ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

2023
№ 2 [64]

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)
Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Bulletin KSPU)
Научное периодическое издание
Scientific serial

Учредитель:
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
Publisher:
Federal State Budgetary Educational Institution «Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.
Свидетельство о регистрации
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)» включен:
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010;
электронно-библиотечную систему издательства «Лань»;
систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
международную базу данных периодических изданий ULRICHS WEB

Журнал размещен на платформе публикаций Readera

Периодичность 4 раза в год

Главный редактор: Ильина Нина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешнему взаимодействию, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Editor-in-Chief: Ilyina, Nina F., DSc (Pedagogy), Professor, Provost for Research and External Interface, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Заместитель главного редактора, научный редактор по педагогике: Шкерина Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Editor-in-Chief Deputy, Science Editor in Education: Shkerina, Lyudmila V., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по языкознанию: Васильева Светлана Петровна, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Science Editor in Linguistics: Vasilyeva, Svetlana P., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по психологии: Сафонова Марина Вадимовна, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Science Editor in Psychology: Safonova, Marina V., PhD (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Ответственный секретарь: Шкерина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Executive Editor: Shkerina, Tatiana A., PhD (Pedagogy), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Редакционная коллегия

Editorial board

Адольф В.А., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Adolf V.A., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Васильев А.Д., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Vasiliev A.D., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Гафурова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск
Gafurova N.V., DSc (Pedagogy), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Григорьева Т.М., доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск
Grigoryeva T.M., DSc (Philology), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Завьялов А.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Zavyalov A.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Казыдуб Н.Н., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Kazydub N.N., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Кошкарёва Н.Б., доктор филологических наук, профессор, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск
Koshkareva N.B., DSc (Philology), Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk

Логинова И.О., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого
Loginova I.O., DSc (Psychology), Professor, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky

Майер В.Р., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Mayer V.R., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Миллер О.М., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Miller O.M., PhD (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Осетрова Е.В., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Osetrova E.V., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Пак Н.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Pak N.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Расчётина С.А., доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
Raschetina S.A., DSc (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Серый А.В., доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет
Sery A.V., DSc (Psychology), Professor, Kemerovo State University

Соловьёва С.Л., доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, Санкт-Петербург
Solovyeva S.L., DSc (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg

Фуряева Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Furyaeva T.V., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Чижакова Г.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Chizhakova G.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Шмелёв А.Д., доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет
Shmelev A.D., DSc (Philology), Professor, Moscow Pedagogical State University

Янова М.Г., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Yanova M.G., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Международное представительство в редакционной коллегии журнала «Вестник КГПУ» обеспечивают:

International representatives of the Bulletin editorial board:

Бидайбеков Есен Ыкласович, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алма-Ата
Bidaybekov, Esen Yklasovich, DSc (Pedagogy), Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty

Бровка Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск
Brovka, Natalya Vladimirovna, DSc (Pedagogy), Professor, Belarusian State University, Minsk

Одинцова Оксана Петровна, кандидат педагогических наук, профессор, Университет Дрекселя, Филадельфия, США
Odintsova, Oksana Petrovna, PhD (Pedagogy), Professor, Drexel University, Philadelphia, USA

Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ, доктор педагогических наук, профессор, Университет Маргад, Эрдэнэт, Монголия
Sambalkhundev, Hash-Erdene, DSc (Pedagogy), Professor, Margad University, Erdenet, Mongolia

Сибгатуллина Ирина Фагимовна, доктор психологических наук, профессор, директор по международным программам науки, образования и культуры, Институт интеллектуальных интеграций, Вена, Австрия
Sibgatullina Irina Fagimovna, DSc (Psychology), PhD Psych. (British Post Doctoral Standard), Prof. Dr.Sc.Dr.Sc., Director of International Programs in Science, Education, and Culture, Institute of Intellectual Integrations, Vienna, Austria; Member of the Dissertation Defence Board in Psychology, Kazan Federal University, Kazan, Republic of Tatarstan, Russia

Стоилкович Снежана, доктор психологических наук, профессор, Нишский университет, Сербия
Stoilkovich, Snezhana, DSc (Psychology), Professor of the School of Philosophy, Nishsky University, Serbia

Энрике Бернардес Санчис, доктор филологических наук, профессор общего языкознания, Университет Комплутенсе, Мадрид, Испания
Enrike, Bernardes Sanchis, DSc (Philology), Professor of General Linguistics, Komplutense University, Madrid, Spain

СОДЕРЖАНИЕ
TABLEOFCONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINING

А.В. Мамаева, К.С. Ермакова, А.А. Морозова
ДИАГНОСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ «GENERAL OUTCOME MEASUREMENT» (В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МОДИФИКАЦИИ)
A.V. Mamaeva, K.S. Ermakova, A.A. Morozova
DIAGNOSTICS OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN INTERACTIVE ENVIRONMENT THROUGH *GENERAL OUTCOME MEASUREMENT* TECHNOLOGY (IN RUSSIAN MODIFICATION)
[5]

Л.С. Сагателова
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА
L.S. Sagatelova
DESIGNING INNOVATIVE EDUCATIONAL SYSTEM FOR TEACHING MATHEMATICS IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS BASED ON AN INTEGRATIVE APPROACH
[16]

Т.А. Шкерина, О.Л. Беляева, А.В. Жарова
МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ 4–5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА, РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ
T.A. Shkerina, O.L. Belyaeva, A.V. Zharova
METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHING PRONUNCIATION THROUGH PHONETIC RHYTHM TO 4–5-YEAR-OLD PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING AND SPEECH IMPAIRMENTS
[26]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

И.А. Майер, И.П. Селезнева, А.С. Майер
РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОТЕАТРАЛЬНЫЙ ПОДХОД
I.A. Mayer, I.P. Selezneva, A.S. Mayer
DEVELOPMENT OF CREATIVE COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER: LINGUO-THEATERICAL APPROACH
[37]

М.М. Паршина
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МНОГООБРАЗИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФИНЛЯНДИИ
M.M. Parshina
FEATURES OF IMPLEMENTATION OF LINGUISTIC DIVERSITY IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN FINLAND
[48]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

Т.И. Ратманская
ПОДДЕРЖАНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОК СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ФИТНЕСА «KANGOO JUMPS»
T.I. Ratmanskaya
MAINTAINING THE LEVEL OF PHYSICAL FITNESS OF FEMALE STUDENTS BY MEANS OF *KANGOO JUMPS* WELLNESS FITNESS
[58]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGY

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

А.В. Капцов, Е.В. Хохлова
ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
A.V. Kaptsov, E.V. Khokhlova
FORMATION OF EDUCATIONAL ACTION AGENCY AMONG UNIVERSITY STUDENTS SPECIALIZING IN PEDAGOGY
[66]

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
PERSONALITY PSYCHOLOGY

О.В. Барканова, Л.В. Перова, Е.В. Какунина
МЕТОДИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
O.V. Barkanova, L.V. Perova, E.V. Kakunina
METHOD OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF STUDENTS' POTENTIAL PEDAGOGICAL GIFTEDNESS
[78]

М.В. Сафонова, Д.А. Наприенко
ВЗАИМОСВЯЗИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СЕМЬЕ
M.V. Safonova, D.A. Naprienko
INTERRELATIONS BETWEEN PARENTAL ATTITUDE, UPBRINGING AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A YOUNGER SCHOOLCHILD IN THE FAMILY
[91]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGY
ЯЗЫКОЗНАНИЕ
LINGUISTICS

Н.В. Колесова
ТРАНСКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В РОМАНЕ АНИ УЛИНИЧ «PETROPOLIS»
N.V. Kolesova
TRANSCULTURAL FEATURES IN THE NOVEL *PETROPOLIS* BY A. ULINICH
[104]

Е.В. Осетрова, Чжан Юнсян
«ГОСУДАРСТВА-УЧАСТНИКИ» И ИХ СЕМАНТИЧЕСКИЕ РОЛИ В МЕДИАОПИСАНИЯХ ПАНДЕМИИ
E.V. Osetrova, Zhang Yongxiang
STATES AS LINGUISTIC PARTICIPANTS AND THEIR SEMANTIC ROLES IN MEDIA DESCRIPTIONS OF THE PANDEMIC
[113]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ
SCIENTIFIC DEBUT

О.А. Берзина
ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ КАРЬЕРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
O.A. Berzina
VALUE AND MOTIVATIONAL FACTORS OF CAREER SELF-DETERMINATION AMONG STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION
[124]

Ван Юйтин
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУБТЕСТА «ЧТЕНИЕ» В ТЕСТЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ВТОРОГО УРОВНЯ В РОССИИ И ВОСЬМОГО УРОВНЯ В КИТАЕ
Wang Yuting
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE READING SUBTEST IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEST OF THE SECOND LEVEL IN RUSSIA AND THE EIGHTH LEVEL IN CHINA
[133]

А.В. Павлова
РОДИТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ И СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ: КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ
A.V. Pavlova
PARENTAL ATTITUDES AND FAMILY RELATIONS WITH PRESCHOOLERS: CORRECTION OF DEVIATIONS
[145]

Е.В. Федореева
АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ
E.V. Fedoreeva
ANALYSIS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS' PERCEPTIONS ABOUT PSYCHOLOGICAL SERVICE IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE KRASNOYARSK REGION
[161]

Цзэн Юньтин
ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ ГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ
Zeng Yunting
DISTANCE LEARNING OF THE CHINESE LANGUAGE FOR SENIOR STUDENTS OF RUSSIAN UNIVERSITIES SPECIALIZING IN HUMANITIES
[174]

Чжан Ифань
ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ВЫБОРЕ СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ
Zhang Yifan
GENDER PREFERENCES IN THE CHOICE OF LEARNING STYLE BY CHINESE STUDENTS
[185]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS
[193]

УДК 376.36

ДИАГНОСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ «GENERAL OUTCOME MEASUREMENT» (В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МОДИФИКАЦИИ)

А.В. Мамаева (Красноярск, Россия)
К.С. Ермакова (Красноярск, Россия)
А.А. Морозова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Применение коррекционно-педагогических технологий имеет ограничения, связанные с типологическими особенностями конкретных нозологических групп, возрастом обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, содержанием образовательных областей и др. Использование технологии GOMs (general outcome measurement) для диагностики образовательных достижений в интерактивной среде имеет ряд положений, общих для различных языков, культурных контекстов, образовательных областей и нозологических групп, но требования к содержанию и процедуре диагностики, апробированные в отечественной модификации в работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями, нуждаются в проверке на достоверность и надежность для диагностики образовательных достижений у других категорий обучающихся, в частности с общим недоразвитием речи.

Цель статьи заключается в обосновании валидности и надежности наборов заданий, разработанных с учетом требований технологии GOMs в отечественной модификации, для диагностики образовательных достижений обучающихся с общим недоразвитием речи в интерактивной среде (на примере сформированности умения определять наличие звука в слове).

Методология (материалы и методы) исследования основана на положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского в части выявления «зоны ближайшего развития» ребенка с целью разработки ориентированной на нее программы обучения и дальнейшего отслеживания динамики его развития; на анализе эмпирических данных посредством количественно-качественного анализа и статистических методов. Эмпирические данные получены как с применением технологии GOMs (general outcome measurement) в отечественной модификации, так и общепринятым методом оценивания сформированности умения определять наличие звука в слове – «хлопни, когда услышишь звук…». Обследование посредством технологии GOMs проводилось в интерактивной среде с опорой на показ правильного варианта из трех предложенных на выбор на сенсорном экране планшетного компьютера. Для определения надежности посредством методов статистического анализа выявлены различия либо совпадения между результатами двух стабильных включений, полученными в интерактивной среде в близкий временной промежуток. Для определения валидности выявлялась взаимосвязь (корреляция) результатов диагностики в интерактивной среде с результатами, полученными общепринятым методом.

Результаты исследования. На примере диагностики умения определять наличие звука в слове получены надежные и валидные данные о сформированности обследуемого умения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при проведении обследования в интерактивной среде посредством технологии GOMs в отечественной модификации. Подтверждена надежность наборов заданий для мониторинга, так как результаты показов двух включений в близкий временной промежуток совпадают на уровне значимости 0,05. Подтверждена тесная и значимая взаимосвязь результатов показа с результатами устных ответов, что позволяет сделать вывод о валидности наборов заданий.

Заключение. В результате апробации подтверждены надежность и валидность наборов заданий, разработанных с учетом требований отечественной модификации технологии GOMs для диагностики образовательных достижений обучающихся с общим недоразвитием речи в интерактивной среде. Следовательно, применение технологии GOMs (general outcome measurement) в отечественной модификации для диагностики образовательных достижений обучающихся с общим недоразвитием речи в интерактивной среде правомерно.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, образовательный мониторинг, диагностика образовательных достижений детей дошкольного возраста, формирующее оценивание, информационно-компьютерные технологии.*

Мамаева Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: avmama_eva@mail.ru
Ермакова Ксения Сергеевна – обучающийся бакалавриата института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ksyu.ksen.yermakova@mail.ru
Морозова Анастасия Андреевна – обучающийся бакалавриата института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: svaile.ru@mail.ru

Постановка проблемы. Педагогам для планирования содержания и ожидаемых результатов обучения в ближайшей временной перспективе необходимо определить зону «ближайшего развития» (возможности ребенка, которые реально могут быть переведены из потенциала в ресурс при минимальной подсказке и помощи со стороны взрослых) [Выготский, 1935, с. 33; Eun, 2019, с. 19]. Кроме того, педагогам необходима постоянная обратная связь от учеников о результативности обучения, следовательно, актуализируется проблема как «стартовой» диагностики, так и мониторинга учебных достижений [Ruiz, 2020, с. 36].

В данном аспекте представляет интерес зарубежная технология general outcome measurement (далее – GOMs) в отечественной модификации как одна из технологий формирующего оценивания, которая была апробирована в серии исследований, проводимых сотрудниками КГПУ им. В.П. Астафьева в 2016–2022 гг. для диагностики и мониторинга образовательных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями, вначале на бумажном носителе, затем на локальном электронном носителе, а также в интерактивной среде [Мамаева и др., 2021, с. 1474; Мамаева и др., 2020, с. 226].

В последние годы, особенно после вынужденной массовой цифровизации в образовании на фоне пандемии COVID-19, активно обсуждаются «плюсы» и «минусы» дистанционных форм обучения [Алейникова, 2022, с. 53; Назаров, Жердев, Авербух, 2021, с. 156; Радина, Балакина, 2021, с. 178; Трусей, Адольф, Казакевич, 2022, с. 5], в том числе и возможности применения цифровых образовательных технологий в работе с дошкольниками [Сунагатуллина и др., с. 221], обучающимися с общим недоразвитием речи [Васильева, Селенкова, 2020, с. 149; Екжанова, Селенкова, 2021, с. 103].

На фоне различных точек зрения на проблему не вызывает сомнений тот факт, что реализация диагностики в интерактивной среде, бесспорно, имеет ряд явных преимуществ (упрощение процедуры проведения диагностики, сокращение временных затрат на обработку результатов, обеспечение их «прозрачности», но для ограниченного круга лиц, возможность организовывать диагностику в дистанционном режиме и осуществлять взаимодействие с семьей и др.), но применение коррекционно-педагогических технологий имеет ограничения, связанные с типологическими особенностями конкретных нозологических групп, возрастом обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, содержанием образовательных областей и др.

Использование технологии GOMs для диагностики образовательных достижений детей с особыми образовательными потребностями имеет ряд положений, общих для различных языков, культурных контекстов, образовательных областей и нозологических групп, но требования к содержанию и процедуре диагностики, апробированные в модифицированном варианте в интерактивной среде для работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями, требуют проверки на достоверность и надежность для диагностики образовательных достижений у других категорий обучающихся, в частности с общим недоразвитием речи.

Из вышесказанного вытекает *проблема исследования,* которая заключается в определении правомерности применения технологии GOMs в отечественной модификации для диагностики образовательных достижений обучающихся с общим недоразвитием речи в интерактивной среде.

Цель статьи заключается в обосновании валидности и надежности наборов заданий, разработанных с учетом требований технологии

GOMs в отечественной модификации для диагностики образовательных достижений обучающихся с общим недоразвитием речи в интерактивной среде (на примере сформированности умения определять наличие звука в слове).

Обзор научной литературы. В последние годы проблемы образовательного мониторинга широко обсуждаются и являются предметом зарубежных, отечественных и международных исследований [Farley et al., 2016, p. 196; Hill, Lemons, 2015, p. 312; Hopfenbeck et al., 2018, p. 333; Jones et al., 2018, p. 42; Kearns et al., 2015, p. 20]. Имеет место совпадение методологических основ различных научных школ. В частности, основные положения метода response to intervention («ответа на воздействие»), предполагающего различные степени поддержки детей на основе регулярного отслеживания результативности педагогического воздействия [Solheima et al., 2018, с. 65], перекликаются с положением Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» [Eun, 2019, с. 19].

Также для применения в текущем учебном процессе с целью выявления зоны «ближайшего развития», отслеживания прогресса детей за короткие периоды и оперативной корректировки программ работы с ними применяются технологии «формирующего оценивания» [Lee et al., 2020, p. 125; Wallace, Tichá, Gustafson, 2010, p. 334; Yan, Pastore, 2022, p. 1]. Например, технология GOMs, являющаяся одной из технологий формирующего оценивания [Wayman et al., 2009], которая разработана на основе curriculum-based measurement [Deno, 2003, p. 184]. Оба варианта, по сути, являются тестированием, но в рамках технологии GOMs предусмотрен ряд требований, ориентированных на особенности детей с особыми образовательными потребностями: временные ограничения при проведении диагностики, использование в качестве ответа невербальной реакции учеников – показа правильного варианта из набора предложенных, завершение обследования при трех ошибках подряд и др. [Мамаева и др., 2019, с. 41]. Также данная технология удобна для перевода на «язык программирования», так как построена на основе метода показа правильного варианта из трех предложенных (изначально метод использован для включения в мониторинг детей с отсутствием речи).

В результате исследований сотрудников КГПУ им. В.П. Астафьева в 2016–2022 гг. первоначальный вариант технологии GOMs, разработанный коллегами из Университета Миннесоты, был модифицирован. В русскоязычной модификации добавлен ряд требований (например, выделение уровней сложности внутри тестируемых показателей, использование организующей помощи и возможности нескольких включений и др.), некоторые требования уточнены и конкретизированы (в частности, правила «трех ошибок» и «трех минут на каждый показатель» конкретизированы в связи с выделением уровней сложности внутри показателей). В результате сформулированы требования для диагностики и мониторинга в интерактивной среде, которые позволяют получить надежные и валидные данные об образовательных достижениях обучающихся с интеллектуальными нарушениями (на примере первоначальных навыков чтения и предпосылок для их формирования) [Мамаева, Брюховских, Куйдина, 2020, с. 7; Мамаева и др., 2020, с. 226].

Всесторонний анализ научной психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований позволил выявить дефицит в области специальных исследований, направленных на изучение возможности применения технологии GOMs для диагностики образовательных достижений обучающихся с общим недоразвитием речи в интерактивной среде.

Вместе с тем за последние годы актуализированы проблемы цифровой трансформации образовательной системы. «Толчком» послужила вынужденная массовая цифровизации в образовании на фоне пандемии COVID-19, которая вызвала у значительной части педагогов, родителей и обучающихся реакцию отторжения цифровых образовательных форм и рост технологического пессимизма [Назаров, Жердев, Авербух, 2021, с. 156], высказывается мнение о том, что дети с ограниченными возможностями

оказались одной из наиболее уязвимых групп в условиях вынужденного перехода на дистанционные формы, а в секторе дошкольного образования отмечается существенное ухудшение положения, поскольку в нем очные занятия невозможно полноценно заменить дистанционным обучением [Радина, Балакина, 2021, с. 178]. На фоне различных точек зрения на проблему большинство исследователей, выделяя в качестве существенного недочета отсутствие проработанных методик применения цифровых образовательных инструментов, сходятся во мнении, что цифровизация образования останется трендом, но в формате смешанного обучения [Радина, Балакина, 2021, с. 178; Соболева и др., 2017, с. 7; Трусей, Адольф, Казакевич, 2022, с. 5], для более успешного освоения детьми инновационных образовательных ресурсов знакомство с ними желательно начинать уже на уровне дошкольного образования [Екжанова, Селенкова, 2021, с. 103; Сунагатуллина и др., 2021, с. 221].

В контексте педагогической целесообразности использования компьютерных технологий в системе современного дошкольного образования изучение возможностей применения цифровых технологий в интерактивной среде для диагностики образовательных достижений различных категорий дошкольников с ограниченными возможностями здоровья приобретает особую актуальность.

Методология (материалы и методы). Методологической основой исследования послужило положение, сформулированное Л.С. Выготским о зонах «ближайшего развития» и «актуального развития», так как суть предлагаемой технологии заключается в выявлении «зоны ближайшего развития» с целью разработки ориентированной на нее программы обучения и дальнейшего отслеживания динамики ребенка по освоению разработанной программы.

Также был учтен ряд принципов общей и специальной психологии и педагогики:

– поэтапность (для отслеживания процесса формирования конкретного умения выделяется ряд последовательно усложняющихся показателей, внутри каждого показателя также выделены 2–3 уровня сложности, что позволяет получить более конкретные и точные данные о поэтапном формировании не только умения в целом, но и каждого показателя);

– единство диагностики и коррекции;

– количественно-качественный анализ;

– деонтологическая этика (результаты диагностики доступны только ограниченному кругу лиц, а участие ребенка в мониторинге в интерактивной среде возможно только с согласия родителей или лиц, их заменяющих);

– надежность и валидность результатов (подтверждение надежности и валидности результатов диагностики и является основной целью организованного нами исследования).

В ходе проведения исследования осуществлялся сбор эмпирических данных с последующим теоретическим анализом с использованием статистических методов.

Для сбора эмпирических данных выделен показатель «определение наличия звука в слове». Выбор данного показателя, с одной стороны, обусловлен рядом теоретических положений о значимости данного навыка для овладения грамотой:

− о понимании навыков звукового анализа как одного из ключевых звеньев речевой системы, лежащего в основе связи устной речи с письменной (Р.Е. Левина);

− о понимании операций по определению отсутствия или наличия звука в слове как одной из основных интеллектуальных операций в процессе звукового анализа (Д.Б. Эльконин).

С другой стороны, действия по звуковому анализу являются достаточно сложными для овладения дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи, особенно при общем недоразвитии речи, и требуют поэтапной длительной работы по их формированию, что было подтверждено на предварительном этапе исследования посредством беседы с педагогами (у всех участников эксперимента отмечены стойкие трудности в формировании умения определять наличие звука в слове).

Данные для анализа получены как посредством заданий, представленных в интерактивной

среде и разработанных с учетом требований технологии GOMs в отечественной модификации, так и традиционным методом оценивания сформированности умения определять наличие звука в слове (задание «хлопни, когда услышишь звук»).

Обследование в интерактивной среде проводилось на платформе «Говорящие уроки» (http://talking-lessons.kspu.ru) и осуществлялось методом касания правильного варианта из трех представленных на сенсорном экране планшетного компьютера. Набор заданий для диагностики умения определять наличие звука в слове разработан с учетом ряда требований: общих требований технологии GOMs, требований модифицированного русскоязычного варианта и узкоспециализированных требований для диагностики конкретного показателя. Подробное описание общих требований технологии GOMs и требований в отечественной модификации отражено в серии наших предшествующих публикаций [Мамаева и др., 2019, с. 41; Мамаева и др., 2021, с. 1474; Мамаева и др., 2020, с. 226]. Для диагностики умения определять наличие звука в слове на экране планшетного компьютера использовался следующий тип сцены: в верхней части экрана – печатная буква (образ звука), в нижней части – три изображения, в названии одного из которых имеется заданный звук. Звучит голосовая инструкция: называние заданного звука и трех картинок, ребенку нужно коснуться на экране той картинки, в названии которой присутствует заданный звук. В случае ошибки или отсутствия показа в течение 10 секунд задание повторяется с развернутой инструкцией, например: «Покажи картинку, в названии которой есть звук [А]: лимон, рука, осы». Задания разделены на три уровня сложности: определение наличия звука, когда заданный звук находится в начале слова, определение наличия звука, когда заданный звук находится в конце слова, и определение наличия звука, когда заданный звук находится в середине слова.

Программой автоматически осуществляется подсчет правильных показов за три минуты (баллы за показ после повторной инструкции не начисляются). Первые три задания были предложены респондентам в качестве обучающих. В них предусмотрена более развернутая, четырехкратная (вплоть до выполнения задания «рука в руке») помощь, результаты обучающих заданий при подсчете баллов не учитывались.

Экспериментальное исследование организовано в декабре 2022 г. на базе трех дошкольных образовательных организаций (ДОО) Красноярска:

– ДОО 1 – 40 % (12 человек);

– ДОО 2 – 30 % (9 человек);

– ДОО 3 – 30 % (9 человек).

В исследовании приняли участие 30 респондентов – старших дошкольников с общим недоразвитием речи, воспитанников подготовительных к школе групп компенсирующей направленности, обучающихся по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи, из них: 50 % (15 человек) мальчиков и 50 % (15 человек) девочек, из которых 16,7 % (5 человек) имели заключение «общее недоразвитие речи III уровня», 26,7 % (8 человек) – заключение «общее недоразвитие речи III–IV уровня» и 56,6 % (17 детей) – «общее недоразвитие речи IV уровня».

Для подтверждения предположения о надежности наборов заданий организовано от двух до трех включений в течение недели, затем осуществлено сравнение результатов двух стабильных включений. Для подтверждения предположения о валидности проанализирована взаимозависимость между данными, полученными общепринятым способом, и данными показа, полученными в интерактивной среде с использованием технологии GOMs в отечественной модификации.

Обработка полученных данных проводилась как посредством количественно-качественного анализа, так и с использованием программы «Statistica 10» (применялись критерии Wilcoxon, Sing Test и коэффициент корреляции Spearman).

Результаты исследования. Для выводов о надежности данных о сформированности умения определять наличие звука в слове у старших дошкольников с общим недоразвитием речи,

полученных в интерактивной среде с помощью отечественной модификации технологии GOMs, нами проведено сравнение результатов двух стабильных включений в близкий временной промежуток. Результаты обработаны с помощью непараметрических статистических критериев для связанных выборок, получены следующие значения: p-value (Wilcoxon) = 0,56, p-value (Sing Test) = 0,81. Полученные значения свидетельствуют о совпадении результатов на уровне значимости 0,05, что позволяет сделать вывод о надежности данных.

При этом следует отметить, что лишь у 33,3 % (10 детей) стабильный результат получен после первого включения (что подтверждено совпадением или близкими результатами первого и второго включения), у большинства участников эксперимента – 66,7 % (20 человек) – результаты первого и второго включения отличаются, что объясняется постепенным обучением работе с программой, поэтому данные первого показа неправомерно рассматривать как надежные. Но в отличие от результатов апробации отечественной модификации технологии GOMs в работе с обучающимися с умственной отсталостью [Мамаева, Брюховских, Куйдина, 2020, с. 7], четвертого включения не потребовалось. Таким образом, стабильные результаты при диагностике образовательных достижений старших дошкольников с общим недоразвитием речи получены после второго включения, но данный факт, на наш взгляд, требует подтверждения и уточнения при апробации технологии на других показателях.

Для выводов о валидности данных о сформированности умения определять наличие звука в слове у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, полученных в интерактивной среде с помощью отечественной модификации технологии GOMs, проанализирована взаимозависимость между данными, полученными посредством обозначенной технологии, и данными, полученными общепринятым способом. Анализ проводился с использованием коэффициента корреляции Spearman, получено p-значение, равное 0,84. Следовательно, результаты тесно взаимосвязаны, данные, полученные посредством технологии GOMs в отечественной модификации, валидны.

Следует отметить также, что результаты диагностики на электронном носителе выше, чем результаты, полученные общепринятым способом (в заданиях «хлопни на звук»). Мы этот факт связываем с тем, что при выполнении задания общепринятым способом дети допускали ошибки невнимательности и часто не успевали переключиться с одного задания на другое, выполняя по аналогии с предыдущим. Когда же задание предлагается на электронном носителе, перед глазами детей присутствуют визуальные опоры в виде буквы и соответствующего изображения. Это является дополнительной направляющей помощью для дошкольников, что дает право интерпретировать результаты, полученные в интерактивной среде с использованием отечественной модификации технологии GOMs, как более точные, «отсекающие» ошибки невнимательности.

Выводы. В результате апробации подтверждены надежность и валидность наборов заданий, разработанных с учетом требований отечественной модификации технологии GOMs для диагностики образовательных достижений обучающихся с общим недоразвитием речи в интерактивной среде. Следовательно, применение технологии GOMs в отечественной модификации для диагностики образовательных достижений обучающихся с общим недоразвитием речи в интерактивной среде правомерно.

Библиографический список

1. Алейникова К.А. Интерактивный метод мобильного обучения на базе SMILE // Педагогика. 2022. № 7. С. 53–56.
2. Васильева В.С., Селенкова А.А. К вопросу об использовании информационно-коммуникационных технологий в логопедической практике дошкольных образовательных учреждений // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 4 (33). С. 149–152. DOI: 10.26140/bgz3-2020-0904-0037

3. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое изд-во. 1935. С. 33–52. URL: https://psychlib.ru/mgppu/vur/vur-0331.htm#$p33
4. Екжанова Е.А., Селенкова А.А. Практический аспект использования информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Специальное образование. 2021. № 3. С. 103–114. DOI: 10.26170/1999-6993_2021_03_08
5. Мамаева А.В., Антонова Т.С., Денисова К.Ю., Килина С.Ю. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1 // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 41–51. DOI: 10.25146/1995-0861-2019-41-1-119
6. Мамаева А.В., Брюховских Л.А., Куйдина Е.Е. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере звукового анализа): сообщение 2 // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 7–17. DOI: 10.25146/1995-0861-2020-54-4-237
7. Мамаева А.В., Антонова Т.С., Денисова К.Ю., Килина С.Ю. Применение зарубежных технологий на сенсорном экране для мониторинга достижений умственно отсталых школьников // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. 2020. Т. 90, № 27. С. 226–235. DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.03.27
8. Мамаева А.В., Антонова Т.С., Денисова К.Ю., Брюховских Л.А., Куйдина Е.Е. Требования к оценке достижений умственно отсталых учащихся в интерактивной среде // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021. № 116 (165). С. 1474–1484. DOI: 10.15405/epsbs.2021.09.02.165
9. Назаров В.Л., Жердев Д.В., Авербух Н.В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 156–201. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-156-201
10. Радина Н.К., Балакина Ю.В. Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 178–194. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-178-194
11. Соболева Е.В., Соколова А.Н., Исупова Н.И., Суворова Т.Н. Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 7 (4). С. 7–25. DOI: 10.15293/2226-3365.1704.01
12. Сунагатуллина И.И., Пушкарева А.А., Кувшинова И.А., Чернобровкин В.А., Долгушина Н.А., Мицан Е.Л. Использование цифровых образовательных технологий в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 221–246. DOI: 10.32744^e.2021.3.16
13. Трусей И.В., Адольф В.А., Казакевич Н.Н. Сравнительный анализ моделей смешанного обучения в контексте преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 4 (62). С. 5–13. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-62-4-364
14. Deno S.L. Developments in curriculum-based measurement // The Journal of Special Education. 2003. No. 37 (3). P. 184–192. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ785942
14. Eun B. The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky`s theories // Educational Philosophy and Theory. 2019. No. 51 (1). P. 18–30. DOI: 10.1080/00131857.2017.1421941
16. Farley D., Anderson D., Irvin Sh. Modeling reading growth in grades 3 to 5 with an alternate assessment // Remedial and Special Education. 2016. No. 38 (4). P. 195–206. DOI: 10.1177/0741932516678661
17. Hill D.R., Lemons C.J. Early grade curriculum-based reading measures for students with intellectual disability // Journal of Intellectual Disabilities. 2015. No. 19 (4). P. 311–325. DOI: 10.1177/1744629515574812

18. Hopfenbeck T.N., Lenkeit J., Masri Y.El., Cantrell K., Ryan J., Baird J. Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the Programme for International Student Assessment // Scandinavian Journal of Educational Research. 2018. No. 62 (3). P. 333–353. DOI: 10.1080/00313831.2016.1258726
19. Jones F.G., Gifford D., Yovanoff P., Otaiba S.Al., Levy D., Allor J. Alternate assessment formats for progress monitoring students with intellectual disabilities and below average IQ: an exploratory study // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2018. No. 34 (1). P. 41–51. DOI: 0.1177/1088357618762749
20. Kearns J.F., Kleinert H.L., Thurlow M.L. Alternate assessment as one measure of teacher effectiveness: implication for our field // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 2015. No. 40 (1). P. 20–35. DOI: 10.1177/1540796915585105
21. Lee H., Chung H.Q., Zhang Y., Abedi J., Warschauer M. The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 Education: A systematic review // Applied Measurement in Education. 2020. No. 33 (2). P. 124–140. DOI: 10.1177/8756870519894661
22. Ruiz M.I. Beyond traditional response to intervention: Helping rural educators understand English learners' needs // Rural Special Education Quarterly. 2020. No. 39 (1). P 35–53. DOI: 10.1177/8756870519894661
23. Solheima O.J., Frijtersa J.C., Lundetræ K., Uppstada P.H. Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial // Learning and Instruction. 2018. No. 58. P. 65–79. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.004
24. Wallace T., Tichá R. & Gustafson K. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // Reading& Writing Quarterly. 2010. Vol. 26, is. 4. P. 333–360. DOI: 10.1080/10573569.2010.500264
25. Wayman M.M., Tichá R., Wallace T., Espin C.A., Wiley H.I., Du X., Long J. Comparison of different scoring procedures for the CBM Maze Selection Measure. In: Technical Report. University of Minnesota, 2009. 19 p. URL: https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr10asls.pdf
26. Yan Z., Pastore S. Assessing teachers' strategies in formative assessment: The teacher formative assessment practice scale // Journal of Psychoeducational Assessment. 2022. No. 40 (5). P 1–28. DOI: 10.1177/07342829221075121

DIAGNOSTICS OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN INTERACTIVE ENVIRONMENT THROUGH *GENERAL OUTCOME MEASUREMENT* TECHNOLOGY (IN RUSSIAN MODIFICATION)

A.V. Mamaeva (Krasnoyarsk, Russia)
K.S. Ermakova (Krasnoyarsk, Russia)
A.A. Morozova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The use of correctional and pedagogical technologies has limitations associated with the typological features of specific nosological groups, the age of students with disabilities, the content of educational areas, etc. The use of GOMs (general outcome measurements) technology for diagnosing educational achievements in an interactive environment has a number of provisions that are common to different languages, cultural contexts, educational areas and nosological groups, however, the requirements for the content and procedure of diagnosing tested in the Russian modification on students with intellectual disabilities require verification of validity and reliability for diagnosing educational achievements in other categories of students, in particular, with general underdevelopment of speech.

The purpose of the article is to determine the validity and reliability of sets of tasks developed taking into account the requirements of the Russian modification of the GOMs technology for diagnosing educational achievements of students with general underdevelopment of speech in an interactive environment (using the example of the formation of the ability to determine the presence of a sound in a word).

The methodology (materials and methods) is based on the provisions of the cultural and historical concept of L.S. Vygotsky in terms of identifying the 'zone of proximal development' of a child in order to develop a training program focused on it and further monitor the dynamics of its development; on the analysis of empirical data using theoretical scientific methods (quantitative and qualitative analysis and statistical methods) empirical data were obtained both using the GOMs technology in the Russian modification, and the generally accepted method for assessing the formation of the ability to determine the presence of a sound in a word – "clap when you hear a sound ...". The survey using GOMs technology was conducted in an interactive environment by displaying the correct option from the three offered for selection on the touch screen of a tablet computer. To determine the reliability using statistical analysis methods, we identified differences or coincidences between the results of two stable inclusions obtained in an interactive environment in a close time period. To determine the validity, the relationship (correlation) of the diagnostic results in an interactive environment with the results obtained by the generally accepted method was revealed.

Research results. Using the example of diagnosing the ability to determine the presence of a sound in a word, reliable and valid data were obtained on the formation of the examined skill in older preschoolers with general speech underdevelopment when conducting a survey in an interactive environment using the Russian modification of the GOMs technology. The reliability of monitoring task sets was confirmed, since the results of showing two inclusions in a close time period coincide at a significance level of 0.05. A close and significant relationship between the results of the display and the results of oral responses was confirmed, which allows us to conclude that the sets of tasks are valid.

Conclusions. As a result of the approbation, the reliability and validity of the task sets developed taking into account the requirements of the Russian modification of the GOMs technology for diagnosing the educational achievements of students with general speech underdevelopment in an interactive environment were confirmed. Therefore, the use of GOMs technology in the Russian modification for diagnosing educational achievements of students with general underdevelopment of speech in an interactive environment is legitimate.

Keywords: *general underdevelopment of speech, educational monitoring, diagnostics of educational achievements of preschool children, formative assessment, information and computer technologies.*

Mamaeva, Anastasia V. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: avmama_eva@mail.ru
Ermakova, Kseniya S. – BA Candidate, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: ksyu.ksen.yermakova@mail.ru
Morozova, Anastasia A. – BA Candidate, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: svaile.ru@mail.ru

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

References

1. Aleinikova K.A. Interactive mobile learning method based on SMILE // Pedagogika (Pedagogy). 2022. No. 7. P. 53–56.
2. Vasilyeva V.S., Selenkova A.A. On the use of information and communication technologies in the speech therapy practice of preschool educational institutions // Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal (Baltic Humanitarian Journal). 2020. Vol. 9, No. 4 (33). P. 149–152. DOI: 10.26140/bgz3-2020-0904-0037
3. Vygotsky L.S. Dynamics of mental development of a schoolchild in connection with learning. In: Mental development of children in the learning process. Moscow; Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo. 1935, P. 33–52. URL: https://psychlib.ru/mgppu/vur/vur-0331.htm#$p33
4. Ekzhanova E.A., Selenkova A.A. Practical aspect of the use of information and communication technologies in speech therapy work with children of senior preschool age with severe speech disorders // Spetsialnoe obrazovanie (Special Education). 2021. No. 3. P. 103–114. DOI: 10.26170/1999-6993_2021_03_08
5. Mamaeva A.V., Antonova T.S., Denisova K.Yu., Kilina S.Yu. Monitoring of educational achievements of students with mental retardation (on the example of reading skills): Message 1 // Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev. 2019. No. 2 (48). P. 41–51. DOI: 10.25146/1995-0861-2019-41-1-119
6. Mamaeva A.V., Bryukhovskikh L.A., Kuydina E.E. Monitoring of educational achievements of students with mental retardation (on the example of sound analysis): Message 2 // Bulletin of the KSPU named after. V.P. Astafyev. 2020. No. 4 (54). P. 7–17. DOI: 10.25146/1995-0861-2020-54-4-237
7. Mamaeva A.V., Antonova T.S., Denisova K.Yu., Kilina S.Yu. Application of foreign technologies on the touch screen to monitor the achievements of mentally retarded schoolchildren // European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. 2020. Vol. 90, No. 27. P. 226–235. DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.03.27
8. Mamaeva A.V., Antonova T.S., Denisova K.Yu., Bryukhovskikh L.A., Kuydina E.E. Requirements for assessing the achievements of mentally retarded students in an interactive environment // European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. 2021. No. 116 (165). P. 1474–1484. DOI: 10.15405/epsbs.2021.09.02.165
9. Nazarov V.L., Zherdev D.V., Averbukh N.V. Shock digitalization of education: the perception of participants in the educational process // Obrazovanie i nauka (Education and Science). 2021. Vol. 23, No. 1. P. 156–201. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-156-201
10. Radina N.K., Balakina Yu.V. Challenges to education in a pandemic: A review of research // Voprosy obrazovaniya (Educational Issues). 2021. No. 1. P. 178–194. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-178-194
11. Soboleva E.V., Sokolova A.N., Isupova N.I., Suvorova T.N. The use of training programs on gaming platforms to improve the efficiency of education // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University). 2017. No. 7 (4). P. 7–25. DOI: 10.15293/2226-3365.1704.01
12. Sunagatullina I.I., Pushkareva A.A., Kuvshinova I.A., Chernobrovkin V.A., Dolgushina N.A., Mitsan E.L. The use of digital educational technologies in the education and upbringing of senior preschool children with disabilities // Perspektivy nauki i obrazovaniya (Prospects of Science and Education). 2021. No. 3 (51). P. 221–246. DOI: 10.32744^e.2021.3.16
13. Trusey I.V., Adolf V.A., Kazakevich N.N. Comparative analysis of blended learning models in the context of teaching a course on Fundamentals of Life Safety // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev. 2022. No. 4 (62). P. 5–13. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-62-4-364
14. Deno S.L. Developments in curriculum-based measurement // The Journal of Special Education. 2003. No. 37 (3). P. 184–192. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ785942

15. Eun B. The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky`s theories // Educational Philosophy and Theory. 2019. No. 51 (1). P. 18–30. DOI: 10.1080/00131857.2017.1421941
16. Farley D., Anderson D., Irvin Sh. Modeling reading growth in grades 3 to 5 with an alternate assessment // Remedial and Special Education. 2016. No. 38 (4). P. 195–206. DOI: 10.1177/0741932516678661
17. Hill D.R., Lemons C.J. Early grade curriculum-based reading measures for students with intellectual disability // Journal of Intellectual Disabilities. 2015. No. 19 (4). P. 311–325. DOI: 10.1177/1744629515574812
18. Hopfenbeck T.N., Lenkeit J., Masri Y.El., Cantrell K., Ryan J., Baird J. Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the Programme for International Student Assessment // Scandinavian Journal of Educational Research. 2018. No. 62 (3). P. 333–353. DOI: 10.1080/00313831.2016.1258726
19. Jones F.G., Gifford D., Yovanoff P., Otaiba S.Al., Levy D., Allor J. Alternate assessment formats for progress monitoring students with intellectual disabilities and below average IQ: an exploratory study // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 2018. No. 34 (1). P. 41–51. DOI: 0.1177/1088357618762749
20. Kearns J.F., Kleinert H.L., Thurlow M.L. Alternate assessment as one measure of teacher effectiveness: implication for our field // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 2015. No. 40 (1). P. 20–35. DOI: 10.1177/1540796915585105
21. Lee H., Chung H.Q., Zhang Y., Abedi J., Warschauer M. The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 Education: A systematic review // Applied Measurement in Education. 2020. No. 33 (2). P. 124–140. DOI: 10.1177/8756870519894661
22. Ruiz M.I. Beyond traditional response to intervention: Helping rural educators understand English learners' needs // Rural Special Education Quarterly. 2020. No. 39 (1). P 35–53. DOI: 10.1177/8756870519894661
23. Solheima O.J., Frijtersa J.C., Lundetræ K., Uppstada P.H. Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial // Learning and Instruction. 2018. No. 58. P. 65–79. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.004
24. Wallace T., Tichá R. & Gustafson K. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // Reading& Writing Quarterly. 2010. Vol. 26, is. 4. P. 333–360. DOI: 10.1080/10573569.2010.500264
25. Wayman M.M., Tichá R., Wallace T., Espin C.A., Wiley H.I., Du X., Long J. Comparison of different scoring procedures for the CBM Maze Selection Measure. In: Technical Report. University of Minnesota, 2009. 19 p. URL: https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr10asls.pdf
26. Yan Z., Pastore S. Assessing teachers' strategies in formative assessment: The teacher formative assessment practice scale // Journal of Psychoeducational Assessment. 2022. No. 40 (5). P 1–28. DOI: 10.1177/07342829221075121

УДК 373.016:51

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

Л.С. Сагателова (Волгоград, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Динамично развивающееся общество актуализирует потребность в создании инновационных образовательных систем, ориентированных на новые подходы к формированию человеческого потенциала. Математика определяет уровень социально-экономического развития. Новые образовательные ориентиры обусловливают проектирование математического образования в общеобразовательных организациях, позволяющее учесть педагогические реалии и социально-экономические перспективы развития общества. *Целью* исследования является обоснование необходимости проектирования инновационных образовательных систем обучения математике в общеобразовательных организациях и описание результатов исследования, подтверждающего обоснованность выбора в условиях интегративного образовательного пространства обучения математике в качестве инновационной образовательной системы обучения математике.

Методология исследования основана на методологии образования и педагогической деятельности, исследованиях по теории и методологии общего математического образования, нормативных документах, специализированных методических разработках, а также анализе и систематизации имеющегося опыта проектирования образовательных систем. Методологическую базу исследования составили интегративный и системный подходы.

Результаты. Обосновывается актуальная потребность в проектировании математического образования в общеобразовательных организациях как инновационных образовательных систем обучения математике. Уточнено понятие «инновационная образовательная система». Инновационная образовательная система предложена как интегративное образовательное пространство организации математического образования в общеобразовательной организации. Содержательно описанная структурно-функциональная модель интегративного образовательного пространства обучения математике в общеобразовательной организации содержит возможности для конструктивных изменений реализации в различных условиях, что позволяет эффективно организовывать математическое образование.

Заключение. Значимость исследования заключается в возможности создавать разнообразные траектории личностного развития обучающихся с учетом социально-экономического контекста и педагогических реалий, что позволит эффективно решать различные педагогические задачи и обеспечит качественное среднее общее математическое образование в долгосрочной перспективе.

Ключевые слова: *проектирование математического образования, интегративное образовательное пространство, образовательная система обучения математике, открытость, динамичность, детерминированность, нелинейность, гибкость.*

Сагателова Лиана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики, Волгоградский государственный технический университет; ORCID: 0000-0003-0874-3784; Scopus Author ID: 426934; e-mail: lisersag@mail.ru

Постановка проблемы. В развитии современной цивилизации особую роль играет математическая наука, так как практически во всех сферах деятельности используются математика и математические методы. Реально востребованная математическая компетентность является средством освоения современных информационных технологий мирового формата, экономического, научно-технического развития общества, обеспечения социальной мобильности. Для жизненной самореализации и долгосрочной социальной мобильности

в развивающемся цифровом и технологизированном обществе необходима хорошая математическая подготовка [Кузнецова, 2020; Подлипский, 2020; Thompson, 2013; Gal et al., 2020]. Новые образовательные ориентиры касаются в первую очередь школьного математического образования, являющегося массовой ступенью образования, что и актуализирует интерес педагогических сообществ к проектированию инновационных образовательных систем обучения математике. В ранее опубликованной статье автором было предложено определение понятия «проектирование математического образования в общеобразовательной организации», под которым понимается целенаправленная, творческая, последовательная деятельность/процесс по созданию педагогических проектов, повышающих качество среднего общего математического образования [Сагателова, 2020]. Математическое образование, востребованное в перспективе, может быть спроектировано сегодня с учетом: а) объективной потребности в математическом образовании выпускников общеобразовательных организаций, гарантирующем им успешную социальную мобильность в долгосрочной перспективе; б) необходимости оперативного внедрения в процесс обучения математике новшеств: научных, методических, учебных разработок, инновационных средств, методов, информационных технологий, интерактивных форм организации обучения, достижений медицины, психологии и педагогики; в) активного использования педагогического и ресурсного потенциала общеобразовательных организаций для создания условий развития средствами математики каждого обучающегося с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей.

Одним из ключевых понятий исследования является понятие «инновационная образовательная система». Обратимся к понятию «образовательная система», которое является междисциплинарным и представляет собой некоторую абстракцию, вводимую для удобства изучения выделенных объектов. Анализ научно-педагогической литературы показал, что одни авторы под образовательной системой общеобразовательной организации понимают «реально существующую совокупность условий, специально созданных для реализации социальных функций образования» [Бордовская, 2016]; другие авторы трактуют понятие «образовательная система» как некоторую совокупность взаимодействующих взаимосвязанных друг с другом элементов, образующих целостную систему, спроектированную для достижения определенной цели [Головлева, 2020; Сагателова, 2022]. При этом выделяются следующие компоненты образовательной системы: субъекты образования, содержание образования, средства и приемы образования и технологии обучения [Цыплакова, Гришанова, 2016].

Проектирование образовательных систем обучения математики в общеобразовательных организациях с учетом перспектив развития государства и общества связано с введением педагогических инноваций, представляющих собой целенаправленные нововведения, улучшающие характеристики образовательной системы [Сагателова, 2022; Заир-Бек, 2017; Fatema, 2015; Christian Wittmann, 2021]. К педагогическим инновациям относятся: новые цели, новые образовательные программы и научно-методическое обеспечение, изменение в стилях педагогической деятельности, в системе контроля и оценки уровня образования и т.д. [Сагателова, 2020; Шендрик, 2000; Leahy, Holland, Ward, 2019]. В качестве нововведений в обучении математике рассматривается изучение межпредметных тем и новых прикладных разделов математики, развитие различных навыков и общих интеллектуальных умений, связанных с освоением и использованием ИКТ; активное применение интерактивных форм обучения [Сагателова, 2022; Ежикова, 2019; Клещева, Степанова, 2020]. Введение инноваций в образовательный процесс позволяет создать разнообразные траектории развития обучающихся при организации математического образования, а также обеспечить обучающихся социальной мобильностью и востребованностью в долгосрочной перспективе.

На основании проведенного анализа научно-педагогической литературы[1,2] автор предлагает следующую трактовку понятия «инновационная образовательная система»: инновационной образовательной системой называется либо модифицированная в результате целенаправленных преобразований существующая система, либо целенаправленно спроектированная и управляемая образовательная система.

Целью исследования является обоснование необходимости проектирования инновационных образовательных систем обучения математике в общеобразовательных организациях и описание результатов исследования, подтверждающего обоснованность выбора интегративного образовательного пространства обучения математике в качестве инновационной образовательной системы обучения математике.

Методология исследования основана на методологии образования и педагогической деятельности, исследованиях по теории и методологии общего математического образования, нормативных документах, специализированных методических разработках, а также анализе и систематизации имеющегося опыта проектирования образовательных систем. Методологическую базу исследования составили интегративный и системный подходы.

Обзор научной литературы. Анализ и систематизация научно-педагогической литературы, а также имеющегося опыта в проектировании образовательных систем обусловили изучение и научное осмысление автором исследований по проектированию систем пространственной организации, основанному на интегративном подходе. Интегративное образовательное пространство обучения математике автор рассматривает как инновационную образовательную систему обучения математике. В рамках исследования были выделены публикации, посвященные образовательному пространству как педагогическому феномену [Пономарев, 2014; Давыдова, 2021; Липецкая, 2020; Борисенков, Гукаленков, Данилюк, 2004] и интегративному подходу в образовании [Шепелев, 2019; Савенкова, Никитина, 2016; Юркина, 2019].

На основании анализа выделенных публикаций были сделаны следующие выводы: а) образовательное пространство представляет собой социально-педагогический феномен территориально организованной деятельности субъектов образования; б) образовательное пространство рассматривается как системный объект, имеющий свою структуру и содержательное наполнение[3] [Борисенков, Гукаленков, Данилюк, 2004]. Представления об образовательном пространстве как системе связаны с пониманием образования как единства процесса и результата. «Систематизация» образования решает проблему его пространственного многообразия и временного распределения и объективно задает формат упорядочивания образования как процесса [Семенова, Семенов, 2013]. Онтологические черты образовательного пространства находят яркое выражение в его синергетической сути: в образовательное пространство органично вплетаются и органично с ним взаимодействуют субъекты образования. Образовательное пространство общеобразовательной организации определяется как текущими, так и перспективными целями и задачами развития обучающихся. Субъектом преподавания в образовательном пространстве является педагогический коллектив. Целостность образовательного пространства обеспечивается интеграционными процессами, способствующими созданию нового качественного продукта [Коркоценко, 2022]. В этом проявляется специфическая методологическая функция интеграции в образовании, обусловливающая режим постоянного творческого саморазвития образовательных систем и инновационность педагогических процессов[4].

[1] Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2005. С. 200.

[2] Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем. Челябинск: Изд-во Челяб. гуманит. ин-та, 2008. С. 49.

[3] Самерханова Э.К. Логико-содержательная характеристика образовательного пространства как педагогического понятия // Образование и наука. 2006. № 4 (40). С. 22–26.

[4] Гриценко Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 240 с.

Таким образом, образовательное пространство обучения математике в общеобразовательной организации понимается автором как множество объектов и процессов всей действительности математического образования в общеобразовательной организации.

Понятие «интегративное образовательное пространство» в современной науке является одним из неразработанных. Анализируя многочисленные научно-педагогические работы, автор пришел к выводу, что определение понятия «интегративное образовательное пространство» и описанные его сущностные характеристики, данные в работах, соответствуют его видению [Редько, Шумакова, Веселова, 2010; Данилюк, 2000]. Под интегративным образовательным пространством обучения математике в общеобразовательной организации автор понимает систему образовательных элементов (субъекты, цели, содержание, средства и процессы образовательной деятельности), локализованную внутри образовательного процесса в четких пространственно-временных границах с заранее заданными характеристиками [Сагателова, 2015]. Для интегративного образовательного пространства обучения математике в общеобразовательной организации характерны:

– инновационность, обусловленная не только нововведениями, но и интеграцией всех составляющих образовательного процесса;

– гибкость и вариативность, представляющие собой закономерности функционирования и развития интегративного образовательного пространства как образовательной системы, что позволяет использовать его ресурсы;

– целостность, сложность, открытость, иерархичность, динамичность, многомерность (системные характеристики).

Все вышеперечисленные характеристики интегративного образовательного пространства обучения математике позволяют эффективно решать различные педагогические задачи, создавать многообразные траектории личностного развития обучающихся [Дотоль, 2021] и обеспечивать качественное среднее общее математическое образование.

Результаты исследования. Автором в качестве инновационной образовательной системы обучения математике в общеобразовательной организации рассматривается такая форма организации обучения математике, как интегративное образовательное пространство. Интегративное образовательное пространство обучения математике в общеобразовательной организации как образовательная система состоит из следующих компонентов (элементов): целевого, методологического, содержательного, процессуального, диагностического и пространственно-временного.

Целевой компонент модели интегративного образовательного пространства обучения математике в образовательной организации выполняет общеобразовательную и профессионализирующую функции. Общеобразовательная функция связана с формированием средствами математики качеств, которые необходимы обучающемуся для полноценной жизни в современном обществе. Профессионализирующая функция отвечает за приобретение учащимися предметных знаний, умений и навыков, необходимых для повседневной жизни и успешной профессиональной деятельности. Целевой компонент обеспечивает связь системы – интегративного образовательного пространства процесса обучения математике – с внешней средой и регулирует работу всех компонентов системы. Методологический компонент (функция – определение научных основ выстраивания образовательного процесса обучения математике) определяет теоретико-методологические подходы, методические положения, организацию и виды деятельности, выбор технологий, методов и средств обучения и т.д. Методологический компонент обусловлен особенностями методологии современной науки. Цели рассматриваемой модели определяют и содержание математического образования. Содержательный компонент выполняет функцию обеспечения развития обучающихся средствами математики с учетом текущих и перспективных требований к среднему общему математическому образованию. Содержание предметной области

«математика» представляет собой систему взаимосвязанных специально отобранных и адаптированных фрагментов различных областей математики. Предметная составляющая задается стандартами.

Цели обучения математике реализуются в учебном процессе в рамках процессуального компонента. Функция процессуального компонента модели связана с реализацией обучения математике в общеобразовательной организации в соответствии с целями и задачами математического образования, заданными государственными стандартами. Процессуальный компонент включает в себя реализацию разнообразных образовательных процессов, в состав которых входят методы, технологии, средства и различные организационные формы обучения. Процессуальный компонент разрабатывается и реализуется с учетом профилей образования, миссии общеобразовательной организации, специфики всех субъектов математического образования (обучающихся и преподавателей). Диагностический компонент включает регулярный мониторинг и диагностику качества математического образования в общеобразовательной организации. Функции диагностического компонента связаны с обеспечением соответствия результатов обучения математике заранее определенным целям. Критериально-диагностический инструментарий определения уровней математической образованности описан в статье [Сагателова, 2022]. Содержательное наполнение компонентов системы имеет пространственно-временные границы, так как любой проект имеет смысл тогда, когда он «привязан» к конкретному времени и определенному пространству. Предлагаемая инновационная образовательная система обучения математике в общеобразовательных организациях в формате интегративной образовательной системы является универсальной и представляет собой фрактал. Согласно принципу эквивалентности, отнесенному к методологическим основаниям фрактальной педагогики (часть эквивалентна целому), образовательная система построена из «клеток-фракталов», которые несут в себе все признаки большого целого. Образовательный процесс (учебный год, ступень обучения, целостный образовательный процесс обучения математике, урок математики, система уроков и т.д.) состоит из взаимосвязанных одинаково структурированных частей [Маджуга, Синицына, 2016; Скопа, Полковникова, 2021].

Результаты исследования. Интегративное образовательное пространство обучения математике как инновационная образовательная система является системным объектом, состоящим из взаимосвязанных в органическую целостность элементов. Системообразующий фактор (цели, совместная деятельность учителей математики и обучающихся) служит основанием для объединения компонентов системы в целостное единство, включает все множество связей и отношений субъектов математического образования. Такие системные качества интегративного образовательного пространства обучения математике в общеобразовательной организации, как: открытость (ресурсный обмен с другими образовательными системами общеобразовательной организации, а также системами, входящими в состав интегративного образовательного пространства математического образования региона, страны и т.д.); динамичность (в зависимости от изменений во внешней среде изменяются и составляющие компоненты-элементы модели и связи между ними); детерминированность (влияние внешних и внутренних факторов, обеспечивающих развитие интегративного образовательного пространства); нелинейность и гибкость (адаптация интегративного образовательного пространства к изменяющимся социально-экономическим условиям), – позволяют учитывать спрос и формировать предложения, связанные с широким контекстом изменений, происходящих в жизни общества.

Интегративное образовательное пространство обучения математике как инновационная образовательная система предполагает множество вариантов развития обучающихся с учетом их индивидуальных желаний и потенциальных возможностей. Интегративное образовательное пространство обучения математике в общеобразовательной организации как инновационная

образовательная система имеет четкую структуру и конкретное содержательное наполнение, что позволяет единообразно и эффективно организовывать математическое образование в общеобразовательных организациях. Кроме того, такая образовательная система содержит возможности конструктивных изменений для реализации в различных условиях с сохранением системной целостности.

Заключение. В терминологическом поле педагогической науки с позиций интегративного подхода уточнено понятие «инновационная образовательная система». Научно обоснована и представлена модель инновационной образовательной системы обучения математике как модель интегративного образовательного пространства обучения математике в общеобразовательной организации. Приведено содержательное описание каждого компонента модели. Проведенное исследование не охватывают всей поднятой проблемы, лишь представляет некоторые ее аспекты.

Библиографический список

1. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография. М.: КНОРУС, 2016. С. 383.
2. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Феномен образовательного пространства // Известия МСАО. Стратегии и тенденции развития образования: прошлое и настоящее. 2004. № 2. С. 35–38.
3. Головлева С.М. Развитие представлений о педагогических системах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 62–77.
4. Давыдова О.И. Педагогическое осмысление понятий «образовательное пространство», «образовательная среда» // Евразийское научное объединение. 2021. № 1-7 (71). С. 515–517.
5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / Ростовский гос. пед. университет. Ростов-на-Дону, РГПУ, 2000. 439 с.
6. Дотоль И.В. Образовательное пространство как условие самореализации личности // Труды Братского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2021. Т. 1. С. 20–22.
7. Ежикова Н.Ю. Инновации и инновационные подходы в педагогической науке // Мир образования – образование в мире. 2019. № 1 (73). С. 154–161.
8. Заир-Бек Е.С. Современная методология проектных исследований инноваций в образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2017. № 185. С. 15–23.
9. Клещева И.В., Степанова Н.Л. Инновации в школьном математическом образовании: проблемы реализации // Научное мнение. 2020. № 1–2. С. 18–24. DOI: https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.1.2.18.24
10. Коркоценко М.Н. Педагогическая инноватика: интегративная модель детерминант современного образования // Педагогическое образование. 2022. Т. 3, № 5. С. 176–181.
11. Кузнецова Т.Я. Всероссийский научно-методический семинар «Передовые идеи в преподавании математики в России и за рубежом» в 2019/2020 учебном году // Математика в школе. 2020. № 5. С. 68–71.
12. Липецкая М.И. Образовательное пространство современной школы // Научный аспект. 2020. Т. 11, № 2. С. 1448–1451.
13. Маджуга А.Г., Синицына И.А. Концептуальные основы фрактальной педагогики // Педагогика. 2016. № 2. С. 25–31.
14. Подлипский О.К. Современные тенденции развития образования и математическая подготовка школьников // Вестник Майкопского государственного университета. 2020. № 1 (44). С. 94–102.

15. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: монография. М.: МАК С Пресс, 2014. С. 45.
16. Редько Л.Л., Шумакова А.В., Веселова В.Г. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: монография. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. 282 с.
17. Савенкова Л.Г., Никитина А.Б. Современное понимание проблем интеграции в образовании // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. Т. 4, № 4. С. 50–64.
18. Сагателова Л.С. Диагностический инструментарий оценки уровней математической образованности обучающихся общеобразовательных организаций // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2022. № 2. С. 20–26. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-2-20-26
19. Сагателова Л.С. Проектирование интегративного образовательного пространства обучения математике в общеобразовательной организации // Теория и практика развивающего образования школьников: монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2015. § 3.2. С. 174–186.
20. Сагателова Л.С. Среднее математическое образование в современный период: особенности, тенденции, перспективы // PRIMO ASPEKTU. 2022. № 2 (50). С. 49–50. DOI: 10.35211/2500-2635-2022-2-50-49-54
21. Сагателова Л.С. Технология проектирования математического образования в общеобразовательных организациях как образовательных систем инновационного типа // PRIMO ASPECTU. 2020. № 1 (41). Март. С. 83–92. DOI: 10.35211/2500-2635-2020-1-41-83-92
22. Семенова Е.В., Семенов В.И. Современное образовательное пространство: многомерность понятия // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=9999 (дата обращения: 25.10.2022).
23. Скопа В.А., Полковникова А.А. Фрактальная педагогика: теоретические аспекты и сущностное понимание // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2021. № 3. С. 309–312. DOI: 10.37386/2687-0576-2021-3-309-312
24. Цыплакова С.А., Гришанова М.Н. Теоретические основы проектирования образовательных систем // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 1 (14). С. 131–136.
25. Шендрик И.Г. Проектирование и инновационные процессы в образовании // Образование и наука. 2000. № 3. С. 74–85.
26. Шепелев А.И. Историко-педагогический анализ развития и внедрения интегративного подхода в образовании // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 10. С. 55–60.
27. Юркина Л.В. Интегративные тенденции как основной вектор модернизации образовательной системы России // Вестник РМАТ. 2019. № 3. С. 41–49.
28. Christian Wittmann E. Connecting mathematics and mathematics education. In: Collected Papers on Mathematics Education as a Design Science. Cham: Springer, 2021. 318 p. DOI: 10.1007/978-3-030-61570-3
29. Fatema K.P. Barriers in teaching learning process of mathematics at secondary level: A quest for quality improvement // American Journal of Educational Research. 2015. No. 3 (7). P. 822–831. URL: http://pubs.sciepub.com/education/3/7/5
30. Gal I., Grotlüschen A., Tout D., Kaiser G. Numeracy, adult education, and vulnerable adults: a critical view of a neglected field // ZDM – International Journal on Mathematics Education. 2020. Vol. 52 (3). P. 377–394. DOI: https://doi.org/10.1007/s11858-020-01155-9
31. Leahy S.M., Holland C., Ward F. The digital frontier: Envisioning future technologies impact on the classroom // Futures. 2019. Vol. 113. P. 102422. DOI: https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.04.009
32. Thompson P.W. In the absence of meaning. In K. Leatham (Ed.). Vital directions for research in mathematics education. New York: Springer, 2013. P. 57–93. DOI: 10.1007/978-1-4614-6977-3_4

DESIGNING INNOVATIVE EDUCATIONAL SYSTEM FOR TEACHING MATHEMATICS IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS BASED ON AN INTEGRATIVE APPROACH

L.S. Sagatelova (Volgograd, Russia)

Abstract

Statement of the problem. A dynamically developing society actualises the need to create innovative educational systems oriented towards new approaches to the formation of human potential. Mathematics determines the level of socio-economic development. The new educational benchmarks condition the development of a new-level mathematical education at general educational organisations taking into account the pedagogical realities and the socio-economic prospects of the social development.

The purpose of the research is to substantiate the need for designing innovative educational systems of teaching mathematics at general educational organisations and to describe the results of the study confirming the validity of the choice of integrative educational space of teaching mathematics as an innovative educational system of mathematical education.

The methodology of the research is based on the qualitative approach to studying scientific papers on methodology of education and pedagogical activity, scholarly works on the theory and methodology of general mathematical education, regulatory documents, specialised guidance papers, as well as the analysis and systematisation of the available experience of designing educational systems. The methodological basis of the research relies on integrative and systemic approaches.

Research results. The paper substantiates the pressing need in due development of mathematical education at general education institutions as innovative educational systems for teaching mathematics. The notion of "innovative educational system" has been clarified. The integrative educational space is proposed in the capacity of innovative educational system – as a form of organisation of mathematical education at general education institutions. The comprehensively described structural/functional model of integrative educational space for teaching mathematics at general education institutions contains due possibilities for constructive changes and may be realised in different conditions, thus allowing for effective organisation of mathematical education.

Conclusion. The significance of the research lies in the possibility to create a variety of trajectories of students' personal development with regard for the socio-economic context and pedagogical realities, which will solve a number of pedagogical problems efficiently and ensure high-quality secondary general mathematical education in the long term.

Keywords: *design of mathematical education, integrative educational space, educational system of teaching mathematics, openness, dynamism, determinism, nonlinearity, flexibility.*

Sagatelova, Liana S. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Applied Mathematics, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia); ORCID: 0000-0003-0874-3784; Scopus Author ID: 426934; e-mail: lisersag@mail.ru

References

1. Bordovskaya N.V. Dialectics of pedagogical research: Monograph. Moscow: KNORUS, 2016. P. 383.
2. Borisenkov V.P., Gukalenko O.V., Danilyuk A.Ya. Phenomenon of educational space // Izvestiya MSAO Strategii i tendentsii razvitiya obrazovaniya: proshloe i nastoyashchee (News ISAO Strategies and trends in the development of education: past and present). 2004. No. 2. P. 35–38.
3. Golovleva S.M. Development of ideas about pedagogical systems // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika (Russian and Foreign Pedagogy). 2020. Vol. 1, No. 2 (66). P. 62–77.
4. Davydova O.I. Pedagogical understanding of the concepts of "educational space", "educational environment" // Eurasian Scientific Association. 2021. No. 1–7 (71). P. 515–517.
5. Danilyuk A.Ya. Theory of education integration. Rostov State Pedagogical University. Rostov-on-Don: RGPU, 2000. 439 p.
6. Dotol I.V. Educational space as a condition for self-realization of the individual. In: Proceedings of the Bratsk State University. Series: Humanities and social sciences. 2021. Vol. 1. P. 20–22.

7. Ezhikova N.Yu. Innovations and innovative approaches in pedagogical science // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire (The World of Education – Education in the World). 2019. No. 1 (73). P. 154–161.
8. Zair-Bek E.S. Modern methodology of project research of innovations in education // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena (News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen). 2017. No. 185. P. 15.
9. Kleshcheva I.V., Stepanova N.L. Innovations in school mathematical education: implementation problems // Nauchnoe mnenie (Scientific Opinion). 2020. No. 1–2. P. 18–24. DOI: https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.1.2.18.24
10. Korkotsenko M.N. Pedagogical innovation: an integrative model of the determinants of modern education] // Pedagogicheskoe obrazovanie (Pedagogical Education). 2022. Vol. 3, No. 5. P. 176–181.
11. Kuznetsova T.Ya. All-Russian scientific and methodological seminar “Advanced ideas in teaching mathematics in Russia and abroad” in the 2019/2020 academic year // Matematika v shkole (Mathematics at School). 2020. No. 5. P. 68–71.
12. Lipetskaya M.I. Educational space of the modern school // Nauchnyy aspekt (Scientific Aspect). 2020. Vol. 11, No. 2. P. 1448–1451.
13. Madguga A.G., Sinitsyna I.A. Conceptual foundations of fractal pedagogy // Pedagogika (Pedagogy). 2016. No. 2. P. 25–31.
14. Podlipskiy O.K. Modern trends in the development of education and mathematical training of schoolchildren // Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Maikop State University). 2020. No. 1 (44). P. 94–102.
15. Ponomarev R.E. Educational space: monograph. Moscow: MAK S Press, 2014. P. 45.
16. Redko L.L., Shumakova A.V., Veselova V.G. Designing an integrative educational space of a pedagogical university: monograph. Stavropol: Izdatelstvo SGPI, 2010. 282 p.
17. Savenkova L.G., Nikitina A.B. Modern understanding of the problems of integration in education // Standarty i monitoring v obrazovanii (Standards and Monitoring in Education). 2016. Vol. 4, No. 4. P. 50–64.
18. Sagatelova L.S. Diagnostic tools for assessing the levels of mathematical education of students in educational institutions // Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psikhologiya (Vector of Science TSU. Series: Pedagogy, Psychology). 2022. No. 2. P. 7–12. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-2-00-00
19. Sagatelova L.S. Designing an integrative educational space for teaching mathematics in a general educational organization. In: Theory and practice of developing education for schoolchildren: a collective scientific monograph / Ed. by A.Yu. Nagornov. Ulyanovsk: SIMJET, 2015. § 3.2. P. 174–186.
20. Sagatelova L.S. Secondary mathematical education in the modern period: features, trends, prospects // PRIMO ASPEKTU. 2022. No. 2 (50). P. 49–50. DOI: 10.35211/2500-2635-2022-2-50-49-54
21. Sagatelova L.S. Design technology of mathematical education in general educational organizations as educational systems of an innovative type // PRIMO ASPECTU. 2020. No. 1 (41) March. P. 83–92. DOI: 10.35211/2500-2635-2020-1-41-83-92
22. Semenova E.V., Semenov V.I. Modern educational space: multidimensionality of the concept // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern Problems of Science and Education). 2013. No. 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=9999 (access date: 25.10.2022).
23. Skopa V.A., Polkovnikova A.A. Fractal pedagogy: Theoretical aspects and essential understanding // Filosofskie, sotsiologicheskie i psikhologo-pedagogicheskie problemy sovre-mennogo obrazovaniya (Philosophical, Sociological and Psychological-Pedagogical Problems of Modern Education). 2021. No. 3. P. 309–312. DOI: 10.37386/2687-0576-2021-3-309-312
24. Tsyplakova S.A., Grishanova M.N. Theoretical foundations for the design of educational systems // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya (Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology). 2016. Vol. 5, No. 1 (14). P. 131–136.

25. Shendrik I.G. Design and innovation processes in education // Obrazovanie i nauka (Education and Science). 2000. No. 3. P. 74–85.
26. Shepelev A.I. Historical and pedagogical analysis of the development and implementation of an integrative approach in education // Mir universitetskoy nauki: kul'tura, obrazovanie (The World of University Science: Culture and Education). 2019. No. 10. P. 55–60.
27. Yurkina L.V. Integrative tendencies as the main vector of modernization of the educational system in Russia // Vestnik RMAT (Bulletin of the Russian International Academy for Tourism). 2019. No. 3. P. 41–49.
28. Christian Wittmann E. Connecting mathematics and mathematics education. In: Collected Papers on Mathematics Education as a Design Science. Cham: Springer, 2021. 318 p. DOI: 10.1007/978-3-030-61570-3
29. Fatema K.P. Barriers in teaching learning process of mathematics at secondary level: A quest for quality improvement // American Journal of Educational Research No. 3 (7). 2015. P. 822–831. URL: http://pubs.sciepub.com/education/3/7/5
30. Gal I., Grotlüschen A., Tout D., Kaiser G. Numeracy, adult education, and vulnerable adults: a critical view of a neglected field // ZDM – International Journal on Mathematics Education. 2020. Vol. 52 (3). P. 377–394. DOI: https://doi.org/10.1007/s11858-020-01155-9
31. Leahy S.M., Holland C., Ward F. The digital frontier: Envisioning future technologies impact on the classroom // Futures. 2019. Vol. 113. P. 102422. DOI: https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.04.009
32. Thompson P.W. In the absence of meaning. In K. Leatham (Ed.), Vital directions for research in mathematics education. New York: Springer, 2013. P. 57–93. DOI: 10.1007/978-1-4614-6977-3_4

УДК 376.356; 376.37

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ 4–5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА, РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Т.А. Шкерина (Красноярск, Россия)
О.Л. Беляева (Красноярск, Россия)
А.В. Жарова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В аспекте положений концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на период 2020–2030 гг. возрастной период от 3 до 5 лет отмечается как новый этап развития коммуникации детей, интенсивно развиваются все стороны речевого развития, появляется установка на оценку своей речи[1]. Организация своевременной и целесообразной коррекционно-развивающей работы в области речевого развития детей среднего дошкольного возраста с нарушениями слуха, речи, является обязательным условием, обеспечивающим первично функциональный базис чтения, а в последующем успешное овладение чтением и преодоление трудностей в школьном обучении.

Анализ образовательной теории и практики позволил выделить противоречие между разработанностью основных положений деятельностного и дифференцированного подходов и недостаточной разработанностью методического обеспечения по формированию и развитию произносительной стороны речи детей среднего дошкольного возраста. Проблема, решаемая в статье, заключается в поиске современных логопедических средств обучения произношению дошкольников 4–5 лет с нарушениями слуха и/или речи. *Целью* статьи выступает раскрытие дидактического потенциала методического обеспечения формирования и развития произносительной стороны речи у детей среднего дошкольного возраста.

Методология (материалы и методы) исследования основана на теории развития высших психических функций Л.С. Выготского; концепции системного подхода к выявлению особенностей и коррекции речевых нарушений (многоаспектные исследования и теоретическое обоснование общего недоразвития речи детей (В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, С.Н. Шаховская и др.); основана на анализе официальных документов, научной психолого-педагогической литературы по проблеме формирования и развития произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста; на материале анкетного опроса выявлено понимание и признание значимости будущими логопедами и дефектологами овладения фонетической ритмикой и ее использования в коррекционно-развивающей работе с неговорящими и плохоговорящими детьми.

Результаты исследования. С опорой на анализ научных трудов отечественных и зарубежных исследователей и учебно-программной документации на уровне дошкольного образования в части сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья разработано и обосновано методическое обеспечение, включающее содержание рабочих программ коррекционных курсов «Произношение», комплекс заданий (в т.ч. в видеоформате) с использованием фонетической ритмики по формированию произношения слов у воспитанников среднего дошкольного возраста с нарушениями слуха и общим недоразвитием речи II уровня в условиях реализации проекта «Слушай, делай, говори!» на базе двух площадок города Красноярска; выявлена востребованность среди будущих логопедов и дефектологов разработанного комплекса в качестве средства запуска речи и развития произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и/или речи посредством онлайн-анкетирования обучающихся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование КГПУ им. В.П. Астафьева очной и заочной форм обучения.

Заключение. Разработанное методическое обеспечение, нацеленное на формирование и развитие произносительной стороны речи детей среднего дошкольного возраста с нарушениями слуха и/или речи, позволит отслеживать динамику и осуществлять своевременную корректировку в ее формировании не только на ступени дошкольного образования, но и при соответствующих модификационных действиях, и на последующем образовательном уровне.

Ключевые слова: *дети среднего дошкольного возраста, нарушения речи, нарушения слуха, формирование и развитие произносительной стороны речи, методическое обеспечение, фонетическая ритмика.*

[1] Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 года / под общ. ред. Н.Н. Малофеева. М., 2019. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities (дата обращения: 14.03.2021).

Шкерина Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4768-318X; e-mail: Shkerinat@mail.ru

Беляева Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4037-5731; e-mail: oliyass@mail.ru

Жарова Анастасия Владимировна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3789-7125; e-mail: zharova.nastya92@mail.ru

Постановка проблемы. Организация коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями слуха и общим недоразвитием речи (ОНР) II уровня требует особого внимания, которое проявляется не только в создании внешних условий, но и в специальной подготовке педагогов в работе с данными категориями детей. Также важно отметить, что классические методики обучения дошкольников с нарушениями слуха отличаются от методик, применяемых в работе с детьми с ОНР II уровня.

Анализ образовательной теории и практики позволил выделить противоречие между разработанностью основных положений деятельностного и дифференцированного подходов и недостаточной разработанностью методического обеспечения по формированию и развитию произносительной стороны речи детей среднего дошкольного возраста. Проблема, решаемая в статье, заключается в поиске современных логопедических средств обучения произношению дошкольников 4–5 лет с нарушениями слуха и/или речи. *Целью* статьи выступает раскрытие дидактического потенциала методического обеспечения формирования и развития произносительной стороны речи у детей среднего дошкольного возраста.

Методологию (материалы и методы) составляют анализ и обобщение результатов современных отечественных и зарубежных исследований по проблемам воспитания особого ребенка, с опорой на которые определены наиболее перспективные направления дальнейших исследований в области научно-методического и методического обеспечения воспитания и обучения детей с нарушениями слуха/речи, отражающие основные идеи теории развития высших психических функций Л.С. Выготского; концепции системного подхода к выявлению особенностей и коррекции речевых нарушений (многоаспектные исследования и теоретическое обоснование общего недоразвития речи детей (В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, С.Н. Шаховская и др.)); на материале анкетного опроса выявлено понимание и признание значимости будущими логопедами и дефектологами овладения фонетической ритмикой и ее использования в коррекционно-развивающей работе с неговорящими и плохоговорящими детьми.

Обзор научной литературы. В настоящее время как в отечественной образовательной теории и практике (С.В. Алехина [Алехина, Рубцов, Хаустов, 2019], О.А. Карабанова [Карабанова, Малофеев, 2019], Е.Н. Кутепова [Кутепова, Сунцова, 2016], Н.В. Микляева [Микляева, Чудесникова, 2020], В.В. Ткачева [Бразгун, Ткачева, 2018] и др.), так и в зарубежной [Mark van der et al., 2019], [Almeida, Ribeiro, Moreira, 2021] и т.д.) особое внимание уделяется психолого-педагогическому сопровождению, семье и детям с особыми образовательными потребностями (ООП).

Анализ отечественных диссертационных исследований за последние 5 лет позволил выявить более 150 работ, посвященных проблеме реализации идей инклюзивного образования на уровне дошкольного образования. Проблемеформирования профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к работе в условиях инклюзивного образования посвящены диссертационные исследования, в которых рассматриваются вопросы, связанные с уровнем готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, повышением профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

организации (Е.И. Андреевой, Э.Д. Джиенмурадовой, А.С. Исабаевой, С.В. Масловской, С.Э. Рябцевой, С.В. Цуканова., Л.Ю. Шавшаева и др.). Затрагиваются вопросы проектирования инклюзивной образовательной среды [Андреева, Шавшаева, Тавстуха, 2020].

Как в отечественных [Бразгун, Ткачева, 2018; Голиков, 2015; Карабанова, Малофеев, 2019; и др.], так и в зарубежных исследованиях [Belková, Zólyomiová, Petrík, 2021; Almeida, Ribeiro, Moreira, 2021; и др.] рассматриваются вопросы, связанные с трудностями интеграции детей с ООП в образовательную и социальную среду современного общества, недостатком социальной и моральной поддержки со стороны близких и знакомых.

В научных трудах уделено внимание цифровым образовательным технологиям в рамках реализации инклюзивного образования, которые обладают несомненным преимуществом (Д.З. Ахметова, Т.С. Артюхина, М.Р. Бикбаева, И.А. Сахнова, М.А. Сучков, Э.А. Зайцева и др.). Правильное использование технологий в образовательной деятельности может помочь педагогам освободиться от рутинной работы и облегчить выполнение образовательных задач для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). За последний год актуализируется интерес к проблеме ассистивных технологий в воспитании особого ребенка. Зарубежными исследователями рассматриваются вопросы, касающиеся передвижения, обучения людей с ОВЗ посредством цифровых технологий [Alanazi, 2022; Almeida, Ribeiro, Moreira, 2021; Al-Dababneh, Al-Zboon, 2022; и др.]. Определены актуальные темы использования ассистивных технологий: транспортные проблемы, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями здоровья; масштабы и способы использования приложений смартфонов для транспортировки; преимущества и трудности, с которыми сталкиваются люди при использовании приложений для смартфонов при транспортировке; новые возможности для формирования языковой и речевой грамотности взрослых и детей [Alanazi, 2022; Osam et al., 2021; Lindner, Schwab, 2020; Booton, Hodgkiss, Murphy, 2021; и др.].

С одной стороны, появляются ресурсы, разработаны ассистивные технологии, с другой – есть ограничения в их использовании. Необходимы дополнительное обучение, повышение квалификации лиц, осуществляющих процессы обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ с использованием вспомогательных устройств. Также исследователи отмечают, что есть развивающиеся страны, в которых использование знаний и самих ассистивных технологий ограничено.

Анализ научных работ отечественных исследователей в аспекте организации взаимодействия с детьми с речевыми нарушениями позволил выделить наиболее актуальные направления: формирование познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы у обозначенной группы детей (С.С. Бобык, А.А. Губина, Н.А. Щербакова и др.). Большинство исследователей отмечают, что у дошкольников с речевыми нарушениями развитие эмоциональной сферы характеризуется сложностями в восприятии, дифференциации и воспроизведении эмоций, а также жестовая коммуникация развита недостаточно по сравнению с возрастной нормой. Раскрыты формы работы с детьми дошкольного возраста с нарушением речи (групповые, подгрупповые, индивидуальные) [Куимова, Пронина, 2021] и слуха [Беляева, Широкова, 2019].

В научных трудах современных ученых раскрываются вопросы, касающиеся коррекционно-развивающей работы специалистов с детьми, имеющими нарушения слуха, речи, в частности формы, методы и приемы работы с данной категорией детей (О.Л. Беляева, О.В. Галдина, О.А. Данилова, Л.В. Сазонова, А.С. Стрельцова, Е.А. Тихонова, С.Г. Широбокова и др.). На индивидуальных и фронтальных занятиях с целью осуществления последовательной коррекционной работы применяются разные методы (методические приемы) и средства логопедической работы, которые позволяют использовать отрабатываемый с ребенком материал в разных видах речевой деятельности, а именно: собственное говорение; говорение на уровне слухозрительного и слухоречевого восприятия; глобальное чтение; дидактические игры. Отработка таких

компонентов произношения слова, как темп, ритм, слитность, словесное ударение и звуко-слоговой состав слова осуществляется посредством следующих методов работы: музыкальная стимуляция; логоритмика; пиктографическая ритмика; аудиовизуальный комплекс; фонетическая ритмика[2] [Жулина, Теремец, 2019]. Также в исследованиях актуализируется необходимость разработки специализированного методического обеспечения по формированию и развитию произносительной стороны речи у дошкольников с нарушениями слуха, речи с опорой на создание цифровых образовательных ресурсов.

Результаты исследования. Развитие речи, в том числе правильного произношения, у дошкольников 4–5 лет с нарушениями слуха и ОНР II уровня является одним из основных направлений в коррекционной работе. Организация коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями слуха и ОНР II уровня требует особого внимания, которое проявляется не только в создании внешних условий, но и в специальной подготовке педагогов в работе с данными категориями детей. Также важно отметить, что классические методики обучения дошкольников с нарушениями слуха отличаются от методик, применяемых в работе с детьми с ОНР II уровня.

Анализ результатов исследования по выявлению особенностей сформированности произносительной стороны речи у дошкольников 4–5 лет с нарушениями слуха и с ОНР II уровня позволил зафиксировать типовые характеристики, свойственные обеим группам: замена, искажения и пропуск звуков; дефекты произношения сонорных, свистящих и шипящих звуков. Выявленные нарушения в произношении у детей с нарушениями слуха и ОНР II уровня указывают на нарушение звуко-слогового состава слова. С опорой на выявленные особенности произносительной стороны речи у дошкольников 4–5 лет с нарушениями слуха и с ОНР II уровня разработан проект в формате видеозанятий, направленный на работу с данными детьми по формированию одного из разделов произношения слова – звуко-слогового состава слова посредством метода фонетической ритмики, изначально применяемого для проведения коррекционной работы с дошкольниками с нарушениями слуха. Данный метод в рамках проекта адаптирован к работе над произношением у детей с ОНР II уровня.

Стоит отметить, что фонетическая ритмика – широко направленный метод работы с детьми с нарушениями слуха, так как в ходе его применения, в отличие от других методов, происходит работа над всеми компонентами произношения слова: темп, ритм, слитность, ударение и звуко-слоговой состав (Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт, Н.Ю. Костылева и др.).

В научной литературе доказана взаимосвязь между различными движениями тела (крупная и мелкая моторика) и формированием произношения. У детей с нарушениями слуха наблюдаются нарушения движений тела, артикуляционного аппарата, что влияет на формирование речевых навыков. В свою очередь, взаимосвязь движений тела и речевых органов способствует снятию монотонности и напряженности речи, свойственных данным детям. В процессе выполнения упражнений фонетической ритмики с проговариванием речевого материала оказывается положительное влияние и на двигательные свойства речевых органов.

В методе фонетической ритмики каждой из сорока двух фонем соответствует определенное движение. Ребенок сперва совместно со взрослым учит фонемы одновременно с движениями в соответствии с тем речевым материалом, который предусмотрен рабочей программой по развитию произношения. Далее в процессе обучения произношению отрабатываются слоги, слова, фразы, которые сопровождаются плавными движениями. Использование фонетической ритмики также возможно с применением музыкально-ритмической стимуляции, что способствует развитию слухового восприятия.

[2] Беляева О.Л. Технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушенным слухом: реализация адаптированных основных общеобразовательных и рабочих программ: учеб. пособие. Красноярск, 2018. 304 с.

Таким образом, произносительная сторона речи у детей с нарушениями слуха формируется на основе подражания движениям частей тела и речевых органов взрослого через применение фонетической ритмики, а также при стимулировании слухового восприятия.

Работа над формированием звукопроизношения у дошкольников с ОНР осуществляется на следующих этапах.

1. Развитие фонематического слуха. Последовательность формирования звуков зависит от их артикуляционной сложности. Ведущим в процессе фонемообразования является слуховое восприятие, в связи с чем важно научить детей различать фонемы, близкие по звучанию.

2. Уточнение правильного произношения звуков.

3. Постановка отсутствующих звуков.

4. Автоматизация поставленных звуков.

5. Закрепление навыка правильного, четкого воспроизведения 3–4 сложных слов различной звуконаполняемости.

На каждом из этапов логопедической работы эффективность овладения правильными речевыми навыками обеспечивается соответствующей группой методов. Так, для этапа постановки звука характерно преимущественное использование практических и наглядных методов, при автоматизации, особенно в связной речи, широко используются словесные методы: беседа, пересказ, рассказ.

К практическим методам логопедического воздействия относятся: упражнения, игры и моделирование. В логопедической работе они эффективны при устранении артикуляторных и голосовых расстройств, так как у детей формируются практические речевые умения и навыки либо предпосылки к их развитию, происходит овладение различными способами практической и умственной деятельности.

В результате систематического выполнения артикуляторных упражнений создаются предпосылки для постановки звука, правильного его произношения. На этапе постановки звука формируется навык его изолированного произношения, а на этапе автоматизации добиваются правильного произношения звука в словах, словосочетаниях, предложениях, связной речи.

В работе с детьми с ОНР также широко применяется логопедическая ритмика как составная часть коррекционно-педагогического комплексного метода преодоления речевых нарушений, где музыка как действенное организующее средство воздействия используется с коррекционной целью. Данный метод работы является своеобразной формой активной терапии.

Первое понимание логопедической ритмики основано на сочетании слова, музыки и движения. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них или связи между ними. Логопедическая ритмика представляет собой коррекционную методику воспитания и обучения детей, имеющих нарушения речи.

Таким образом, рассмотрены основные подходы, методы, приемы в работе с дошкольниками с нарушениями слуха и с ОНР II уровня. При коррекции нарушений звукопроизношения с обеими группами детей организована работа по развитию слухового восприятия, применяются практические, наглядные и словесные методы работы. При этом подходы к формированию произношения слов отличаются у детей с нарушениями слуха и ОНР II уровня, что связано с первичным дефектом нарушения и, как следствие, особенностью восприятия звуков.

Работа над формированием произношения у дошкольников 4–5 лет с нарушениями слуха и ОНР II уровня организована в соответствии с рабочими программами коррекционного курса «Произношение». Данные программы имеют одинаковую структуру. «Содержание коррекционного курса» (раздел 2) состоит из нескольких направлений работы, которые раскрывают пути коррекционного воздействия, необходимые для формирования произносительной стороны речи дошкольников.

Таким образом, в разделе 2 «Содержание коррекционного курса» выделены 3 направления.

1. Формирование навыков произношения и дифференциации звуков.

2. Развитие навыков звукового анализа и синтеза.

3. Развитие ритмической и звуко-слоговой структуры слов включает:

– усвоение произношения различных сочетаний звуков и слогов;

– формирование умения произносить слова и фразы.

Анализ данных ранее проведенного исследования по сформированности произношения слов дошкольниками 4–5 лет с нарушениями слуха, а также анализ данных предпроектного исследования по сформированности звукопроизношения дошкольников 4–5 лет с ОНР II уровня позволил выявить, что у обеих категорий детей прослеживается нарушение звуко-слогового состава слова. В связи с этим в разделе 2 «Содержание коррекционного курса» для каждой категории детей направление коррекционной работы – развитие ритмической и звуко-слоговой структуры слов в части развития умения произносить слова и фразы – дополнено упражнениями по фонетической ритмике в формате видеоуроков в рамках реализации проекта «Слушай, делай, говори!». Таким образом, содержание рабочей программы коррекционного курса «Произношение» сформировано в двух вариантах: содержание рабочей программы коррекционного курса «Произношение» для дошкольников 4–5 лет с нарушениями слуха и содержание рабочей программы коррекционного курса «Произношение» для дошкольников с ОНР II уровня. Рабочие программы для обеих категорий детей имеют общую структуру, при этом содержание работы, ее наполненность отличаются подходами в работе с данными детьми: для детей с нарушениями слуха работа организована с меньшим количеством звуков, в отличие от детей с ОНР II уровня, что обусловлено первичным дефектом.

Так, к разделу формирования навыков произношения и фраз предложены упражнения фонетической ритмики для детей с нарушениями слуха и с речевыми нарушениями. При этом в коррекционной работе с детьми с нарушениями слуха предлагается использование видеоуроков фонетической ритмики, представленных в трех блоках: упражнения по формированию звуко-слогового состава слова, слитности слова и по постановке правильного ударения в слове. В коррекционной работе с детьми с ОНР II уровня с учетом ранее проведенного исследования предлагается использование видеоуроков фонетической ритмики, представленных в одном разделе – звуко-слоговой состав слова.

Для выявления актуальности использования будущими логопедами и дефектологами в работе с неговорящими (плохоговорящими) детьми фонетической ритмики; готовности и способности использования данного приема в коррекционно-развивающей работе с неговорящими и плохоговорящими детьми при прохождении педагогической практики и в последующем на рабочем месте; готовности овладеть данным приемом в выбранном формате: самостоятельно посредством анализа специализированной методической литературы или в формате подготовленного видеопрактикума, – проведен анкетный опрос, в котором приняли участие студены 3–5-х курсов очной и заочной форм обучения в количестве 100 человек, обучающиеся по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование.

Анализ результатов анкетирования позволил сделать выводы о востребованности видеопрактикума по использованию фонетической ритмики для освоения данного приема коррекционной работы с неговорящими (плохоговорящими) детьми и его применения в практической деятельности по запуску речи и формированию произносительной стороны речи дошкольников. С опорой на анализ эмпирических данных, полученных посредством анкетирования, на выявленные особенности произносительной стороны речи детей среднего дошкольного возраста с нарушениями слуха, речи, а также основные положения ведущих методических подходов к формированию и развитию произносительной стороны речи дошкольников обозначенных групп разработан видеопрактикум, состоящий из трех разделов: «Работа над звуками речи» (3 видеоролика), «Работа над речевым дыханием и слитностью речи» (4 видеоролика) и «Работа над голосом» (3 видеоролика).

Формирование навыков произношения у детей дошкольного возраста во многом обусловливает их психолого-педагогическое развитие в будущем. У детей с нарушениями слуха и ОНР II уровня ярко проявляется недостаточность в становлении произношения слов. Так, при сравнении речевых характеристик (в частности, произносительной стороны речи), рассматриваемых разными авторами, у детей с нарушениями слуха и ОНР II уровня при сохранном слухе наблюдается несформированность фонетико-фонематических сторон речевого развития в силу разных первичных дефектов. Это, в свою очередь, влияет на качество произношения. В таком случае представления о смысловом значении и звуковом составе слов, которые данные категории детей употребляют в речи, являются для них размытыми и неустойчивыми.

Заключение. Анализ образовательной теории и практики в части оказания коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с нарушениями слуха и ОНР II уровня в условиях дошкольных образовательных организаций позволил выявить дефицит в методическом обеспечении формирования произносительной стороны речи дошкольников с нарушениями слуха и ОНР II уровня. Стоить отметить целесообразность более ранней и систематичной организации коррекционно-развивающей работы в контексте предмета исследования, что актуализировало необходимость разработки и реализации методического обеспечения в условиях реализации проекта «Слушай, делай, говори!». Проектными продуктами выступили: видеоуроки по фонетической ритмике и содержание рабочей программы коррекционного курса «Произношение» для детей с нарушениями слуха и ОНР II уровня с включением в программу занятий по фонетической ритмике в формате видеоуроков.

Библиографический список

1. Алехина С.В., Рубцов В.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 3. С. 1–14. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40805411 (дата обращения: 01.06.2023).
2. Андреева Е.И., Шавшаева Л.Ю., Тавстуха О.Г. Формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к реализации инклюзивной практики // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. С. 131–138. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45702705 (дата обращения: 01.06.2023).
3. Беляева О.Л., Широкова Ю.Н. Коррекционно-развивающая работа психолога по формированию коммуникативной компетентности у старших дошкольников с кохлеарными имплантами: практико-ориентированная монография. Красноярск, 2019. 190 с.
4. Бразгун Т.Н., Ткачева В.В. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 84–98. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=37116172 (дата обращения: 01.06.2023).
5. Голиков Н.А. Ребенок-инвалид: социальное партнерство семьи и школы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: http://science-education.m/ru/article/view?id=23820 (дата обращения: 01.06.2023).
6. Денисова О.А., Казанская В.Л. Особенности формирования произносительной стороны речи и навыков самоконтроля над ней у глухих детей старшего дошкольного возраста // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 3 (31). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-proiznositelnoy-storony-rechi-i-navykov-samokontrolya-nad-ney-u-gluhih-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 12.06.2023).
7. Жулина Е.В., Теремец И.Н. Значение фонетической ритмики в коррекции нарушений звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического

образования. 2019. № 63-2. С. 173–176. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-foneticheskoy-ritmiki-v-korrektsii-narusheniy-zvukovoy-storony-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 01.06.2023).

8. Карабанова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 4. С. 89–99. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41500736 (дата обращения: 01.06.2023).
9. Куимова Н.Н., Пронина А.М. Особенности понимания эмоций и жестов у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Нижегородский психологический Альманах. 2021. С. 40–49. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46457276 (дата обращения: 01.06.2023).
10. Кутепова Е.Н., Сунцова А.С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 105–110. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25833944 (дата обращения: 01.06.2023).
11. Микляева Н.В., Чудесникова Т.А. Поддержка семьи, имеющей ребенка с особыми образовательными потребностями, в условиях работы дистанционной академии родителей // Инклюзия в образовании. 2020. Т. 5, № 2 (18). С. 16−32. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46168970 (дата обращения: 01.06.2023).
12. Alanazi A. Smartphone apps for transportation by people with intellectual disabilities: are they really helpful in improving their mobility? // Disability and Rehabilitation: Assistive Technology. 2022. Is. 17 (1). P. 1–7. DOI: 10.1080/17483107.2020.1820085
13. Al-Dababneh K.A., Al-Zboon E.K. Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism // Disability and Rehabilitation: Assistive Technology. 2022. Is. 17 (1). P. 23–33. DOI: 10.1080/17483107.2020.1752824
14. Almeida I.C.R., Ribeiro J., Moreira F. Assistive technologies for children with cognitive and/or motor disabilities: interviews as a means to diagnose the training needs of informal caregivers // Disability and Rehabilitation: Assistive Technology. 2021. Is. 16 (3). P. 340–349. DOI: 10.1080/17483107.2019.1680750
15. Belková V., Zólyomiová P., Petrík Š. Inclusive education in practice: teachers' opinions and needs // J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci. 2021. Is. 14 (9). P. 1286–1298. DOI: 10.17516/1997-1370-0819
16. Booton S.A., Hodgkiss A., Murphy V.A. The impact of mobile application features on children's language and literacy learning: a systematic review // Computer Assisted Language Learning. 2021. Is. 36 (3). P. 1–30. DOI: 10.1080/09588221.2021.1930057
17. Lindner K.-T., Schwab S. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis // International Journal of Inclusive Education. 2020. September. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
18. Mark E.J. van der, Conradie I., Dedding C.W.M., Broerse J.E.W. 'We create our own small world': daily realities of mothers of disabled children in a South African urban settlement // Disability & Society. 2019. Is. 34 (1). P. 95–120. DOI: 10.1080/09687599.2018.1511415
19. Osam J.A., Opoku M.P., Dogbe J.A., Nketsia W., Hammond Ch. The use of assistive technologies among children with disabilities: the perception of parents of children with disabilities in Ghana // Disability and Rehabilitation: Assistive Technology. 2021. Is. 16 (3). P. 301–308. DOI: 10.1080/17483107.2019.1673836

METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHING PRONUNCIATION THROUGH PHONETIC RHYTHM TO 4–5-YEAR-OLD PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING AND SPEECH IMPAIRMENTS

T.A. Shkerina (Krasnoyarsk, Russia)
O.L. Belyaeva (Krasnoyarsk, Russia)
A.V. Zharova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In terms of the provisions of the concept for the development of education for students with disabilities and health limitations for the period of 2020–2030, the age period from 3 to 5 years is marked as a new stage in the development of children's communication, all aspects of speech development are intensively developing, an attitude appears to evaluate their speech. The organization of timely and expedient correctional and developmental work in the field of speech development of children of middle preschool age with hearing and speech impairments is a prerequisite for providing a primary functional basis for reading, and subsequently successfully mastering reading and overcoming difficulties in schooling.

An analysis of educational theory and practice made it possible to highlight the contradiction between the development of the main provisions of the activity and differentiated approaches and the insufficient development of methodological support for the formation and development of the pronunciation side of speech in children of middle preschool age. The problem solved in the article is to find modern speech therapy tools for teaching the pronunciation to 4–5 year-old preschoolers with hearing and / or speech impairments.

The purpose of the article is to reveal the didactic potential of methodological support for the formation and development of the pronunciation side of speech in children of middle preschool age.

Methodology (materials and methods) is based on the theory of the development of higher mental functions by L.S. Vygotsky; concepts of a systematic approach to identifying features and correcting speech disorders (multiaspect research and theoretical justification for the general underdevelopment of speech in children (V.P. Glukhov, N.S. Zhukova, R.I. Lalaeva, R.E. Levina, E.M. Mastyukova, T.A. Tkachenko, S.N. Shakhovskaya and others)); the analysis of official documents, scientific psychological and pedagogical literature on the problem of the formation and development of the pronunciation side of speech in preschool children; the material of the questionnaire, the understanding and recognition of the importance of future speech therapists and defectologists in mastering phonetic rhythm and its use in correctional and developmental work with non-speaking and poorly speaking children was revealed.

Research results. Based on the analysis of scientific works of Russian and foreign researchers and educational and program documentation at the level of preschool education, in terms of accompanying children with disabilities, methodological support has been developed and justified, including the content of the work programs for the correctional courses in Pronunciation, a set of tasks (including video format) using phonetic rhythms to form the pronunciation of words in students of middle preschool age with hearing impairments and general speech underdevelopment of level II in the context of the implementation of the *Listen, do, speak!* project on the basis of two sites in Krasnoyarsk; the demand was revealed among future speech therapists and defectologists of the developed complex as a means of launching speech and developing the pronunciation side of speech in preschool children with hearing and / or speech impairments through an online survey of students specializing in Special (Defectological) Education at the KSPU named after V.P. Astafyev (full-time and part-time forms of education).

Conclusion. The developed methodological support aimed at the formation and development of the pronunciation side of speech of children of middle preschool age with hearing and / or speech impairments will allow tracking the dynamics and making timely adjustments in its formation not only at the stage of preschool education, but also with appropriate modification actions, and at a subsequent educational level.

Keywords: c*hildren of middle preschool age, speech disorders, hearing disorders, formation and development of the pronunciation side of speech, methodological support, phonetic rhythm.*

Shkerina, Tatyana A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology and Child Pedagogy, Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4768-318X; e-mail: Shkerinat@mail.ru

Belyaeva, Olga L. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4037-5731; e-mail: oliyass@mail.ru

Zharova, Anastasiya V. – Senior Lecturer, Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3789-7125; e-mail: zharova.nastya92@mail.ru

References

1. Alekhina S.V., Rubtsov V.V., Khaustov A.V. Continuity of inclusive education of psychological and pedagogical support of persons with special educational needs // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and Pedagogical Research). 2019. Vol. 11. No. 3. P. 1–14. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40805411 (access date: 01.06.2023).
2. Andreeva E.I., Shavshaeva L.Yu., O.G. Tavstukha. Formation of the readiness of future teachers of preschool education for the implementation of inclusive practice // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Orenburg State University). 2020. P. 131–138. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45702705 (access date: 01.06.2023).
3. Belyaeva O.L., Shirokova Yu.N. Correctional and developmental work of a psychologist on the formation of communicative competence in older preschoolers with cochlear implants: a practice-oriented monograph. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafyeva, 2019. 190 p.
4. Brazgun T.N., Tkacheva V.V. On the problem of dysfunctionality of families raising children with disabilities // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya (Systemic Psychology and Sociology). 2018. No. 3 (27). P. 84 – 98. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=37116172 (access date: 01.06.2023).
5. Golikov N.A. Disabled child: social partnership of family and school // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern Problems of Science and Education). 2015. No. 6. URL: http://science-education.m/ru/article/view?id=23820 (access date: 01.06.2023).
6. Denisova O.A., Kazanskaya V.L. Features of the formation of the pronunciation side of speech and the skills of self-control over it in deaf children of senior preschool age // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Cherepovets State University). 2011. No. 3 (31). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-proiznositelnoy-storony-rechi-i-navykov-samokontrolya-nad-ney-u-gluhih-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta (access date: 12.06.2023).
7. Zhulina E.V., Teremets I.N. The value of phonetic rhythm in the correction of violations of the sound side of speech in children of preschool age // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya(Problems of Modern Pedagogical Education). 2019. No. 63-2. P. 173–176. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-foneticheskoy-ritmiki-v-korrektsii-narusheniy-zvukovoy-storony-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta (access date: 01.06.2023).
8. Karabanova O.A., Malofeev N.N. Strategy for the development of education for children with disabilities: on the way to the implementation of the cultural-historical approach // Kulturno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-Historical Psychology). 2019. Vol. 15, No. 4. P. 89–99. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41500736 (access date: 01.06.2023).
9. Kuimova N.N., Pronina A.M. Peculiarities of understanding emotions and gestures in children of senior preschool age with speech disorders // Nizhegorodskiy psikhologicheskiy Almanakh (Nizhny Novgorod Psychological Almanac). 2021. P. 40–49. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46457276 (access date: 01.06.2023).
10. Kutepova E.N., Suntsova A.S. Theoretical analysis of the problem of inclusive education in modern scientific research // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Cherepovets State University). 2016. No. 2 (71). P. 105–110. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25833944 (access date: 01.06.2023).
11. Miklyaeva N.V., Chudesnikova T.A. Support for a family with a child with special educational needs in the conditions of the distance academy of parents // Inklyuziya v obrazovanii (Inclusion in Education). 2020. Vol. 5, No. 2 (18). P. 16–32. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46168970 (access date: 01.06.2023).
12. Alanazi A. Smartphone apps for transportation by people with intellectual disabilities: are they really helpful in improving their mobility? // Disability and Rehabilitation: Assistive Technology. 2022. Is. 17 (1). P. 1–7. DOI: 10.1080/17483107.2020.1820085

13. Al-Dababneh K.A., Al-Zboon E.K. Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism // Disability and Rehabilitation: Assistive Technology. 2022. Is. 17 (1). P. 23–33. DOI: 10.1080/17483107.2020.1752824
14. Almeida I.C.R., Ribeiro J., Moreira F. Assistive technologies for children with cognitive and/or motor disabilities: interviews as a means to diagnose the training needs of informal caregivers // Disability and Rehabilitation: Assistive Technology. 2021. Is. 16 (3). P. 340–349. DOI: 10.1080/17483107.2019.1680750
15. Belková V., Zólyomiová P., Petrík Š. Inclusive education in practice: teachers' opinions and needs // J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci. 2021. Is. 14 (9). P. 1286–1298. DOI: 10.17516/1997-1370-0819
16. Booton S.A., Hodgkiss A., Murphy V.A. The impact of mobile application features on children's language and literacy learning: a systematic review // Computer Assisted Language Learning. 2021. Is. 36 (3). P. 1–30. DOI: 10.1080/09588221.2021.1930057
17. Lindner K.-T., Schwab S. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis // International Journal of Inclusive Education. 2020. September. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
18. Mark E.J. van der, Conradie I., Dedding C.W.M., Broerse J.E.W. 'We create our own small world': daily realities of mothers of disabled children in a South African urban settlement // Disability & Society. 2019. Is. 34 (1). P. 95–120. DOI: 10.1080/09687599.2018.1511415
19. Osam J.A., Opoku M.P., Dogbe J.A., Nketsia W., Hammond Ch. The use of assistive technologies among children with disabilities: the perception of parents of children with disabilities in Ghana // Disability and Rehabilitation: Assistive Technology. 2021. Is. 16 (3). P. 301–308. DOI: 10.1080/17483107.2019.1673836

УДК 378:811

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОТЕАТРАЛЬНЫЙ ПОДХОД

И.А. Майер (Красноярск, Россия)
И.П. Селезнева (Красноярск, Россия)
А.С. Майер (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Необходимая при изучении иностранного языка лингво- и социокультурная среда, как правило, на уроке отсутствующая, имитируется при помощи лингвотеатральных технологий, требующих от учителя наличия креативной компетентности, формирующейся в процессе реализации лингвотеатрального подхода как инновационной практики обучения иностранному языку. Поэтапное применение театрализации, драматизации и инсценизации на уроке иностранного языка позволяет повысить эффективность обучения всем видам речевой деятельности.

Цель статьи – представить авторские рекомендации по использованию лингвотеатрального подхода к обучению иностранному языку в контексте развития креативной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Методологию исследования составляют концепция лингводидактического применения театральной педагогики в образовании (А.Б. Никитина, Е.А. Хамраева, Т.М. Осокина, Д.М. Куликова, K. Bohle); теоретико-методологические основы организации театрализованной деятельности при изучении иностранного языка (С.Г. Гаврилова, С.Н. Коробова, Е.А. Несветаева, Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко); практико-ориентированные исследования в сфере применения лингвотеатрального подхода к процессу обучения иностранному языку (Т.В. Самосенкова, Д.Ю. Цотова, M. Schewe, C.C. Anca и др.).

Результаты. Комплекс заданий и упражнений по обеспечению лингвотеатрального подхода к обучению иностранному языку, разработанный авторами исследования, включающий такие виды театрализованной деятельности, как персонификация персонажа, чтение по ролям от лица персонажа, театрализованный пересказ текста (инсценирование эпизодов жизни персонажа), театрализованная ситуация, театрализованная игра, игровые театральные упражнения (игровая импровизация), способствует реализации креативного потенциала обучающихся в ходе имитации лингво- и социокультурной среды. На примере работы с текстами П. Маара описан поэтапный процесс применения лингвотеатрального подхода на уроке немецкого языка.

Заключение. Применение лингвотеатрального подхода к обучению иностранному языку развивает иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся даже при базовом и пороговом уровне языковой подготовки за счет когнитивного моделирования языковых и речевых ситуаций.

Ключевые слова: *театральная педагогика, театрализованная деятельность, лингвотеатральный подход, лингвистический театр, иноязычное образование.*

Майер Инна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, декан факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9440-1897; ResearcherID: Q-6637-2018; SPIN-код: 8135-2546; AuthorID: 373848; e-mail: inna.maier@mail.ru

Селезнева Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1590-9482; ResearcherID: O-9894-2018; SPIN-код: 4956-8310; AuthorID: 432114; e-mail: mixculture@mail.ru

Майер Ангелина Сергеевна – обучающаяся факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: angeldan0302@mail.ru

Постановка проблемы. В рамках данной статьи процесс развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся бакалавриата педагогического направления рассматривается на примере работы с аутентичными текстами разных жанров в ходе реализации лингвотеатрального подхода к обучению иностранному языку.

Проблема разработки технологий и подходов, которые позволяют развить у будущего учителя такое интегративное качество личности, как педагогический артистизм, подразумевающий креативность [Горностай, 2021], реализуют креативную компетентность учителя как часть его общепрофессиональной компетентности [Иванов, Степашкина, 2022], остается востребованной в современном образовательном пространстве.

Одним из способов решения данной проблемы признается внедрение элементов театральной педагогики в систему подготовки будущего педагога. Театральная педагогика в образовании в РФ и за рубежом рассматривается как отечественными, так и зарубежными исследователями [Никитина, 2019; Хамраева, 2019; Осокина, Куликова, 2022; Franks, 2019; Bohle, 2022].

Несмотря на наличие значительного количества исследований, проблема формирования и развития креативной компетентности будущего учителя и педагога все еще остается не полностью решенной.

Рекомендации по применению лингвотеатрального подхода к процессу развития креативной компетентности будущего учителя иностранного языка при работе с иноязычным текстом разработаны и апробированы авторами статьи на практике на базе факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева.

Методология исследования. Теоретические обоснования необходимости лингвотеатрального подхода к процессу развития креативной компетентности обучающихся; описание практического опыта применения лингвотеатрального подхода к подготовке будущего учителя иностранного языка.

Обзор научной литературы. Термин «лингвотеатральный подход» трактуется как междисциплинарный подход, при котором происходит применение театральных технологий в образовательном процессе; обучающиеся включаются в театрально-игровую деятельность, приобретая при этом знания в определенной предметной области и развивая навыки межличностной коммуникации [Цотова, 2017].

Театральные технологии играют особую роль в обучении иностранному языку, требующему воссоздание (имитацию) ситуаций языкового и речевого общения представителей страны изучаемого языка. При условии отсутствия коммуникации с носителями языка это создает определенные трудности, которые могут быть преодолены через применение театрализации всех видов речевой деятельности [Кудрицкая, Копейкина, 2021; Оларь, Ахметгалиева, 2022; Retelj, 2020; Giebert, Göksel, 2022].

Применение театральных технологий возможно и в начальной школе [Адаева, Каргина, 2021], и в средних классах основной общеобразовательной школы [Руднева, Батицкая, 2022; Janzen Ulbricht, 2020], и в высшей школе [Бароненко, Райсвих, Скоробренко, 2020], так как театрально-игровая деятельность используется при организации обучения иностранному языку на всех возрастных этапах.

Театрализованная деятельность при обучении иностранному языку связана с моделированием (имитацией) ситуации межкультурной коммуникации с использованием вербальных (язык и речь) и невербальных (мимика, жесты, пантомима) средств коммуникации [Shustova et al., 2020; Гаврилова, Коробова, Несветаева, 2021].

Широкое распространение получают неформальные театральные практики обучения иностранному языку [Киктева, 2020; Hochbruck, 2020], реализация обучения сценической речи на иностранном языке [Разумовская, 2019], применение лингвотеатрального подхода к обучению иностранному языку в контексте формирования и развития межкультурной коммуникации [Schewe, 2015; Самосенкова, Цотова, 2017; Müller, 2019].

Формами реализации лингвотеатрального подхода на старших этапах обучения могут служить глоттодрама [Anca, 2014; Maimone, 2016; Цотова, 2017) или лингвистический театр [Поддубная, Котов, Слукина, 2022].

Результаты исследования. В данной статье рассматриваются рекомендации по использованию лингвотеатрального подхода к работе с иноязычным тестом, включающие комплекс заданий и упражнений, направленных на развитие креативной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Предусматриваются три этапа работы по развитию креативной компетентности обучающихся, соответствующие трем видам театральных технологий:

– театрализация;
– драматизация;
– инсценизация (рис.).

Театрализация представляет включение театральных средств в дидактический процесс: это сценическая интерпретация, визуализация того или иного дискурса через его сценическое воплощение. Виды театрализованной деятельности: театрализованный пересказ текста (инсценирование эпизодов жизни персонажа); театрализованная игра.

Драматизация – это создание обучающей драматической ситуации, подразумевающей ее восприятие и осмысление. Виды работы: персонификация персонажа; чтение по ролям от лица персонажа.

Инсценизация – это представление постановочного варианта драматической ситуации, по сценарию, с применением театральной атрибутики. Виды работы: театрализованная ситуация; игровые театральные упражнения (игровая импровизация).

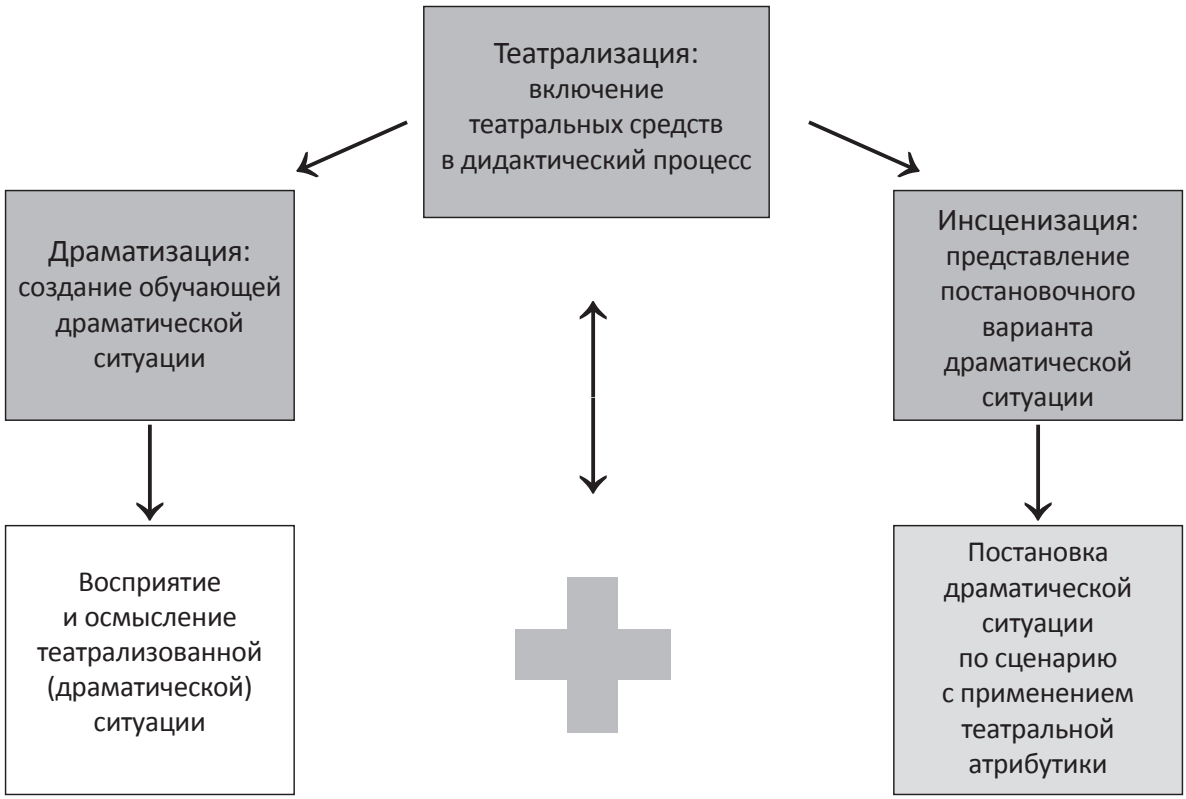

Рис. Этапы работы по применению лингвотеатрального подхода к процессу обучения иностранному языку
Fig. Stages of work on the application of the linguo-theatrical approach to the process of teaching a foreign language

Рассмотрим, как могут быть реализованы представленные на рисунке этапы работы по применению лингвотеатрального подхода к процессу обучения иностранному языку на уроке. В качестве примера ниже приводится алгоритм работы над стихотворением известного современного немецкого детского писателя и поэта П. Маара «Irgendwo in der Welt».

Ein Eisbär kauft ein Eis am Stiel,
ein Huhn hat hohes Fieber,
ganz leise weint ein Krokodil,
zufrieden grinst ein Biber.
Ein Pinguin taucht tief ins Meer,
ein Hase sitzt im Klee,
ein Orang-Utan kratzt sich sehr,
ein Wolf hat Magenweh.
Ein Wellensittich singt sein Lied,
ein Floh sucht eine Bleibe,
und während alles dies geschieht,
sitz ich zu Haus und schreibe!

[Maar].

В стихотворении перечисляются различные животные, птицы и насекомые, обитающие как в дикой природе: привычные – белый медведь (Eisbär), бобр (Biber), заяц (Hase), волк (Wolf), экзотические – крокодил (Krokodil), пингвин (Pinguin), орангутанг (Orang-Utan), – так и дома: курица (Huhn), волнистый попугайчик (Wellensittich), блоха (Floh). Наряду с животными, птицами и насекомыми в стихотворении упоминается и человек – автор стихотворения. Каждый персонаж стихотворения представлен особой характеристикой, связанной либо со стереотипизацией его деятельности (например, ganz leise weint ein Krokodil / крокодил плачет; ein Wellensittich singt sein Lied / волнистый попугайчик поет), либо с указанием на место его обитания (ein Eisbär kauft ein Eis am Stiel / белый медведь покупает себе эскимо).

В процессе работы с данным стихотворением на уроке иностранного языка при применении лингвотеатрального подхода возможно использование различных видов театрализованной деятельности и приемов театрализации, представленных в таблице.

Виды театрализованной деятельности и приемы театрализации при применении лингвотеатрального подхода на уроке иностранного языка

Types of theatrical activities and theatrecalisation techniques in the application of the linguo-theatrical approach in a foreign language lesson

Виды театрализованной деятельности	Приемы театрализации
Персонификация персонажа	Привлечение образа персонажа литературного произведения, интернет-блога, фильма (исторической личности) для создания драматической ситуации
Чтение по ролям от лица персонажа	Чтение по ролям с соблюдением вербальных (тембр голоса, интонация) и невербальных (жесты, мимика) характеристик персонажа
Театрализованный пересказ текста (инсценирование эпизодов жизни персонажа)	Индивидуальное театрализованное представление персонажа с привлечением театральной атрибутики (костюм, элементы декора)
Театрализованная ситуация	Ролевое театрализованное представление по сценарию с привлечением театральной атрибутики (костюм, элементы декора)
Театрализованная игра	Видоизмененное разыгрывание сюжета литературного произведения в театральной форме без участия зрителей, но с привлечением театральной атрибутики (костюм, элементы декора)
Игровые театральные упражнения (игровая импровизация)	Голосовые упражнения; упражнения на соблюдение темпоритма; упражнения на запоминание сценических действий (логическое мышление)

На вводном этапе обучающиеся читают текст стихотворения на немецком языке и определяют его персонажей, занося наименование персонажа и его характеристику в таблицу, например, ein Biber grinst zufrieden (индивидуальное задание). Затем, работая в парах, обучающиеся составляют список глаголов, описывающих деятельность персонажей: kaufen, hohes Fieber haben, leise weinen, zufrieden grinsen, tief ins Meer tauchen, im Klee sitzen, sich kratzen, Magenweh haben, ein Lied singen, eine Bleibe suchen, zu Hause sitzen, schreiben.

Для реализации такого вида театрализованной деятельности, как персонификация персонажа, используется привлечение информации о персонаже из интернет-источников. Например, при сборе информации о персонаже «Заяц» определяется, почему автор стихотворения характеризует следующей строкой: ein Hase sitzt im Klee / заяц сидит в клевере. Поисковые системы выдают информацию о частотности использования сочетания слов «заяц» и «клевер» в русско- и немецкоязычном интернет-пространстве: более 70 % упоминания слова «заяц» свидетельствуют о сочетании этого слова со словом «клевер»: заяц-русак на поле из клевера; заяц на лугу из клевера; заяц на клеверной лужайке; заяц в клевере; der Hase im Klee; der Hase in dem grünen Klee; der Hase sitzt im Klee и т.д. Обучающимися высказывается предположение о том, как можно представить данный персонаж без привлечения и с привлечением театральной атрибутики.

На следующем этапе происходит чтение текста стихотворения по ролям: обучающиеся пытаются подобрать тембр и интонацию, которые соответствуют различным персонажам, имитируя их жесты и мимику (например, разыгрывая строчки: ein Huhn hat hohes Fieber, ganz leise weint ein Krokodil, zufrieden grinst der Biber).

Предыдущие этапы работы подготавливают обучающихся к театрализованному пересказу текста (инсценирование эпизодов жизни персонажа) с привлечением театральной атрибутики (костюм, элементы декора). Как правило, достаточно 1–2 деталей, чтобы передать характер персонажа, например белого медведя, покупающего себе эскимо. Такой пересказ может носить игровой характер: обучающийся представляет своего персонажа, не называя его, остальные пытаются угадать, какой персонаж имелся в виду.

Театрализованная ситуация требует создания сценария: обучающиеся могут предположить предыдущие действия персонажей, например, определить, почему у волка болит живот / ein Wolf hat Magenweh, и выстроить алгоритм их поведения.

Видоизмененное разыгрывание сюжета литературного произведения в театральной форме без участия зрителей, но с привлечением театральной атрибутики (костюм, элементы декора) представляет собой мини-спектакль по созданному самими участниками сценарию, подготовка к которому включает игровые театральные упражнения (игровую импровизацию).

Элементы театрализации можно включать в процесс работы практически с любым текстом, в котором представлены персонажи, например с текстом книжной рецензии, приведенным ниже. В рецензии на новую книгу П. Маара «Субастик снова здесь» рассказывается о знакомом читателям волшебном существе Субастике, его отце и драконе, которого Субастик прячет от отца:

Das Sams ist wieder da! Das Sams ist so eine Kinderbuchfigur, mit der ich aufgewachsen bin. Dieses lustige Wesen mit Strubbelhaaren, Schweinenase und den blauen Wunschpunkten, weder Junge noch Mädchen und so herrlich frech. Das Sams wünscht sich nämlich nicht nur Würstchen und Senf, sondern auch etwas anderes. Heimlich wünscht es sich einen Drachen. Und ein Drache steht vor ihm. Klein, blau, und er kann Feuer speien. Das Sams versucht den neuen Mitbewohner vor seinem Papa Taschenbier zu verstecken, was natürlich nicht gelingt und er muss für den Drachen ein neues Zuhause finden [Das Sams ist wieder da...].

В этом случае исключается использование таких видов театрализованной деятельности, как «чтение по ролям от лица персонажа» и «театрализованный пересказ текста (инсцени-

рование эпизодов жизни персонажа)», но при осуществлении поисковой деятельности в Интернете возможно использование заданий по персонификации персонажа и созданию театрализованной ситуации. Например, можно предложить обучающимся представить, что произойдет, если отец Субастика обнаружит спрятанного им дракона, как поведут себя при этом Субастик и его дракон.

Результаты апробации комплекса заданий и упражнений на 1–3-м курсе немецко-английского отделения факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева свидетельствуют о том, что применение лингвотеатрального подхода способствовало повышению уровня сформированности креативной компетентности обучающихся: повысился уровень не только креативной компетентности обучающихся (отмечается прогресс в этой сфере у 75 % обучающихся), но и уровень иноязычной коммуникативной компетенции во всех ее составляющих: при работе с иноязычным текстом обучающиеся стали больше внимания уделять детальной проработке текста (67 %), в том числе и на предтекстовом этапе – 82 % (поиск дополнительной информации); необходимость проведения персонификации персонажей позволила расширить активный и пассивный вокабуляр (69 %); игровые театральные упражнения, связанные с передачей голосовых особенностей персонажей, способствовали развитию фонетических умений и навыков (85 %).

Заключение. Применение лингвотеатрального подхода позволяет развивать креативную компетентность будущего учителя иностранного языка через театрализацию: включение театральных средств в дидактический процесс (сценическое воплощение иноязычного дискурса); драматизацию: восприятие и осмысление драматической ситуации (персонификация персонажа); инсценизацию: представление постановочного варианта драматической ситуации с применением театральной атрибутики (игровая импровизация).

Библиографический список

1. Адаева О.М., Каргина А.Т. Роль и место театральных технологий на уроке английского языка в начальной школе // Поволжский педагогический вестник. 2021. Т. 9, № 3 (32). С. 100–108.
2. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Использование элементов театрализации при обучении второму иностранному языку в высшей школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 6 (159). С. 19–39. DOI: 10.25588/CSPU.2020.159.6.002
3. Гаврилова С.Г., Коробова С.Н., Несветаева Е.А. Обучение английскому языку средствами театрализованной деятельности // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. № 13 (2). С. 55–61. DOI: https://doi.org/10.47370/2078-1024-2021-13-2-55-61
4. Горностай Т.Л. Введение в педагогическую профессию: учеб.-метод. пособие / Министерствово образования Республики Беларусь, Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина. Брест: БрГУ, 2021. 170 с.
5. Иванов Д.В., Степашкина В.А. Креативная компетентность педагога, учителя, преподавателя: сущность, структура, значимость в общепрофессиональной компетентности // Концепт: науч.-метод. электронный журнал. 2022. № 10 (октябрь). С. 57–69. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11068; URL: http://e-koncept.ru/2022/221068.htm
6. Киктева К.С. Неформальные театральные практики изучения иностранных языков: опыт городского исследования // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2020. № 1 (51). С. 85–95. DOI: 10.25688/2076-9121.2020.51.1.07
7. Кудрицкая М.И., Копейкина Л.Н. Театральная технология в обучении иностранному языку как мотивирующий и воспитательный инструмент // Педагогическая наука и практика. 2021. № 2 (32). С. 98–101.

8. Никитина А.Б. Театральная педагогика в образовании в России и за рубежом // Школьные технологии. 2019. № 5. С. 47–51.
9. Оларь Ю.В., Ахметгалиева Р.Р. Использование приемов театральной технологии в обучении иностранным языкам // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (53). С. 55–58. DOI: 10.52772/25420291_2022_1_55
10. Осокина Т.М., Куликова Д.М. Театральная педагогика как эффективное средство при обучении иностранному языку // Педагогическое образование и наука. 2022. № 2. С. 43–45. DOI: 10.56163/2072-2524-2022-2-43-46
11. Поддубная Я.Н., Котов К.С., Слукина А.А. Лингвистический театр как эффективный метод обучения студентов вузов фонетике иностранного языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1 (115). DOI: 10.23670/IRJ.2022.115.1.089; URL: https://research-journal.org/archive/1-115-2022-january/lingvisticheskij-teatr-kak-effektivnyj-metod-obucheniya-studentov-vuzov-fonetike-inostrannogo-yazyka
12. Разумовская Е.А. Реализация лингвокультурологического подхода в обучении сценической речи на английском языке в гуманитарном вузе // Концепт: науч.-метод. электронный журнал. 2019. № 1. С. 62–72. DOI: 10.24411/2304-120X-2019-11006; URL: http://e-koncept.ru/2019/191006.htm
13. Руднева Е.А., Батицкая В.В. Театрализация как способ обучения говорению на уроках английского языка в средних классах общеобразовательной школы // Universum: психология и образование: электронный научный журнал. 2022. № 6 (96). С. 29–31. URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/13859
14. Самосенкова Т.В., Цотова Д.Ю. Возможности лингвотеатрального подхода в формировании межкультурной компетенции при изучении иностранных языков // Известия Тульского государственного университета. 2017. № 2. С. 113–119.
15. Хамраева Е.А. Театрализация на уроках русского языка за рубежом как форма педагогического эдьютейнмента // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2019. Т. 1, № 2. С. 97–102. DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-2-97-102
16. Цотова Д.Ю. Коммуникативные аспекты лингвотеатрального подхода // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2017. № 7 (256), вып. 33. С. 158–164. URL: https:// cyberleninka. ru/article/v/kommunikativnye-aspekty-lingvoteatralnogo-podhoda
17. Anca C.C. Teaching foreign languages through the Glottodrama method // E-Health and Bioengeneeiring Conference. 09.01.2014. URL: https://ieeexplore.ieee.org/xpl/conhome/6695804/proceeding
18. Bohle K. Von der Theater- zur Filmwerkstatt. Theaterpädagogische Methoden im virtuellen DaF-Unterricht // German as a Foreign Language. 2022. No. 3. P. 70–88.
19. Das Sams ist wieder da – ein neues Buch von Paul Maar. URL: https://ganznormalemama.com/2020/09/10/das-sams-ist-wieder-da-ein-neues-buch-von-paul-maar
20. Franks A. Drama and Learning. In: Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. 2019. DOI: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.391
21. Giebert S., Göksel E. Dramapädagogik-Tage 2022. In: Conference proceedings of the 6th Annual conference on performative language teaching and learning. 2022. 240 p. DOI: 10.25656/01:25321 https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-253210 https://doi.org/10.25656/01:25321
22. Hochbruck W. Nadine Saxinger: Sprache lernen lieben (er)leben – dramapädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht. Freiburg Center for Education. 2020. URL: https://www.face-freiburg.de/2020/dramapaedagogische-methoden-im-fremdsprachenunterricht/

23. Janzen Ulbricht N. Ein Theaterexperiment mit Gesten und Musik: Gemeinsam Englisch lernen in der sechsten Klasse. In: Christian Andrä & Manuela Macedonia (Eds.). Bewegtes Lernen – Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Berlin: Lehmanns Media Berlin, 2020. P. 41–54.
24. Maar P. Irgendwo in der Welt. URL: https://www.lyrikline.org/de/gedichte/irgendwo-der-welt-1432
25. Maimone R.P. Approaches to educational drama in foreign language learning. UniversitadegliStudi di Padova, 2016. 143 p.
26. Müller T. Sprachliche Kognitivierung im dramapädagogischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Bestandsaufnahme und empirische Expertenbefragung // Deutsch als Fremdsprache- Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 2019. No. 1. P. 36–48. DOI: https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2019.01.11
27. Retelj A. Ansichten Angehender DAF-Lehrender zur Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht // Journal for Foreign Languages. 2020. No. 12 (1). P. 189–205.
28. Schewe M. Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2015. P. 21–36.
29. Shustova I.Yu., Kruglov V.V., Strizhak O.V., Cherkashin E.O. Theatricalzation in Education: dialogue of cultures. In: European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. Conference proceedings. London, 2020. P. 1186–1194.

DEVELOPMENT OF CREATIVE COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER: LINGUO-THEATERICAL APPROACH

I.A. Mayer (Krasnoyarsk, Russia)
I.P. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)
A.S. Mayer (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The linguo- and socio-cultural environment necessary for learning a foreign language, as a rule, absent in the classroom, is imitated with the help of linguo-theatrical technologies that require the teacher to have creative competence, which is formed in the process of implementing the linguo-theatrical approach as an innovative practice of teaching a foreign language. The phased application of theatricalization, dramatization and staging in a foreign language lesson makes it possible to increase the effectiveness of teaching all types of speech activity.

The purpose of the article is to present the authors' recommendations on the use of a linguo-theatrical approach to teaching a foreign language in the context of developing creative competence of a future foreign language teacher.

The research methodology is based on the concept of linguodidactic application of theater pedagogy in education (A.B. Nikitina, E.A. Khamraeva, T.M. Osokina, D.M. Kulikova, K. Bohle); theoretical and methodological foundations of the organization of theatrical activities in the study of a foreign language (S.G. Gavrilova, S.N. Korobova, E.A. Nesvetaeva, E.A. Baronenko, Yu.A. Reiswich, I.A. Skorobrenko); practice-oriented research in the field of application of the linguo-theatrical approach to the process of teaching a foreign language (T.V. Samosenkova, D.Yu. Tsotova, M. Schewe, C.C. Anca, etc.).

Research results. A set of tasks and exercises to ensure a linguo-theatrical approach to teaching a foreign language, developed by the authors of the study, including such types of theatrical activities as personification of a character, reading by roles on behalf of a character, theatrical retelling of a text (staging episodes of a character's life), a theatrical situation, a theatrical game, game theatrical exercises (game improvisation) contributes to the realization of the creative potential of students in the course of imitation of the linguistic and socio-cultural environment. On the example of working with texts by P. Maar, a step-by-step process of applying the linguo-theatrical approach to the German lesson is described.

Conclusion. The use of a linguo-theatrical approach to teaching a foreign language develops a foreign language communicative competence of students even at a basic and threshold level of language training through cognitive modeling of language and speech situations.

Keywords: *theater pedagogy, theatrical activity, linguo-theatrical approach, linguistic theater, foreign language education.*

Mayer, Inna A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9440-1897; ResearcherID: Q-6637-2018; SPIN-код: 8135-2546; AuthorID: 373848; e-mail: inna.maier@mail.ru
Selezneva, Irina P. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID:https://orcid.org/0000-0002-1590-9482; Researcher ID: O-9894-2018; SPIN-код: 4956-8310; AuthorID: 432114; e-mail: mixculture@mail.ru
Mayer, Angelina S. – BA Candidate, Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: angeldan0302@mail.ru

References

1. Adaeva O.M., Kargina A.T. The place and role of theatrical technologies in teaching elementary school students english // Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik (Volga Pedagogical Bulletin). 2021. Vol. 9, No. 3 (32). P. 100–108.
2. Baronenko E.A., Reiswich Ju. A., Skorobrenko I.A. The use of theatricalization elements in teaching second foreign language in higher school // Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta (The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical

University: Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University). 2020. No. 6 (159). P. 19–39. DOI: 10.25588/CSPU.2020.159.6.002

3. Gavrilova S.G., Korobova S.N., Nesvetaeva E.A. Teaching English by means of theatricalized activity // Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta (Bulletin of Maikop State Technological University). 2021. Vol. 13, No. 2. P. 55–61. DOI: https://doi.org/10.47370/2078-1024-2021-13-2-55-61
4. Gornostay T.L. Introduction to teaching profession: educational manual. Ministry of Education of the Belarus Republic. Brest: Brest State University named after A.S. Pushkin, 2021. 170 p.
5. Ivanov D.V., Stepashkina V.A. The creative competence: definition, structure and significance in general professional competence of a teacher // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal “Kontsept” (Scientific and methodological electronic journal Concept). 2022. No. 10. P. 57–69. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11068; URL: http://e-koncept.ru/2022/211068.htm
6. Kikteva K.S. Informal theatre practices in foreign language teaching: an experience of city research // Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya (Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. 2020. No. 1 (51). P. 85–95. DOI: 10.25688/2076-9121.2020.51.1.07
7. Kudritskaya M.I., Kopeykina L.N. Theatrical technology in teaching a foreign language as a motivating and educational tool // Pedagogicheskaya nauka i praktika (Pedagogical Science and Practice). 2021. No. 2 (32). P. 98–101.
8. Nikitina A.B. Theatre pedagogy in education in Russia and abroad // Shkolnye tekhnologii (Journal of School Technology). 2019. No. 5. P. 47–51.
9. Olar Yu.V., Akhmetgalieva R.R. The use of theatrical technology in teaching foreign languages // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University). 2022. No. 1 (53). P. 55–58. DOI: 10.52772/25420291_2022_1_55
10. Osokina T.M., Kulikova D.M. Theatrical pedagogy as an effective tool in teaching a foreign language // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka (Pedagogical Education and Science). 2022. No. 2. P. 43–45. DOI: 10.56163/2072-2524-2022-2-43-46
11. Poddubnaya Ya.N., Kotov K.S., Slukina A.A. Linguistic theater as an effective method of teaching phonetics of a foreign language for university students // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatelskiy zhurnal (International Research Journal). 2022. No. 1 (115). DOI: 10.23670/IRJ.2022.115.1.089; URL: https://research-journal.org/archive/1-115-2022-january/lingvisticheskij-teatr-kak-effektivnyj-metod-obucheniya-studentov-vuzov-fonetike-inostrannogo-yazyka
12. Razumovskaya E.A. Implementation of the linguoculturological approach to teaching stage speech in English in a humanitarian university // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal “Kontsept” (Scientific and methodological electronic journal Concept). 2019. No. 1. P. 62–72. DOI: 10.24411/2304-120X-2019-11006; URL: http://e-koncept.ru/2019/191006.htm
13. Rudneva E.A., Batitskaya V.V. Theatricalization as a way of teaching speaking in English lessons in secondary school classes // Universum: psikhologiya i obrazovanie: elektronnyy nauchnyy zhurnal (Universum: Psychology and Education: scientific electronic journal). 2022. No. 6 (96). P. 29–31. URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/13859
14. Samosenkova T.V., Tsotova D.Y. Opportunities of linguo-theatrical approach in the formation of intercultural competence while learning foreign languages // Izvestiya Tulskogo gosudarstvennogo universiteta (News of Tula State University). 2017. No. 2. P. 113–119.
15. Khamraeva E. A. Theatricalization in Russian language lessons abroad as a form of pedagogical edutainment // Issledovaniya yazyka i sovremennoe gumanitarnoe znanie (Language Studies and Modern Humanities). 2019. Vol. 1, No. 2. P. 97–102. DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-2-97-102

16. Tsotova D.Y. Communicative aspects of the linguo-theatrical approach // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki (Scientific Bulletin of the Belgorod State University. Series: Humanities). 2017. No. 7 (256), Vol. 33. P. 158–164. URL: https://cyberleninka. ru/article/v/kommunikativnye-aspekty-lingvoteatralnogo-podhoda
17. Anca C.C. Teaching foreign languages through the Glottodrama method // E-Health and Bioengeneeiring Conference. 09.01.2014. URL: https://ieeexplore.ieee.org/xpl/conhome/6695804/proceeding
18. Bohle K. Von der Theater- zur Filmwerkstatt. Theaterpädagogische Methoden im virtuellen DaF-Unterricht // German as a Foreign Language. 2022. No. 3. P. 70–88.
19. Das Sams ist wieder da – ein neues Buch von Paul Maar. URL: https://ganznormalemama.com/2020/09/10/das-sams-ist-wieder-da-ein-neues-buch-von-paul-maar
20. Franks A. Drama and Learning. In: Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. 2019. DOI: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.391
21. Giebert S., Göksel E. Dramapädagogik-Tage 2022. In: Conference proceedings of the 6th Annual conference on performative language teaching and learning. 2022. 240 p. DOI: 10.25656/01:25321 https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-253210 https://doi.org/10.25656/01:25321
22. Hochbruck W. Nadine Saxinger: Sprache lernen lieben (er)leben – dramapädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht. Freiburg Center for Education. 2020. URL: https://www.face-freiburg.de/2020/dramapaedagogische-methoden-im-fremdsprachenunterricht/
23. Janzen Ulbricht N. Ein Theaterexperiment mit Gesten und Musik: Gemeinsam Englisch lernen in der sechsten Klasse. In: Christian Andrä & Manuela Macedonia (Eds.). Bewegtes Lernen – Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Berlin: Lehmanns Media Berlin, 2020. P. 41–54.
24. Maar P. Irgendwo in der Welt. URL: https://www.lyrikline.org/de/gedichte/irgendwo-der-welt-1432
26. Maimone R.P. Approaches to educational drama in foreign language learning. UniversitadegliStudi di Padova, 2016. 143 p.
26. Müller T. Sprachliche Kognitivierung im dramapädagogischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Bestandsaufnahme und empirische Expertenbefragung // Deutsch als Fremdsprache- Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 2019. No. 1. P. 36–48. DOI: https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2019.01.11
27. Retelj A. Ansichten Angehender DAF-Lehrender zur Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht // Journal for Foreign Languages. 2020. No. 12 (1). P. 189–205.
28. Schewe M. Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2015. P. 21–36.
29. Shustova I.Yu., Kruglov V.V., Strizhak O.V., Cherkashin E.O. Theatricalzation in Education: dialogue of cultures. In: European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. Conference proceedings. London, 2020. P. 1186-1194.

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МНОГООБРАЗИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФИНЛЯНДИИ

М.М. Паршина (Москва, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются и формулируются особенности реализации языкового многообразия при обучении студентов в среднем профессиональном образовании Финляндии. Важнейшим условием является формирование навыков общения и взаимодействия на финском, шведском, саамском языках, в основе которого находится коммуникативная компетенция как практическое владение иностранным языком на определенном уровне.

Цель статьи – определить значение реализации языкового многообразия в финском среднем профессиональном образовании для формирования профессиональных и коммуникативных компетенций будущих специалистов и показать особенности и перспективы дальнейшего развития в этой сфере.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение известных работ финских исследователей в данной области, на основе которых выделяются ключевые понятия, а также нормативных актов в сфере образования Финляндии.

Результаты. На основе теоретического анализа определена стратегия реализации языкового многообразия в условиях развития поликультурного образовательного пространства в Финляндии, рассмотрены механизмы реализации применительно к обучению специалистов медицинского профиля, а также отмечены дальнейшие перспективы их совершенствования.

Заключение. В условиях развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий формирование навыков профессионального общения и взаимодействия на нескольких языках посредством реализации тесного сотрудничества между преподавателями профессионального образования и преподавателями языков представляется перспективным направлением дальнейшего развития. Однако такая коллаборация является достаточно новым направлением в финской педагогике и требует дальнейшего изучения и рассмотрения в каждом аспекте отдельно.

Ключевые слова: *преподавание, обучение, финский, шведский, саамские языки, среднее профессиональное образование в Финляндии, профессиональная подготовка.*

Паршина Мария Михайловна – специалист 1-й категории отдела аспирантуры, докторантуры и диссертационных советов управления организации научно-исследовательских работ и подготовки научных кадров, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; e-mail: mari73712@mail.ru

Постановка проблемы. Активное развитие цифровизации, роботизации, нано- и биотехнологий, искусственного интеллекта в достаточно быстром темпе меняет жизнь людей во многих странах мира [Иванова, Иванов, 2021, с. 38]. На сегодняшний день, согласно результатам международных исследований, Финляндия является одной из стран-лидеров по подготовке молодых людей к жизни и работе в современных условиях быстро меняющегося мира[1].

Особый интерес при этом вызывает финская система среднего профессионального образования, т.к. эта область является достаточно

[1] The Worldwide Educating For The Future Index (WEFFI). URL: https://educatingforthefuture.economist.com/the-worldwide-educating-for-the-future-index-2019/ (дата обращения: 26.03.2023).

сложной в плане сочетания общеобразовательной и профессиональной подготовки, а также большое значение здесь имеет наличие или отсутствие мотивации у студентов. Использование обучения на рабочем месте стало международной тенденцией профессионального образования [Nykänen et al., 2022, p. 318]. Концепция учебной среды направлена на сочетание учебы и работы, однако ответственность за согласование различного опыта в значительной степени возлагается на учащегося [Rintala et al., 2020, p. 250]. Наставничество на рабочем месте является поддержкой, которую члены рабочего сообщества и преподаватели профессиональных учебных заведений оказывают учащимся [Mikkonen et al., 2017]. Финское среднее профессиональное образование – это управляемая государством система, которая сочетает в себе обучение в образовательной организации и на рабочем месте и довольна популярна среди учащихся [Löfgren et al., 2020, p. 436].

По данным Статистического управления Финляндии, в 2021 г. общеобразовательную школу закончили 59 400 человек в возрасте до 19 лет. Из них примерно 40,5 % выбрали продолжение обучения в учреждениях среднего профессионального образования. Доля продолжающих профессиональное образование в 2021 г. осталась на уровне трех предыдущих лет[2]. Статистические данные, собранные в Финляндии, в последние годы показывают, что девушки, по крайней мере, в столичном регионе, после окончания девятого класса чаще поступали в гимназию, а молодые люди – в профессиональные учебные заведения, что было связано с тем, что оценки у девушек выше, чем у юношей. Социально-экономические различия между муниципалитетами и уровень образования родителей также оказали сильное влияние на выбор образования молодыми людьми [Kangasvieri, 2021, p. 129]. Связанные с семьей факторы, такие как уровень образования родителей, их ценности и ожидания, оказывают значительное влияние на последующие результаты обучения [Harju-Luukkainen et al., 2020]. В то же время уровень подготовки преподавателей и применяемые ими методы обучения также играют важную роль в обучении учащихся [Rohatgi et al., 2022].

Согласно Постановлению финского правительства о профессиональном обучении № 673 от 5 октября 2017 г. учебный план среднего профессионального образования можно разделить условно на два больших блока: общеобразовательный и профессиональный[3]. Общеобразовательная часть профессиональной базовой степени включает в себя следующие типы дисциплин: 1) направленные на формирование навыков общения и взаимодействия; 2) формирующие математическую и естественно-научную грамотность; 3) формирующие социальную и трудовую компетенции. Формирование навыков общения и взаимодействия включает изучение двух государственных языков – финского и шведского, а также иностранного языка. В то же время освоение навыков общения и взаимодействия не может происходить только в рамках изучения нескольких профильных дисциплин, а представляет собой сложный процесс, включающий другие учебные предметы, профессиональное обучение, а также хобби и интересы учащегося. Языковое разнообразие является результатом сложных, длительных процессов, возникающих в ситуациях, когда часть речевого сообщества обособляется от других частей в силу, например, миграции или смещения административных границ [Palander et al., 2022, p. 1]. Следовательно, *цель* статьи – определить значение реализации языкового многообразия в финском среднем профессиональном образовании для формирования профессиональных и коммуникативных компетенций будущих специалистов и показать особенности и перспективы дальнейшего развития в этой сфере.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение известных работ финских

[2] Официальный сайт Статистического управления Финляндии (Statistics Finland). URL: https://stat.fi/en/publication/cktoccejk1p0g0b0036earh5f (дата обращения: 26.03.2023).

[3] Постановление правительства Финляндии о профессиональном обучении 673/2017. URL: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673 (дата обращения: 26.03.2023).

исследователей в данной области, на основе которых выделяются ключевые понятия, а также нормативных актов в сфере образования Финляндии.

Обзор научной литературы, проведенный на основе анализа работ в области преподавания языков в системе среднего профессионального образования, показал, что в последние годы в финской системе среднего образования постоянно увеличивается количество учащихся с иммигрантским прошлым [Harju-Autti et al., 2020, p. 53] и перед преподавателями-исследователями стоит задача найти соответствующие инструменты и разработать методики обучения, позволяющие ускорить процесс освоения базовых знаний, умений и навыков общения и взаимодействия и облегчить переход к освоению профессиональных дисциплин на неродном для учащихся языке [Jäppinen, 2019, p. 1]. В то же время финские эксперты в области образования выражают обеспокоенность постоянно увеличивающимся числом мигрантов, т.к. акцент на трудовой жизни затрудняет активное участие студентов иммигрантского происхождения в более широких социальных дискуссиях, которые являются неотъемлемой частью жизни в обществе [Eiríksdóttir et al., 2019, p. 355].

Отдельного внимания заслуживает формирование языковых навыков при подготовке медицинского персонала, поскольку это является одной из самых актуальных проблем в современном среднем профессиональном образовании в Финляндии. Согласно данным, опубликованным Всемирной организацией здравоохранения, в мире не хватает почти шести миллионов медсестер[4]. Недостаток медсестер ощущается также и в Финляндии, т.к. доля пожилого населения страны увеличивается и возникает потребность в увеличении числа медицинского персонала. В связи с этим большое внимание уделяется языковой подготовке студентов медицинского профиля, приехавших в Финляндию из других стран[5].

Результаты исследования. Стратегия реализации языкового многообразия в условиях развития поликультурного образовательного пространства в Финляндии состоит в создании различных образовательных проектов для преподавателей с целью разрабатывания механизмов и формирования рекомендаций по обучению языку в сфере профессионального образования и трудовой жизни. Актуализация проблематики запросов конкретных преподавательских групп и создание систем непрерывного профессионального развития являются ключевыми факторами профессионального развития финских преподавателей [Грачева и др., 2020]. Так, например, одним из проектов в этой области стал реализованный в Финляндии в период с сентября 2018 по июнь 2020 г. проект KIELO, в рамках которого для пяти учебных заведений были подготовлены такие учебные программы, которые давали бы учителям и руководителям информацию о важности языка в обучении и общении, а также практические инструкции и методы повышения знания языка в своей работе. В подобных ситуациях необходимо найти баланс между практикой, основанной на технологиях, и исследовательскими подходами, основанными на теории [Preston et al., 2015]. Для преподавателей профессиональной и общей частей степени был разработан образовательный курс, который включал как очные встречи, так и материалы для онлайн-занятий. Важно отметить тот факт, что финские преподаватели весьма положительно относятся к использованию цифровых средств обучения [Tomczyk et al., 2021, p. 2737] и высоко оценивают фактор независимости от времени и места при онлайн-обучении [Kallunki et al., 2023]. При выполнении предварительных заданий, опубликованных на образовательной платформе, можно было поделиться

[4] Всемирная организация здравоохранения. Состояние сестринского дела в мире 2020: инвестиции в образование, рабочие места и лидерство. 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331673/9789240003378-rus.pdf (дата обращения: 26.03.2023).

[5] Virtanen A. Terveys- ja sosiaalipalveluiden henkilöstö 2014. Tilastoraportti 1/2018. Terveyden- ja Hyvinvoinnin laitos [Электронный ресурс]. URL: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135915/Tr01_18.pdf?sequence=7&isAllowed=y (дата обращения: 26.03.2023).

своим опытом или ознакомиться с темой. На совместных встречах участники проекта подробно рассматривали понятие языковой осведомленности, проблемы финского языка, особенности разговорного языка и функционального взаимодействия. С помощью практических упражнений участники смогли начать общаться, несмотря на недостаточно сформированные языковые навыки, и выполнить задания, в которых им нужно было определить значение незнакомых слов, исходя из общего контекста [Dejanova et al., 2020, p. 1].

В рамках обучения также практиковалось разъяснение текстов из конкретных профессиональных областей. Участники проекта познакомились с понятиями языка информационного поля (язык конкретной образовательной или профессиональной области) и общеобразовательными факторами. По результатам проекта был сделан вывод о необходимости более тесного сотрудничества между преподавателями профессиональных дисциплин, с одной стороны, и преподавателями языков – с другой, им должна быть предложена возможность сотрудничать либо в форме дуального обучения, либо при редактировании учебных материалов [Dejanova et al., 2020, p. 2].

Отдельная специфика наблюдается при формировании языковых навыков в процессе подготовки медицинского персонала, поскольку медицинские работники в Финляндии могут столкнуться в работе с пациентами, которые по тем или иным причинам хотят разговаривать только на шведском языке. В стрессовой ситуации больному может быть сложно думать на каком-либо другом языке, кроме родного. Поскольку Финляндия двуязычная страна, у пациента есть также установленное законом право на лечение на родном языке. Согласно различным исследованиям, эмоциональное воздействие языка особенно важно в экстренных ситуациях и при лечении тяжелых заболеваний, поэтому медицинский персонал должен на хорошем уровне владеть не только финским, но и шведским языком. Преподаватели медицинских профессий все чаще обращаются к геймификации для оптимизации результатов обучения учащихся [Van Gaalen et al., 2021, p. 683]. Шведская образовательная сеть Svenskanu разработала программу, в рамках которой студенты, осваивающие профессию медсестры в учреждениях среднего профессионального образования, могут отрабатывать навыки поведения и взаимодействия в экстренных ситуациях на шведском языке. Студенты учатся составлять экстренные сообщения на шведском языке, оказывать первую помощь человеку, находящемуся без сознания, проводить базовую сердечно-легочную реанимацию и пользоваться дефибриллятором. Программа также включает в себя учебные материалы, которые позволяют студентам повторять профессиональную лексику и фразы во внеучебное время. Кроме того, каждый студент получает специальную брошюру, которая представляет собой финско-шведский разговорник, предназначенный для ухода за больными. Занятия по оказанию первой помощи, проводимые инструкторами Красного Креста Финляндии, согласно результатам опросов студентов, получили высокую оценку за их практическую направленность и акцент на формировании навыков общения [Suomela, 2019, p. 1], что является важным при дальнейшем трудоустройстве и соответствует ожиданиям их потенциальных работодателей [Löfgren et al., 2020, p. 435].

Особо следует рассмотреть обучение медицинского персонала в системе финского среднего профессионального образования на трех саамских языках – инари-саамском (инари), колтта-саамском (восточно-саамском) и северно-саамском. Саамы – это группа коренных народов, проживающих в Финляндии, Швеции и Норвегии, а также на Кольском полуострове в России [Sarivaara et al., 2016]. Согласно текущим оценкам, саамский язык зародился не позднее чем во втором тысячелетии до нашей эры [Aikio, 2004, p. 5,], что также дало старт рождению саамской культуры [Aikio, 2012, p. 64].

Стремление к адаптированию для коренных народов материалов профессионального образования на родном языке в последние годы набирает популярность во многих странах мира

и базируется на концепции социальной справедливости в образовании [Seitamaa et al., 2022]. Саамской культуре присущи свои традиции, которые можно использовать и в профессиональном обучении [Laiti et al., 2019]. В феврале 2020 г. Министерством образования и культуры Финляндии была сформирована рабочая группа по вопросам развития саамских языков и преподавания саамского языка в дошкольном и общем среднем образовании, а также потребностей населения в подготовке саамоязычного персонала в социальной сфере и сфере здравоохранения[6]. Результаты ранее проведенных исследований показали, что в стране очень мало социального и медицинского персонала, знающего саамские языки[7]. Из-за недостатка медицинских работников, знающих саамский язык, права саамских пациентов на обслуживание на родном языке не реализуются. Языковые права саамов в сфере социальных и медицинских услуг основаны на статье 17 Конституции Финляндии (731/1999)[8], которая гарантирует право саамов на свой язык и культуру. Закон о саамском языке (1086/2003)[9] защищает право саамов использовать свой родной язык в органах власти, и его сфера охвата также распространяется на социальные и медицинские услуги. В худшем случае отсутствие говорящего на саамском языке социального и медицинского персонала может также поставить под угрозу безопасность пациентов, если медперсонал и пациенты, говорящие на саами, не смогут общаться[10].

Изучение саамского языка включено в программу среднего профессионального образования только в образовательном центре саамского региона, где готовят специалистов в области социальной и медицинской помощи, чтобы они могли работать медсестрами по месту жительства. В то же время социальные и медицинские исследования проводятся на финском языке. Изучение саамского языка не включает отдельно социальную и медицинскую лексику, но в соответствии с требованиями Закона о профессиональном образовании (531/2017, § 44) преподаватели должны адаптировать изучение языка в соответствии с индивидуальными потребностями учащихся[11], однако учебные материалы, ориентированные на лексику социального сектора и сектора здравоохранения, отсутствуют. Лишь благодаря расположению учебного центра в саамском регионе у студентов есть возможность практиковаться в рабочей среде, где используются саамские языки и где практиканты сталкиваются с саамоязычными клиентами. Кроме того, был запущен пилотный проект по дистанционному обучению саамскому языку. Однако модель финансирования проекта обучения саамскому языку с использованием дистанционных соединений в настоящее время не позволяет организовать языковые курсы профессионального образования. В то же время число говорящих на саамском языке специалистов в области социальных и медицинских услуг в настоящее время настолько мало, что невозможно предоставлять социальные и медицинские услуги на саамском языке с учетом культурных особенностей даже на минимальном уровне, требуемом финским законодательством.

Заключение. Подводя итоги, можно отметить, что в финской системе среднего профессионального образования большое внимание уделяется поддержке и развитию языкового многообразия, изучаются два государственных языка – финский и шведский, иностранный язык (чаще всего английский), а также в настоящее время начинают реализовываться проекты по обучению на трех саамских языках. Особое

[6] Текущая ситуация и потребности в развитии образования саамоязычного социального и медицинского персонала: отчет для рабочей группы по развитию саамских языков и обучению саамов. URL: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163018 (дата обращения: 26.03.2023).

[7] Саамский барометр 2016. Обзор саамских языковых служб в саамском регионе. URL: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/78941 (дата обращения: 26.03.2023).

[8] Конституция Финляндии. URL: https://worldconstitutions.ru/?p=139 (дата обращения: 26.03.2023).

[9] Закон о саамском языке (1086/2003). URL: https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20031086 (дата обращения: 26.03.2023).

[10] Саамский барометр 2020 – отчет о реализации языковых прав саамов. URL: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162826 (дата обращения: 26.03.2023).

[11] Закон о профессиональном образовании (531/2017). URL: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531 (дата обращения: 26.03.2023).

значение имеют навыки общения и взаимодействия в области подготовки будущих медицинских сестер, т.к. от знания медицинским работником того или иного языка и умения на нем общаться в критической ситуации может зависеть жизнь человека. Для осуществления качественной профессиональной подготовки иноязычных студентов запущены различные образовательные проекты как для студентов, так и для преподавателей. В условиях развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий формирование навыков профессионального общения и взаимодействия на нескольких языках посредством реализации тесного сотрудничества между преподавателями дисциплин профессионального цикла и преподавателями языков представляется перспективным направлением дальнейшего развития. Однако подобное объединение педагогов является достаточно новым направлением в финской педагогике и требует дальнейшего изучения и рассмотрения в каждом аспекте отдельно.

Библиографический список

1. Грачева Л.Ю., Баграмян Э.Р., Цыганкова М.Н. Модели и практики профессионального развития учителей в зарубежных системах образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 6. С. 176–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-176-200
2. Иванова С.В., Иванов О.Б. Основные тенденции развития образования в условиях современных вызовов // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2021. № 5. С. 38–51. DOI: 10.24412/2071-6435-2021-5-38-51
3. Aikio A. An essay on Saami ethnolinguistic prehistory. A Linguistic Map of Prehistoric Northern Europe. Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne. Helsinki. 2012. P. 63–117. URL: https://www.academia.edu/4811760/An_Essay_on_Saami_Ethnolinguistic_Prehistory (дата обращения: 26.03.2023).
4. Aikio A. An essay on substrate studies and the origin of Saami. Etymologie, Entlehnungen und Entwicklungen: Festschrift für Jorma Koivulehto. Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki. Helsinki. 2004. P. 5–34. URL: https://www.academia.edu/4811770/An_Essay_on_Substrate_Studies_and_the_Origin_of_Saami (дата обращения: 26.03.2023).
5. Dejanova T., Seppä M., Arola T., Pakkanen R., Pesola H., Siirilä J. Kielitietoisuusvalmennukset ammatillisessa koulutuksessa – KIELO-hankkeen kokemuksia // Kieli, koulutus ja yhteiskunta. 2020. Vol. 11, No. 2. URL: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kielitietoisuusvalmennukset-ammatillisessa-koulutuksessa-kielo-hankkeen-kokemuksia (дата обращения: 26.03.2023).
6. Eiríksdóttir E., Rosvall P. VET Teachers' Interpretations of Individualisation and Teaching of Skills and Social Order in two Nordic Countries // European Educational Research Journal. 2019. Vol. 18, No. 3. P. 355–375. DOI: 10.1177/1474904119830022
7. Harju-Autti R., Sinkkonen H. Supporting Finnish language learners in basic education: Teachers' views // International Journal of Multicultural Education. 2020. Vol. 22, No. 1. P. 53–75. DOI: 10.18251/ijme.v22i1.2077
8. Harju-Luukkainen H., Vettenranta J., Wang J. et al. Family related variables effect on later educational outcome: a further geospatial analysis on TIMSS 2015 Finland // Large-scale Assessments in Education. 2020. Vol. 8, No. 3. P. 13. DOI: 10.1186/s40536-020-00081-2
9. Jäppinen T., Nelimarkka B., Yli-Tainio R. Yritystä uralle – Maahanmuuttajat jatko-opintoihin ja työhön toisen ja korkea-asteen yhteishankkeessa // Kieli, koulutus ja yhteiskunta. 2019. Vol. 10. No. 1. URL: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/yritysta-uralle-maahanmuuttajat-jatko-opintoihin-ja-tyohon-toisen-ja-korkea-asteen-yhteishankkeessa (дата обращения: 26.03.2023).

10. Kallunki V., Katajavuori N., Kinnunen P., Anttila H., Tuononen T., Haarala-Muhonen A., Pyörälä E., Myyry L. Comparison of voluntary and forced digital leaps in higher education – Teachers' experiences of the added value of using digital tools in teaching and learning // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 1. P. 26. DOI: 10.1007/s10639-022-11559-7
11. Kangasvieri T. Yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja arvosanan yhteydet peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin // Apples: Journal of Applied Language Studies. 2021. Vol. 15, No. 2. P. 129–150. DOI: 10.47862/apples.107414
12. Laiti O., Frangou S. Social aspects of learning: Sámi people in the circumpolar north // International Journal of Multicultural Education. 2019. Vol. 21, No. 1. P. 5–21. DOI: 10.18251/ijme.v21i1.1728
13. Löfgren S., Ilomäki L., Toom A. Employer views on upper-secondary vocational graduate competences // Journal of Vocational Education Training. 2020. Vol. 72, No. 3. P. 435–460. DOI: 10.1080/13636820.2019.1635633
14. Mikkonen S., Pylväs L., Rintala H., Nokelainen P., Postareff L. Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review // Empirical Research in Vocational Education and Training. 2017. Vol. 9, No. 9. P. 22. DOI: 10.1186/s40461-017-0053-4
15. Nykänen M., Kurki A., Airila A. Promoting workplace guidance and workplace–school collaboration in vocational training: A mixed-methods pilot study // Vocations and Learning. 2022. Vol. 15. P. 317–339. DOI: 10.1007/s12186-022-09289-5
16. Palander M., Kok M., Riionheimo H., Uusitupa M. Language diversification in the Nordic languages // Nordic Journal of Linguistics. 2022. Vol. 45. P. 1–3. DOI: 10.1017/S0332586522000026
17. Preston A., Balaam M., Seedhouse P., Kurhila S., Kotilainen L., Rafiev A., Jackson D., Olivier P. Can a kitchen teach languages? Linking theory and practice in the design of context-aware language learning environments // Smart Learning Environments. 2015. Vol. 2, No. 9. P. 19. DOI: 10.1186/s40561-015-0016-9
18. Rintala H., Nokelainen P. Standing and attractiveness of vocational education and training in Finland: focus on learning environments // Journal of Vocational Education Training. 2020. Vol. 72, No. 2. P. 250–269. DOI: 10.1080/13636820.2020.1744696
19. Rohatgi A., Hatlevik O.E., Björnsson J.K. Supportive climates and science achievement in the Nordic countries: lessons learned from the 2015 PISA study // Large-scale Assessments in Education. 2022. Vol. 10, No. 12. P. 28. DOI: 10.1186/s40536-022-00123-x
20. Sarivaara E., Keskitalo P. The definition and task of mediating Sámi research // International Journal of Research Studies in Education. 2016. Vol. 5, No. 4. P. 59–71. DOI: 10.5861/ijrse.2016.1367
21. Seitamaa A., Hakoköngäs E. Finnish vocational education and training experts' reflections on multiculturalism in the aftermath of a major reform // Journal of Vocational Education and Training. 2022. P. 21. DOI: 10.1080/13636820.2022.2066559
22. Suomela L. Ensiapua ruotsin kielellä – Svenska nu ja SPR kouluttavat hoitoalan opiskelijoita. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. 2019. Vol. 10. No. 4. URL: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2019/ensiapua-ruotsin-kielella-svenska-nu-ja-spr-kouluttavat-hoitoalan-opiskelijoita (дата обращения: 26.03.2023).
23. Tomczyk Ł., Costas Jáuregui V., Albuquerque de La Higuera Amato C., Muñoz D., Arteaga M., Sunday Oyelere S., Yaşar Akyar Ö., Porta M. Are teachers techno-optimists or techno-pessimists? A pilot comparative among teachers in Bolivia, Brazil, the Dominican Republic, Ecuador, Finland, Poland, Turkey, and Uruguay. Educ Inf Technol (Dordr). 2021. Vol. 26. P. 2715–2741. DOI: 10.1007/s10639-020-10380-4
24. Van Gaalen A.E.J., Brouwer J., Schönrock-Adema J., Bouwkamp-Timmer T., Jaarsma A.D.C., Georgiadis J.R. Gamification of health professions education: a systematic review // Advances in Health Sciences Education. 2021. Vol. 26. P. 683–711. DOI: 10.1007/s10459-020-10000-3

FEATURES OF IMPLEMENTATION OF LINGUISTIC DIVERSITY IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN FINLAND

M.M. Parshina (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes and formulates the features of implementation of linguistic diversity in teaching students in secondary vocational education in Finland. The most important condition is the formation of communication skills and interaction in Finnish, Swedish, and Sami, which is based on communicative competence as a practical knowledge of a foreign language at a certain level.

The purpose of the article is to determine the significance of implementation of linguistic diversity in Finnish secondary vocational education for the formation of professional and communicative competencies of future specialists and to show the features and prospects for further development in this area.

The research methodology consists of an analysis and synthesis of previous works by Finnish researchers in this field, on the basis of which key concepts are identified, as well as regulations in the field of education in Finland.

Research results. On the basis of a theoretical analysis, a strategy for the implementation of linguistic diversity in the context of the development of a multicultural educational space in Finland is determined, implementation mechanisms are considered in relation to the training of medical specialists, and further prospects for their improvement are noted.

Conclusion. In the context of the development of e-learning and distance learning technologies, the formation of professional communication and interaction skills in several languages through the implementation of close cooperation between teachers of vocational education and teachers of languages seems to be a promising direction for further development. However, such collaboration is a fairly new direction in Finnish pedagogy and requires further study and consideration in each aspect separately.

Keywords: *teaching, learning; Finnish, Swedish, and Sami languages; secondary vocational education, vocational training, education in Finland.*

Parshina, Maria M. – Specialist of the 1st category, Department of Postgraduate Studies, Doctoral Studies and Dissertation Councils, Management for Arrangement of Scientific Research and Training of Scientific Personnel, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); e-mail: mari73712@mail.ru

Reference

1. Gracheva L.Yu., Bagramyan E.R., Tsygankova M.N. Models and practical application of teachers' professional development in foreign educational systems // Obrazovanie i nauka (Education and Science). 2020. Vol. 22, No. 6. P. 176–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-176-200
2. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Basic tendencies of educational development under current challenges// ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika (ETAP: Economic Theory, Analysis, and Practice). 2021. No. 5. P. 38–51. DOI: 10.24412/2071-6435-2021-5-38-51
3. Aikio A. An essay on Saami ethnolinguistic prehistory. A Linguistic Map of Prehistoric Northern Europe. Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne. Helsinki. 2012. P. 63–117. URL: https://www.academia.edu/4811760/An_Essay_on_Saami_Ethnolinguistic_Prehistory (access date: 26.03.2023).
4. Aikio A. An essay on substrate studies and the origin of Saami. Etymologie, Entlehnungen und Entwicklungen: Festschrift für Jorma Koivulehto. Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki. Helsinki. 2004. P. 5–34. URL: https://www.academia.edu/4811770/An_Essay_on_Substrate_Studies_and_the_Origin_of_Saami (access date: 26.03.2023).

5. Dejanova T., Seppä M., Arola T., Pakkanen R., Pesola H., Siirilä J. Kielitietoisuusvalmennukset ammatillisessa koulutuksessa – KIELO-hankkeen kokemuksia // Kieli, koulutus ja yhteiskunta. 2020. Vol. 11, No. 2. URL: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kielitietoisuusvalmennukset-ammatillisessa-koulutuksessa-kielo-hankkeen-kokemuksia (access date: 26.03.2023).
6. Eiríksdóttir E., Rosvall P. VET Teachers' Interpretations of Individualisation and Teaching of Skills and Social Order in two Nordic Countries // European Educational Research Journal. 2019. Vol. 18, No. 3. P. 355–375. DOI: 10.1177/1474904119830022
7. Harju-Autti R., Sinkkonen H. Supporting Finnish language learners in basic education: Teachers' views // International Journal of Multicultural Education. 2020. Vol. 22. No. 1. P. 53–75. DOI: 10.18251/ijme.v22i1.2077
8. Harju-Luukkainen H., Vettenranta J., Wang J. et al. Family related variables effect on later educational outcome: a further geospatial analysis on TIMSS 2015 Finland // Large-scale Assessments in Education. 2020. Vol. 8, No. 3. P. 13. DOI: 10.1186/s40536-020-00081-2
9. Jäppinen T., Nelimarkka B., Yli-Tainio R. Yritystä uralle – Maahanmuuttajat jatko-opintoihin ja työhön toisen ja korkea-asteen yhteishankkeessa // Kieli, koulutus ja yhteiskunta. 2019. Vol. 10, No. 1. URL: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/yritysta-uralle-maahanmuuttajat-jatko-opintoihin-ja-tyohon-toisen-ja-korkea-asteen-yhteishankkeessa (access date: 26.03.2023).
10. Kallunki V., Katajavuori N., Kinnunen P., Anttila H., Tuononen T., Haarala-Muhonen A., Pyörälä E., Myyry L. Comparison of voluntary and forced digital leaps in higher education – Teachers' experiences of the added value of using digital tools in teaching and learning // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 1. P. 26. DOI: 10.1007/s10639-022-11559-7
11. Kangasvieri T.. Yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja arvosanan yhteydet peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin // Apples: Journal of Applied Language Studies. 2021. Vol. 15, No. 2. P. 129–150. DOI: 10.47862/apples.107414
12. Laiti O., Frangou S. Social aspects of learning: Sámi people in the circumpolar north // International Journal of Multicultural Education. 2019. Vol. 21, No. 1. P. 5–21. DOI: 10.18251/ijme.v21i1.1728
13. Löfgren S., Ilomäki L., Toom A. Employer views on upper-secondary vocational graduate competences // Journal of Vocational Education Training. 2020. Vol. 72, No. 3. P. 435–460. DOI: 10.1080/13636820.2019.1635633
14. Löfgren S., Ilomäki L., Toom A. Employer views on upper-secondary vocational graduate competences // Journal of Vocational Education and Training. 2020. Vol. 72, No. 3. P. 435–460. DOI: 10.1080/13636820.2019.1635633
15. Mikkonen S., Pylväs L., Rintala H., Nokelainen P., Postareff L. Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review // Empirical Research in Vocational Education and Training. 2017. Vol. 9, No. 9. P. 22. DOI: 10.1186/s40461-017-0053-4
16. Nykänen M., Kurki A., Airila A. Promoting workplace guidance and workplace–school collaboration in vocational training: A mixed-methods pilot study // Vocations and Learning. 2022. Vol. 15. P. 317–339. DOI: 10.1007/s12186-022-09289-5
17. Palander M., Kok M., Riionheimo H., Uusitupa M. Language diversification in the Nordic languages // Nordic Journal of Linguistics. 2022. Vol. 45. P. 1–3. DOI: 10.1017/S0332586522000026
18. Preston A., Balaam M., Seedhouse P., Kurhila S., Kotilainen L., Rafiev A., Jackson D., Olivier P. Can a kitchen teach languages? Linking theory and practice in the design of context-aware language learning environments // Smart Learning Environments. 2015. Vol. 2, No. 9. P. 19. DOI: 10.1186/s40561-015-0016-9

19. Rintala H., Nokelainen P. Standing and attractiveness of vocational education and training in Finland: focus on learning environments // Journal of Vocational Education Training. 2020. Vol. 72, No. 2. P. 250–269. DOI: 10.1080/13636820.2020.1744696
20. Rohatgi A., Hatlevik O. E., Björnsson J. K. Supportive climates and science achievement in the Nordic countries: lessons learned from the 2015 PISA study // Large-scale Assessments in Education. 2022. Vol. 10, No. 12. P. 28. DOI: 10.1186/s40536-022-00123-x
21. Sarivaara E., Keskitalo P. The definition and task of mediating Sámi research // International Journal of Research Studies in Education. 2016. Vol. 5, No. 4. P. 59–71. DOI: 10.5861/ijrse.2016.1367
22. Seitamaa A., Hakoköngäs E. Finnish vocational education and training experts' reflections on multiculturalism in the aftermath of a major reform // Journal of Vocational Education and Training. 2022. P. 21. DOI: 10.1080/13636820.2022.2066559
23. Suomela L. Ensiapua ruotsin kielellä – Svenska nu ja SPR kouluttavat hoitoalan opiskelijoita. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. 2019. Vol. 10, No. 4. URL: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2019/ensiapua-ruotsin-kielella-svenska-nu-ja-spr-kouluttavat-hoitoalan-opiskelijoita (access date: 26.03.2023).
24. Tomczyk Ł., Costas Jáuregui V., Albuquerque de La Higuera Amato C., Muñoz D., Arteaga M., Sunday Oyelere S., Yaşar Akyar Ö., Porta M. Are teachers techno-optimists or techno-pessimists? A pilot comparative among teachers in Bolivia, Brazil, the Dominican Republic, Ecuador, Finland, Poland, Turkey, and Uruguay. Educ Inf Technol (Dordr). 2021. Vol. 26. P. 2715–2741. DOI: 10.1007/s10639-020-10380-4
25. Van Gaalen A.E.J., Brouwer J., Schönrock-Adema J., Bouwkamp-Timmer T., Jaarsma A.D.C., Georgiadis J.R. Gamification of health professions education: a systematic review // Advances in Health Sciences Education. 2021. Vol. 26. P. 683–711. DOI: 10.1007/s10459-020-10000-3

УДК 796.015.572

ПОДДЕРЖАНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОК СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ФИТНЕСА «KANGOO JUMPS»

Т.И. Ратманская (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Пандемия COVID-19 оказала значительное негативное влияние на уровень повседневной физической активности и показатели физической подготовленности студенческой молодежи. *Цель* статьи – обосновать возможность эффективного использования средств из арсенала оздоровительной фитнес-системы «Kangoo Jumps» для сохранения показателей физической подготовленности и контроля над массой тела студенток в период действия ограничительных мер, связанных с пандемией COVID-19.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение актуальных научных данных по практике применения различных фитнес-систем и фитнес-технологий в физическом воспитании студентов, педагогический эксперимент по применению средств оздоровительной фитнес-системы «Kangoo Jumps» в практике самостоятельных занятий студенток, использование надежных и валидных фитнес-тестов, позволяющих объективно оценить уровень физической подготовленности молодых людей, корректный статистический анализ полученных данных.

Результаты. В ходе исследования были выявлены достоверные ($p < 0,05$) различия в результатах некоторых фитнес-тестов, характеризующих уровень функциональной подготовленности и силы мышц нижних конечностей в пользу студенток, использовавших средства оздоровительной фитнес-системы «Kangoo Jumps» в ходе самостоятельных занятий в период действия ограничительных мер, связанных с пандемией.

Заключение. Использование фитнес-системы «Kangoo Jumps» продемонстрировало ее эффективность в поддержании требуемого уровня физической подготовленности и контроля динамики массы тела студенток, испытывавших негативное воздействие строгих ограничительных мер, связанных с пандемией COVID-19.

Ключевые слова: *физическая активность, ограничительные меры, фитнес-системы, самостоятельные тренировки, масса тела.*

Ратманская Татьяна Игоревна – старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID: 0000-0001-9544-1674; e-mail: ratmanskayat@yandex.ru

Постановка проблемы. Ученые, эксперты и специалисты в области здравоохранения утверждают, что коронавирусные ограничения, связанные с противодействием распространению пандемии COVID-19, оказали негативное влияние на уровень физической активности (ФА) и физического здоровья студенческой молодежи по всему миру [Осипов и др., 2021; López-Valenciano et al., 2021]. Известно, что студенты как социальная категория относятся к тем группам населения, образ жизни которых был подвержен наиболее значительному отрицательному воздействию пандемии COVID-19. Этот фактор побудил экспертов, врачей и ученых к разработке рекомендаций по продвижению ФА среди студентов для снижения рисков развития различных заболеваний, в том числе связанных с чрезмерным увеличением массы тела и развитием ожирения [Goncalves et al., 2022].

Эксперты считают, что разработка эффективных программ, связанных с реализацией физических упражнений студентами, испытывающими острый недостаток ФА в период действия строгих ограничительных мер, имеет важное значение для реализации требований Всемирной организации здравоохранения

к уровню ежедневной ФА студентов [López-Valenciano et al., 2021].

Цель статьи – обосновать возможность эффективного использования средств оздоровительной фитнес-системы «Kangoo Jumps» для сохранения показателей физической подготовленности и контроля над массой тела студенток в период действия ограничительных мер, связанных с пандемией COVID-19.

Методологию данного исследования составляют научные работы специалистов в области оздоровительного фитнеса и физического воспитания студентов, посвященные проблематике использования различных систем оздоровительного и спортивного фитнеса в практике физического воспитания студенческой молодежи [Bulgakova, Moskovchenko, 2012; Булгакова и др., 2015; Шутова, 2017; Пономарев, Левицкая, 2018; Osipov et al., 2020, Гибаева и др. 2010; Данилова и др., 2020], а также вопросам сохранения оптимального уровня ФА и физической подготовленности молодых людей в период действия строгих ограничительных мер, связанных с противодействием пандемии COVID-19 [Nagovitsyn et al., 2020; Логинов и др., 2023]. Все ученые и эксперты сходятся во мнении о необходимости использования средств и методов оздоровительного фитнеса в деле повышения уровня ФА и сохранения здоровья студентов, особенно в практике противодействия гиподинамии и малоподвижному образу жизни современных молодых людей.

В исследовании приняли участие молодые женщины (средний возраст – 20,29 ± 0,43 лет) – студентки 3-го курса обучения Сибирского федерального университета (программы подготовки бакалавров). Участницы (n=34) были отобраны из числа студенток, не имеющих каких-либо проблем со здоровьем и занимающихся фитнес-аэробикой в рамках академических занятий по физической культуре. Все участницы заполнили форму информированного согласия на участие в исследовании и последующую публикацию результатов. Отбор участниц происходил методом рассылки приглашений студенткам, имеющим схожие показатели физической подготовленности и обладающим опытом практических занятий оздоровительным фитнесом «Kangoo Jumps» (не менее полугода). Случайным способом участниц разделили на две равные группы: группу А (n=17) и группу Б (n=17).

Все участницы исследования находились в условиях действия строгих ограничительных мер (ограничения свободы передвижения, онлайн-обучение и т.д.) в течение всего периода исследования (март – июль 2020). В рамках организации занятий по физическому воспитанию все студентки получили специальное задание по проведению самостоятельных занятий физическими упражнениями в домашних условиях. Помимо теоретического курса, задание включало в себя комплекс физических упражнений, которые возможно легко выполнить в домашних условиях. Данный комплекс был составлен на основе упражнений из арсенала оздоровительного аэробного фитнес-тренинга (табл. 1).

Таблица 1

Комплекс физических упражнений для участниц исследования

Table 1

A set of physical exercises for female participants

Упражнения	Продолжительность
Общая разминка мышц, суставов и связок	5–7 минут
Кардиоразминка (быстрая ходьба/бег на месте, прыжки/ноги вместе – ноги врозь	3–5 минут (чередуя ходьбу/бег и прыжки интервалами в 1 минуту)
Кардиотренировка (прыжки «Джеки»/Burpee)	12–15 минут (с интервалами: прыжки/Burpee – 40 секунд, отдых – 20 секунд)
Силовая тренировка (сгибания-разгибания рук в упоре лежа, приседания, подъемы корпуса «Sit-up»)	10–12 минут (5–7 сгибаний рук, 12–15 приседаний, 10–12 подъемов корпуса, отдых – 20 секунд)
Упражнения для развития гибкости	5–7 минут

Участницы (группа А) выполняли данный комплекс упражнений три раза в неделю с использованием подручных средств (ковриков, карематов и т.д.). Участницам (группа Б) было предложено выполнять данный комплекс упражнений, используя арсенал оздоровительной фитнес-системы «Kangoo Jumps».

Фитнес-система «Kangoo Jumps» представляет собой выполнение различных прыжковых упражнений и популярных танцевальных движений под ритмичную танцевальную музыку. Все движения выполняются в быстром темпе и в специальной обуви – ботинках «Kangoo Jumps shoes», к подошвам которых прикреплены специальные пружины, позволяющие выполнять прыжки с меньшими усилиями и снижающие нагрузки на суставы и связки ног. Последние научные исследования показали эффективность применения оздоровительной фитнес-системы «Kangoo Jumps» в практике повышения уровня кардиореспираторной подготовленности студентов вузов (юношей и девушек) на занятиях по физическому воспитанию [Ратманская и др., 2021; Dimitru, 2014; Cosma et al., 2015; Подоруев и др., 2017].

Для оценки показателей физической подготовленности участниц исследования использовались надежные и валидные тесты: ALPHA-FIT & EUROFIT tests buttery for adults [Topend Sports]. Оценка развития силы мышц верхних конечностей проводилась с помощью фитнес-теста – отжимания (сгибания-разгибания рук в упоре лежа). Использовалась техника стиля «милитари». Оценка развития силы мышц нижней части тела проводилась с помощью фитнес-теста приседания. Оценка развития силы мышц брюшного пресса выполнена с помощью фитнес-теста Sit-up (подъемы корпуса). В каждом из данных тестовых испытаний учитывалось количество правильно выполненных упражнений за одну минуту. Оценка показателей развития силовой выносливости и функциональной подготовленности участниц была выполнена с помощью функционального теста 3-Minute Burpee Test, разработанного Р. Подставским с соавторами [Podstawski et al., 2019] (табл. 2).

Таблица 2

Стандарты фитнес-тестирования для молодых женщин (18–20 лет)

Table 2

Fitness testing standards for young females (18–20 years old)

Уровень подготовленности	Фитнес–тесты			
	Отжимания	Приседания	Sit–up	Burpee
Высокий	> 30	> 52	> 50	> 72
Хороший	22–30	46–51	44–49	60–71
Средний	15–21	40–45	36–43	37–59
Низкий	9–14	34–39	27–35	27–36

Оценка индекса массы тела (ИМТ) участниц исследования проводилась по формуле m/h^2, где m – масса тела в килограммах, h – рост в метрах. Данные о росте участниц были взяты из результатов медицинского осмотра, вес фиксировался участницами самостоятельно с помощью электронных весов в начале и в конце исследования.

Для корректной статистической обработки результатов исследования использовалась программа IBM SPSS Statistics for Windows 20.0. Все данные были отображены в виде средних значений (M) и стандартных отклонений (SD). Предположение о нормальности данных было подтверждено с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Все данные были распределены нормально. Независимый Т-тест использовался для сравнения показателей фитнес-тестов и ИМТ между исследуемыми группами. Парный Т-тест использовался для сравнения данных, полученных в начале и в конце исследования, в каждой группе. Уровень статистической значимости установлен на уровне $p < 0,05$.

Результаты исследования. В начале исследования (март 2020) все участницы показали примерно равные результаты фитнес-тестирования и ИМТ. В конце исследования (июль 2020) были выявлены значимые ($p < 0,05$) различия между исследуемыми группами в результатах фитнес-теста – приседания и 3-Minute Burpee Test. Обнаружено, что участницы (группа Б) продемонстрировали достоверно ($p < 0,05$) более высокие результаты в данных тестах, чем участницы (группа А). Результаты участниц данных групп в других фитнес-тестах не имели достоверных различий. ИМТ участниц (группа А) достоверно ($p < 0,05$) повысился за период исследования, в среднем на 2,5–3,0 кг. Участницы (группа Б) также продемонстрировали повышение ИМТ, но только в среднем на 1,0–1,5 кг, что существенно не отличается от средних значений ИМТ участниц данной группы в начале исследования. Общие результаты исследования представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты фитнес-тестирования участниц

Table 3

Results of fitness testing of female participants

Тесты	Группа А (n=17)	Группа Б (n=17)	p <
Март, 2020			
Отжимания	18,22±7,35	17,69±7,24	0,746
Приседания	46,51±6,19	46,23±7,11	0,879
Sit-up	43,67±5,30	44,06±6,18	0,827
Burpee	52,75±11,44	51,93±12,61	0,762
ИМТ	20,08±0,08	20,36±0,06	0,746
Июль, 2020			
Отжимания	17,66±8,19	17,94±7,32	0,865
Приседания	44,70±9,36	48,62±7,28*	0,038
Sit-up	42,71±6,44	43,48±7,20	0,473
Burpee	50,26±8,39	54,07±7,63*	0,026
ИМТ	21,16±0,12	20,69±0,08	0,275

Примечание. * – достоверность различий ($p < 0,05$).

Эксперты в области физического воспитания и оздоровительного фитнеса рекомендуют активно использовать различные фитнес-технологии, связанные с аэробным фитнес-тренингом, в практике физического воспитания студенческой молодежи [Булгакова и др., 2015; Шутова и др., 2016; 2017; Пономарев, Левицкая, 2018; Коняхина, 2017; Куканова и др., 2016; Малютина и др., 2016; Смирнова, 2009]. Исследования показывают эффективность использования оздоровительных фитнес-технологий в практике сохранения здоровья и повышения уровня физической подготовленности молодых людей [Найданова, Прокопьева, 2016; Ермакова, Романова, 2017]. Однако чрезвычайные условия, связанные с противодействием пандемии COVID-19, позволили выявить недостаточную эффективность использования арсенала аэробного фитнес-тренинга в деле сохранения оптимального уровня физической подготовленности и контроля над массой тела студентов, оказавшихся под воздействием строгих ограничительных мер (самоизоляция, карантинные мероприятия и т.д.), существенно ограничивших уровень их повседневной ФА. В этих чрезвычайных условиях необходимо разрабатывать и предлагать новые программы ФА и оздоровительные фитнес-системы, способные содействовать сохранению повседневного уровня ФА и поддержанию уровня физической подготовленности молодых людей в условиях пандемии.

Заключение. Фитнес-система «Kangoo Jumps» продемонстрировала высокий уровень эффективности в деле поддержания определенного уровня физической подготовленности и контроля над динамикой массы тела студенток, испытывавших негативное воздействие строгих ограничительных мер, связанных с пандемией COVID-19.

Библиографический список

1. Булгакова О.В., Шубин Д.А., Пономарев В.В. Влияние фитнес-технологий на физическое развитие и функциональную подготовленность студенток вуза // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 4. С. 48–49.
2. Гибаева Н.Н., Люлина Н.В., Захарова Л.В. Особенности использования фитнес-программ по физической культуре со студентками // Физическое воспитание студентов. 2010. № 6. С. 16–18.
3. Данилова Е.Н., Завьялов А.И., Власенко А.А. Современные тенденции развития здоровья // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 4 (182). С. 133–137.
4. Ермакова Е.Г., Романова В.М. Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов // Universum: психология и образование: электрон. науч. журн. 2017. № 12 (42). URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/5289 (дата обращения: 16.01.2021).
5. Коняхина Р.А. Аэробика как средство эмоционального и физического воспитания // Наука и социум: матер. Всерос. науч.-практ. конф. 2017. С. 69–73.
6. Куканова О.С., Хархарян А.С., Потапова Н.В. Степ-аэробика как средство современных физкультурно-оздоровительных технологий в здоровье формировании студентов УРГУПС. 2016. С. 184–187.
7. Логинов Д.В., Осипов А.Ю., Мартиросова Т.А. Влияние домашних функциональных онлайн-тренировок на уровень физической подготовленности студентов в период пандемии // Теория и практика физической культуры. 2023. № 2. С. 30.
8. Малютина М.В., Андронов О.В., Инжеватов В.В. Физическая и функциональная подготовка студенток в вузе средствами аэробики // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 2 (190). С. 34–38.
9. Найданова А.Ф., Прокопьева А.Н. Двигательная активность и ее воздействие на человека // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 6-10. С. 81–86.
10. Осипов А.Ю., Клепцова Т.Н., Лепилина Т.В., Воронцов С.В., Данькова М.Ю. Влияние пандемии COVID-19 на физическую активность студенческой молодежи // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 3 (193). С. 313–317. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.3
11. Подоруев Ю.В., Пихаев Р.Р., Заппаров Р.И. Система фитнеса в процессе физического воспитания студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 9 (151). С. 218–223.
12. Пономарев В.В., Левицкая А.Н. Дифференцированная методика занятий студенток вуза фитнес-аэробикой // Теория и практика физической культуры. 2018. № 7. С. 41.
13. Ратманская Т.И., Булгакова О.В., Осипов А.Ю., Орлова И.И. Повышение уровня кардиореспираторной подготовленности студентов средствами оздоровительной фитнес-системы «Kangoo Jumps» // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2021. Т. 6, № 2. С. 75–81. DOI: 10.47475/2500-0365-2021-16212
14. Смирнова Н.О. Использование фитнес программ в практике физического воспитания студенческой молодежи // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. № 4. С. 385–387.
15. Шутова Т.Н. Классификации фитнес-программ и технологий, их применение в практике физического воспитания студентов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2017. № 2. С. 116–122.

16. Шутова Т.Н., Бодров И.М., Мамонова О.В., Кондратьев П.А. Технология фитнеса в физическом воспитании студентов // Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка. 2016. № 1. С.30–31.
17. Bulgakova O.V., Moskovchenko O.N. The technique of fitball aerobics in physical culture classes for female students // Journal of the Siberian Federal University. 2012. No. 5 (8). P. 1083–1091.
18. Cosma G., Dumitru R., Lică E., Albină A. Aerobic gymnastics on Kangoo Jumps boots and its impact on // Science, Movement and Health. Vol. XV: [s.n.]. 2015. P. 294–299.
19. Dimitru R. Experts' opinion concerning the role of aerobics on Kangoo Jumps boots // Journal of Sport and Kinetic Movement. 2014. No. 1 (23-2). P. 44–46.
20. Goncalves A., Bernal C., Korchi K., Nogrette M., Deshayes M., Philippe A.G., Gisclard B., Charbonnier E. Promoting physical activity among university students during the COVID-19 pandemic: Protocol for a randomized controlled trial // JMIR Research Protocols. 2022. Vol. 11, No 6. P. e36429. DOI: 10.2196/36429
21. López-Valenciano A., Suarez-Iglesias D., Sanchez-Lastra M.A., Ryan C. Impact of COVID-19 pandemic on university students' physical activity levels: An early systematic review // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 11. P. 624567. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.624567
22. Nagovitsyn R.S., Osipov A.Y., Kudryavtsev M.D., Doroshenko S.A., Vapaeva A.V. Realization of step exercises using the independent calorimetry during the period of self-isolation // Journal of Human Sport and Exercise. 2020. Vol. 15, No 4 (proc). P. S1020–S1029. DOI: 10.14198/jhse.2020.15.Proc4.04
23. Osipov A.Y, Ratmanskaya T.I., Nagovitsyn R.S., Zhuikova S.E., Iermakov S.S. Increasing the level of cardiorespiratory and strength endurance of female students by means of mixed training (Kangoo-jumps fitness and resistance training) // Physical Activity Review. 2020. Vol. 8, No 2. P. 38–47. DOI: 10.16926/par.2020.08.20
24. Podstawski R., Markowski P., Clark C., Choszcz D., Ihász F., Stojiljković S., Gronek P. International standards for the 3-minute Burpee test: High intensity motor performance // Journal of Human Kinetics. 2019. Vol. 69. P. 137–147. DOI: 10.2478/hukin-2019-0021
25. Topend Sports (sport + science). Fitness testing at home – cheap and easy. Available from: URL: https://www.topendsports.com/testing/hometest.htm (access date: 12.05.2023).

MAINTAINING THE LEVEL OF PHYSICAL FITNESS OF FEMALE STUDENTS BY MEANS OF *KANGOO JUMPS* WELLNESS FITNESS

T.I. Ratmanskaya (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The COVID-19 pandemic had a significant negative impact on the level of daily physical activity and indicators of physical fitness of students.

The purpose of this research is to substantiate the possibility of effective use of the Kangoo Jumps wellness fitness system to preserve the indicators of physical fitness and control over the body weight of female students during the period of restrictive measures related to the COVID-19 pandemic.

Methodology of this research consists of the analysis and generalization of current scientific data on the use of various fitness systems and fitness technologies in the practice of physical education of students, a pedagogical experiment on the use of means of the Kangoo Jumps wellness fitness system in the practice of independent studies of female students, the use of reliable and valid fitness tests that objectively assess the level of physical fitness among young people and to obtain correct statistical analysis of the data obtained.

Research results. This research revealed significant ($p < 0.05$) differences in the results of some fitness tests characterizing the level of functional fitness and strength of the muscles of the lower limbs, in favor of female students who used the means of the Kangoo Jumps wellness fitness system during self-study, during the period of restrictive measures related to the pandemic.

Conclusion. The Kangoo Jumps fitness system has demonstrated a high level of effectiveness in maintaining a certain level of physical fitness and control over the dynamics of body weight among female students who have experienced the negative impact of restrictive measures related to the COVID-19 pandemic.

Keywords: *physical activity, restrictive measures, fitness systems, self-training, body weight*.

Ratmanskaya, Tatyana I. – Senior Lecturer, Department of Physical Education, Institute of Physical Culture, Sport and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0001-9544-1674; e-mail: ratmanskayat@yandex.ru

References

1. Bulgakova O.V., Shubin D.A., Ponomarev V.V. Physical development and functional readiness of female university students influenced by fitness technologies // Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka (Physical Culture: Upbringing, Education, Training). 2015. No 4. P. 48–49.
2. Gibaeva N.N., Lyulina N.V., Zakharova L.V. Features of the use of fitness programs for physical culture with students // Fizicheskoe vospitanie studentov (Physical Education of Students). 2010. No. 6. P. 16–18.
3. Danilova E.N., Zavyalov A.I., Vlasenko A.A. Modern trends in the development of wellness // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta (Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University). 2020. No. 4 (182). P. 133–137.
4. Ermakova E.G., Romanova V.M. Physical culture in general cultural and professional training of students // Universum: psikhologiya i obrazovanie: elektronnyy nauchnyy zhurnal (Universum: Psychology and Education: electronic scientific journal). 2017. No. 12 (42). URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/5289 (access date: 16.01.2021).
5. Konyakhina R.A. Aerobics as a means of emotional and physical education. In: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference “Science and Society”. 2017. No. 1. P. 69–73.
6. Kukanova O.S., Kharkharyan A.S., Potapova N.V. Step-aerobics as a means of modern physical culture and wellness technologies in health formation of students of the USUPS. In: Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference of Young Scientists and Students “Valeological problems of health formation of adolescents, youth, population”. Yekaterinburg, December 9, 2016. Yekaterinburg: RGPPU, 2016. P. 184–187.
7. Loginov D.V., Osipov A.Y., Martirosova T.A. Influence of home functional online trainings on the level of physical fitness of students during the pandemic period // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury (Theory and Practice of Physical Culture). 2023. No 2. P. 30.

8. Malyutina M.V., Andronov O.V., Inzhevatov V.V. Physical and functional training of female students at the university by means of aerobics // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of Orenburg State University). 2016. No. 2 (190). P. 34–38.
9. Naidanova A. F., Prokopyeva A. N. Motor activity and its impact on humans // Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologiy (Modern Trends in the Development of Science and Technology). 2016. No. 6–10. P. 81–86.
10. Osipov A.Y., Kleptsova T.N., Lepilina T.V., Vorontsov S.V., Dankova M.Yu. Impact of the COVID-19 pandemic on physical activity of university students // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta (Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University). 2021. No 3 (193). P. 313–317. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.3. P. 313–317.
11. Podoruev Yu.V., Pikhaev R.R., Zapparov R.I. Fitness system in the process of physical education of students // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta (Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University). 2017. No. 9 (151). P. 218–223.
12. Ponomarev V.V., Levitskaya A.N. Differentiated fitness aerobics training technology for female university students // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury (Theory and Practice of Physical Culture). 2018. No. 7. P. 41.
13. Ratmanskaya T.I., Bulgakova O.V., Osipov A.Y., Orlova I.I. Improving the level of cardiorespiratory fitness of students by the means of Kangoo Jumps fitness // Fizicheskaya kultura. Sport. Turizm. Dvigatelnaya rekreatsiya (Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation). Vol. 6, No 2. P. 75–81. DOI:10.47475/2500-0365-2021-16212
14. Smirnova N.O. The use of fitness programs in the practice of physical education of students // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova (Bulletin of the N.A. Nekrasov KSU). 2009. No. 4. P. 385–387.
15. Shutova T.N. Classification of fitness programs and technologies, their application in physical education of students // Izvestiya Tulskogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kultura. Sport. (Izvestiya Tula State University. Physical Education. Sport). 2017. No 2. P. 116–122.
16. Shutova T.N., Bodrov I.M., Mamonova O.V., Kondratiev P.A. Fitness technology in physical education of students // Fizicheskaya kul'tura: Vospitanie, obrazovanie, trenirovka (Physical Culture: Upbringing, Education, Training). 2016. No. 1. P. 30–31.
17. Bulgakova O.V., Moskovchenko O.N. The technique of fitball aerobics in physical culture classes for female students // Journal of the Siberian Federal University. 2012. No. 5 (8). P. 1083–1091.
18. Cosma G., Dumitru R., Lică E., Albină A. Aerobic gymnastics on Kangoo Jumps boots and its impact on // Science, Movement and Health. Vol. XV: [s.n.]. 2015. P. 294–299.
19. Dimitru R. Experts' opinion concerning the role of aerobics on Kangoo Jumps boots // Journal of Sport and Kinetic Movement. 2014. No. 1 (23-2). P. 44–46.
20. Goncalves A., Bernal C., Korchi K., Nogrette M., Deshayes M., Philippe A.G., Gisclard B., Charbonnier E. Promoting physical activity among university students during the COVID-19 pandemic: Protocol for a randomized controlled trial // JMIR Research Protocols. 2022. Vol. 11, No 6. P. e36429. DOI: 10.2196/36429
21. López-Valenciano A., Suarez-Iglesias D., Sanchez-Lastra M.A., Ryan C. Impact of COVID-19 pandemic on university students' physical activity levels: An early systematic review // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 11. P. 624567. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.624567
22. Nagovitsyn R.S., Osipov A.Y., Kudryavtsev M.D., Doroshenko S.A., Vapaeva A.V. Realization of step exercises using the independent calorimetry during the period of self-isolation // Journal of Human Sport and Exercise. 2020. Vol. 15, No 4 (proc). P. S1020–S1029. DOI: 10.14198/jhse.2020.15.Proc4.04
23. Osipov A.Y, Ratmanskaya T.I., Nagovitsyn R.S., Zhuikova S.E., Iermakov S.S. Increasing the level of cardiorespiratory and strength endurance of female students by means of mixed training (Kangoo–jumps fitness and resistance training) // Physical Activity Review. 2020. Vol. 8, No 2. P. 38–47. DOI: 10.16926/par.2020.08.20
24. Podstawski R., Markowski P., Clark C., Choszcz D., Ihász F., Stojiljković S., Gronek P. International standards for the 3-minute Burpee test: High intensity motor performance // Journal of Human Kinetics. 2019. Vol. 69. P. 137–147. DOI: 10.2478/hukin-2019-0021
25. Topend Sports (sport + science). Fitness testing at home – cheap and easy. Available from: URL: https://www.topendsports.com/testing/hometest.htm (access date: 12.05.2023).

УДК 159.99

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

А.В. Капцов (Самара, Россия)
Е.В. Хохлова (Волгоград, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье описаны результаты эксперимента, проведенного со студентами университета, направленного на формирование стадий субъектности учебных действий через создание образовательной среды на занятиях по психологии. Субъектность понимается как психическое новообразование, возникающее и развивающееся во взаимодействиях индивида с окружающей средой и/или представляющей ее субъектами. Перед преподавателями стоит задача в создании образовательной среды, которая будет способствовать формированию субъектности.

Эксперимент проводился в течение двух семестров и был включен в учебную деятельность. В эксперименте делается акцент на процессе формирования субъектности и понимании, каким образом субъектность проявляется от стадии к стадии, поэтому важным пунктом было включение студентов в образовательный процесс как субъектов, принятие ими роли преподавателя, самостоятельное использование комплекса активных методов обучения, приемов и упражнений, которое способствовало освоению профессиональных компетенций и формированию субъектности учебных действий студентов.

Рассмотрен анализ структуры стадий субъектности до и после эксперимента в факторе, обусловленном направленностью на актуальные цели настоящего времени и в факторе, направленном на перспективные цели учебной деятельности.

Методологию исследования составляют представленные в современной науке модели образовательных сред. Акцент в исследовании сделан на экопсихологическом подходе В.И. Панова, согласно которому психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда». Одной из таких сред является «образовательная среда» как система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся.

Результаты представляют собой сравнительный анализ лонгитюдного исследования становления стадий субъектности студентов в контрольных и экспериментальных группах до и после эксперимента. В них рассмотрен анализ структуры стадий субъектности до и после эксперимента в факторе, обусловленном направленностью на актуальные цели настоящего времени и в факторе, направленном на перспективные цели учебной деятельности.

Заключение. Полученные результаты применения критерия Вилкоксона и результаты последующего факторного анализа показали эффективность применения комплекса активных методов обучения в процессе формирования субъектности учебных действий студентов.

Ключевые слова: *студенческий возраст, экопсихологический подход, субъектность учебных действий, образовательная среда, стадии субъектности, активные методы обучения.*

Капцов Александр Васильевич – доктор психологических наук, профессор, Самарский филиал Московского городского педагогического университета (Самара); e-mail: avkaptsov@mail.ru
Хохлова Екатерина Викторовна – старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; e-mail: katia99@mail.ru

Постановка проблемы. Основной целью обучения в вузе является формирование профессионала – человека, который по окончании учебного заведения будет обладать необходимыми компетенциями и сможет их успешно применять в своей профессиональной деятельности. Студент должен стать субъектом учебной деятельности

с интегративной характеристикой – субъектностью учебных действий [Галлямова, 2014]. Стать субъектом определенной деятельности – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию [Ананьев, 1977]. Перед преподавателями стоит задача в создании образовательной среды, которая будет способствовать формированию субъектности.

Впервые термин «субъектность» был употреблен А.Н. Леонтьевым. С его точки зрения, субъектность – это набор индивидуальных качеств и свойств личности, которые реализуются через деятельность, обусловливая возможность не только творческой активности, но и активности, направленной на самого себя (самодетерминация) [Леонтьев, 2004]. Проблема формирования субъектности – одна из важнейших в научных исследованиях [Воробьева, 2012]. В отечественной и зарубежной науке имеется большое количество работ, посвященных изучению данного вопроса [Hjelle, Ziegler, 1992].

В современной науке представлены модели образовательных сред. В нашем исследовании мы сделали акцент на исследованиях В.И. Панова [Panov, Kaptsov, Kolesnikova, 2018]. В рамках психодидактической модели им разработан экопсихологический подход, согласно которому «психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда». Одной из таких сред является «образовательная среда» как система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся [Панов, 2007].

Важно отметить, что В.И. Панов делает акцент на процессе становления субъекта и отмечает, что необходимо понимать, каким образом субъект переходит от стадии к стадии. Субъектность им рассматривается как психическое новообразование, возникающее и развивающееся во взаимодействиях индивида с окружающей средой и/или представляющими ее субъектами [Панов, 2016]. Стадии субъектности можно рассматривать как динамическую структуру [Капцов, Некрасова, 2021], опираясь на элементы теории динамических систем О.В. Митиной и В.Ф. Петренко [Митина, Петренко, 1995], а также на работы зарубежных исследователей, которые рассматривают такие феномены, как социальные установки, межличностные отношения [Vallacher, Lewenstein, 1994; Watters et al., 1996; Steenbeek et al., 2008; Richardson, 2014], познание, возрастные кризисы и переходы, с точки зрения теории динамических систем [Abraham, 2003; Araujo, Davids, 2004; Van Geert, 2009; Izhikevich, 2007; Metzger, 2001]. Таким образом, мы понимаем, что структура стадий субъектности может, с одной стороны, подвергаться воздействию организованного образовательного процесса, а с другой – иметь элементы самоорганизующейся системы.

В.И. Панов и А.В. Капцов модель стадий субъектности описывают двухфакторной структурой в зависимости от мотивов и целей учебной деятельности. Состав факторов стадий становления субъектности обусловлен направленностью на перспективные цели учебной деятельности, состоящие из стадий «Критик», «Мастер» и «Творец», а также на актуальные цели настоящего времени, включающие стадии «Наблюдатель», «Подмастерье», «Ученик» [Панов, Капцов, 2021].

В основе эксперимента лежит идея создания образовательной среды на занятиях по дисциплинам «Психология развития» и «Педагогическая психология» со студентами социально-педагогического университета. Делается акцент на структуре стадий учебных действий и обращается внимание на их соответствие возрастно-психологическим нормативам [Хохлова, 2020].

Целью эксперимента стало использование комплекса приемов и упражнений, направленных на формирование субъектности учебных действий у студентов экспериментальных групп педагогического вуза.

Объектом нашего исследования является субъектность учебных действий студентов в образовательной среде вуза.

Предметом исследования является формирование субъектности учебных действий студентов в образовательной среде вуза.

Отличительной особенностью эксперимента стала включенность испытуемых в образовательный процесс. Они не только выполняли задания преподавателя или участвовали в тренинговых упражнениях, а активно принимали на себя роль преподавателя в реальном учебном процессе. Студенты с помощью преподавателя разрабатывали план, содержание семинарского занятия, подбирали методы и стили ведения, проводили его самостоятельно, при этом давали и получали обратную связь от группы и преподавателя. Таким образом, они совершали пробующие профессиональные действия, определяя зону своего актуального и ближайшего развития.

Гипотезой исследования явилось положение о том, что включенность студентов в образовательный процесс как субъектов, принятие роли преподавателя, использование комплекса активных методов обучения, приемов и упражнений способствуют освоению профессиональных компетенций и формированию субъектности учебных действий студентов.

На первом этапе эксперимента проводилась первичная диагностика с 24.02.2020 по 10.03.2020. Воздействие началось с 10.03.2020 года и закончилось 18.12.2020. Во время проведения эксперимента на семинарах со студентами прорабатывались необходимые для освоения программы вопросы и наравне с традиционными методами обучения, например опросом, использовались активные методы обучения. Организация лекций и семинаров была построена таким образом, чтобы процесс формирования учебных действий и освоение материала происходило согласно основным положениям экопсихологического подхода и экопсихологическим типам взаимодействия и критериям стадий субъектности.

Методология. В экспериментальную выборку вошли 58 студентов (3 группы) 2-го курса института русского языка и словесности. В контрольную выборку вошли 53 студента (3 группы) 2-го курса факультета исторического и правового образования. Для достижения цели исследования и проверки гипотезы использовались авторские методики в сочетании с известными: «Опросник стадий становления субъектности студентов» [Капцов, Колесникова, 2018]; «Методика оценки образовательной среды учреждения», 2015; «Методика диагностики самосознания», 1975; [Fenigstein, Scheier, Buss, 1975], адаптация (2004) [Знаков, 2005]; тест «Аксиологическая направленность личности» [Капцов, 2013]; тест «Смысложизненные ориентации» (1992) [Леонтьев, 2000].

В качестве математических методов обработки данных исследования использовался факторный анализ в статистическом пакете STATISTICA 12.

Результаты исследования. Полученные результаты дескриптивной статистики (критерий Вилкоксона) показали изменения, произошедшие после эксперимента на стадиях «Мастер» и «Творец» у студентов 1-й группы и на стадии «Подмастерье» у студентов 2-й группы (табл. 1.). Студенты 2-й группы после эксперимента стали более способными в воспроизведении действий-образцов, принятых ранее на занятиях и выполняемых только преподавателем. Включенность студентов 1-й группы в образовательный процесс, принятие ими на себя роли преподавателя, использование комплекса активных методов обучения, приемов и упражнений содействовали формированию способности произвольно и самостоятельно выполнять усвоенные действия-образцы, контролировать и корректировать правильность выполнения осваиваемых учебных действий. При этом студенты уже могут освоенные действия-образцы свободно использовать для выполнения более сложных действий, создания новых, творческих методов, способов. Результаты показали эффективность применения комплекса активных методов обучения в процессе формирования субъектности учебных действий.

Таблица 1

Показатели критерия Вилкоксона (μ, Z, T)

Table 1

Indicators of the Wilcoxon test (μ, Z, T)

Стадии	До эксперимента, μ	После эксперимента, μ	Z	T
Филологи 1				
Наблюдатель	19	19	0,4	123,5
Подмастерье	18	18	0,1	91,5
Ученик	17	16	1,2	82
Критик	13	14	0,4	137
Мастер	20	19	2,3**	56
Творец	20	17	2,9**	42,5
Филологи 2				
Наблюдатель	21	20	1,0	69
Подмастерье	18	17	2,2**	41,5
Ученик	17	17	1,0	69,5
Критик	14	14	0,1	92,5
Мастер	20	19	1,0	55
Творец	18	18	0,1	74
Филологи 3				
Наблюдатель	19	20	1,2	29
Подмастерье	18	18	0,7	35
Ученик	17	16	0,4	19,5
Критик	15	14	1,0	22
Мастер	22	22	0,1	32
Творец	19	20	1,3	15

Примечание. * – уровень значимости равен 0,01. ** – уровень значимости равен 0,05.

Для того чтобы увидеть динамику в структуре субъектности учебных действий применен факторный анализ (табл. 2, 3). В.И. Панов и А.В. Капцов модель стадий субъектности описывают двухфакторной структурой [Панов, Капцов, 2021] в зависимости от мотивов и целей учебной деятельности. Состав факторов обусловлен направленностью на перспективные цели учебной деятельности и на актуальные цели настоящего времени.

Таблица 2

Значения факторных нагрузок в экспериментальных группах до и после эксперимента

Table 2

Values of factor loadings in experimental groups before and after the experiment

Стадии	До эксперимента			После эксперимента	
1	2			3	
Филологи 1	*1F**	*2F**	*3F***	*1F**	*2F***
Наблюдатель	**0,790**	0,202	0,068	**0,620**	0,175
Подмастерье	**0,788**	-0,113	-0,094	**0,767**	0,147
Ученик	**-0,563**	**0,673**	-0,263	**0,644**	**-0,554**
Критик	0,201	**0,926**	0,047	**-0,628**	-0,178
Мастер	0,171	0,030	**0,871**	0,145	**0,853**
Творец	-0,484	-0,148	**0,664**	0,410	**0,639**
Expl.Var	1,864	1,386	1,285	1,972	1,525
Prp.Totl	0,311	0,231	0,214	0,329	0,254

Окончание табл. 2

1	2			3	
Филологи 2	*1F**	*2F***	*3F**	*1F***	*2F**
Наблюдатель	**-0,869**	-0,159	0,073	**0,633**	**0,680**
Подмастерье	**-0,911**	-0,030	0,032	-0,030	**0,912**
Ученик	-0,152	-0,121	**-0,848**	0,034	0,022
Критик	0,329	0,022	**-0,739**	**-0,521**	0,479
Мастер	0,145	**0,906**	0,062	**0,920**	0,039
Творец	0,036	**0,905**	0,046	**0,820**	0,005
Expl.Var	1,738	1,680	1,278	2,192	1,527
Prp.Totl	0,290	0,280	0,213	0,365	0,254
Филологи 3	*1F***	*2F**	*3F**	*1F***	*2F**
Наблюдатель	0,178	**0,783**	-0,074	**0,817**	-0,153
Подмастерье	-0,057	**0,676**	**0,643**	**0,691**	0,321
Ученик	0,124	**0,515**	0,035	-0,083	**0,899**
Критик	0,214	-0,082	**0,936**	0,242	**0,712**
Мастер	**0,934**	0,046	0,146	**0,705**	0,407
Творец	**0,779**	0,461	0,081	**0,931**	0,049
Expl.Var	1,577	1,556	1,324	2,574	1,608
Prp.Totl	0,263	0,259	0,221	0,429	0,268

Примечание. * – фактор, обусловленный направленностью на актуальные цели настоящего времени.
** – фактор, обусловленный направленностью на перспективные цели учебной деятельности.

Факторный анализ в экспериментальных группах студентов института русского языка и словесности показал, что до эксперимента выделилось по три фактора в каждой группе. Два из них обусловлены направленностью на актуальные цели настоящего времени, третий – направленностью на перспективные цели учебной деятельности. В факторах, обусловленных направленностью на актуальные цели настоящего времени, выделились стадии «Наблюдатель», «Подмастерье», «Ученик», «Критик». Для решения насущных учебных задач студенты наблюдали за преподавателями, использовали репродуктивные способы действий, проявляли самостоятельность и старались замечать ошибки других.

После эксперимента два фактора, обусловленные направленностью на актуальные цели настоящего времени, объединились в один. Он стал более насыщенным и интегрированным. Студенты больше определились в том, что им необходимо для решения актуальных задач.

В факторе, обусловленном направленностью на перспективные цели учебной деятельности до эксперимента, выделились стадии «Мастер» и «Творец». После эксперимента вместе с ними стали достигать статистически значимый уровень стадии «Наблюдатель», «Подмастерье» в третьей студенческой группе. Можно предположить, что эти студенты стали понимать, что для решения задач в будущем им необходимо не только быть компетентными и творческими, но также наблюдающими, воспроизводящими увиденное для того, чтобы стать специалистами. В 1-й и 2-й группах студенты также видят себя компетентными и творческими, как до эксперимента. Стадии «Мастер» и «Творец» до и после эксперимента выделялись в отдельный фактор. Но после эксперимента стадии «Ученик» и «Критик» также выделились в фактор в 1-й и 2-й группах, при этом стадия «Критик» стала относиться к отрицательному полюсу биполярного фактора, то есть студенты в будущем хотят продолжать учиться у других и часть студентов считают, что надо проявлять экспертность в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, студенты экспериментальных групп после эксперимента больше определились в том, что им необходимо для решения актуальных задач. Фактор, обусловленный направленностью на актуальные цели настоящего времени, стал более насыщенным и интегрированным.

Таблица 3

Значения факторных нагрузок в контрольных группах после 1-го и 2-го срезов

Table 3

Values of factor loadings in control groups after 1 and 2 cross sections

Стадии	1-й срез		2-й срез	
Историки 1	*1F**	*2F***	*1F**	*2F***
Наблюдатель	**-0,734**	-	**-0,827**	
Подмастерье	**-0,787**	-	**-0,515**	
Ученик	**-0,851**	-	**0,581**	
Критик	**-0,776**	-	-0,493	
Мастер	**-0,787**	-	**-0,893**	
Творец	**-0,947**	-	**-0,728**	
Expl.Var	4,000	-	2,858	
Prp.Totl	0,667		0,476	
Историки 2	*1F***	*2F**	*1F***	*2F**
Наблюдатель	**0,588**	0,388	0,265	**-0,858**
Подмастерье	**0,601**	-0,186	-0,063	**-0,908**
Ученик	0,011	**0,851**	**-0,899**	0,011
Критик	0,187	**0,894**	**-0,593**	0,434
Мастер	**0,726**	0,191	**0,894**	0,021
Творец	**0,886**	0,189	**0,781**	-0,262
Expl.Var	2,054	1,780	2,643	1,817
Prp.Totl	0,342	0,297	0,440	0,303
Историки 3	*1F***	*2F**	*1F**	*2F***
Наблюдатель	**0,813**	0,418	**0,597**	**0,569**
Подмастерье	**0,521**	**0,566**	0,224	**0,697**
Ученик	-0,119	**0,816**	**0,582**	0,150
Критик	0,124	**0,909**	**0,884**	-0,197
Мастер	**0,891**	-0,213	-0,115	**0,836**
Творец	**0,834**	0,046	**0,668**	**0,514**
Expl.Var	2,451	2,036	1,987	1,834
Prp.Totl	0,409	0,339	0,331	0,306

Примечание. * – фактор, обусловленный направленностью на актуальные цели настоящего времени.
** – фактор, обусловленный направленностью на перспективные цели учебной деятельности.

В студенческих группах выделилось два фактора, при этом в одной из них – один. Обучающиеся 2-го курса только начали осваивать профессиональные учебные действия, и некоторые из студентов еще не дифференцировали способы их усвоения, как это произошло в 1-й группе историков. Все стадии включены в фактор. Студенты стремились и наблюдать, и подражать, быть самостоятельными, старались освоить компетенции и быть новаторами для того, чтобы решать повседневные учебные задачи. Для двух остальных групп для решения актуальных задач важно выполнять репродуктивные способы действий, проявлять самостоятельность и экспертность. Стадии «Наблюдатель», «Подмастерье». «Ученик», «Критик» достигали статистически значимого уровня.

В фактор, обусловленный направленностью на перспективные цели учебной деятельности, вошли стадии «Наблюдатель», «Подмастерье», «Мастер» и «Творец». Для решения задач в перспективе студентам контрольной выборки необходимо было наблюдать, подражать, проявлять мастерство и творить.

После года обучения количество факторов в группах не изменилось. При этом в 1-й группе как был один выделенный фактор, так и остался, то есть у студентов не произошли дифференциация

способов усвоения действий и динамика в усвоении учебно-профессиональной деятельности. Более того, стадия «Критик» перестала достигать статистически значимого уровня. Студенты не чувствуют себя экспертными в осваиваемой деятельности. Для студентов двух других групп для решения актуальных задач стало необходимым наблюдать, хотя после первого среза им это было не нужно. Стадия «Наблюдатель» начала достигать статистически значимого уровня.

Для решения задач, ориентированных на перспективные цели учебной деятельности, после года обучения только в одной группе выделились студенты, для которых стало важным не наблюдать и подражать, а быть экспертным и состоятельным. Фактор стал биполярным. В остальных группах изменений не произошло. Студенты так же, как и год назад, наблюдают, подражают, проявляют мастерство и творчество в решении задач, ориентированных на перспективу.

Заключение

1. Полученные результаты применения критерия Вилкоксона показали, что включенность студентов 1-й группы в образовательный процесс, принятие ими на себя роли преподавателя, использование комплекса активных методов обучения, приемов и упражнений содействовали формированию способности произвольно и самостоятельно выполнять усвоенные действия-образцы, контролировать и корректировать правильность выполнения осваиваемых учебных действий. При этом студенты освоенные действия-образцы могут свободно использовать для выполнения более сложных действий, создания новых, творческих методов, способов, действий. Студенты 2-й группы после эксперимента стали более способными в воспроизведении действий-образцов, принятых ранее на занятиях и выполняемых только преподавателем.

2. Факторный анализ показал, что студенты экспериментальных групп после эксперимента больше определились в том, что им необходимо для решения актуальных задач. Фактор, обусловленный направленностью на актуальные цели настоящего времени, стал более насыщенным и интегрированным. Студенты стали больше воспринимать преподавателей как наставников, стремясь воспроизводить действия, совершаемые ими. Стали больше акцентировать внимание на ошибках и правильности выполнения учебных действий сокурсниками, соотнося с собственным приобретаемым опытом. Задания, которые выполнялись на семинарах, были направлены на принятие студентами ответственности за их проведение, готовность к эффективному взаимодействию, оказанию помощи друг другу с ориентацией друг на друга как на будущих специалистов.

У студентов контрольных групп после года обучения не произошло изменений в количестве выделенных факторов. В группах уровень межличностных связей если изменился, то незначительно. В одной из групп стадия «Критик» перестала достигать статистически значимого уровня, а стадия «Наблюдатель» достигла его. Студенты стали меньше чувствовать свою экспертность и начали наблюдать за действиями педагогов.

3. Включенность испытуемых в образовательный процесс способствовала тому, что они для решения актуальных задач стали активнее наблюдать за выполнением заданий преподавателем и другими студентами, обсуждать, вносить коррективы, обсуждать причинно-следственные связи происходящего. Студенты начали проявлять большую самостоятельность в освоении учебных действий, оценивании процесса и результата своей работы и работы сокурсников, применении активных методов и способов обучения, становясь компетентными в будущей деятельности. Возможность использовать новые нестандартные задания на занятиях позволила студентам развивать креативность и стремление к новаторству в будущей профессии.

Анализ показал эффективность применения комплекса активных методов обучения в процессе формирования субъектности учебных действий студентов. Результаты эксперимента являются предметом дальнейшего исследования и описания.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука. 1977. С. 14–31 [Электронный ресурс]. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_o-problemah-sovremennogo_1977/go,0;fs,0/ (дата обращения: 17.03.2023).
2. Воробьева Л.И. Феномен субъектности в культурно-исторической перспективе // Вопросы психологии. 2012. № 6. С. 3–13 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18931834 (дата обращения: 17.04.2023).
3. Галлямова А.А. О технологии развития субъектности студентов // Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). С. 95–99 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=27807888 (дата обращения: 17.04.2023).
4. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 448 с. [Электронный ресурс]. URL: https://istina.msu.ru/media/publications/book/0aa/9f8/8700000/Znakov_Psihologiya_ponimaniya.pdf (дата обращения: 17.02.2023).
5. Капцов А.В., Некрасова Е.В. Аттракторы стадий становления субъектности студентов вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 98–107. DOI: https://doi. org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-98-107
6. Капцов А.В. Методика оценки образовательной среды учреждения с позиции экопсихологического подхода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология. 2015. № 2 (18). С. 34–45 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26471407 (дата обращения: 15.03.2023).
7. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология. 2018. № 2 (24). С. 107–117 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=39135886 (дата обращения: 15.03.2023).
8. Капцов А.В. Тест аксиологической направленности школьников АНЛ 4.4: руководство по интерпретации результатов диагностики. Самара: Самар. гуманит. акад., 2013. 20 с. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46392966 (дата обращения: 17.02.2023).
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие. М.: Смысл: Академия, 2004. 352 с. [Электронный ресурс]. URL: https://pedlib.ru/Books/3/0010/index.shtml (дата обращения: 15.03.2023).
10. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 2000. 18 с. [Электронный ресурс]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://publishing.smysl.ru/book/sgo/ManSGO.pdf (дата обращения: 05.03.2023).
11. Митина О.В., Петренко В.Ф. Динамика политического сознания как процесс самоорганизации // Общественные науки и современность. 1995. № 5. С. 103–115 [Электронный ресурс]. URL: https://www.fnisc.ru/index.php?page_id=2384&id=3927&l=&j=6&base=ojs3 (дата обращения: 05.03.2023).
12. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с. [Электронный ресурс]. URL: https://pedlib.ru/Books/7/0071/7_0071-1.shtml (дата обращения: 05.03.2023).
13. Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 4. С. 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408
14. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2016. № 4. С. 16–25. DOI: 10.11621/vsp.2016.04.16

15. Хохлова Е.В. Взаимосвязь личностных ценностей и стадий становления субъектности учебных действий студентов-филологов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология. 2020. № 2 (28). С. 28–38 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44341872 (дата обращения: 05.03.2023).
16. Abraham J.L. Dynamical systems theory: Application to pedagogy // Studies of Nonlinear Phenomena in Life Science. The Dynamical Systems Approach to Cognition. 2003. Vol. 11. P. 295–307. DOI: 10.1142/9789812564399_0015
17. Araujo D., Davids K. Embodied cognition and emergent decision-making in dynamical movement systems // Junctures. 2004. No. 2. P. 45–57. URL: https://www.academia.edu/1424208 (дата обращения: 05.03.2023).
18. Fenigstein A., Scheier M.F., Buss A.H. Public and private self-consciousness: Assessment and theory // Journal of Consulting and Clinical Psychology. Is. 43. 1975. P. 522–527. URL: https://philpapers.org/rec/FENPAP (дата обращения: 05.03.2023).
19. Hjelle L., Ziegler D. Personality theories: Basic assumptions, research, and applications. 3rd Edition. New York, St. Louis, etc.: McGraw-Hill, Inc., 1992. URL: https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mipt.ru/upload/medialibrary/76e/l_1_._-zigler-d.-teorii-lichnosti.pdf
20. Izhikevich E.M. Dynamical systems in neuroscience. The geometry of excitability and bursting. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press, 2007. 497 p. URL: https://www.izhikevich.org/publications/dsn. pdf (дата обращения: 05.04.2023).
21. Metzger M.A. Applications of nonlinear dynamical systems theory in developmental psychology: Motor and cognitive development // Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences. 2001. No. 1. P. 55–68. DOI: 10.1023/A:1022323926870
22. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of stages of agency formation. In: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education (ICPE2018). 2018. P. 515–523. DOI: https://dx.doi. org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57
23. Richardson M.J., Dale R., Marsh K.L. Complex dynamical systems in social and personality psychology: Theory, modeling, and analysis. In: Handbook of research methods in social and personality psychology / Ed. by H.T. Reis, C.M. Judd. Cambridge UK; New York: Cambridge University Press, 2014. P. 253–282. URL: https://researchers.mq.edu.au/en/publications/complex-dynamical-systems-in-social-and-personality-psychology-th (дата обращения: 05.03.2023).
24. Steenbeek H., Van Geert P. An empirical validation of a dynamic systems model of interaction: do children of different sociometric statuses differ in their dyadic play? // Developmental Science. 2008. Vol. 11, is. 2. P. 253–281. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2007.00655.x
25. Vallacher R.R., Lewenstein M. Dynamical systems: A tool for social psychology? In: Dynamical Systems in Social Psychology / Ed. by R.R. Vallacher, A. Nowak. San Diego: Academic Press, 1994. P. 17–53. URL: https://psycnet.apa.org/record/1994–97115-002 (дата обращения: 07.04.2023).
26. Van Geert P. Nonlinear complex dynamical systems in developmental psychology. In: Chaos and-complexity in psychology: The theory of nonlinear dynamical systems / Ed. by S.J. Guastello, M. Koopmans, D. Pincus. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 242–281. DOI: 10.1017/CBO9781139058544.009
27. Watters P.A., Ball P.J., Carr S.C. Social processes as dynamical processes: qualitative dynamical systems theory in social psychology // Current Research in Social Psychology. 1996. Vol. 1, No. 7. P. 60–68. URL: http://www.uidaho.edu/~grpproc (дата обращения: 12.04.2023).

FORMATION OF EDUCATIONAL ACTION AGENCY AMONG UNIVERSITY STUDENTS SPECIALIZING IN PEDAGOGY

A.V. Kaptsov (Samara, Russia)
E.V. Khokhlova (Volgograd, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article describes the results of an experiment conducted with university students aimed at forming the stages of agency related to educational actions through the creation of an educational environment in psychology classes.

The study focuses on the eco-psychological approach, according to which the mental development of a person in the course of his education should be considered in the context of the 'man-environment' system. One of these environments is the 'educational environment' of the university. According to V.V. Panov, the educational environment is considered as a system of pedagogical and psychological conditions and influences that create an opportunity both for the disclosure of interests and abilities that have not yet manifested, and for the development of the already manifested abilities and personality of students.

The experiment has been carried out for two semesters and was included in the learning activities. In the experiment, an important point was the inclusion of students in the educational process as subjects, their acceptance of the role of a teacher, the independent use of a complex of active teaching methods, techniques and exercises, which contributed to the development of professional competencies and the formation of the agency in terms of students' educational actions.

The analysis of the structure of the stages of agency before and after the experiment is considered in the factor determined by the focus on the actual goals of the present time and in the factor aimed at the long-term goals of educational activity.

Keywords: *student age, eco-psychological approach, agency of educational actions, educational environment, stages of agency, active teaching methods.*

Kaptsov, Alexander V. – DSc (Psychology), Professor, Samara Branch of the Moscow Pedagogical University (Samara, Russia); e-mail: avkaptsov@mail.ru

Khokhlova, Ekaterina V. – Senior Teacher, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia); e-mail: katia99@mail.ru

References

1. Ananiev B.G. On the problems of modern human knowledge. Moscow: Nauka, 1977. P. 14–3. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_o-problemah-sovremennogo_1977/go,0;fs,0/ (access date: 17.03.2023).
2. Vorobyeva L.I. The phenomenon of agency in a cultural and historical perspective // Voprosy psikhologii (Questions of Psychology). 2012. No. 6. P. 3–13. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18931834 (access date: 17.04.2023).
3. Gallyamova A.A. On the technology of development of agency among students] // Obrazovanie i samorazvitie (Education and Self-development). 2014. No. 4 (42). P. 95–99. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=27807888 (access date: 17.04.2023).
4. Znakov V.V. Psychology of understanding: Problems and prospects. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2005. 448 p. URL: https://istina.msu.ru/media/publications/book/0aa/9f8/8700000/Znakov_Psihologiya_ponimaniya.pdf (access date: 17.02.2023).
5. Kaptsov A.V., Nekrasova E.V. Attractors of the stages of formation of agency among university students // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser.: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya (Bulletin of the Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Psychology of Development). 2021. Vol. 10, No. 2 (38). P. 98–107. DOI: https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-98-107 (access date: 17.02.2023).

6. Kaptsov A.V. Test of axiological orientation of schoolchildren ANL 4.4: Guidelines for interpreting the results of diagnostics. Samara: Samara Academy for the Humanities, 2013. 20 p. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46392966 (access date: 17.02.2023).
7. Kaptsov A.V. Methodology for assessing the educational environment of the institution from the standpoint of the ecopsychological approach // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Ser.: Psikhologiya (Bulletin of Samara Academy for Humanities. Series: Psychology). 2015. No. 2 (18). P. 34–45. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26471407 (access date: 15.03.2023).
8. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Modified methodology for diagnosing the stages of formation of student agency // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya: Psikhologiya (Bulletin of Samara Academy for Humanities. Series: Psychology). 2018. No. 2 (24). P. 107–117. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=39135886 (access date: 15.03.2023).
9. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality: textbook. Moscow: Smysl: Akademia, 2004. 352 p. URL: https://pedlib.ru/Books/3/0010/index.shtml (access date: 15.03.2023).
10. Leontiev D.A. Life Meaning Orientation Test. Moscow: Smysl, 2000. 18 p. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://publishing.smysl.ru/book/sgo/ManSGO.pdf (access date: 05.03.2023).
11. Mitina O.V., Petrenko V.F. Dynamics of political consciousness as a process of self-organization // Obshchestvennye nauki i sovremennost (Social Sciences and Modernity). 1995. No. 5. P. 103–115. URL: https://www.fnisc.ru/index.php?page_id=2384&id=3927&l=&j=6&base=ojs3 (access date: 05.03.2023).
12. Panov V.I. Psychodidactics of educational systems: theory and practice. St. Petersburg: Piter, 2007. 352 p. URL: https://pedlib.ru/Books/7/0071/7_0071-1.shtml (access date: 05.03.2023).
13. Panov V.I. Stages of mastering professional actions: an ecopsychological model of the formation of agency // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya (Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology). 2016. No. 4. P. 16–25. DOI: 10.11621/vsp.2016.04.16
14. Panov V.I., Kaptsov A.V. The structure of the stages of formation of agency among students: connectivity, integrity, formalization // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2021. Vol. 26, No. 4. P. 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408 (in Russian). DOI: 10.17759/pse.2021260408
15. Khokhlova E.V. The relationship of personal values and stages of formation of agency in terms of educational actions among students-philologists // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya: Psikhologiya (Bulletin of Samara Academy for Humanities. Series: Psychology). 2020. No. 2 (28). P. 28–38. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44341872 (access date: 05.03.2023).
16. Abraham J.L. Dynamical systems theory : Application to pedagogy // Studies of Nonlinear Phenomena in Life Science. The Dynamical Systems Approach to Cognition. 2003. Vol. 11. P. 295–307. DOI: 10.1142/9789812564399_0015
17. Araujo D., Davids K. Embodied cognition and emergent decision-making in dynamical movement systems // Junctures. 2004. No. 2. P. 45–57. URL: https://www.academia.edu/1424208 (access date: 05.03.2023).
18. Fenigstein A., Scheier M.F., Buss A.H. Public and private self-consciousness: Assessment and theory // Journal of Consulting and Clinical Psychology. Is. 43. 1975. P. 522–527. URL: https://philpapers.org/rec/FENPAP (access date: 05.03.2023).
19. Hjelle L., Ziegler D. Personality theories: Basic assumptions, research, and applications. 3rd Edition. New York, St. Louis, etc.: McGraw-Hill, Inc., 1992. URL: https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mipt.ru/upload/medialibrary/76e/l_1_._-zigler-d.-teorii-lichnosti.pdf
20. Izhikevich E.M. Dynamical systems in neuroscience. The geometry of excitability and bursting. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press, 2007. 497 p. URL: https://www.izhikevich.org/publications/dsn. pdf (access date: 05.04.2023).

21. Metzger M.A. Applications of nonlinear dynamical systems theory in developmental psychology: Motor and cognitive development // Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences. 2001. No. 1. P. 55–68. DOI:10.1023/A:1022323926870
22. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of stages of agency formation. In: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education (ICPE2018). 2018. P. 515–523. DOI: https://dx.doi. org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57
23. Richardson M.J., Dale R., Marsh K.L. Complex dynamical systems in social and personality psychology: Theory, modeling, and analysis. In: Handbook of research methods in social and personality psychology / Ed. by H.T. Reis, C.M. Judd. Cambridge UK; New York: Cambridge University Press, 2014. P. 253–282. URL: https://researchers.mq.edu.au/en/publications/complex-dynamical-systems-in-social-and-personality-psychology-th (access date: 05.03.2023).
24. Steenbeek H., Van Geert P. An empirical validation of a dynamic systems model of interaction: do children of different sociometric statuses differ in their dyadic play? // Developmental Science. 2008. Vol. 11, is. 2. P. 253–281. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2007.00655.x
25. Vallacher R.R., Lewenstein M. Dynamical systems: A tool for social psychology? In: Dynamical Systems in Social Psychology / Ed. by R.R. Vallacher, A. Nowak. San Diego: Academic Press, 1994. P. 17–53. URL: https://psycnet.apa.org/record/1994–97115-002 (access date: 07.04.2023).
26. Van Geert P. Nonlinear complex dynamical systems in developmental psychology. In: Chaos and-complexity in psychology: The theory of nonlinear dynamical systems/ Ed. by S.J. Guastello, M. Koopmans, D. Pincus. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 242–281. DOI: 10.1017/CBO9781139058544.009
27. Watters P.A., Ball P.J., Carr S.C. Social processes as dynamical processes: qualitative dynamical systems theory in social psychology // Current Research in Social Psychology. 1996. Vol. 1, No. 7. P. 60–68. URL: http://www.uidaho.edu/~grpproc (access date: 12.04.2023).

УДК 159.9.072.5

МЕТОДИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

О.В. Барканова (Красноярск, Россия)
Л.В. Перова (Красноярск, Россия)
Е.В. Какунина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В связи со сложившейся в последнее время ситуацией острого дефицита педагогических кадров в общеобразовательных школах РФ назрел вопрос пересмотра и реорганизации системы профориентации и более продуманного целевого набора обучающихся в психолого-педагогические классы с учетом их психологических особенностей, склонностей и мотивации. Необходимо создание простроенной на всех уровнях системы психолого-педагогической диагностики и сопровождения потенциально одаренных в педагогическом плане обучающихся. Разработка методики диагностики потенциальной педагогической одаренности поможет внести вклад в решение данной проблемы.

Методологическую основу исследования составила модель педагогической одаренности, представленная в работах Т.Н. Хрусталевой, Е.И. Казаковой, Е.Ю. Илалдиновой и др., на основании которой выделены два блока характеристик педагогической одаренности: универсальные (креативность, интеллект, мотивация достижения успеха) и специальные (педагогические склонности и коммуникативно-организаторские склонности) компоненты. Методологическую и методическую основу методики составили материалы диагностических методик одаренности (анкет, опросников) Дж. Рензули, А. де Хаан, Г. Каф, В.С. Юркевич, А.А. Лосевой и методик диагностики коммуникативных и организаторских склонностей, эмпатии, эмоционального и социального интеллекта, а также наши научные работы (О.В. Барканова) по общим вопросам методологии исследования потенциальной одаренности.

Результаты исследования. Разработана и апробирована методика психологической диагностики потенциальной педагогической одаренности обучающихся, произведен сравнительный анализ полученных данных самодиагностики обучающихся и внешней оценки обучающихся педагогами; на основе статистического анализа произведена оценка внутренней согласованности показателей методики и согласованности оценок обучающихся и педагогов.

Заключение. Разработанная методика позволяет внести вклад в решение проблемы профориентационной диагностики и отбора обучающихся в психолого-педагогические классы, а также организации психолого-педагогического сопровождения потенциально одаренных в педагогическом плане обучающихся.

Ключевые слова: *потенциальная педагогическая одаренность, универсальные и специальные компоненты педагогической одаренности, креативность, интеллект, мотивация достижения успеха, педагогические склонности, коммуникативные и организаторские склонности, карта наблюдений.*

Барканова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0002-6777-6837; e-mail: barkanova@inbox.ru
Какунина Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0009-0000-9452-4662; e-mail: elen_kakunina@mail.ru
Перова Лариса Валентиновна – старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0009-0005-1185-4807; larap@mail.ru

Постановка проблемы. Последние годы в России наблюдается кризисная ситуация в сфере обеспеченности образовательных организаций квалифицированным педагогическим составом. Статистические данные мониторингов релевантными Министерствами и специализированными центрами РФ показывают, что в 2021/22 учебном году в большинстве федеральных округов РФ сформировался дефицит работников общеобразовательных организаций, российские школы укомплектованы учителями по большинству предметов не более чем на две

трети, а сельские школы – в лучшем случае наполовину[1]. Молодые педагоги мотивируют свое нежелание работать в школе низкими зарплатами, чрезмерными нагрузками и быстрым эмоциональным выгоранием в профессии. В реальности причинами такого решения могут быть профессиональная непригодность и психологическая неготовность работать в педагогической сфере, неверный выбор профессии, а также ценностно-смысловые и мировоззренческие особенности поколения Z, которое стремится достичь высокого уровня комфорта и удовлетворенности жизнью без лишних усилий и ответственности, при этом ценности призвания, реализации своих способностей, социального служения все чаще отходят на задний план. В связи с этим остро стоит вопрос мотивации и правильного выбора профессии еще на этапе профессионального самоопределения обучающихся, и именно здесь важно выявить склонности к педагогической деятельности, помочь в их реализации, раскрытии педагогического потенциала.

На основе современных концепций одаренности позволительно относить к категории одаренных не только актуально реализованных в профессиональной деятельности педагогов, но и обучающихся школ, обладающих потенциалом для развития педагогических способностей [Байбородова, Белкина, 2021; Данилова, Казакова, 2019; Касаткина, 2023; Мазилов, 2020; Федоров, 2019]. Однако теоретико-методологические и практико-ориентированные основы сопровождения педагогически одаренных школьников на начальном этапе профессионального самоопределения разработаны слабо. В основном сегодня преобладает ориентация на проведение комплексной психодиагностики всех сфер психики обучающихся с использованием огромного пакета диагностических методик, что позволяет создать так называемый «цифровой профиль обучающегося», в котором видна вся структура его психической организации, и уже на основе такого профиля составляются рекомендации по выбору профессии, определяется профильный класс, индивидуальный образовательный маршрут и т.п.[2] На наш взгляд, можно пойти и иным путем, в частности, что касается педагогической одаренности, можно для начала применить разработанную нами методику предварительной оценки потенциальной педагогической одаренности обучающихся.

Целью статьи является публикация специально разработанной методики психологической диагностики потенциальной педагогической одаренности обучающихся и результатов ее апробации в ходе пилотажного исследования.

Обзор научной литературы по проблеме. Концептуально-теоретическую основу методики составила модель педагогической одаренности, представленная в работах Т.Н. Хрусталевой, А.И. Даниловой, Е.И. Казаковой, А.А. Федорова, Е.Ю. Илалдиновой и др. [Данилова, Казакова, 2019; Истомина, 2022; Пономарева и др., 2022; Федоров и др., 2019; Хрусталева, 2003; 2012; Papadopoulos, 2020]. В частности, у Е.И. Казаковой и А.И. Даниловой дается понимание одаренности как произведения интеллекта, креативности, социальной эффективности, эмоциональной отзывчивости и личностной ответственности (за собственную одаренность). Авторы относят педагогическую одаренность к одному из видов социальной одаренности, которая, наряду с коммуникативной, организаторской и лидерской одаренностью, позволяет состояться в профессиях социального ряда. Педагогически одаренную личность характеризуют способность к выполнению педагогической деятельности, педагогическая направленность (любовь к детям, осознанный выбор педагогической профессии, основательное высшее образование, стремление к самосовершенствованию и самореализации в сфере

[1] Сведения по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2022/23 учебного года [Электронный ресурс]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/70ecc3b178e0b8397d234697c42e0ad8/ (дата обращения: 10.05.2023).

[2] Федеральный вебинар «Эффективные практики допрофессиональной педагогической подготовки» / ЯГПУ им. К.Д. Ушинского: 18.10.2022 [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/video-77909874_456240112 (дата обращения: 04.05.2023).

педагогического труда), волевые качества (работоспособность, настойчивость, способность преодолевать трудности и начать все сначала, сила воли), открытость новому опыту, корпоративность, способность обучаться и непрерывность обучения в течение всей жизни. Имеют значение и такие внешние факторы, как благоприятная образовательная среда, влияние сильных личностей и т.д. [Данилова, Казакова, 2019; Митина, 2014].

Т.Н. Хрусталева, А.И. Данилова, А.А. Федоров и др. определяют педагогическую одаренность как психологическую предпосылку развития педагогических способностей, представляющую собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов, обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности. Универсальные компоненты педагогической одаренности (креативность, активность, уровень развития познавательных процессов) рассматриваются как необходимая основа общей одаренности, позволяющая раскрываться специфически педагогическим компонентам. Специальные компоненты включают в себя педагогические, коммуникативные и организаторские склонности, артистизм, речевые способности, эмпатию, интерес к педагогической деятельности. Авторы подчеркивают, что определяющими для диагностики педагогической одаренности будут специальные компоненты [Данилова, Казакова, 2019; Федоров и др., 2019; Хрусталева, 2003].

А.И. Данилова, А.А. Федоров и др. отмечают, что яркими маркерами педагогической одаренности будут являться, во-первых, стремление включиться в такие виды деятельности, как волонтерство, вожатская работа, стремление помочь одноклассникам в учебе и т.п., во-вторых, увлечение собственным образованием, получение удовольствия от процесса познания. Включение таких обучающихся в эмоционально окрашенную педагогическую деятельность, где образовательный процесс реализуется в субъект-субъектной позиции, позволит оптимальным образом раскрыть их потенциал. Авторы считают, что те обучающиеся, которым лучше всего удается самостоятельно учиться в компании единомышленников при тьюторском сопровождении педагогов, и есть потенциальные педагоги [Данилова, Казакова, 2019, Мазилов, 2020; Федоров и др., 2019; Efklides, 2019; Ozcan, 2017; Subotnik et al., 2011].

В технологическом плане оптимальные формы выявления и развития педагогической одаренности основаны на организации разных практик командной работы и обмена опытом между обучающимися (взаимообучения, научных исследований, технологий «перевернутого» класса, проектирования, моделирования, дискуссионных площадок, лабораторий, конференций и т.п.), а также сопровождения и наставничества со стороны взрослых. Выявление и поддержка педагогически одаренных обучающихся может осуществляться через создание центров непрерывного психолого-педагогического образования, системы конкурсов, олимпиад, опорных школ и психолого-педагогических классов, центров детства в педагогических вузах, каникулярных школ, научных обществ обучающихся, национальной платформы открытого педагогического образования и т.п.[3] [Федоров и др., 2019].

Методология исследования. Методологическую и методическую основу при разработке методики психологической диагностики потенциальной педагогической одаренности обучающихся составили материалы диагностических методик одаренности (анкет, опросников) Дж. Рензули, А. де Хаан, Г. Каф, В.С. Юркевич, А.А. Лосевой и методик диагностики коммуникативных и организаторских склонностей, эмпатии, эмоционального и социального интеллекта, а также наши более ранние научные работы по методологии исследования потенциальной одаренности в целом [Барканова, 2011; 2013; 2018].

На основе анализа научной и прикладной литературы по проблеме исследования мы пришли к заключению, что модель в основе разрабатываемой психодиагностической методики должна включать *два блока характеристик педагогической одаренности:*

[3] Казакова Е.И. Выявление и поддержка педагогически одаренной молодежи в современной системе образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/kazakova.pdf (дата обращения: 02.05.2023).

1-й блок: Универсальные компоненты педагогической одаренности:

– *креативность;*

– *интеллект;*

– *мотивация достижения успеха.*

2-й блок: Специальные компоненты педагогической одаренности:

– *педагогические склонности;*

– *коммуникативные и организаторские склонности.*

Креативность проявляется в таких характеристиках, как наличие дивергентного мышления (способность к поиску нестандартных, нешаблонных решений), неудовлетворенность простыми и готовыми ответами, оригинальность и гибкость мышления, открытость новому и необычному.

Высокий уровень развития интеллекта проявляется в способности к рассуждению и построению логических, связанных, последовательных умозаключений, обширном словарном запасе и фоновых знаниях в разных областях, любознательности и стремлении к поиску информации, приобретению новых знаний, любви к углубленным дискуссиям и наличии собственной обоснованной позиции.

Мотивация достижения успеха проявляется в активности, целеустремленности и упорстве в решении задачи, амбициозности, высоких требованиях к качеству результатов своей деятельности, стремлении достигнуть лучших результатов и неудовлетворенности банальными, примитивными результатами, высокой работоспособности и силе воли, способности продолжить поиск решений при ошибке или неудаче.

Педагогические склонности выражены через стремление включаться в такие виды деятельности, как волонтерство, стремление помочь одноклассникам понять ту или иную дисциплину, объяснять трудный материал и мотивировать других к достижению цели, склонность к самообразованию и увлеченность собственным образованием, получение удовольствия от процесса познания, стремление творчески усовершенствовать процесс научения, интерес к педагогической профессии.

Коммуникативные и организаторские склонности проявлены в общительности, доброжелательности и просоциальной направленности, склонности работать в команде, легкости вступления в контакт и выстраивания коммуникации со сверстниками и взрослыми, хорошо развитой грамотной, выразительной речи, эмпатии, артистизме, развитом социальном и эмоциональном интеллекте, способности к самоорганизации и организации других для достижения цели.

Результаты исследования. Представим разработанную нами методику психологической диагностики потенциальной педагогической одаренности обучающихся (автор-разработчик методики – О.В. Барканова, разработка эл. Yandex-форм[4, 5] – Е.В. Какунина, апробация – Л.В. Перова и Е.В. Какунина, статистическая обработка – О.В. Барканова). Методика содержит следующие разделы: цель, инструкция, стимульный материал (список характеристик), обработка и интерпретация.

Методика представляет собой карту наблюдений, охватывающую все основные компоненты педагогической одаренности. Карта наблюдений заполняется педагогами (наставниками, тьюторами, родителями) обучающихся подросткового и юношеского возраста. Период наблюдений – не менее 6 месяцев. Карта наблюдений может использоваться и для самообследования обучающихся (как карта самонаблюдений). Карта наблюдений может быть использована лишь для предварительной оценки педагогической одаренности обучающихся, более объективную углубленную диагностику всех ее компонентов (при наличии высокого уровня результатов по карте наблюдений) можно проводить с использованием имеющихся профессиональных психодиагностических методик: тестов интеллекта, креативности, опросников мотивации достижения успеха, коммуникативных и организаторских склонностей, эмпатии, эмоционального и социального интеллекта. Также должны использоваться такие методы, как экспертные оценки и анализ портфолио достижений обучающихся.

[4] Карта наблюдений для педагогов [Электронный ресурс]. URL: https://forms.yandex.ru/u/640e0a4a73cee71b11a2cee6/ (дата обращения: 22.05.2023).

[5] Карта наблюдений для обучающихся [Электронный ресурс]. URL: https://forms.yandex.ru/u/640a9c0c84227c09a3200319/ (дата обращения: 22.05.2023).

Карта наблюдений

Цель: выявление потенциальной педагогической одаренности обучающихся подросткового и юношеского возраста.

Инструкция: оцените проявления следующих характеристик у обучающегося по 4-балльной шкале:

0 – никогда не проявляется;

1 – проявляется крайне редко (случалось 1–2 раза за всю историю наблюдений);

2 – проявляется периодически (время от времени, но не на постоянной основе);

3 – проявляется очень часто, постоянно, во многих ситуациях.

Список характеристик

1. Не любит шаблонных готовых решений, ищет творческие, нестандартные способы решения задач, легко впадает в скуку от обычных заданий.

2. С готовностью откликается на все новое, любит все непонятное и загадочное, проявляет любопытство, любознательность, интерес.

3. Открыт новому опыту и знаниям, проявляет гибкость, легко переключается от темы к теме, не однообразен.

4. Демонстрирует высокую продуктивность по множеству разных тем, проблем, задач, изобретателен в использовании материалов и идей.

5. Проявляет тонкое чувство юмора.

6. Не боится быть отличным от других, индивидуалист, не подвержен влиянию группы, свободен и независим в выражении своего мнения.

7. Имеет склонность к игре с идеями; фантазирует, представляет: «Интересно, что будет, если...», манипулирует идеями (изменяет, тщательно разрабатывает их), любит заниматься приспособлением, улучшением правил и объектов.

8. Обладает чувством прекрасного, уделяет внимание эстетическим характеристикам вещей и явлений.

9. Демонстрирует хорошие способности к рассуждению, построению умозаключений и оперированию понятиями.

10. Обладает широким кругозором и обширными фоновыми знаниями в разных областях.

11. Легко схватывает причинно-следственные связи; пытается понять, «как» и «почему».

12. Демонстрирует хорошую память, наблюдательность, высокую устойчивость и концентрацию внимания.

13. Любит узнавать новое, читать и получать информацию из разных источников, задает много вопросов по интересующим его предметам.

14. Обращается к серьезным источникам: пользуется научной (а не только научно-популярной) литературой, работает со словарями, справочниками и т.д.

15. Быстро обучается, легко схватывает суть явлений, демонстрирует быстроту и точность выполнения умственных операций.

16. Критикует конструктивно; не склонен полагаться на авторитетные мнения без их критического изучения.

17. Демонстрирует активную позицию, инициативу в решении учебных и внеучебных задач.

18. Целеустремлен, упорен и настойчив в достижении целей, доводит начатое до конца.

19. Охотно решает задания повышенной сложности, не боится рисковать, амбициозен и предприимчив.

20. Стремится к совершенству, отличается самокритичностью и требовательностью к результатам своей деятельности.

21. Занимаясь любимым делом, может делать «черную», неинтересную для него интеллектуальную работу (например, выполнять длительные вычисления при решении интересной задачи).

22. Ставит в своей работе задачи, выполнение которых невозможно в один присест и требует кропотливой работы в течение многих дней или даже месяцев.

23. Способен после ошибки или неудачного действия, результата начать все сначала.

24. Способен при необходимости заниматься продолжительное время интеллектуальной деятельностью, жертвуя развлечениями, а иногда и отдыхом.

25. Учится с удовольствием, охотно и с интересом включается в учебную деятельность.

26. Склонен к самообразованию, заинтересован в дополнительном обучении.

27. Охотно участвует в интеллектуальных конкурсах, олимпиадах, конференциях.

28. Проявляет интерес к волонтерской деятельности.

29. Любит заниматься проектной деятельностью.

30. Стремится помочь одноклассникам в понимании трудных тем.

31. Любит объяснять, учить другого чему-то.

32. Умеет замотивировать, заинтересовать других на выполнение учебной задачи и получение новых знаний.

33. Поощряет в других самостоятельный поиск и получение знаний, а не списывание готовых ответов и решений.

34. Проявляет интерес к педагогической деятельности и профессии.

35. Стремится усовершенствовать, оптимизировать процесс научения (придумать удобные схемы, алгоритмы, правила, стратегии и др.).

36. Рефлексивен, склонен к анализу собственного поведения, деятельности и состояния.

37. Общителен, умеет налаживать коммуникацию со сверстниками (вступать в контакт, поддерживать общение, находить общие темы).

38. Чувствителен к социальным нормам, оценкам, критике.

39. Проявляет эмпатию, способен сопереживать другим.

40. Хорошо понимает недосказанное (подтекст, коннотации, переносный смысл), улавливает причины поступков других людей, мотивы их поведения.

41. Любит работу в команде, совместный поиск решений.

42. Проявляет артистизм и ораторские способности, умеет выразительно и складно говорить.

43. Речь связанная, грамматически и лексически правильная, отличается богатством выражений, беглостью и сложностью.

44. Обладает организаторскими склонностями (способен к самоорганизации и организации других для выполнения задачи).

45. Обладает волевыми качествами, способностью к самоограничению и саморегуляции, ответственен.

46. Умеет управлять своими эмоциями и состояниями.

47. Легко приспосабливается к новой ситуации, проявляет гибкость.

48. Пользуется уважением и авторитетом среди сверстников, умеет оказывать влияние на других.

Обработка и интерпретация результатов

1-й блок: Универсальные компоненты педагогической одаренности:

– креативность (пункты 1–8);

– интеллект (пункты 9–16);

– мотивация достижения успеха (пункты 17–24).

Возможный диапазон баллов по отдельным компонентам: 0–24, при этом:

0–7 – низкий уровень выраженности данной характеристики;

8–16 – средний уровень выраженности данной характеристики;

17–24 – высокий уровень выраженности данной характеристики.

Возможный диапазон баллов по 1-му блоку: 0–72, при этом:

0–21 – низкий уровень сформированности универсальных компонентов педагогической одаренности;

22–49 – средний уровень сформированности универсальных компонентов педагогической одаренности;

50–72 – высокий уровень сформированности универсальных компонентов педагогической одаренности.

2-й блок: Специальные компоненты педагогической одаренности:

– педагогические склонности (пункты 25–36);

– коммуникативные и организаторские склонности (пункты 37–48).

Возможный диапазон баллов по отдельным компонентам: 0–36, при этом:

0–10 – низкий уровень выраженности данной характеристики;

11–24 – средний уровень выраженности данной характеристики;

25–36 – высокий уровень выраженности данной характеристики.

Возможный диапазон баллов по 2-му блоку: 0–72, при этом:

0–21 – низкий уровень сформированности специальных компонентов педагогической одаренности;

22–49 – средний уровень выраженности специальных компонентов педагогической одаренности;

50–72 – высокий уровень выраженности специальных компонентов педагогической одаренности.

Методика прошла апробацию в ходе пилотажного исследования на базе одного из лицеев Красноярска, в исследовании участвовали 68 обучающихся 9-х классов (для проведения самодиагностики) и их классные руководители (для внешней оценки обучающихся данных классов, всего педагогами было оценено 76 человек). Результаты оценки отдельных компонентов и обоих блоков компонентов педагогической одаренности у обучающихся учителями (классными руководителями) представлены на рис. 1 и 2.

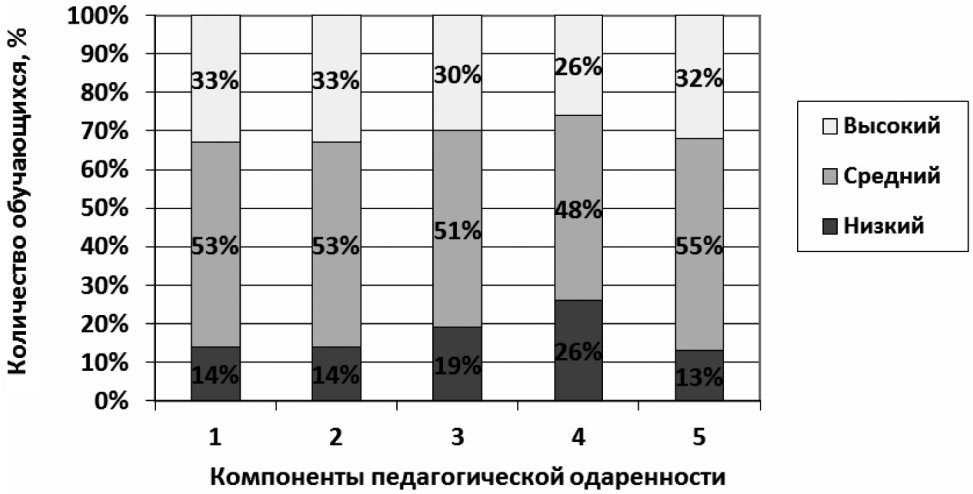

Рис. 1. Уровни выраженности отдельных компонентов педагогической одаренности у обучающихся по результатам наблюдения учителей
Fig. 1 Levels of specific components of pedagogical giftedness among students based on the results of teachers' observation

Примечание. 1. Креативность. 2. Интеллект. 3. Мотивация достижения успеха. 4. Педагогические склонности. 5. Коммуникативные и организаторские склонности.

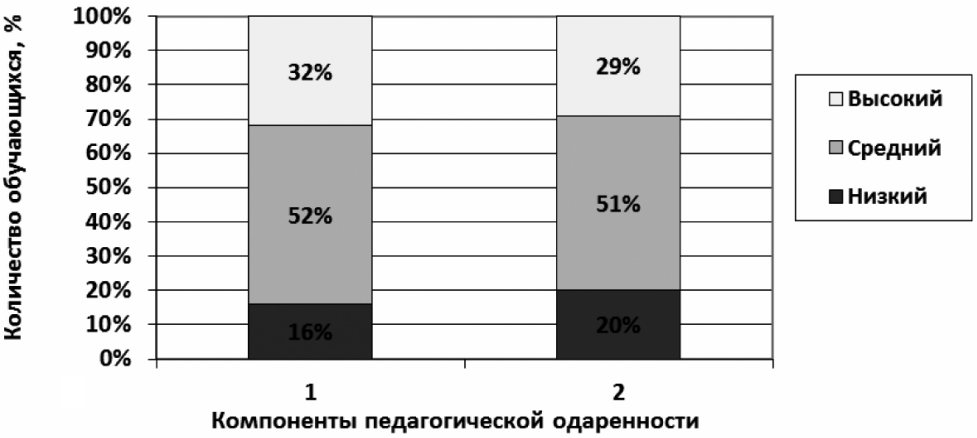

Рис. 2. Уровни выраженности блоков компонентов педагогической одаренности у обучающихся по результатам наблюдения учителей
Fig. 2. Levels of components' blocks of pedagogical giftedness among students based on the results of teachers' observation

Примечание. 1. Блок универсальных компонентов педагогической одаренности. 2. Блок специальных компонентов педагогической одаренности.

Из рис. 1 и 2 видно, что учителя дают высокую оценку выраженности универсальных компонентов педагогической одаренности (креативности, интеллекта и мотивации достижения успеха) у примерно трети исследуемых обучающихся (32 %). При этом половина обучающихся (52 %) отнесена к среднему уровню и 16 % – к низкому уровню. Однако, как нам известно, большее значение в данном случае имеет блок специальных компонентов педагогической одаренности (педагогических и коммуникативно-организаторских склонностей), и в этом случае оценки уже немного ниже, особенно касаемо компонента педагогических склонностей (лишь четверть испытуемых была оценена высоко).

Далее на рис. 3 и 4 представлены результаты самодиагностики обучающихся по Карте наблюдений.

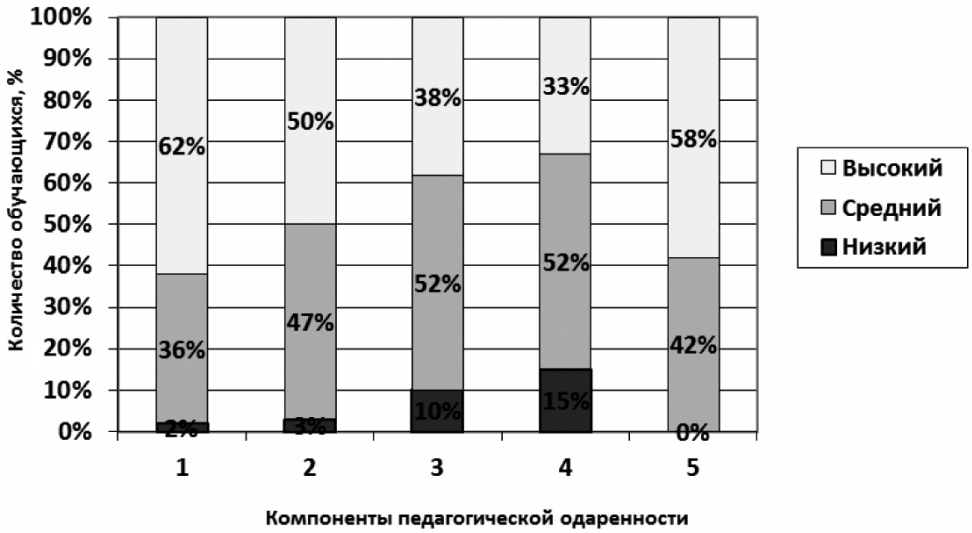

Рис. 3. Уровни выраженности отдельных компонентов педагогической одаренности по результатам самонаблюдения обучающихся
Fig. 3 Levels of specific components of pedagogical giftedness based on the results of students' self-observation

Примечание. 1. Креативность. 2. Интеллект. 3. Мотивация достижения успеха. 4. Педагогические склонности. 5. Коммуникативные и организаторские склонности.

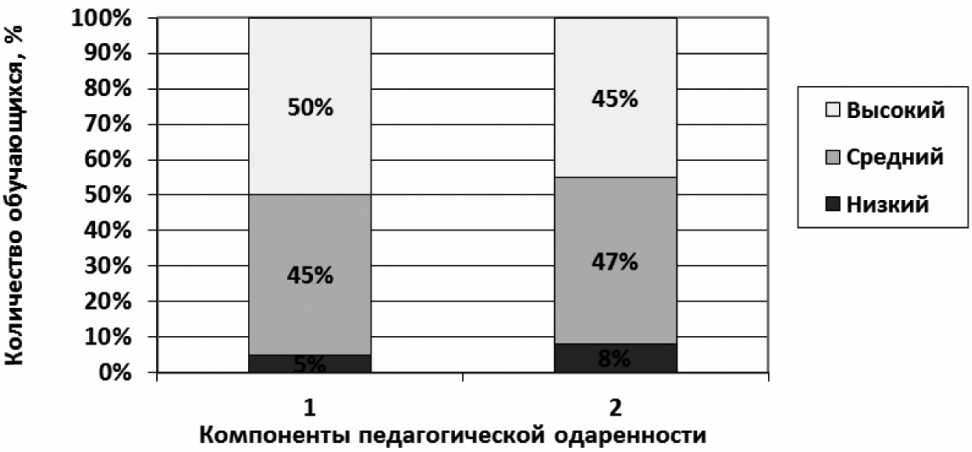

Рис. 4. Уровни выраженности блоков компонентов педагогической одаренности по результатам самонаблюдения обучающихся
Fig. 4. Levels of components' blocks of pedagogical giftedness based on the results of students' self-observation

Примечание. 1. Универсальные компоненты педагогической одаренности. 2. Специальные компоненты педагогической одаренности.

Из рис. 3 и 4 виден более широкий разброс значений по отдельным компонентам педагогической одаренности и более высокие оценки своих качеств обучающимися по сравнению с оценками учителей (в рис. 1 и 2). Низкий уровень выраженности компонентов у себя отмечает крайне малое число респондентов, особенно что касается креативности, интеллекта и коммуникативно-организаторских склонностей. Самые низкие оценки наблюдаются в показателе компонента педагогических склонностей: лишь 33 % обучающихся оценивают себя высоко в данном плане, 52 % – средне и 15 % – низко. Таким образом, около трети обучающихся, по предварительным наблюдениям со стороны учителей и самих обучающихся, можно отнести к потенциально педагогически одаренным.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы Statgraphics Plus v.5.0. Анализ достоверности различий оценок учителей и обучающихся показал, что обучающиеся оценивают себя более высоко по сравнению с учителями по показателям креативности, интеллекта и блока универсальных компонентов в целом ($p \leq 0{,}05$). Не выявлено различий в оценках учителей и обучающихся по показателям мотивации успеха, педагогических склонностей, коммуникативно-организаторских склонностей и блока специальных компонентов в целом. Корреляционный анализ для оценки внутренней согласованности показателей методики выявил, что все 5 компонентов методики положительно коррелируют между собой на высокодостоверном уровне ($p \leq 0{,}01$). В таблице представлены компоненты педагогической одаренности (1–5) и значения r на основе данных, полученных от обучающихся и от учителей (в скобках). Это свидетельствует о том, что и педагоги, и сами обучающиеся склонны оценивать проявления всех компонентов педагогической одаренности у одной личности либо одинаково высоко, либо средне, либо одинаково низко.

Значения r при расчете внутренней согласованности показателей

R-values to assess the internal consistency of indicators

	1	2	3	4	5
1		0,8283 (0,9070)	0,7395 (0,8852)	0,6950 (0,8346)	0,6679 (0,8744)
2			0,8334 (0,9018)	0,7497 (0,8705)	0,6966 (0,8976)
3				0,8130 (0,8742)	0,7392 (0,8461)
4					0,7568 (0,8866

Заключение. Авторами разработана методика психологической диагностики педагогической одаренности обучающихся (карта наблюдений). Теоретико-методологическую основу методики составила двухкомпонентная модель педагогической одаренности, включающая универсальные (креативность, интеллект, мотивация достижения успеха) и специальные (педагогические и коммуникативно-организаторские склонности) компоненты, материалы стандартизированных диагностических методик одаренности, коммуникативных и организаторских склонностей, эмоционального и социального интеллекта, эмпатии. Методика включает 48 характеристик педагогической одаренности, разработаны Yandex-формы для диагностики онлайн.

Методика прошла апробацию на выборке обучающихся 9-х классов города Красноярска в форме 2 срезов: самодиагностики обучающихся и внешней оценки педагогов. Выявлено, что около трети обучающихся обладают высоким уровнем выраженности всех компонентов педагогической одаренности и для них определенно рекомендуется организация необходимого психолого-педагогического сопровождения. Статистически доказаны внутренняя согласованность всех показателей методики и тенденция обучающихся к тому, чтобы давать себе

более высокие оценки универсальных компонентов по сравнению с оценками педагогов, однако подобных различий в оценках специальных компонентов педагогической одаренности не выявлено.

Методика может быть рекомендована к использованию участниками образовательных отношений (обучающимися, педагогами, психологами, тьюторами, родителями) в целях профориентации и определения профильного класса.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Белкина В.В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 282 с.
2. Барканова О.В. Исследование и развитие потенциальной одаренности в школьном возрасте // Технологии обеспечения психологического здоровья ребенка в образовательном пространстве: монография / Краснояр. гос. пед. у-нт им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 122–141 [Электронный ресурс]. URL: http://elib.kspu.ru/document/35997
3. Барканова О.В. Методики диагностики одаренности и креативности: психологический практикум / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 228 с. [Электронный ресурс]. URL: http://elib.kspu.ru/document/5728
4. Барканова О.В. Социально-психологический тренинг для подростков и старшеклассников: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 255 с. [Электронный ресурс]. URL: http://elib.kspu.ru/document/10812
5. Волгуснова Е.А., Коновалова О.В., Шерешкова Е.А. Исследование роли креативности в специальных компонентах ранней педагогической одаренности у старшеклассников // Казанский педагогический журнал. 2022. № 6 (155). С. 196–202. DOI: 10.51379/KPJ.2022.157.7.025
6. Данилова А.И., Казакова Е.И. Педагогическая одаренность школьников: в поисках определения и путей развития // Человек и образование. 2019. № 1. С. 28–34.
7. Истомина С.В. Психодинамические особенности обучающихся в структуре педагогической одаренности // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (56). С. 97–103. DOI: 10.52772/25420291_2022_4_97
8. Касаткина А.П. Профильный психолого-педагогический класс как ресурс формирования педагогической (социальной) одаренности // Образование и воспитание. 2023. № 2 (43). С. 4–6. URL: https://moluch.ru/th/4/archive/246/8086/
9. Мазилов В.А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 96–106. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-4-115-96-106
10. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
11. Пономарева Л.И., Истомина С.В., Шерешкова Е.А., Быкова Е.А. Проблема педагогической одаренности: дефинитивная характеристика, диагностика, компонентный состав // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 367–383. DOI: 10.32744/pse.2022.6.21
12. Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 262–274. DOI: 10.32744/pse.2019.1.19
13. Хрусталева Т.Н. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирические исследования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1 (8). С. 312–315.
14. Хрусталева Т.Н. Психология педагогической одаренности: монография. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2003. 162 с.

15. Efklides A. Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL // High Ability Studies. 2019. Vol. 30. P. 79–102. DOI: 10.1080/13598139.2018.1556069
16. Ozcan D. Career decision-making of the gifted and talented // South African Journal of Education. 2017. Vol. 37, No. 4. DOI: 10.15700/saje.v37n4a1521.
17. Papadopoulos D. Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. 2020. Vol. 8, No. 1. P. 305–323. DOI: 10.17478/jegys.666308
18. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science // Psychological Science in the Public Interest. 2011. Is. 12 (1). P. 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056

METHOD OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF STUDENTS' POTENTIAL PEDAGOGICAL GIFTEDNESS

O.V. Barkanova (Krasnoyarsk, Russia)
L.V. Perova (Krasnoyarsk, Russia)
E.V. Kakunina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In connection with the recent situation of acute shortage of teaching staff at secondary schools of the Russian Federation, the issue of revising and reorganizing the career guidance system and a more thoughtful target selection of high school students to psychological and pedagogical classes, taking into account their psychological characteristics, inclinations and motivation, has become urgent. It is necessary to create a complex system of psychological and pedagogical diagnostics and support of potentially gifted in pedagogics students. The development of a method for diagnosing potential pedagogical giftedness will help to contribute to solving this problem.

The purpose of the article is to develop a method for diagnosing potential pedagogical giftedness of scholars and to share the results of its approbation in a pilot study.

The research methodology is based on the model of pedagogical giftedness presented in the works of T.N. Khrustaleva, E.I. Kazakova, E.Y. Ilaldinova, etc., resulting from which 2 blocks of characteristics of pedagogical giftedness were identified: universal components (creativity, intelligence, motivation for success) and special components (pedagogical abilities, communicative and organizational abilities). The methodical basis was made up from the materials of diagnostic questionnaires of giftedness by J. Renzuli, A. de Haan, G. Kaf, V.S. Yurkevich, A.A. Loseva and methods of diagnostics of communicative and organizational inclinations, empathy, emotional and social intelligence; as well as on the basis of our scientific works (Barkanova O.V.) on general issues of methodology for the study of potential giftedness.

Research results. The method of psychological diagnostics of potential pedagogical giftedness of students has been developed and tested, a comparative analysis of the data obtained from self-diagnosis of students and external evaluation of students by teachers has been carried out; based on statistical analysis, an assessment of the internal consistency of the method indicators and the consistency of the evaluation by students and teachers has been made.

Conclusion. The developed method makes it possible to contribute to solving the problem of career guidance diagnostics and selection of high school students to psychological and pedagogical classes, as well as the organization of psychological and pedagogical support for students who are potentially gifted in pedagogics.

Keywords: *potential pedagogical giftedness, universal and special components of pedagogical giftedness, creativity, intelligence, motivation for success, pedagogical abilities, communicative and organizational abilities, observation map.*

Barkanova, Olga V. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-6777-6837; e-mail: barkanova@inbox.ru
Perova, Larisa V. – Senior Lecturer, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0009-0005-1185-4807; larap@mail.ru
Kakunina, Elena V. – Senior Lecturer, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0009-0000-9452-4662; e-mail: elen_kakunina@mail.ru

References

1. Bayborodova L.V., Belkina V.V. The concept and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren: monograph. Yaroslavl: RIO YaGPU, 2021. 282 p.
2. Barkanova O.V. Research and development of potential giftedness at school age. In: Technologies of maintaining a child's psychological health in educational sphere: collective monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, 2018. P. 122–141. URL: http://elib.kspu.ru/document/35997
3. Barkanova O.V. Methods of diagnostics of giftedness and creativity: psychological manual. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, 2011. 228 p. URL: http://elib.kspu.ru/document/5728

4. Barkanova O.V. Socio-psychological training for teenagers and high school students: textbook. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, 2013. 255 p. URL: http://elib.kspu.ru/document/10812
5. Volgusnova E.A., Konovalova O.V., Shereshkova E.A. The study of the role of creativity in special components of early pedagogical giftedness among high school students // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal (Kazan Pedagogical Journal). 2022. No. 6 (155). P. 196–202. DOI: 10.51379/KPJ.2022.157.7.025
6. Danilova A.I., Kazakova E.I. Pedagogical giftedness of schoolchildren: in search of definitions and ways of development // Chelovek i obrazovanie (Man and Education). 2019. No. 1. P. 28–34.
7. Istomina S.V. Psychodynamic features of students in the structure of pedagogical giftedness // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University). 2022. No. 4 (56). P. 97–103. DOI: 10.52772/25420291_2022_4_97
8. Kasatkina A.P. Profile psychological and pedagogical class as a resource for the formation of pedagogical (social) giftedness // Obrazovanie i vospitanie (Education and Upbringing). 2023. No. 2 (43). P. 4–6. URL: https://moluch.ru/th/4/archive/246/8086/
9. Mazilov V.A. The study of pedagogical abilities and strategies for the formation of pedagogical giftedness // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik (Yaroslavl Pedagogical Bulletin). 2020. No. 4 (115). P. 96–106. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-4-115-96-106
10. Mitina L.M. Psychology of personal and professional development of subjects of education: monograph. St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. 376 p.
11. Ponomareva L.I., Istomina S.V., Shereshkova E.A., Bykova E.A. The problem of pedagogical giftedness: definitive characteristics, diagnostics, component composition // Perspektivy nauki i obrazovaniya (Prospects of Science and Education). 2022. No. 6 (60). P. 367–383. DOI: 10.32744/pse.2022.6.21
12. Fedorov A.A., Ilaltdinova E.Yu., Frolova S.V. Pedagogical giftedness: psychological and pedagogical solutions for identification, selection and support // Perspektivy nauki i obrazovaniya (Prospects of Science and Education). 2019. No. 1 (37). P. 262–274. DOI: 10.32744/pse.2019.1.19
13. Hrustaleva T.N. Pedagogical giftedness of schoolchildren: theoretical foundations and empirical research // Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta (Vector of Science of Togliatti State University). 2012. No. 1 (8). P. 312–315.
14. Hrustaleva T.N. Psychology of pedagogical giftedness: monograph. Perm: Perm State Pedagogical University, 2003. 162 p.
15. Efklides A. Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL // High Ability Studies. 2019. Vol. 30. P. 79–102. DOI: 10.1080/13598139.2018.1556069
16. Ozcan D. Career decision-making of the gifted and talented // South African Journal of Education. 2017. Vol. 37, No. 4. DOI: 10.15700/saje.v37n4a1521
17. Papadopoulos D. Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. 2020. Vol. 8, No. 1. P. 305–323. DOI:10.17478/jegys.666308
18. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science // Psychological Science in the Public Interest. 2011. Is. 12 (1). P. 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056

УДК 159.96

ВЗАИМОСВЯЗИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СЕМЬЕ[1]

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)
Д.А. Наприенко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена анализу результатов изучения психологического благополучия младших школьников в семье. Актуальность исследования связана с возрастающим вниманием общества к «профессионализации» родительства, обсуждением содержания «осознанного» и «компетентного» родительства, стремлением определить основные критерии родительского отношения и воспитания, позволяющие создать благоприятные условия для развития ребенка. *Цель* статьи – рассмотреть взаимосвязи различных аспектов взаимодействия родителей с детьми и удовлетворенности детей в семейном окружении.

Методологию исследования составляют научные концепции, отражающие закономерности психического развития детей, представленные в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, подходы в области психологического благополучия зарубежных (М. Аргайл, Э. Динер, Р. Райанаи, Э. Деси, К. Рифф и др.) и отечественных (А.А. Кроник, А.В. Воронина, Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко, Е.Б. Весна, Р.М. Шамионов) авторов, системный подход в изучении семьи (М. Боуэн, К. Маданес, С. Минухин, Д. Хейли, А.Я. Варга, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис). В исследовании приняли участие 60 младших школьников и их родители (60 человек). Для проведения исследования были выбраны следующие методики. Родителям предлагались «Опросник родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина для изучения ведущего типа отношения родителя к ребенку, методика «Мера заботы» И.М. Марковской для определения ведущей воспитательной позиции родителей, методика «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» Т.Ю. Андрющенко и Г.М. Шашловой. Детям были предложены «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана, который дает информацию о субъективной семейной ситуации ребенка, шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера в адаптации Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева. Статистическая обработка данных включала анализ средних, корреляционный анализ по методу Спирмена. Расчет статистических показателей выполнен с привлечением компьютерной статистической программы SPSS Statistics 22.0.

Результаты исследования. В качестве ключевых показателей, обусловливающих психологическое благополучие младших школьников в семье можно рассматривать тип родительского отношения и характер общения родителя с ребенком. Удовлетворенность младших школьников жизнью связана с общением родителя и ребенка на темы познания и внутреннего мира ребенка, повседневного быта, проведением совместного досуга и выполнением домашних дел вместе с детьми. Подобный характер общения способствуют снижению тревожности, конфликтности и восприятию семейной ситуации как благоприятной.

Наименее благоприятными типами родительского отношения можно считать инфантилизацию, симбиоз и отвержение ребенка. Переживанию ребенком психологического неблагополучия способствует нарушение психологической дистанции со стороны родителя. Как непринятие, так и «сверхпринятие» ребенка мешают субъективному переживанию психологического благополучия.

Заключение. Поскольку семья является одним из самых значимых социальных институтов в жизни ребенка, задающих социальную ситуацию его развития, важно, чтобы в семейной системе складывались такие отношения, общение и взаимодействие, которые будут обеспечивать психологическое благополучие всех членов семьи. Именно поэтому при помощи психолого-педагогической работы, основанной на результатах исследования, возможно изменение позиции родителя, формирование компетентного родительства.

Ключевые слова: *родители, младшие школьники, психологическое благополучие, родительско-детское отношение, забота.*

Сафонова Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0002-7925-274X; SPIN-код: 8787-9993, AuthorID: 430620; e-mail: marina.safonova@mail.ru

Наприенко Диана Андреевна – обучающаяся, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: naprienko.dianka@gmail.com

[1] Публикация подготовлена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда науки в рамках проекта № 2022031008473 «Разработка и апробация информационно-методического портала как средства психолого-педагогического сопровождения современных родителей на основе диагностики их потребностей и затруднений».

Постановка проблемы. В последние десятилетия возрос интерес науки и практики к проблеме психологического благополучия личности. Одним из важных направлений в этой проблематике является изучение психологического благополучия детей, поскольку оно является важным условием для развития ребенка. С этой точки зрения интересным представляется изучение различных факторов, определяющих психологическое благополучие детей, в том числе социально-психологическое, отражающее специфику отношений ребенка в семье.

Семья как первичный институт социализации обеспечивает передачу ребенку социально-исторического опыта, а также опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Отношения, которые складываются в семье между родителями и детьми, стиль родительского воспитания, содержание и характер общения создают социальную ситуацию развития ребенка и определяют условия его развития как личности.

Цель статьи – рассмотреть взаимосвязи различных аспектов взаимодействия родителей с детьми и удовлетворенности детей в семейном окружении.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составляют научные концепции, отражающие закономерности психического развития детей, представленные в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, подходы в области психологического благополучия зарубежных (М. Аргайл, Э. Динер, Р. Райанаи, Э. Деси, К. Рифф и др.) и отечественных (А.А. Кроник, А.В. Воронина, Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко, Е.Б. Весна, Р.М. Шамионов) авторов, системный подход в изучении семьи (М. Боуэн, К. Маданес, С. Минухин, Д. Хейли, А.Я. Варга, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис).

В исследовании приняли участие 60 младших школьников и их родители (60 человек). Для проведения исследования были выбраны следующие методики. Родителям предлагались «Опросник родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина для изучения ведущего типа отношения родителя к ребенку, методика «Мера заботы» И.М. Марковской для определения ведущей воспитательной позиции родителей, методика «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» Т.Ю. Андрющенко и Г.М. Шашловой. Детям были предложены «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана, который дает информацию о субъективной семейной ситуации ребенка, шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера в адаптации Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева. Статистическая обработка данных включала анализ средних, корреляционный анализ по методу Спирмена. Расчет статистических показателей выполнен с привлечением компьютерной статистической программы SPSS Statistics 22.0.

Обзор научной литературы. В научный обиход понятие психологического благополучия введено Н. Брэдберном, который отделил его от психологического здоровья и сопоставил с ощущением счастья и удовлетворенностью жизнью в целом. По вопросам изучения психологического благополучия сложились два подхода. В рамках гедонистического подхода (М. Аргайл, Н.М. Бредберн, Э. Динер, Э.Л. Деси и М. Ричард, И.А. Джидарьян, Л.В. Куликов) изучаются «эмоциональное благополучие», «субъективное благополучие», то есть психологическое благополучие здесь является состоянием психологического комфорта с преобладанием положительных эмоций. Сторонники эвдемонистического направления (К. Кейес и К. Рифф, М. Ягода, А.А. Кроник, А.В. Воронина, Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко, Е.Б. Весна, О.С. Ширяева) делают акцент на благополучии как показателе позитивного функционирования личности, дифференцируя психологическое, личностное и социальное благополучие и изучая устойчивые психологические качества, обеспечивающие человеку успешное функционирование. В позитивной психологии (М. Селигман, И. Боннивел, И.В. Дубровина, Д.А. Леонтьев) разрабатываются идеи, лежащие в основе этих двух подходов: положительные эмоции и субъективное переживание счастья; позитивные черты характера; социальные структуры, в которых происходит развитие людей.

В контексте проводимого исследования нам близка позиция И.В. Дубровиной [Дубровина, 2020], которая предлагает рассматривать психологическое благополучие школьников в рамках предложенного Л.С. Выготским положения о социальной ситуации развития. Согласно Выготскому, переживание можно рассматривать как отношение личности к среде, показывающее, чем она в данный момент является для личности [Бочарова, 2013]. В нашем исследовании изучается переживание младшими школьниками психологического благополучия в семейной среде.

Анализируя работы, посвященные психологическому благополучию младших школьников, можно выделить несколько направлений исследований. Среди них комплексные исследования качества жизни и психологического благополучия детей [Архиреева, 2017; Логинова, 2017; Платонова, 2017; Moore, Murphey, Bandy, 2012; Rees et al., 2010], позволившие выделить основные индикаторы психологического благополучия и сгруппировать их в домены, среди которых для нас представляют интерес социальные (семейные) взаимоотношения и социальная жизнь ребенка.

В ряде работ подчеркивается значимость для психологического благополучия ребенка взаимоотношений в семье и в школе как двух социальных институтах, определяющих его социальную ситуацию развития [Егорова, Терехова, 2023; Брук, Игнатжева, 2021; Карабанова, 2019; Умняшова, 2019; Goswami, 2012]. Необходимо отметить исследования, посвященные изучению психологического благополучия в образовательной среде и его влияния на успешность учебной деятельности школьников [Андреева, Москвитина, 2019], связи психологического благополучия и учебной мотивации младших школьников [Кулагина, Кравцова, 2022], связи психологического благополучия в семье с уровнем развития универсальных учебных действий детей [Поленова, 2017].

Ряд работ посвящен изучению психологического благополучия младших школьников в семье. Так, можно отметить исследования благополучия детей в различных семейных структурах [Гурко, 2021; Dinisman et al., 2017], изучение семейных взаимоотношений как фактора психологического благополучия детей [Илхамова, 2022; Thomas, Liu, Umberson, 2017], роли семейного воспитания в психологическом благополучии ребенка [Петунова, 2015; LeMoyne, Buchanan, 2011], значимости для психологического благополучия детей эмоциональной близости и чуткости матери [Куфтяк, 2020], признания ребенка взрослыми [Хатуева, Швалева, 2018].

Особый интерес для нас представляют работы, в которых показано, что основными детерминантами психологического благополучия детей являются характер детско-родительских отношений, стиль воспитания, открытость и компетентность родителей в общении, наличие эмпатии, вовлеченность родителей в дела ребенка, достаточное количество времени, уделяемое родителями общению и совместным делам с ребенком [Дмитриева, 2021; Дмитриева, Васягина, 2021; Лето и др., 2019].

Авторы, изучающие психологическое благополучие младших школьников в контексте семейной системы, приходят к выводам, что важным направлением психологической работы являются просвещение, консультирование, обучение родителей, направленное на повышение их родительской компетентности.

Результаты. Как мы отмечали при обсуждении результатов изучения социальных представлений родителей и детей о «хорошей маме» и «хорошем папе» [Сафонова, Ковалева, 2021], самый большой вес во всех группах респондентов получила характеристика «доброго» родителя, которая предполагает заботливое отношение, отзывчивость со стороны родителя. По результатам методики «Мера заботы» среди опрошенных родителей не оказалось тех, кто не уделяет заботы и внимания своим детям, 62 % родителей уделяют достаточное, но не чрезмерное внимание, 38 % родителей придерживаются детоцентристской позиции, проявляют гиперопеку, все выполняют за ребенка, ограждая его от мнимых опасностей. Корреляционный анализ показал, что высокий уровень проявления заботы, с одной стороны, снижает тревожность ребенка ($r = -0{,}365$, $p = 0{,}01$), но с другой – приводит к тому, что родителей мало интересуют

внутренний мир ребенка, его мысли, чувства, представление о себе (r=-0,319, p=0,05), они не обучают ребенка способам самостоятельного изучения окружающего мира (r=-0,377, p=0,01), что в долгосрочной перспективе сказывается на развитии ребенка не самым благоприятным образом, препятствуя его личностному росту. Вероятно, в расхождении представлений о том, что есть «забота», в том числе кроется одна из причин конфликтов родителей и детей.

При исследовании социальных представлений родителей и детей о «хорошей маме» и «хорошем папе» мы также выявили, что ключевым показателем того, что родители «хорошие», для всех групп респондентов является качество общения, отношений и взаимодействия. Об этом же говорят и исследования М.И. Дмитриевой, Н.Н. Васягиной. С помощью методики Т.Ю. Андрющенко и Г.М. Шашловой мы изучили содержание общения детей с родителями.

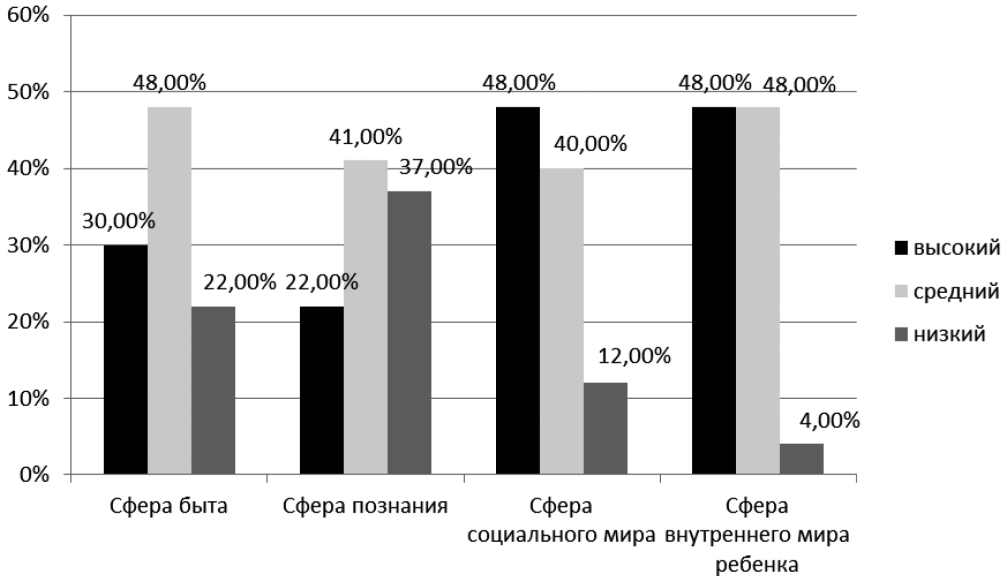

Рис. 1. Уровни представленности различных сфер в общении родителей и детей (распределение в %)
Fig. 1. Levels of representation of various spheres in communication between parents and children (distribution in %)

Как показывают результаты исследования, в большей степени в общении родителей и детей представлена сфера внутреннего мира ребенка (высокий и средний уровни выраженности этой сферы общения представлены у 48 % диад «родитель – ребенок»). Такой результат не может не радовать, но анализ отдельных шкал – мира мыслей ребенка, мира чувств ребенка, Я-концепции ребенка – показывает, что преимущественно родители обсуждают с ребенком, как он что-то сделал, решил, какой он есть и каким он мог бы быть, в меньшей степени касаются его переживаний и их причин, его отношения к другим людям. И, как мы уже отметили, чем выше уровень родительской заботы, тем меньше внимания уделяется внутреннему миру ребенка, поскольку родитель принимает решения относительно ребенка сам, сообразуясь со своими представлениями о «хорошем» для ребенка. Поэтому помощь родителям в построении диалога с ребенком в целях согласования потребностей и ожиданий является важной задачей психолого-педагогической поддержки семей.

Второй по степени представленности в общении родителей и детей является сфера социального мира. Она представлена двумя шкалами: формальной школьной действительности и норм социального взаимодействия. Первая фиксирует общение на темы выполнения требований учителя, успехов и неудач в школе, общения со сверстниками в школе. Вторая предполагает обсуждение соответствия поведения ребенка правилам, этическим нормам. Согласно данным корреляционного анализа, в наибольшей степени эта сфера общения представлена в семьях, где ведущим типом родительского отношения является контроль

(r = 0,411, p = 0,01), то есть основной целью общения является не стремление узнать о школьной жизни ребенка, понять его затруднения и помочь ему, а желание проконтролировать соблюдение установленных правил и требований.

Следующей по степени представленности в общении родителей и детей является сфера быта. В нее входят шкалы удовлетворения витальных потребностей ребенка, ситуативно-бытовых действий, связанных с выполнением ребенком домашних обязанностей, формальных семейных занятий (совместного чтения, игр и других видов досуга). Как показывает анализ отдельных шкал, преимущественно общение в этой сфере сосредоточено на обсуждении витальных потребностей ребенка – вопросов безопасности и здоровья, питания, гигиены, в меньшей степени связано с домашними обязанностями ребенка и еще реже касается совместных занятий дома. Корреляционный анализ показал, что чем больше родители уделят внимание этой сфере общения, тем в меньшей степени дети переживают в семейной ситуации тревожность (r = -0,448, p = 0,01) и чувство неполноценности (r = -0,319, p = 0,05). Таким образом, важной задачей просвещения и консультирования родителей является формирование представления о важности внутрисемейного взаимодействия, расширение репертуара способов этого взаимодействия.

Менее всего представлена в общении детей и родителей сфера познания, включающая шкалы содержания познания и процесса познания. Общение в этой сфере предполагает рассказ родителя о растениях и животных, о том, как устроен человек, ответы на разнообразные «Почему?», объяснение новых слов, объяснение того, что ребенок не знает или не понимает. Не случайно в исследовании О.В. Поленовой установлена связь психологического благополучия в семье с уровнем развития универсальных учебных действий детей [Поленова, 2017]. В нашем исследовании обнаружена отрицательная связь общения в сфере познания с тревожностью детей (r = -0,329, p = 0,05) и положительная связь с удовлетворенностью жизнью (r = 0,273, p = 0,05). Таким образом, содействие родителей в познании ребенком окружающего мира способствует его психологическому благополучию.

Завершая анализ результатов по методике, отметим, что родители искренни в своем убеждении, что они общаются с детьми. Другое дело, что содержание этого общения может вызывать у ребенка тревогу и чувство неполноценности либо удовлетворенность жизнью. Поэтому одной из задач психологического просвещения должно стать информирование родителей о том, как содержание общения влияет на психологическое благополучие ребенка.

Как показывают исследования, важным фактором психологического блаополучия детей является тип родительского отношения. Рссмотрим результаты, полученные с помощью «Опросника родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина.

Преобладающим типом родительского отношения является кооперация. Почти две трети родителей (60 %) отмечают, что проявляют искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивают его способности. У 40 % родителей фиксируются средние значения по шкале: они могут поощрить самостоятельность и инициативу ребенка, но не склонны признавать свои ошибки, правоту ребенка в конфликте. Несмотря на то что «кооперацию» традиционно рассматривают как оптимальный тип родительского отношения, корреляционный анализ выявил, что высокие показатели по этой шкале отрицательно связаны с переживанием ребенком благополучия в семейной ситуации (r = -0,381, p = 0,01) и положительно – с переживанием конфликтности в семейной ситуации (r = 0,479, p = 0,01). Можно предположить, что стремление родителей активно участвовать в жизни ребенка, даже «на равных», проявление интереса к тому, что интересно самому ребенку, может современными детьми расцениваться как нарушение личных границ и вызывать конфликты. Выявленный факт требует более тщательной проверки на расширенной выборке респондентов.

Следующим по частоте встречаемости является контролирующий тип отношений, или «авторитарная гиперсоциализация». Почти четвертая

часть родителей (26 %) ведут себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, устанавливают жесткие дисциплинарные рамки и требуют от него безоговорочного послушания. Половина родителей (52 %) умеют находить баланс требований, запретов и разрешений, а у 22 % мы фиксируем недостаточный контроль над действиями и поведением ребенка. Как мы отмечали выше, такой тип родительского отношения значимо связан с концентрацией общения на сфере социального мира и вызывает у ребенка тревожность в семейной ситуации.

Далее по частоте встречаемости следует такой тип родительского отношения, как «симбиоз». Десятая часть родителей (12 %) не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются быть ближе к нему, у 70 % родителей можно зафиксировать оптимальную дистанцию, и 18 % родителей устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком. Корреляционный анализ показал, что высокие значения по шкале «Симбиоз» положительно связаны с высокими значениями по шкале «Инфантилизация» ($r = 0,455$, $p = 0,01$) и отрицательно – с переживанием ребенком удовлетворенности жизнью ($r = -0,324$, $p = 0,05$). Для ощущения благополучия ребенку необходимо личное пространство и возможность проявления самостоятельности.

По шкале «Принятие – отвержение» никто из родителей не оценил на высоком уровне положительное отношение к ребенку. Высокая степень принятия означает, что родитель уважает ребенка и признает его индивидуальность, что в исследовании М.М. Хатуевой, Н.М. Швалевой показано как фактор психологического благополучия ребенка [Хатуева, Швалева, 2018]. У большинства родителей (96 %) показатели по этой шкале находятся в среднем диапазоне, а 4 % испытывают по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду. Как показал корреляционный анализ, чем в большей степени родители принимают ребенка, тем более он удовлетворен жизнью ($r = 0,233$, $p = 0,05$).

Результаты по шкале «Инфантилизация» показывают, что 63 % родителей верят в способности ребенка, рассматривают неудачи как случайное событие, 37 % родителей показывают средние значения, порой испытывают сомнения в способности ребенка действовать самостоятельно и достигать хороших результатов. Значимые связи обнаружены со шкалами «Симбиоз» ($r = 0,455$, $p = 0,01$) и «Удовлетворенность ребенка жизнью» ($r = -0,302$, $p = 0,05$). Все три показателя тесно связаны между собой: восприятие ребенка маленьким, несамостоятельным и беспомощным побуждает родителей устанавливать с ним отношения слияния, что приводит к переживанию ребенком психологического неблагополучия.

Благодаря проективной методике «Кинетический рисунок семьи» мы смогли получить сведения о том, как ребенок воспринимает членов семьи и свое место среди них.

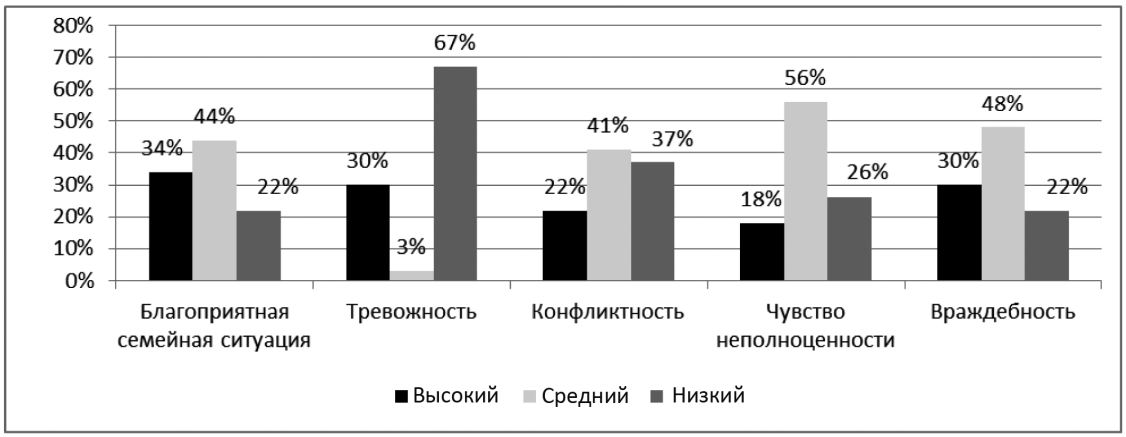

Рис. 2. Уровни выраженности симптомокомплексов методики «Кинетический рисунок семьи» (распределение в %)

Fig. 2. Levels of severity of symptom complexes of the Kinetic Family Drawing technique (distribution in %)

Если рассматривать высокий уровень выраженности симптомокомплексов, то примерно по трети детей воспринимают семейную ситуацию как благоприятную (34 %), испытывают тревожность (30 %) или враждебность (30 %) в семейной ситуации, примерно пятая часть отмечают конфликтность (22 %) и чувство неполноценности (18 %). При этом, по результатам корреляционного анализа, устойчиво связаны переживание конфликтности семейной ситуации и чувства неполноценности (r = 0,623, p = 0,01), враждебности (r = 0,528, p = 0,01) и принятие ребенка родителями (r = -0,517, p = 0,01). Таким образом, если родитель не принимает индивидуальность, интересы ребенка, это вызывает чувство неполноценности в семейной ситуации, восприятие ее как враждебной, конфликтной по отношению к ребенку.

Переживание семейной ситуации как благоприятной имеет отрицательные связи с типом родительского отношения «кооперация» (r = -0,381, p = 0,01) и конфликтностью (r = -0,456, p = 0,01). Как мы отмечали выше, «излишняя» близость с ребенком, даже при поддержке и признании его самостоятельности негативно переживается детьми и провоцирует конфликтность. Таким образом, очень важен баланс «психологической близости – дистанции» во взаимоотношениях родителей и детей. Как непринятие, так и «сверхпринятие» ребенка мешают субъективному переживанию психологического благополучия.

Согласно результатам шкалы удовлетворенности жизнью Э. Динера, 44 % детей полностью довольны своей жизнью, 41 % – относительно довольны и 15 % детей не довольны своей жизнью.

Результаты корреляционного анализа показывают, что удовлетворенность младших школьников жизнью связана с общением родителя и ребенка на темы познания (r = 0,213, p = 0,05) и внутреннего мира (r = 0,248, p = 0,05) ребенка, что помогает ребенку лучше понимать себя и окружающий мир, находя баланс во взаимодействии с собой, другими людьми. Подобный характер общения, а также оптимальное проявление заботы (r = -0,252, p = 0,05) и кооперации (r = -0,381, p = 0,01) способствуют снижению тревожности (r = -0,324, p = 0,01), конфликтности (r = -0,479, p = 0,01) и восприятию семейной ситуации как благоприятной (r = 0,244, p = 0,05).

Неудовлетворенность младших школьников жизнью связана с реализацией таких типов родительского отношения, как «симбиоз» (r = 0,324, p = 0,01), «инфантилизация» (r = 0,302, p = 0,01) и «отвержение» (r = 0,233, p = 0,05).

Выводы. По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

В качестве ключевых показателей, обусловливающих психологическое благополучие младших школьников в семье, можно рассматривать тип родительского отношения и характер общения родителя с ребенком.

Удовлетворенность младших школьников жизнью связана с общением родителя и ребенка на темы познания и внутреннего мира ребенка, что помогает ребенку лучше понимать себя и окружающий мир, находя баланс во взаимодействии с собой, другими людьми. Важно также внимание родителей к общению на темы повседневного быта, проведению совместного досуга и выполнению домашних дел вместе с детьми. Подобный характер общения способствует снижению тревожности, конфликтности и восприятию семейной ситуации как благоприятной.

Переживанию ребенком психологического неблагополучия способствует нарушение психологической дистанции со стороны родителя. При этом неважно, как именно это проявляется: в инфантилизации ребенка и симбиозе с ним, ограничении самостоятельной жизнедеятельности ребенка либо в стремлении к кооперации, постоянном участии в различных проявлениях активности ребенка. Следовательно, идею «детоцентризма» можно рассматривать как непродуктивную, поскольку она препятствует психологическому благополучию как детей (тревожность, чувство неполноценности, конфликтность), так и родителей (эмоциональное выгорание).

Наименее благоприятными типами родительского отношения можно считать инфанти-

лизацию, симбиоз и отвержение ребенка со стороны родителя. В определенной степени это крайние варианты психологической дистанции между ребенком и родителем, когда родитель игнорирует индивидуальность ребенка, его потребности и интересы.

Таким образом, очень важен баланс «психологической близости – дистанции» во взаимоотношениях родителей и детей. Как непринятие, так и «сверхпринятие» ребенка мешают субъективному переживанию психологического благополучия.

Заключение. Поскольку семья является одним из самых значимых социальных институтов в жизни ребенка, задающих социальную ситуацию его развития, важно, чтобы в семейной системе складывались такие отношения, общение и взаимодействие, которые будут обеспечивать психологическое благополучие всех членов семьи. Именно поэтому при помощи психолого-педагогической работы, основанной на результатах исследования, возможно изменение позиции родителя, формирование компетентного родительства.

Библиографический список

1. Андреева А.А., Москвитина О.А. Психологическое благополучие учащихся 1–5-х классов в контексте современной социальной ситуации развития // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 203–220. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-uchaschihsya-1-5-h-klassov-v-kontekste-sovremennoy-sotsialnoy-situatsii-razvitiya
2. Архиреева Т.В. Субъективное благополучие младших школьников // Вестник НовГУ. 2017. № 4 (102). С. 13–16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-mladshih-shkolnikov
3. Бочарова Е.Е. Современные подходы в методологии исследования субъективного благополучия личности // Известия Саратовского университета Новая серия Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2013. № 2. С. 73–78. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-v-metodologii-issledovaniya-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti
4. Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В. Субъективное благополучие детей 10 и 12 лет в пространстве удовлетворенности семьей, школой и друзьями // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 6. С. 164–175. DOI: 10.17759/pse.2021260613
5. Гурко Т.А. Благополучие детей в различных семейных структурах: обзор результатов зарубежных исследований // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2021. № 1 (61). С. 45–53. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/blagopoluchie-detey-v-razlichnyh-semeynyh-strukturah-obzor-rezultatov-zarubezhnyh-issledovaniy
6. Дмитриева М.И., Васягина Н.Н. Влияние семейных взаимоотношений на психологическое благополучие ребенка // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. тр. / под науч. ред. Н.Н. Васягиной, Е.Н. Григорян. Екатеринбург, 2021. Вып. 18. С. 130–134. EDN QFNZTM. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48452614
7. Дмитриева М.И. Детерминанты психологического благополучия ребенка // Актуальные вопросы современной психологии, конфликтологии и управления: взгляд молодых исследователей: сб. науч. ст. междунар. студен. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 26 ноября 2021 года / отв. ред. А.И. Калашников. Екатеринбург, 2021. С. 127–132. EDN JSRRRS. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48282922
8. Дубровина И.В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, № 3. С. 9–21. DOI: 10.17759/bppe.2020170301
9. Егорова М.А., Терехова А.М. Воспитательная деятельность как ресурс сохранения и укрепления психологического благополучия младших школьников // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20, № 1. С. 71–80. DOI: 10.17759/bppe.2023200107

10. Илхамова Д.И. Взаимоотношения в семье как фактор физического и психологического благополучия детей // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. LIV Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 17 января 2022 г. Новосибирск: Сибирская академическая книга, 2022. Т. 1 (52). С. 70–75. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48018427
11. Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 5. С. 16–26. DOI: 10.17759/pse.2019240502
12. Кулагина И.Ю., Кравцова М.А. Связь учебной мотивации и психологического благополучия в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 4. С. 36–51. DOI: 10.17759/psyedu.2022140403
13. Куфтяк Е.В. Психологическое благополучие младших школьников с разным типом привязанности // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 383–390. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-62
14. Лето И.В., Варшал А.В., Петренко Е.Н., Слободская Е.Р. Субъективное благополучие детей младшего школьного возраста: значение семейных факторов // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 6. С. 18–30. URL: https://psy.jes.su/S020595920007311-8-1; DOI: 10.31857/S020595920007311-8
15. Логинова С.В. Обзор исследований психологического благополучия детей // МНКО. 2017. № 3 (64). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-issledovaniy-psihologicheskogo-blagopoluchiya-detey
16. Петунова С.А. Роль семейного воспитания в формировании личностных черт и психологического благополучия детей младшего школьного возраста // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: матер. II Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 27–28 ноября 2015 г. / гл. ред. И.О. Логинова / Краснояр. гос. мед. ун-т им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого. Красноярск, 2015. С. 239–242. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26047213
17. Платонова З.Н. Особенности психологического благополучия детей младшего школьного возраста // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 12. С. 72–75. DOI: 10.24158/spp.2017.12.15
18. Поленова О.В. Особенности формирования универсальных учебных действий младших школьников в семьях с различным уровнем психологического благополучия // VII Форум психологов Прикамья. 2017. С. 191–197. URL: http://www.psu.ru/files/docs/fakultety/fsf/Forum2017/FPP_sbornik-2017-5.pdf#page=191
19. Сафонова М.В., Ковалева О.М. Анализ социальных представлений современных россиян о «хорошей маме» и «хорошем папе» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 3 (57). С. 100–112. DOI: 10.25146/1995-0861-2021-57-3-294
20. Умняшова И.Б. Анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников // Вестник практической психологии образования. 2019. Т. 16, № 3. С. 94–105. DOI: 10.17759/bppe.2019160306
21. Хатуева М.М., Швалева Н.М. Поддержка субъектных проявлений личности в системе детско-родительских отношений как условие развития психологического здоровья младших школьников // Вестник ЮУрГГПУ. 2018. № 1. С. 213–223. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podderzhka-subektnyh-proyavleniy-lichnosti-v-sisteme-detsko-roditelskih-otnosheniy-kak-uslovie-razvitiya-psihologicheskogo-zdorovya
22. Dinisman T., Andresen S., Montserrat C., Strozik D. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis // Children and Youth Services Review. 2017. No. 80 (9). P. 105–115. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.06.064
23. Goswami H. Social relationships and children's subjective well-being // Social Indicators Research. 2012. No. 107 (3). P. 575–588. DOI: 10.1007/s11205- 011-9864-z

24. LeMoyne T., Buchanan T. Does “hovering” matter? Helicopter parenting and its effect on well-being // Sociological Spectrum. 2011. Vol. 31, No. 4. P. 399–418. URL: https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038
25. Moore K.A., Murphey D., Bandy T. Positive child well-being: An index based on data for individual children. Maternal and child health journal. 2012. Vol. 16, № 1. P. 119–128. DOI: 10.1007/s10995-012-1001-3
26. Rees G., Bradshow J., Goswami H., Keung A. Understanding children’s well-being: A national survey of young people’s well-being. London: The Children’s Society. 2010. URL: https:// www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/Understanding.pdf
27. Thomas P.A., Liu H., Umberson D. Family relationships and well-being // Innovation in Aging. 2017. Vol. 1, No. 3. P. igx025. URL: https://doi.org/10.1093/geroni/igx025

INTERRELATIONS BETWEEN PARENTAL ATTITUDE, UPBRINGING AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A YOUNGER SCHOOLCHILD IN THE FAMILY

M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)

D.A. Naprienko (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to the analysis of the results of the study of the psychological well-being among younger schoolchildren in a family. The relevance of the research is connected with the increasing attention of society to the 'professionalization' of parenthood, the discussion of the content of "conscious and competent" parenting, the desire to determine the main criteria of parental attitude and upbringing, allowing to create favorable conditions for the development of a child.

The purpose of the article is to consider the interrelationships of various aspects of interaction between parents and children and the satisfaction of children in a family environment.

Materials and methods. The methodology of the research consists of scientific concepts reflecting the patterns of mental development of children, presented in the works of L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, approaches in the field of psychological well-being of foreign (M. Argyle, E. Diener, R. Rayanai, E. Desi, K. Riff, etc.) and Russian authors (A.A. Kronik, A.V. Voronin, etc. Shevelenkova, P.P. Fesenko, E.B. Vesna, R.M. Shamionov), a systematic approach to the study of the family (M. Bowen, K. Madanes, S. Minukhin, D. Haley, A.Ya. Varga, E. G. Eidemiller, V. Justitskis). The study involved 60 primary school students and their parents (60 people). The following methods were selected for the study. Parents were offered the Parental Attitude Questionnaire by A.Ya. Varga and V.V. Stolina to study the leading type of parent-child relationship, the Measure of Care method by I.M. Markovskaya to determine the leading educational position of parents, the method *Diagnostics of the Content of Communication Between Children and Close Adults* by T.Y.Andryushchenko and G.M. Shashlova. The children were offered the Kinetic Drawing of the Family by R. Burns and S. Kaufman, which gives information about the subjective family situation of a child, the scale of life satisfaction by E. Diner in the adaptation of E.N. Osin and D.A. Leontiev. Statistical data processing included the analysis of averages, correlation analysis by Spearman's method. The calculation of statistical indicators was carried out using the computer statistical program SPSS Statistics 22.0.

Research results. The type of parental relationship and the nature of parent-child communication can be considered as key indicators that determine the psychological well-being of younger schoolchildren in a family. The satisfaction of younger schoolchildren with life is associated with communication between a parent and a child on the topics of cognition and the inner world of the child, everyday life, spending leisure time together and doing household chores with children. Such a nature of communication helps to reduce anxiety, conflict and perception of the family situation as favorable.

The least favorable types of parental relationship can be considered infantilization, symbiosis and rejection of a child. The child's experience of psychological distress is facilitated by a violation of the psychological distance on the part of a parent. Both non-acceptance and 'over' acceptance of a child interfere with the subjective experience of psychological well-being.

Conclusion. Since the family is one of the most significant social institutions in the life of a child, setting the social situation of his/her development, it is important that the family system develops such relationships, communication and interaction that will ensure the psychological well-being of all family members. That is why, with the help of psychological and pedagogical work based on the results of the study, it is possible to change the position of a parent, to develop competent parenting.

Keywords: *parents, younger schoolchildren, psychological well-being, parent-child relationship, care.*

Safonova, Marina V. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-7925-274X; SPIN-код: 8787-9993, AuthorID: 430620; e-mail: marina.safonova@mail.ru

Naprienko, Diana A. – Student, Faculty of Primary Classes, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: naprienko.dianka@gmail.com

References

1. Andreeva A.A., Moskvitina O.A. Psychological well-being of students of grades 1–5 in the context of the modern social situation of development // Voprosy obrazovaniya (Education Issues). 2019. No. 3. P. 203–220. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-uchaschihsya-1-5-h-klassov-v-kontekste-sovremennoy-sotsialnoy-situatsii-razvitiya

2. Arkhireeva T.V. Subjective well-being of younger schoolchildren // Vestnik NovGU (Bulletin of NovSU). 2017. No. 4 (102). P. 13–16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-mladshih-shkolnikov
3. Bocharova E.E. Modern approaches in the methodology of the study of subjective well-being of an individual // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novye serii. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika (News of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy). 2013. No. 2. P. 73–78. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-v-metodologii-issledovaniya-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti
4. Brook Zh.Yu., Ignatzheva S.V. Subjective well-being of children aged 10 and 12 in the space of satisfaction with family, school and friends // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2021. Vol. 26, No. 6. P. 164–175. DOI: 10.17759/pse.2021260613
5. Gurko T.A. The well-being of children in various family structures: a review of the results of foreign studies // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnye nauki (Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences). 2021. No. 1 (61). P. 45–53. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/blagopoluchie-detey-v-razlichnyh-semeynyh-strukturah-obzor-rezultatov-zarubezhnyh-issledovaniy
6. Dmitrieva M.I. Determinants of psychological well-being of a child. In: Proceedings of the International Student Scientific and Practical Conference “Topical issues of modern psychology, conflictology and management: the view of young researchers”. Yekaterinburg, November 26, 2021. Yekaterinburg, 2021. P. 127–132. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48282922
7. Dmitrieva M.I., Vasyagina N.N. The influence of family relationships on the psychological well-being of a child. In: Topical problems of personality psychology: Collection of scientific papers / Ed. by N.N. Vasyagina, E.N. Grigoryan. Is. 18. Yekaterinburg, 2021. P. 130–134. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48452614
8. Dubrovina I.V. The phenomenon of ‘psychological well-being’ in the context of the social situation of development // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya (Bulletin on Practical Psychology of Education). 2020. Vol. 17, No. 3. P. 9–21. DOI: 10.17759/bppe.2020170301
9. Egorova M.A., Terekhova A.M. Educational activity as a resource for preserving and strengthening the psychological well-being of younger schoolchildren // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education). 2023. Vol. 20, No. 1. P. 71–80. DOI: 10.17759/bppe.2023200107
10. Ilkhamova D.I. Family relationships as a factor of physical and psychological well-being of children. In: Proceedings of the LIV International Scientific and Practical Conference “Modern psychology and pedagogy: Problems and solutions”. Novosibirsk, January 17, 2022. Vol. 1 (52). Novosibirsk: Sibirskaya akademicheskaya kniga, 2022. P. 70–75. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48018427
11. Karabanova O.A. The role of family and school in ensuring the psychological well-being of younger schoolchildren // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2019. Vol. 24, No. 5. P. 16–26. DOI: 10.17759/pse.2019240502
12. Kulagina I.Yu., Kravtsova M.A. The connection of educational motivation and psychological well-being in primary school age // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and Pedagogical Research). 2022. Vol. 14, No. 4. P. 36–51. DOI: 10.17759/psyedu.2022140403
13. Kuftyak E.V. Psychological well-being of younger schoolchildren with different types of attachment // Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii (Herzen Readings: Psychological Research in Education). 2020. No. 3. P. 383–390. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-62
14. Leto I.V., Varshal A.V., Petrenko E.N., Slobodskaya E.R. Subjective well-being of primary school age children: the meaning of family factors // Psikhologicheskiy zhurnal (Psychological Journal). 2019. Vol. 40, No. 6. P. 18–30. URL: https://psy.jes.su/S020595920007311-8-1 DOI: 10.31857/S020595920007311-8

15. Loginova S.V. Review of studies of psychological well-being of children // Mir nauki, kultury, obrazovaniya (World of Science, Culture and Education). 2017. No. 3 (64). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-issledovaniy-psihologicheskogo-blagopoluchiya-detey
16. Petunova S.A. The role of family education in the formation of personal traits and psychological well-being of children of primary school age. In: Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference "Psychological health of a person: vital resource and vital potential". Krasnoyarsk, November 27–28, 2015. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voino-Yasenetsky, 2015. P. 239–242. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26047213
17. Platonova Z.N. Features of psychological well-being of primary school children // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika (Society: Sociology, Psychology, Pedagogy). 2017. No. 12. P. 72–75. DOI: 10.24158/spp.2017.12.15
18. Polenova O.V. Features of the formation of universal educational actions among younger schoolchildren in families with different levels of psychological well-being. In: The 7th Forum of psychologists of the Kama region. 2017. P. 191–197. URL: http://www.psu.ru/files/docs/fakultety/fsf/Forum2017/FPP_sbornik-2017-5.pdf#page=191
19. Safonova M.V., Kovaleva O.M. Analysis of social representations of modern Russians about 'good mom' and 'good dad' // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2021. No. 3 (57). P. 100–112. DOI: 10.25146/1995-0861-2021-57-3-294
20. Umnyashova I.B. Analysis of approaches to assessing the psychological well-being of schoolchildren // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education). 2019. Vol. 16, No. 3. P. 94–105. DOI: 10.17759/bppe.2019160306
21. Khatueva M.M., Shvaleva N.M. Support of subjective manifestations of personality in the system of child-parent relations as a condition for the development of psychological health of younger schoolchildren // Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Southern Ural State Humanitarian and Pedagogical University). 2018. No. 1. P. 213–223. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podderzhka-subektnyh-proyavleniy-lichnosti-v-sisteme-detsko-roditelskih-otnosheniy-kak-uslovie-razvitiya-psihologicheskogo-zdorovya
22. Dinisman T., Andresen S., Montserrat C., Strozik D. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis // Children and Youth Services Review. 2017. No. 80 (9). P. 105–115. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.06.064
23. Goswami H. Social relationships and children's subjective well-being // Social Indicators Research. 2012. No. 107 (3). P. 575–588. DOI: 10.1007/s11205- 011-9864-z
24. LeMoyne T., Buchanan T. Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being // Sociological Spectrum. 2011. Vol. 31, No. 4. P. 399-418. URL: https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038
25. Moore K.A., Murphey D., Bandy T. Positive child well-being: An index based on data for individual children. Maternal and child health journal. 2012. Vol. 16, № 1. P. 119–128. DOI: 10.1007/s10995-012-1001-3
26. Rees G., Bradshow J., Goswami H., Keung A. Understanding children's well-being: A national survey of young people's well-being. London: The Children's Society. 2010. URL: https:// www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/Understanding.pdf
27. Thomas P.A., Liu H., Umberson D. Family relationships and well-being // Innovation in Aging. 2017. Vol. 1, No. 3. P. igx025. URL: https://doi.org/10.1093/geroni/igx025

УДК 81’373.45

ТРАНСКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В РОМАНЕ АНИ УЛИНИЧ «PETROPOLIS»

Н.В. Колесова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В современный период в условиях активного языкового взаимодействия и проникновения культур проблема изучения феномена транскультурности становится достаточно актуальной. Культурное взаимодействие проявляется особенно отчетливо в творчестве писателей-эмигрантов, которые, оказавшись в условиях новой языковой среды, формируют собственное лингвистическое пространство, отражающее их мировидение и сочетающее при этом элементы двух языковых систем и культур.

Цель данного исследования – изучить и выделить особенности транскультурности в творчестве современного писателя-эмигранта А. Улинич.

Методология (материалы и методы). Материалом исследования послужил текст романа А. Улинич «Petropolis». В работе использованы методы анализа и обобщения, лингвокультурологического анализа текста, анализа семантической структуры лексем и синхронного изучения языковых единиц разных языков.

Результаты исследования. На основе анализа текста романа А. Улинич «Petropolis» был рассмотрен феномен транскультурности. Проведенный анализ показал, что автор продуктивно использует в своем произведении национальную лексику, за которой стоит культурный слой языка, являющийся для автора родным. Основной особенностью романа «Petropolis» можно считать сохранение культурной идентичности родного языка, представленного в тексте произведения в виде лингвокультурного субстрата в контексте другого языка.

Заключение. Транскультурность в тексте романа А. Улинич проявляется в своеобразной картине мира, обогащенной элементами двух различающихся культур. Автор демонстрирует принадлежность к двум культурным традициям, включает свой опыт в литературное произведение, формирует образ России в иноязычном коммуникативном пространстве.

Ключевые слова: *транслингвизм, англоязычная современная литература, писатели-эмигранты, транскультуральное творчество, лингвокультурные особенности, русскокультурный субстрат*.

Колесова Наталья Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID ID: 0000-0003-4437-4381; e-mail: nkoles8@inbox.ru

Постановка проблемы. Современный период, отмеченный сочетанием глобализма, с одной стороны, и локальной идентичности – с другой, характеризуется взаимодействием и взаимопроникновением культур, что приводит к появлению переходных, или компромиссных, явлений транскультурности и транслингвизма.

В условиях транслигвизма возникает и получает широкое распространение транслингвальная, или транскультуральная, литература, специфические черты которой проявляются в сочетании и объединении элементов и традиций разных культур, различных образов мышления и миропонимания.

Авторы транслингвы передают в своих произведениях собственный опыт и выражают общие тенденции транслингвизма и транскультурализма. Их тексты отличаются определенным своеобразием, поскольку отражают индивидуальную картину мира автора, сочетающую родную культуру и культуру принимающей страны.

Целью данного исследования является анализ феномена транскультурности в англоязычном романе А. Улинич. Аня Улинич принадлежит к новому типу писателей-билингвов, которые создают свои произведения на иностранном языке, сохраняя в то же время родную культуру.

Методология (материалы и методы). Исследование проводилось на материале текста

романа А. Улинич «Petropolis», написанного в период эмиграции. Методами исследования послужили анализ и обобщение исследований отечественных и зарубежных лингвистов, изучающих вопросы инокультурного субстрата, транслингвальной литературы в плане лингвокультурологического анализа текста, анализа семантической структуры лексем и синхронного изучения языковых единиц разных языков.

Обзор научной литературы по проблеме. Понятия транскультурности и транслингвизма получили широкое освещение в современной отечественной и зарубежной лингвистике [Ананьева, 2022; Горбунова, 2015; Егорычев, Ракишева, 2016; Привалова, 2020; Прошина, 2016; Лебедева, Прошина, 2020; Лещенко, 2021; Протасова, 2019; Новохатский, 2019; Темиргазина, 2021].

Исследователи определяют транслингвизм как «одновременное существование индивида в роли сразу нескольких идентичностей в разных культурах с сохранением отпечатков каждой из них» [Прошина, 2017, с. 158].

Широкую известность и популярность в настоящее время получили американские писатели русского происхождения, создающие свои произведения в инокультурном окружении на неродном для них английском языке. Среди них можно назвать М. Шрайера, М. Будман, Э. Витман, О. Грушину, А. Улинич.

Своеобразие художественного мира и пространства русскоязычных текстов писателей-билингвов стало в последнее время объектом активных филологических исследований [Ахиджак, 2018; Бариловская, Колесова, 2021; Бахтикиреева, 2004; Бутенина, 2018; Гончарова, 2015; Денисова, Сидорова, 2017; Джусупов, 2018; Кремер, 2014; Лебедева, Лупачева, 2019; Туманова, 2014; Яковлева, 2017].

Ярким примером творческого транслингвизма можно считать литературную деятельность Ани Улинич, представителя четвертой волны русской эмиграции. Аня Улинич родилась и получила образование в России, в 17 лет переехала в США, где закончила Чикагский институт искусств. В настоящее время она живет и работает в Бруклине. Ее первый роман «Petropolis» получил самые положительные отзывы и был награжден премией национального книжного фонда в номинации для молодых авторов до 35 лет, чьи работы «особенно перспективные и захватывающие» [Kevin Kinsella...]. В 2009 г. Аня Улинич стала финалисткой престижной премии Семи Рора, одной из самых значительных литературных премий в области еврейской литературы.

Адаптировавшись в иноязычной языковой среде, автор освоила американскую культуру, она пишет книги на английском языке, в то же время сохраняя и воспроизводя в своих текстах особенности российской действительности. Принадлежность автора к двум культурным традициям делает ее произведения источником уникального материала, они отражают опыт жизни в России и Соединенных Штатах. Использование английского языка, безусловно, дает большие возможности для творческого самовыражения, позволяет значительно увеличить читательскую аудиторию, сохраняя при этом родную культуру.

Характеризуя работу А. Улинич, Дэвид Стромберг, редактор сборника произведений современных русскоязычных еврейских писателей, поэтов и графиков Zeek, отмечал: «Похоже, Улинич проявляет такой же интерес и вклад в то, что она видела в своей американской жизни, как и в то, что она помнит о своей русской жизни, точно изображая поведение как русских, так и американцев, однако она также остерегается неправильного восприятия двух культур. …она работает над тем, чтобы перерисовать разделяющие сосуществующие культурные линии» [Stromberg, 2007] (перевод наш. – *Н.К.*).

Результаты исследования. Взаимодействие двух культур, которое находит выражение в текстах А. Улинич, не только проявляется на уровне лексики и грамматики, но и распространяется в дальнейшем на стиль, дискурс, и на литературное творчество в целом.

Феномен транскультурности проявляется в творчестве А. Улинич прежде всего в тематике произведения, оно показывает жизнь главной героини сначала в России, затем в Соединенных Штатах. Главная героиня романа «Petropolis»

Саша Гольдберг, родившаяся и выросшая в России, как и сама автор, эмигрирует в Америку, где новый образ жизни удивляет ее и вызывает порой критическое отношение.

Тема диктует писателю выбор соответствующих языковых средств. Описывая жизнь литературной героини в России средствами английского языка, А. Улинич создает бикультурный художественный дискурс, в котором используются ресурсы двух языковых систем.

Совершенно оправданными в тексте о Российской действительности выглядят транслитерированные номинации российских предметов и явлений, которые в ряде случаев автор оставляет без комментариев, как, например, фетровые ботинки с резиновыми галошами, которые носила одна из героинь, или двор военкомата, где собирались мальчики: *Katia wore felt boots with rubber **galoshes** and a vintage Soviet school uniform. The boys inside the **voenkomat** yard*.

В ряде случаев русскоязычные вкрапления, переданные в графике английского языка, сопровождаются эмоциональной оценкой говорящего: Так, Марина, эмигрантская подруга главной героини, спрашивает Сашу, эмигрировала ли она или она новая русская на каникулах, добавляя, что ненавидит новых русских: *Not some **Novy Russkiy**? I can't stand **Novih Russkih**. Sash shakes her head. No, she is not a **Novy Russkiy**.*

В художественной школе учитель ругает Сашу за то, что она рисует «бабские штучки», и спрашивает: *Что дальше? Феи? Маленькие ангелы? Зайчик Степашка?: «Goldberg, what do you think you are doing here?», «Drawing», said Sasha. «Goldberg, you're a student of art! You're in a life drawing class! Life! What are these **babskie shtuchki**? What's next? Fairies? Little angels? **Stepashka the Bunnie**?»*

Тематико-семантическое своеобразие вкраплений русизмов, которые находятся вне языковой системы английского языка, связано с необходимостью номинации российских реалий, а также передачей звучащей русской речи и прагматической направленностью иноязычных лексем. Их использование обусловлено лакунарностью понятий и невозможностью подобрать соответствующий английский эквивалент, стремлением репрезентировать английским языком реалии своей культуры.

В данных примерах значение российских реалий доступно только для русскоязычных читателей. У англоязычных читателей остается ощущение, что за понятным английским текстом стоит другая, незнакомая, даже непостижимая жизнь.

В некоторых случаях русскоязычная заимствованная лексема комментируется автором в тексте. Например, *'**poseyolok**'* – автор описывает как несколько невысоких кирпичных зданий в конце дороги: *Oh, that's in the poseyolok, the old lady says pointing at a group of low brick buildings at the end of the road*. В данном случае контекст восполняет недостаток буквального понимания, формируя представление об окружающей российской действительности.

Отдельного внимания заслуживают обращения в речи русскоязычных персонажей (детка, тетя Вера, баба Женя, Сашенька), они создают атмосферу домашнего тепла, передают отношения между персонажами, добавляют специфический русский колорит: *Want some tea, **detka**? I worried about you so much, **detka**. Sasha watched the letter disappear in the bottomless pocket of **Tetya Vera's** housecoat. Her grandmother, **Baba Zhenya**, was going to have three toes amputated due to diabetes. **Sashenka**, we did not expect you so soon*.

Русские междометия, переданные в англоязычной графике, показывают эмоциональное отношение говорящего, придают аутентичность тексту, делают персонажей произведения более живыми и реалистичными: *Sasha took off her muddy boots. «**Uzhas**, this mud». «**Bozhe moi**! She exclaims taking a second look at Sasha»*.

Оторванность от родного языка, от языковых процессов на родине вызывает повышенное внимание к русскому слову, к форме выражения языкового знака. Вернувшись на родину, Саша Голдберг по-новому прислушивается к родному языку, оценивает его. Оброненное бабушкой слово «понаехали», адресованное к иностранцам, вызывает языковую рефлексию героини: *«**Ponayehali»**... sighs the grandma. «On her way to the poseyolok Sasha tries to translate the old*

woman's lament into English. The single word 'ponayehali» means «they arrived over a period of time in large enough masses as to become an annoyance» «Oh, the great and mighty Russian language!» thinks Sasha. Here the abuse is compact and efficient, two prefixes do the job of a sentence.

Саша пытается перевести причитания бабушки на английский язык. Одно слово «понаехали» означает «прибыли в течение времени в достаточно большом количестве, чтобы вызвать раздражение». «О, великий и могучий русский язык! – думает Саша. – Здесь ругательство компактно и эффективно, два префикса выполняют работу целого предложения».

В данном примере авторские комментарии, сопровождающие лексическую единицу, заставляют задуматься о форме знака, его соответствии высказыванию, вызывают соответствующую оценку.

Разговорная лексема «понаехали» обладает эксплицитно представленной негативной окраской, как правило, адресована представителям другого этноса и передает настороженно-отрицательное отношение.

В то же время автор отмечает, что в эмиграции каждое русское слово воспринимается героиней как ломка, преступление против ее тщательно поддерживаемого душевного сумрака: *Each Russian word feels like a breaking', a crime against her carefully maintained mental twilight*. Ассоциативная оценка героиней звучания родного языка в потоке иноязычной речи основана на метафоричности, сравнивается с угрозой для ее внутренней душевной гармонии, подчеркивает болезненный характер воспоминаний о родине.

Заключение. Анализ текста А. Улинич показал, что автор продуктивно использует в своем произведении национальную лексику, за которой стоит культурный слой языка, являющийся для автора родным. Основной особенностью романа «Petropolis» можно считать сохранение культурной идентичности родного языка, представленного в тексте произведения в виде лингвокультурного субстрата в контексте другого языка. Смысловая нагрузка русскокультурного субстрата варьирует от номинации отдельных предметов, создания определенной атмосферы до индивидуализации речи персонажей, воспроизведения речевого портрета говорящего, передачи оценочных суждений и авторской рефлексии.

Способы выражения русскоязычного субстрата представлены в текстах А. Улинич довольно разнообразно. Они обусловлены языковым чутьем автора, ее отношением к слову и непосредственными художественными задачами, которые она перед собой ставит.

Транскультурность в тексте Улинич органично включена в ткань произведения. Автор создала своеобразную картину мира, обогащенную элементами двух различающихся культур и продемонстрировала принадлежность к двум культурным традициям.

Библиографический список

1. Ананьева С.В. Билингвизм и транслингвизм в новейшей литературе // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2022. Т. 19, № 4. С. 675–684. DOI: 10.22363/2618-897X-2022-19-4-675-684
2. Ахиджак Б.Н. Этнокультурная специфика языкового сознания писателя-билингва // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2018. № 3 (222). С. 17–23. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-spetsifika-yazykovogo-soznaniya-pisatelya-bilingva (дата обращения: 15.01.2023).
3. Бариловская А.А., Колесова Н.В. Русскокультурный субстрат в англоязычных текстах М.Д. Шраера // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 3 (57). С. 124–133. DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-57-3-296
4. Бахтикиреева У.М. Особенности русского художественного текста писателя-билингва // Русистика. 2004. № 1. С. 43–49. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-russkogo-hudozhestvennogo-teksta-pisatelya-bilingva (дата обращения: 15.01.2023).

5. Бутенина Е.М. Транслингвальная русско-американская проза конца XX – начала XXI в. // Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование: посвящается нашим Учителям: матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. под эгидой МАПРЯЛ. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов (РУДН), 2018. С. 54–58. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36911840 (дата обращения: 05.02.2023).
6. Гончарова О.В. Диалог культур в творчестве писателя-билингва (на материале французской прозы Андрея Макина) // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2015. № 20. С. 160–163. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25052136_88914468.pdf (дата обращения: 15.01.2023).
7. Горбунова Л.С. Концепт транскультурности как основа новой образовательной парадигмы // Гилея: научный вестник. 2015. № 96. С. 327–331. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23822903_39620187.pdf (дата обращения: 15.01.2023).
8. Денисова Е.А., Сидорова А.Ю. Транслингвизм и его функции в произведениях ирландского писателя-полилингва Дж. Джойса // Царскосельские чтения. 2017. Т. 1. С. 378–381. URL: file:///C:/Users/913/Downloads/translingvizm-i-ego-funktsii-v-proizvedeniyah-irlandskogo-pisatelya-polilingva-dzh-dzhoysa.pdf (дата обращения: 05.02.2023).
9. Джусупов М. Билингвизм, транслингвизм, художественный текст (теория и практика) // Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование: посвящается нашим Учителям. 2018. С. 19–27. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/translingvizm-i-ego-funktsii-v-proizvedeniyah-irlandskogo-pisatelya-polilingva-dzh-dzhoysa/viewer (дата обращения: 05.02.2023).
10. Егорычев А.М., Ракишева Г.М. Транскультурность как личностно-профессиональное качество современного педагога // ЦИТИСЭ. 2016. № 5. С. 22–24. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28131466_93337838.pdf (дата обращения: 15.01.2023).
11. Кремер Е.Н. Художественный билингвизм и транслингвизм-русскоязычие (библиографический обзор) // Гуманитарные исследования. 2014. № 1. С. 61–67. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21759610_51213509.pdf (дата обращения: 05.02.2023).
12. Лебедева Е.С., Лупачева Т.А. Сравнительный анализ лингвостилистических особенностей творчества писателей-транслингвов // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2019. Т. 16, № 3. С. 347–357. DOI: 10.22363/2618-897X-2019-16-3-347-357 (дата обращения: 05.02.2023).
13. Лебедева Е.С., Прошина З.Г. Транслингвизм и транскультуральность за пределами художественной литературы (на материале научно-популярных статей и книжных обозрений Ольги Грушиной) // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2020. № 6-2. С. 273–279. DOI: 10.20339/PhS.6-20.273
14. Лещенко Ю.Е. Ментальный лексикон трилингва: смешение языков, переключение кодов, транслингвизм // Социо- и психолингвистические исследования. 2021. № 9. С. 51–57. URL: file:///C:/Users/913/Downloads/mentalnyy-leksikon-trilingva-smeshenie-yazykov-pereklyuchenie-kodov-translingvizm.pdf (дата обращения: 05.02.2023).
15. Новохатский Д.В. Транскультурный текст и тенденции русского литературного мейнстрима: «Ташкентский роман» Сухбата Афлатуни // Mundo Eslavo. 2019. № 18. С. 74–91. URL: https://revistaseug.ugr.es/index.php/meslav/article/view/17679/15504 (дата обращения: 15.01.2023).
16. Привалова И.В. Содержание понятия «транслингвизм» в современных исследованиях // Текст, дискурс, нарратив: современные тенденции и перспективы развития. 2020. С. 169–179. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43854603&pf=1 (дата обращения: 05.02.2023).
17. Протасова Н.А. Транскультурность – новое понятие в мире глобализации. 2019. С. 123–125. URL: https://libr.msu.by/bitstream/123456789/9010/1/276n.pdf (дата обращения: 15.01.2023).

18. Прошина З.Г. Проблемы и перспективы транслингвальных и транскультурных контактов (введение к тематическому выпуску журнала) // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2016. № 2. С. 6–10.
19. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2017. Т. 14, № 2. С. 155–170. URL: http://vassilenkoanatole.narod.ru/problems.pdf#page=6 (дата обращения: 15.01.2023).
20. Темиргазина З.К. Транскультурность и ее проявление в поэтике лирических текстов // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2021. Т. 18, № 1. С. 29–43. DOI: https://doi.org/10.22363/2618-897X-2021-18-1-29-43
21. Туманова А.Б. Художественный дискурс писателя-билингва как результат взаимовлияния культур // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 7 (336). С. 211–214. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-diskurs-pisatelya-bilingva-kak-rezultat-vzaimovliyaniya-kultur/viewer (дата обращения: 15.01.2023).
22. Яковлева С.В. Литературно-художесвенный транслингвизм (на материале повести Чингиза Айтматова «Материнское поле») // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2017. Т. 14, № 3. С. 499-503. DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-3-499-503 (дата обращения: 05.02.2023).
23. Kevin Kinsella interviews Anya Ulinich. URL: https://maudnewton.com/2007/09/kevin-kinsella-interviews-anya-ulinich/ (access date: 05.01.2023).
24. Stromberg D. Russian as an American language: A conversation with Anya Ulinich // Zeek (November 27, 2007) URL: https://www.jewcy.com/post/Russian-as-an-American-Language-A-Conversation-with-Anya-Ulinich-14430/ (access date: 05.01.2023).
25. Ulinich A. Petropolis. URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=6Jtd4BTZ-KAC&oi=fnd&pg=PT173&dq=petropolis&ots=nmHZ8R3JI2&sig=GBmvNrdCycNLiQZkQXtbICVqhW0&redir_esc=y#v=onepage&q=petropolis&f=false (access date: 28.12.2022).

TRANSCULTURAL FEATURES IN THE NOVEL *PETROPOLIS* BY A. ULINICH

N.V. Kolesova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In the modern period, which is characterized by linguistic interaction and penetration of cultures, the problem of studying the phenomenon of transculturality becomes quite relevant. Cultural interaction is manifested especially vividly in the works by emigrant writers, who, finding themselves in a new linguistic environment, form their own linguistic space that reflects their worldview, while combining elements of two language systems and cultures.

The purpose of the article is to analyze and highlight the features of transculturalism in the work by the modern emigrant writer A. Ulinich.

The research methodology (materials and methods). The text of the novel *Petropolis* by A. Ulinich served as the material for the study. The work uses the methods of analysis and generalization, linguoculturological analysis of the text, analysis of the semantic structure of lexemes and synchronous study of linguistic units of different languages.

Review of scientific literature on the problem. Along with a rather impressive number of works devoted to the language of translingual writers, works on the analysis of the phenomenon of transculturality in the work by modern authors who create their texts in English are quite few and do not fully address the problem of the functional significance of this phenomenon.

Research results. Based on the analysis of the text by A. Ulinich, the phenomenon of transculturality in the English text was studied. The analysis of the text by A. Ulinich showed that the author productively uses national vocabulary in her work, emphasizing the cultural layer of the language, which is native to the author. The main feature of the novel *Petropolis* can be considered keeping cultural identity of the native language, presented in the text as a linguocultural substrate in the context of another language.

Conclusion. Transculturality in the text by A. Ulinich's novel is manifested in a peculiar world vision, enriched with elements of two different cultures. The author shows belonging to two cultural traditions, includes her experience in a literary work, forms the image of Russia in a foreign language communicative space.

Keywords: *translinguism, modern English literature, emigrant writers, transcultural creativity, linguocultural features, Russian cultural substratum.*

Kolesova, Natalya V. – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID ID: 0000-0003-4437-4381; e-mail: nkoles8@inbox.ru

References

1. Ananyeva S.V. Bilingualism and translingualism in the latest literature // Polilingvialnost i transkulturnye praktiki (Polylinguality and Transcultural Practices). 2022. Vol. 19, No. 4. P. 675–684. DOI: 10.22363/2618-897X-2022-19-4-675-684
2. Akhidzhak B.N. Ethno-cultural specifics of the linguistic consciousness of a bilingual writer // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedenie (Bulletin of the Adyghe State University. Series 2: Philology and art history). 2018. No. 3 (222). P. 17–23. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-spetsifika-yazykovogo-soznaniya-pisatelya-bilingva (access date: 01.15.2023).
3. Barilovskaya A.A., Kolesova N.V. Russian cultural substratum in the English texts by M.D. Shrayer // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2021. No. 3 (57). P. 124–133. DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-57-3-296
4. Bakhtikireeva U.M. Features of the Russian literary text by a bilingual writer // Rusistika (Russian Studies). 2004. No. 1. P. 43–49. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-russkogo-hudozhestvennogo-teksta-pisatelya-bilingva (access date: 01.15.2023).

5. Butenina E.M. Translingual Russian-American prose of the late 20th – early 21st century. In: Proceedings of the 4th International scientific and practical conference under the auspices of MAPRYAL "Bi-, poly-, translingualism and language education: dedicated to our Teachers". Moscow, 7–8 December 2018. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), 2018. P. 54–58. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36911840 (access date: 05.02.2023).
6. Goncharova O.V. The dialogue of cultures in the works by a bilingual writer (based on the French prose by Andrei Makin) // Lingvoritoricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty (Linguistic-Rhetorical Paradigm: Theoretical and Applied Aspects). 2015. No. 20. P. 160–163. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25052136_88914468.pdf (access date: 01.15.2023).
7. Gorbunova L.S. The concept of transculturality as the basis of a new educational paradigm // Gileya: nauchnyy vestnik (Gileya: Scientific Bulletin). 2015. No. 96. P. 327–331. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23822903_39620187.pdf (access date: 01.15.2023).
8. Denisova E.A., Sidorova A.Yu. Translingualism and its functions in the works by the Irish multilingual writer J. Joyce. In: Tsarskoye Selo Readings. 2017. Vol. 1. P. 378–381. URL: file:///C:/Users/913/Downloads/translingvizm-i-ego-funktsii-v-proizvedeniyah-irlandskogo-pisatelya-polilingva-dzh-dzhoysa.pdf (access date: 02.05.2023).
9. Dzhusupov M. Bilingualism, translingualism, fictional texts (theory and practice). In: Proceedings of the 4th International scientific and practical conference under the auspices of MAPRYAL "Bi-, poly-, translingualism and language education: dedicated to our Teachers". Moscow, 7–8 December 2018. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), 2018. P. 19–27. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/translingvizm-i-ego-funktsii-v-proizvedeniyah-irlandskogo-pisatelya-polilingva-dzh-dzhoysa/viewer (access date: 02.05.2023).
10. Egorychev A.M., Rakisheva G.M. Transculturality as a personal and professional quality of a modern teacher // CITISE. 2016. No. 5. P. 22–24. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28131466_93337838.pdf (access date: 01.15.2023).
11. Kremer E.N. Artistic bilingualism and translingualism-Russian language (bibliographic review) // Gumanitarnye issledovaniya (Humanitarian Research). 2014. No. 1. P. 61–67. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21759610_51213509.pdf (access date: 05.02.2023).
12. Lebedeva E.S., Lupacheva T.A. Comparative analysis of the linguistic and stylistic features of the work by translingual writers // Polilingvialnost i transkulturnye praktiki (Polylinguality and Transcultural Practices). 2019. Vol. 16, No. 3. P. 347–357. DOI: 10.22363/2618-897X-2019-16-3-347-357 (access date: 05.02.2023).
13. Lebedeva E.S., Proshina Z.G. Translingualism and transculturality outside of fiction (based on popular science articles and reviews of the books by Olga Grushina) // Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshey shkoly (Philological Sciences. Scientific Reports of Higher School). 2020. No. 6-2. P. 273–279. DOI: 10.20339/PhS.6-20.273
14. Leshchenko Yu.E. The trilingual mental lexicon: mixing languages, code switching, translinguism // Sotsio- i psikholingvisticheskie issledovaniya (Socio- and Psycholinguistic Research). 2021. No. 9. P. 51–57. URL: file:///C:/Users/913/Downloads/mentalnyy-leksikon-trilingva-smeshenie-yazykov-pereklyuchenie-kodov-translingvizm.pdf (access date: 02.05.2023).
15. Novokhatsky D.V. Transcultural text and tendencies of the Russian literary mainstream: Tashkent Novel by Sukhbat Aflatuni // Mundo Eslavo. 2019. No. 18. P. 74–91. URL: https: //revistaseug.ugr.es/index.php/meslav /article/view/17679/15504 (access date: 01.15.2023).
16. Privalova I.V. The content of the concept of "translingualism" in the modern research. In: Proceedings of the International scientific conference "Text, discourse, narrative: modern trends and development prospects". Volgograd, 1–3 October 2020. Volgograd: PrinTerra-Dizayn, 2020. P. 169–179. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43854603&pf=1 (access date: 05.02.2023).

17. Protasova N.A. Transculturality is a new concept in the world of globalization. In: Proceedings of the 1st International scientific and practical internet-conference "On the crossroads of cultures: unity of language, literature and education". Mogilev, 3–17 December 2018. Mogilev: Mogilev State University named after A.A. Kuleshov, 2019. P. 123–125. URL: https://libr.msu.by/bitstream/123456789/9010/1/276n.pdf (access date: 15.01.2023).
18. Proshina Z.G. Problems and prospects of translingual and transcultural contacts (introduction to the thematic issue of the journal) // Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke (Social and Humanitarian Sciences in the Far East). 2016. No. 2. P. 6–10.
19. Proshina Z.G. Translingualism and its applied value // Polilingvialnost i transkulturnye praktiki (Multilinguality and Transcultural Practices). 2017. Vol. 14, No. 2. P. 155–170. URL: http://vassilenkoanatole.narod.ru/problems.pdf#page=6 (access date: 15.01.2023).
20. Temirgazina Z.K. Transculturality and its manifestation in the poetics of lyrical texts // Polilingvialnost i transkulturnye praktiki (Multilinguality and Transcultural Practices). 2021. Vol. 18, No. 1. P. 29–43. DOI: https://doi.org/10.22363/2618-897X-2021-18-1-29-43
21. Tumanova A.B. Artistic discourse by a bilingual writer as a result of the mutual influence of cultures // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Chelyabinsk State University). 2014. No. 7 (336). P. 211–214. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-diskurs-pisatelya-bilingva-kak-rezultat-vzaimovliyaniya-kultur/viewer (access date: 01.15.2023).
22. Yakovleva S.V. Literary and artistic translingualism (based on Chingiz Aitmatov' *Mother's Field*) // Polilingvialnost i transkulturnye praktiki (Multilinguality and Transcultural Practices). 2017. Vol. 14, No. 3. P. 499–503. DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-3-499-503 (access date: 05.02.2023).
23. Kevin Kinsella interviews Anya Ulinich. URL: https://maudnewton.com/2007/09/kevin-kinsella-interviews-anya-ulinich/ (access date: 05.01.2023).
24. Stromberg D. Russian as an American Language: A Conversation with Anya Ulinich // Zeek (November 27, 2007). URL: https://www.jewcy.com/post/Russian-as-an-American-Language-A-Conversation-with-Anya-Ulinich-14430/ (access date: 05.01.2023).
25. Ulinich A. Petropolis. URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=6Jtd4BTZ-KAC&oi=fnd&pg=PT173&dq=petropolis&ots=nmHZ8R3JI2&sig=GBmvNrdCycNLiQZkQXtbICVqhW0&redir_esc=y#v=onepage&q=petropolis&f=false (access date: 28.12.2022).

УДК 811.161.1'37

«ГОСУДАРСТВА-УЧАСТНИКИ» И ИХ СЕМАНТИЧЕСКИЕ РОЛИ В МЕДИАОПИСАНИЯХ ПАНДЕМИИ

Е.В. Осетрова (Красноярск, Россия)
Чжан Юнсян (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена анализу языковых участников «государственного типа» (далее – «государства-участники») – *России, Китая, США* и др. – как элементов ситуации «Пандемия», отраженной в текстах российских СМИ. Исследование различных языковых объектов, которые представляют *государство* как территориально-политическое образование на уровне высказывания и текста, в последнее время ведется достаточно активно. Таким объектам присваивают статус концепта, языкового образа или языкового имиджа; чаще всего они анализируются на материале современных медиа и регулярно – в сопоставительном аспекте; коммуникативная стратегия их использования определена как формирование представлений о той или иной стране и ее культуре; выделенными же центрами интереса в отечественном языкознании оказываются *Россия, Китай* и *США (Америка)*. Все это доказывает участие объектов данного типа в формировании современной языковой картины мира. Она же, в свою очередь реагируя на меняющуюся действительность и обстоятельства существования социума, расширяет пространство, включая очередные значимые ситуации, одной из которых является глобальная ситуация «Пандемия». В контексте сказанного определена *цель* данного исследования – выявить семантические роли, в которых «государства-участники» представлены в границах названной языковой ситуации.

Методология (материалы и методы). Методологическая основа исследования базируется на положениях семантического синтаксиса, в границах которых использованы универсальные методы анализа и синтеза, сравнительно-сопоставительный метод, а также собственно семантический анализ текста. Материалом анализа становятся статьи, опубликованные в Интернете изданиями «Комсомольская правда», «LIFE», «РБК», «Газета.ру», «Росконгресс», РИА «Новости».

Результаты исследования. Средства массовой информации демонстрируют особую трактовку ситуации «Пандемия», а «государства-участники» как ее элемент занимают заметное место в границах медиакартины мира. Они обслуживаются набором из семи семантических ролей, каждая из которых имеет специфическое содержание: агенс, коагенс, контрагенс, бенефициент$^{(+)}$,бенефициент$^{(-)}$, локатив и объект характеризации. Поскольку большинство из выявленных ролей являются ролями субъектного типа, государства описаны здесь как разносторонние деятели, активно, часто коллегиально, действующие ради преодоления мирового кризиса.

Заключение. Выводы, обобщающие результаты анализа, сведены к следующему: 1) «государство-участник» может описываться автономно, однако большинство контекстов представляют его в группе, действующим и оцениваемым комплексно, одновременно с другими «государственными» субъектами; чаще всего в таком режиме обсуждаются *Россия, Китай, США* и *Европа*; 2) заметной идеей, задающей интерпретацию реального положения дел, оказывается идея общего существования «государств-участников»: на ролевом уровне она конкретизирована как их «сообщность» или «всеобщность», на ситуативном же уровне – как их «объединение», «координирование», «сотрудничество», даже «солидарность»; 3) данная идея оформлена знаменательной и служебной лексикой с соответствующей семантикой и особо подчеркнута при использовании роли коагенса; 4) описание пандемии сопровождается разнообразными оценочными смыслами, которые, с одной стороны, квалифицируют эту ситуацию как глобальную проблему, а с другой – связаны с надеждой на ее разрешение.

Ключевые слова: *семантика, языковая ситуация, языковая роль, медиатексты, «государства-участники», пандемия.*

Осетрова Елена Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: osetrova@yandex.ru
Чжан Юнсян – аспирант кафедры современного русского языка и методики филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 878607884@qq.com

Постановка проблемы и *обзор научной литературы.* Исследование посвящено анализу языковых участников «государственного типа» (далее – «государства-участники»), регулярно упоминаемых в российских медиатекстах: *Россия* (вариант – *Москва*), *Китай* (вариант – *Пекин*), *США/Америка* (вариант – *Вашингтон*), *Франция* (вариант – *Париж*), *Европейский Союз/Европа* (вариант – *Брюссель*) и др.

Цель исследования – выявить их семантические роли в границах ситуации «Пандемия», а его задачи – определить, каковы общие закономерности использования семантических ролей в медиаконтексте; через какие языковые формы эти роли выражаются; какие действия приписывают в таком случае *государству/ам.*

В современном языкознании имеется множество исследований различных лингвистических феноменов, представляющих *государство* на уровне высказывания и текста.

В этом отношении, например, активно заявила о себе лингвистическая имиджелогия, которая интересуется не только составляющими и характеристиками языка публичных деятелей [Богуславская, Осетрова, 2021], но и языковым имиджем различного рода территориально-государственных образований, формируемым в современном медиаконтексте [Чепкасов, 2016] (см. в этой связи исследование, посвященное языковому имиджу региона, а именно Кузбасса [Чепкасов, 2017]).

Содержательно к этому направлению тесно примыкают работы, создаваемые в русле медиаанализа и теории медиакоммуникации, авторы которых интересуются, какие инструменты и какие позиции используют в медиатекстах для того, чтобы сформировать нужный имидж/образ той или иной страны, какие коммуникативные стратегии при этом оказываются наиболее эффективными [Гринберг, 2008; Сейдалова, Корнилова, 2018].

Однако основной блок публикаций, методологически согласованный с данным исследованием, относится к области когнитивной лингвистики. В таком случае авторы, как правило, сосредоточены на анализе отдельных «ономастических» концептов, вербальным выражением которых становятся официальные названия государств и их варианты. Большое число научных работ посвящено языковым концептам и образам России [Белоусова, 2010; Орлова, 2015; Точилина, 2013], Китая [Му Юйси, 2022][1] и США [Гришина, 2003; 2004а; 2004б; Лыткина, 2009; Урусова, 2007]. При этом весьма востребованным оказывается сравнительный аспект. В таком случае объектами внимания становятся либо а) два концепта – *Китай* и *Россия*[2], *Россия* и *Германия*, – реализованные в текстах одного языка [Осипова, Михина, Позднякова, 2016], либо б) один геополитический концепт, осмысленный, однако, на «чужой» языковой почве – представление о России в британских [Боева-Омелечко, Постерняк, 2015], американских [Орлова, 2011], немецких [Точилина, 2013] медиа; представление об Америке [Гришина, 2004а] и Китае [Чэнь Кэюй, Осетрова, 2018] в российских СМИ; и под.

В итоге можно говорить о том, что исследование лингвистических объектов, которые представляют *государство* на уровне высказывания и текста, продвигается в различных направлениях: лингвистической имиджелогии, теории медиакоммуникации, когнитивной лингвистики. Подобным объектам присваивают статус концепта, языкового образа или языкового имиджа; чаще всего они анализируются на материале современных медиа и регулярно – в сопоставительном аспекте; коммуникативная стратегия их использования определена как формирование представлений о той или иной стране и ее культуре; выделенными же центрами интереса на поле отечественного языкознания оказываются *Россия, Китай* и *США (Америка)*.

Все это доказывает участие объектов данного типа в формировании современной языковой картины мира. Она же, реагируя в свою очередь

[1] См. об этом, кроме того, диссертационное исследование: Чэн Юйсяо. Образ Китая в российских СМИ: лингвокогнитивный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2020. 24 с.

[2] Цуй Ливэй. Лингвокультурные образы России и Китая в художественных произведениях представителей русской дальневосточной эмиграции: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 2016. 22 с.

на меняющуюся действительность и обстоятельства существования социума, расширяет пространство, включая в него модели новых значимых ситуаций, одной из которых является глобальная ситуация «Пандемия».

Методология исследования основана на положениях семантического синтаксиса, в границах которых использованы универсальные методы анализа и синтеза, сравнительно-сопоставительный метод, а также собственно семантический анализ текста [Шмелева 1994][3]. *Материалом* анализа стали статьи, опубликованные в Интернете изданиями «Комсомольская правда», «LIFE», «РБК», «Газета.ру», «Росконгресс», РИА «Новости» (см. «Список источников»).

Главный аспект, с учетом которого произведен анализ, – «ролевой»: авторов исследования «государства-участники» («государственные субъекты») интересуют в первую очередь как элементы глобальной языковой ситуации «Пандемия» и актанты детализирующих ее, более частных положений дел.

Результаты исследования

1. Авторы «Толкового словаря русского языка» дают следующие определения интересующих нас понятий:

– *государство* – «основная политическая организация общества, осуществляющая его управление, охрану его экономической и социальной структуры; страна, находящаяся под управлением такой властной организации»;

– *страна* – «территория, имеющая собственное государственное управление <…>; местность, территория»[4].

Из определений следует, что два данных понятия содержательно пересекаются, а соответствующие им лексемы используются как взаимозаменяемые синонимы. В текстах они обозначают: а) элемент пространства, а именно территории, имеющей государственное управление, либо б) субъект, а именно организацию, управляющую территорией.

С учетом сказанного на лексическом уровне «государства-участники» представлены: а) существительными нарицательными (существительные-гиперонимы *государство/страна*), а также б) существительными собственными (названия отдельных государств, государственных союзов и их столиц как символов государственности; к примеру, *Россия* (вариант – *Москва*), *Китай* (вариант – *Пекин*), *США/Америка* (вариант – *Вашингтон*) и под.).

2. В результате анализа выделены несколько основных семантических ролей, которые приписаны «государственным субъектам» в российских медиа; перечислим и прокомментируем их далее.

Первые две роли прямо связаны с содержанием понятия государства, которое передано через определения толковых словарей и приведено выше. *Государство* обозначает: а) пространство, а именно территорию, находящуюся под властным управлением, либо б) собирательного субъекта, а именно властную организацию, управляющую этой территорией.

Соответственно, довольно часто «государственный субъект» описывается в роли **локатива**, которая является второстепенной в классификации семантических позиций, обозначая обстоятельство места, зато прямо связана с основным содержанием понятия; например: *Каждый год в России фиксируется десять с лишним тысяч случаев этого заболевания [вирус ГЛПС]; В Китае приложения и телефонные сети следили за тем, встречался ли человек с зараженными; Но все равно, общая ситуация в мире плохая. Даже в Америке – там тоже все позакрывали.*

Нередки случаи использования однородных рядов, когда в позиции локатива представлены сразу несколько «государств-участников» на основании общности переживаемых ими событий: *У нас на юге России, на северном побережье Краснодарского края, а также в Италии, во Франции, в ряде восточноевропейских стран, появляются инвазивные виды тропических комаров, переносчиков инфекций; Вернуть*

[3] Шмелева Т.В. Семантический синтаксис: текст лекций / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1994. 48 с. URL: https://studfile.net/preview/4271626/

[4] Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2007. С. 166, 948.

ситуацию к докризисной, во-первых, невозможно, а во-вторых, довольно опасно для правящих кругов в странах ЕС и США; Реакция населения на карантинные меры как в России, так и на Западе показала, что демократические формы правления, права человека, концепция правового государства – все это может быть отменено.

Однако данная роль (оформлена предлогом «в» + предложный падеж) оказывается единственной, в которой представление о государстве как о субъекте не является главным. В большинстве случаев авторы медиатекстов представляют то или иное «государство», развивая вторую часть его определения – как властной организации, как активного участника, как субъекта ситуации пандемии.

Первым в этом ряду стоит **агенс**, одна из наиболее заметных семантических ролей; она оформляется именительным падежом существительного и уточняется через значения глаголов активного действия; ср.: *Россия может и выдержит удар; Китай эффективно исправил свои ошибки; Китай же пытается минимизировать репутационные издержки; А все эти технологии* (удаленка. – *Авт.*) *контролируются США; [«Взрослыми» в его метафоре оказываются] США, оставившие попытки влиять на весь мир.*

Этот ряд продолжают примеры, в которых описаны более или менее активные однотипные действия сразу нескольких государств; ср.: *Южная Корея и Сингапур отреагировали на надвигающуюся угрозу лучше всех в мире; Реакция Европы и Америки на этом фоне была медленной и несистемной.*

Другой ролью будет роль бенефициента как языкового участника (лица или коллектива), заинтересованного в ситуации и имеющего в результате этого выгоду или ущерб. Если участник описан как испытывающий положительные последствия, обозначим его **бенефициент**$^{(+)}$, если он описан как испытывающий отрицательные последствия, обозначим его **бенефициент**$^{(–)}$. Примеры показывают, что в текстах о пандемии используются оба ролевые варианта.

В примерах – *Россия могла бы много выиграть, приняв одно из двух стратегических решений; …успешные показатели Китая; Так что <…> на уровне стран цивилизационный гандикап получат Соединенные Штаты – Россия, Китай и США* описаны как имеющие экономическую выгоду в период пандемии, то есть как бенефициент$^{(+)}$, «выгодоприобретатель».

В других же примерах – *С точки зрения принципиальных интересов России <…> эпидемия очень неудачна; Экономика России, мира от этого коронавируса в итоге сильно пострадает*; *Больше всего формальных потерь понесет Китай*; *Китай близок к поражению, если только уже не проиграл; США ждет экономическая рецессия невиданного масштаба; В этой конфигурации сильнее других пострадать может <…> позиция США; Евросоюз как наднациональная структура потерпел ряд репутационных поражений перед лицом действий отдельных правительств европейских государств* – те же участники оформлены в позиции бенефициента$^{(–)}$, то есть субъекта «ущемленного», поскольку они, напротив, представлены несущими потери от пандемии.

Встречаются фрагменты, в которых в данной роли выступает не одно, а сразу несколько «государств-участников»: *Ни нам, ни странам Запада, ни США не хватит психиатров, чтобы справиться с нарастающей проблемой. Эта проблема станет гораздо более острой, чем сейчас нехватка аппаратов ИВЛ*; *Около миллиона умрут – в основном среди жителей слабообеспеченных медицинским оборудованием стран Азии и Африки;*

Показательно, что авторы медиакартины мира именно в случае использования роли бенефициента часто развивают ее контекст. Он имеет определенную логику, включая:

– описание выгоды или ущерба;

– аргумент/ы, которые позволяют квалифицировать ситуацию таким образом;

– субъективную оценку результата соответствующего процесса (факультативна); ср. примеры:

И кто понесет наибольшие потери? (ситуация ущерба) *<…> В России всерьез обсуждается тема «новых 90-х». Опыт у нас уже есть,*

и он не сулит нам ничего радужного (аргументы). *Но и до катастрофы мы не дойдем* (оценка результата);

Больше всего формальных потерь понесет Китай (ситуация ущерба). *Просто потому, что это – «мастерская мира», а большинство производств будет либо закрываться, либо переформатироваться* (аргументы). *Но там привыкли к не очень высокому уровню жизни.* И *его падение не будет воспринято как катастрофа* (оценка результата);

Без жертв и насилия этого не сделаешь (аргументы)*, поэтому США страдают от эпидемии и будут страдать* (ситуация ущерба) *даже больше, чем все остальные* (оценка результата); *[Американские политологи не скрывают своего разочарования] <…> называя ответ Вашингтона на пандемию некомпетентным* (аргументы), *что уже нанесло определенный репутационный ущерб Соединенным Штатам* (ситуация ущерба); *США, по традиции, не только не будут затронуты кризисом, но и напротив – останутся в выигрыше* (ситуация выгоды). *Страна-гегемон <…> всегда имеет возможность переложить свои проблемы на чужие плечи* (аргументы);

Европа, наоборот, не привыкла (аргументы) *к тому, что их потребление может быть сильно ограничено* (ситуация ущерба). *И пусть их падение будет не таким высоким, как в Китае, но гораздо более болезненным* (оценка результата).

Глаголы и глагольные словосочетания, описывающие ситуации, в которых «государство-участник» оказывается бенефициентом, распределены по двум группам соответственно вариантам данной роли, «положительному» и «отрицательному»:

– семантика выгоды (бенефициент$^{(+)}$) – *выигрывать, быть в выигрыше, оставаться в выигрыше, быть выгодным, получать выгоду, получать гандикап, иметь успешные показатели;*

– семантика ущерба (бенефициент$^{(-)}$) – *не хватать, (по)страдать, парализовать, умереть, проиграть, (по)терпеть неудачу, (по)терпеть поражение, быть близким к поражению, (по)нести потери, нанести ущерб, быть ограниченным, быть слабообеспеченным, быть болезненным (о падении), испытывать давление/падение; ждать рецессии.*

И количество примеров, и количество глагольных форм, приведенных выше, показывает преобладание «отрицательного» сценария, что соответствует содержанию языковой ситуации «Пандемия».

Две следующие языковые роли также контрастны по значению.

«Государства-участники» по отношению одно к другому могут описываться как **контрагенсы**, то есть как субъекты, имеющие противоположные интересы, соперничающие, даже враждующие между собой; см. примеры: *При ближайшем рассмотрении в информационном пространстве снова намечается конфронтация США и Китая; [Система международных отношений рухнула еще до эпидемиологической угрозы, поэтому ее придется выстраивать заново в любом случае]. Это будет зависеть от того, насколько долго США и Китай будут имитировать торговую войну. Вашингтон обвиняет Пекин в том, что тот изначально скрывал данные о масштабах распространения инфекции, и даже пытается создать механизмы привлечения КНР к ответу за это.*

Заметно, что в ряде случаев «государства»-контрагенсы представлены как целая группа, включающая более чем двух участников, что подчеркивает разносторонность проблемы: *В торговой войне с США Китай близок к поражению, если только уже не проиграл. Пострадал и Европейский союз – возможный конкурент США в отношении того, кто займет командные высоты в экономике шестого уклада; Каждое из них* (*государств – США, Китай, Россия.* – авт.) *обладает эффективным правом вето в отношении планов по изменению мира двух других.*

Противоположной по смыслу оказывается роль **коагенса**, которая отражает положение, когда государственные субъекты становятся соучастниками, союзниками или действуют в одном направлении для достижения общих целей; ср. с предыдущими примерами: *Южная Корея*

и Сингапур отреагировали на надвигающуюся угрозу лучше всех в мире. Подобная совместная деятельность позволяет характеризовать субъекты с использованием определений общности (*союзный, дружественный, единый* и под.): *В конце концов, у нас* (России. – *Авт.*) *с Белоруссией – союзное государство. Дружественный Казахстан опять же; Европа <…> составляет с США единое пространство Запада.*

Здесь, как и в предыдущем случае, при введении в текст «государственных» субъектов акцент может быть сделан на коллективности их действий; тогда в языковой ситуации появляются более чем два участника, активно сотрудничающих в обстоятельствах пандемии или в постпандемийном будущем: *Такой подход возможен, и его продемонстрировали Южная Корея, Тайвань и Сингапур. В этих случаях упор был сделан на всеобщее тестирование, добровольную отчетность и сотрудничество; США, Китай, а также Россия в будущем могут сыграть решающую роль в восстановлении международного порядка.*

Однако функция «союзника» очень подвижна, неустойчива и в границах одного фрагмента может переходить в роль **контрагенса**, как в следующем примере: *Сотрудничество Вашингтона, Пекина и Москвы будет осложнено все большим ослаблением доверия между ними, а также повышением роли «идеологических убеждений» в структуре оценки действий своих оппонентов.*

Завершая выявленную классификацию, назовем еще одну семантическую роль – «государство-участник» как **объект характеризации**.

Характеризация может базироваться на различных основаниях: *Россия, которая <…> выступает как транспортный коридор; Китай <…> это – «мастерская мира»; Страна* (Китай. – *Авт.*) *станет сверхдержавой «мягкой силы»; Китай успешно закрепил за собой статус экономической и технологической сверхдержавы; Китай <…> вышел победителем; «Взрослыми» в его метафоре оказываются США; США как единственный центр силы, способный оказывать влияние на все процессы, происходящие в мире.*

Главная семантическая задача в данном случае – приписать объекту особое качество (признак), которое совмещено с той или иной оценкой, чаще будет положительной.

Иногда автор концентрирует внимание сразу на нескольких участниках, и тогда возникает общая комплексная характеристика «коллектива»: *Эти три страны* (*США, Китай, Россия.* – авт.) *являются в наше время не только самыми мощными в стратегическом, военном, а в случае двух из них еще и в экономическом отношении… они настроены на «создание правил».*

3. Предыдущий анализ показывает, что каждая из выделенных ролей в одном контексте может быть приписана одновременно нескольким субъектам (*Южная Корея и Сингапур; как в России, так и на Западе* и т.п.), что создает эффект общности, совместности их существования в обстоятельствах пандемии, оформляясь в границах однородных рядов.

Эта семантика общности еще более проявляется, когда рассматриваемый тип участников оформлен с помощью лексем-гиперонимов *государство, страна* во множественном числе. Квалифицирующую позицию рядом с ними часто занимают местоимение *все*, существительное *большинство*, прилагательное *многие* или наречие *много* (*многие/все государства; многие/все страны; большинство/много государств; большинство/много стран*); приведем примеры в отношении каждой из ролей:

локатив – *Политическая жизнь во многих странах мира в настоящий момент отошла на второй план;*

агенс – *Все государства, как демократические, так и тоталитарные, принимают ряд чрезвычайных мер для преодоления кризиса и защиты населения; Практически все правительства вводят определенные требования к населению, чтобы остановить пандемию; Многие страны, если не большинство, не готовились к угрозам, которых в течение многих лет, а может, и десятилетий, ожидали ученые; Те государства, которые продемонстрируют наилучшую способность решать вопросы, связанные с пандемией, выйдут из этого*

глобального кризиса, став сильнее в политическом отношении, в то время как страны, проявившие себя хуже, ослабнут;

бенефициент(+) – *Выигрывают государства, имеющие вместительные емкости для того, чтобы сделать запасы топлива. Вот в Америке и Японии емкости огромные. В США – до 800 миллионов баррелей, в Японии до 500. Они сейчас заполняются дешевым топливом. Им – выгодно, они будут в выигрыше;*

бенефициент(–) – *Многим странам не хватает не только аппаратов ИВЛ, но и врачей и койко-мест в больницах; SARS-Cov-2 <…> парализовал не только социальную, но и экономическую жизнь многих государств; Когда пандемия COVID-19 закончится, учреждения многих стран будут восприняты как потерпевшие неудачу; Коронавирус <…> поставил целый ряд стран в положение подопытных крыс; Материальные потери [государств] от коронавируса огромны. В масштабах мира они, вероятно, превзойдут уровень Великой депрессии 1929 года; Развивающиеся страны пострадали от глобального экономического спада уже на ранних этапах, в том числе за счет рекордного оттока денежных средств и ухудшения финансовой ситуации;*

контрагенс – *Внутренние противоречия <…> годами накапливались в отношениях между членами ЕС – страны старой Европы не сразу смогли договориться о том, как и на каких условиях распределять финансы;*

коагенс – *С пандемией и мировым кризисом можно справиться лишь в том случае, если все страны будут сотрудничать; Страны справятся со вспышкой коронавируса;*

объект характеризации – *Государства на грани коллапса станут более частым явлением; Централизованные государства с сильной властью оказались более способными к быстрому и скоординированному ответу на угрозу пандемии.*

Семантика общности, коллегиальности, выявленная на уровне анализа ролевого состава, совмещается со смыслами совместной деятельности, которые обнаруживаются уже на уровне анализа языковой ситуации в целом и выражены разнообразными глагольными формами; ср. примеры:

Борьба с этим кризисом еще больше объединит нас как мировое сообщество <…> она укрепит нашу способность находить совместные ответы на другие глобальные вызовы, с которыми мы сталкиваемся как человечество; COVID-19 объединяет; Фрей <…> отмечает «объединяющую силу» пандемии; Общий враг (COVID-19. – *Авт.*) *объединит человечество; Объединенные попытки создать фонд для борьбы с пандемией выявляют внутренние противоречия; Борьба с общим врагом – великая объединяющая сила; Кризис становится общей чертой, которую мы все разделяем <…> делясь своим опытом с онлайн-знакомыми на другом конце света;*

Необходимость международной координации подтверждается <…> на мировом уровне; В борьбе с пандемией коронавируса могут помочь лишь скоординированные усилия;

С пандемией и мировым кризисом можно справиться лишь в том случае, если все страны будут сотрудничать; Проблемы с сотрудничеством есть;

У человечества есть два главных выбора. [Первый состоит в выборе между тоталитарным контролем и свободами]. Второй – между националистической изоляцией и солидарностью со всем миром.

Подобные контексты показывают, как разнообразно развивается и усиливается языковая идея общего, коллективного существования и действия «государств-участников» в обстоятельствах пандемии. Медиакартина мира, как видно, прорисовывается с помощью глагольных предикатов и отглагольных существительных *объединять/объединение – координировать/координация – сотрудничать/сотрудничество – солидарность.*

Дополняет идею общности целый набор языковых форм, детализирующих и уточняющих ее в различных аспектах:

– местоимения *мы, все, весь, каждый* (к примеру, *сохранение устойчивого экономического роста в каждой отдельной стране*);

– существительные *мир, человечество, большинство, сообщество, содружество, взаимозависимость, поддержка* (к примеру, *взаимозависимость между континентами; уровень поддержки развивающихся стран*);

– прилагательные *многие, общий, всеобщий, совместный, коллективный* (к примеру, *общая инфраструктура; общие транспортные потоки, узлы; коллективное внимание общества; принятие коллективных мер*);

– наречия *много, совместно, вместе* (к примеру, *совместно с бизнесом; вместе с предпринимателями*).

Кроме знаменательной лексики, идею общности обслуживает служебная лексика – союзы *и; а также; как… так и* – с семантикой соединения и дополнения.

В завершение анализа приведем фрагмент медиатекста о пандемии, в котором идея общего существования субъектов: а) на ролевом уровне оформленная как «сообщность»; б) на ситуативном же уровне – как «сотрудничество», выражена наиболее концентрированно: *Шаран Барроу видит международную поддержку как вопрос коллективного выживания и вложений в будущее системы здравоохранения, мировой экономики и многосторонних отношений.*

Заключение. Средства массовой информации демонстрируют особую трактовку ситуации «Пандемия», а «государства-участники» как ее элемент занимают большое место в границах медиакартины мира. Они обслуживаются набором из семи семантических ролей, каждая из которых имеет специфическое содержание: агенс, коагенс, контрагенс, бенефициент$^{(+)}$, бенефициент$^{(–)}$, локатив и объект характеризации. Поскольку большинство из выявленных ролей являются ролями субъектного типа, государства описаны здесь как разносторонние деятели, активно, часто коллегиально, действующие ради преодоления мирового кризиса.

Кроме того, обнаружен ряд закономерностей, проявившихся в границах названной ситуации:

– «государство-участник» может описываться автономно, однако большинство контекстов представляют его в группе, действующим и оцениваемым комплексно, одновременно с другими «государственными» субъектами; чаще всего в таком режиме обсуждаются *Россия, Китай, США* и *Европа*;

– заметной идеей, задающей интерпретацию реального положения дел, оказывается идея общего существования «государств-участников»: а) на ролевом уровне она конкретизирована как их «сообщность» или «всеобщность»; б) на ситуативном же уровне – как их «объединение», «координирование», «сотрудничество», даже «солидарность»;

– данная идея оформлена знаменательной и служебной лексикой с соответствующей семантикой и особо подчеркнута при использовании роли коагенса;

– описание пандемии сопровождается разнообразными оценочными смыслами, которые, с одной стороны, квалифицируют эту ситуацию как глобальную проблему, а с другой – связаны с надеждой на ее разрешение.

Список источников

1. Газета.ру. URL: https://www.gazeta.ru
2. Комсомольская правда. URL: https://www.kp.ru/daily
3. Life. URL: https://life.ru
4. РБК. URL: https://trends.rbc.ru
5. Росконгресс. URL: https://roscongress.org
6. РИА Новости. URL: https://ria.ru

Библиографический список

1. Белоусова А.И. Фреймовая модель как способ структурирования ономастического концепта «Россия» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2010. № 3. С. 59–63.

2. Богуславская О.В., Осетрова Е.В. Субъективные составляющие языкового имиджа женщины-политика: контекст социально-речевой деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 4 (58). С. 63–77.
3. Боева-Омелечко Н.Б., Постерняк К.П. Репрезентация ассоциативной составляющей концепта Россия в современных британских СМИ // Когнитивные исследования языка. 2015. № 21. С. 310–312.
4. Гринберг Т.Э. Образ страны или имидж государства: поиск конструктивной модели // Медиаскоп [Электронный ресурс]. 2008. № 2. URL: http://mediascope.ru/node/252
5. Гришина О.А. Актуализация концепта АМЕРИКА в современном русском языке // Концепт. Образ. Понятие. Символ: монография / отв. ред. М.В. Пименова. Кемерово: Комплекс «Графика», 2004а. С. 209–222.
6. Гришина О.А. Концепт АМЕРИКА как фрагмент русской языковой картины мира // Язык. Этнос. Картина мира: сб. науч. тр. / отв. ред. М.В. Пименова. Кемерово: Комплекс «Графика», 2003. С. 103–109.
7. Гришина О.А. Стереотипизация признаков концепта «Америка» в современном русском языке // Ethnohermeneutik und antropologie / Hrsg. von E.A. Pimenov, M.V. Pimenova. Landau: Verlag Empirische Pä dagogik, 2004б. С. 161–165.
8. Лыткина О.И. Образ Америки в русской языковой картине мира // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 4. С. 215–219.
9. Му Юйси. Репрезентация образа Китая в русскоязычных блогах о современном искусстве // Казанская наука. 2022. № 3. С. 78–82.
10. Орлова О.Г. Образ России в зарубежных СМИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 7-1 (49). С. 146–149.
11. Орлова О.Г. Стереотипы-представления о России в американском публицистическом дискурсе // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. № 4 (29). С. 93–102.
12. Осипова А.А., Михина О.В., Позднякова Н.В. Репрезентация концептов Россия и Германия в публицистических текстах // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 3 (48). С. 34–41.
13. Сейдалова А.Б., Корнилова В.В. Образ России в современном медиапространстве // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 6. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19285
14. Точилина Ю.Н. Особенности вербализации концепта Russland (Россия) в немецких СМИ // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2013. № 1 (17). С. 92–97.
15. Урусова О.А. Америка // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. М.: Гнозис, 2007. С. 4–24.
16. Чепкасов А.В. Образ – имидж – стереотип региона (к определению понятий) // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: История, филология. 2016. Т. 15, № 6. С. 83–92.
17. Чэнь Кэюй, Осетрова Е.В. Китай в медиакартине мира // Сибирский филологический форум [Электронный ресурс]. 2018. № 3 (3). С. 20–30; URL: http://sibfil.ru/index.php/sibfil/article/view/33
18. Чепкасов А.В. Составляющие имиджа Кузбасса в текстах выступлений губернатора Кемеровской области // Филология и культура. 2017. № 4 (50). С. 106–115.
19. Юдина Н.В., Селиверстова О.А. Лингвистический образ России в средствах массовой информации США (на материале заголовочных комплексов) // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2020. Т. 19, № 6. С. 169–179. DOI: https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2020.6.13

STATES AS LINGUISTIC PARTICIPANTS AND THEIR SEMANTIC ROLES IN MEDIA DESCRIPTIONS OF THE PANDEMIC

E.V. Osetrova (Krasnoyarsk, Russia)

Zhang Yongxiang (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to the analysis of *Russia, China, the USA, France, European Union,* etc. as linguistic participants in the Pandemic situation described in the Russian media. The study of various linguistic objects that represent the state as a territorial-political entity at the level of utterance and text has recently been quite active. Such objects are assigned the status of concept or language image; most often they are analyzed on the material of modern media and regularly in a comparative aspect; the communicative strategy of their use is defined as popularization of ideas about a particular country and its culture; in this regard, the identified centers of interest in Russian linguistics are *Russia, China* and the *USA*. All this proves the participation of objects of this type in the formation of the modern linguistic worldview. This picture of the world, in its turn, reacting to the changing reality and circumstances of the existence of society, expands its space, including significant situations, one of which is the global Pandemic situation.

The purpose of the article is to identify the typology of language roles in which 'participating states' are represented in this situation.

The methodology (materials and methods). The methodological basis of the study is based on the provisions of semantic syntax, within which the universal methods of analysis and synthesis, the comparative method, as well as the semantic analysis of the text are used. The analysis is based on articles published on the Internet by Komsomolskaya Pravda, LIFE, RBC, Gazeta.ru, Roscongress, and RIA Novosti (RIA News).

Research results. The media demonstrate a special interpretation of the Pandemic situation, and 'participating states' as its element occupy a prominent place within the boundaries of the media picture of the world. They are served by a set of seven semantic roles, each of which has a specific content: agent, accomplice, counteragent, beneficiary, harmed subject, locative, and object of characterization. Since most of the identified roles are subject-type roles, states are described here as versatile actors, actively, often collectively, acting to overcome the global crisis.

Conclusion. The conclusions are summarized as follows: 1) a 'participating state' can be described autonomously, however, most contexts present it in a group, acting and evaluated in an integrated manner, simultaneously with other 'state' actors; most often Russia, China, the USA and Europe are discussed in this mode; 2) a noticeable idea that sets the interpretation of a real event is the idea of the common existence of 'participating states': at the role level it is concretized as their 'community' or 'universality', at the situational level, as their 'unification', 'coordination', 'cooperation', even 'solidarity'; 3) this idea is framed by significant and auxiliary vocabulary with appropriate semantics and is especially emphasized when using the role of a coagent; 4) the description of the pandemic is accompanied by a variety of evaluative meanings, which, on the one hand, qualify this situation as a global problem, and on the other hand, are associated with the hope of its resolution.

Keywords: *semantics, language situation, language role, media texts, 'participating state', pandemic.*

Osetrova, Elena V. – DSc (Philology), Professor, Department of Modern Russian Language and Methods of Teaching, Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: osetrova@yandex.ru

Zhang Yongxiang – PhD Candidate, Department of Modern Russian Language and Methods of Teaching, Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: 878607884@qq.com

Source texts

1. Gazeta.ru (Newspaper.ru).URL: https://www.gazeta.ru
2. Komsomolskaya Pravda. URL: https://www.kp.ru/daily
3. Life. URL: https://life.ru
4. RBK. URL: https://trends.rbc.ru
5. Roscongress. URL: https://roscongress.org
6. RIA Novosti (RIA News). URL: https://ria.ru

References

1. Belousova A.I. Frame model as a way of structuring the onomastic concept of 'Russia' // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Cherepovets State University). 2010. No. 3. P. 59–63.

2. Boguslavskaya O.V., Osetrova E.V. Subjective components of the linguistic image of a woman politician: the context of social and speech activity // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2021. No. 4 (58). P. 63–77.
3. Boeva-Omelechko N.B., Posternyak K.P. Representation of the associative component of the concept of *Russia* in modern British media // Kognitivnye issledovaniya yazyka (Cognitive Language Studies). 2015. No. 21. P. 310–312.
4. Grinberg T.E. The image of the country or the image of the state: the search for a constructive model // Mediaskop (Mediascope). 2008. No. 2. URL: http://mediascope.ru/node/252
5. Grishina O.A. Actualization of the concept AMERICA in modern Russian. In: Concept. Image. Concept. Symbol: Collective monograph / Ed. by M.V. Pimenov. Kemerovo: Kompleks Grafika, 2004(a). P. 209–222.
6. Grishina O.A. Concept AMERICA as a fragment of the Russian language picture of the world. In: Language. Ethnos. Picture of the world: Collection of scientific works / Edited by M.V. Pimenov. Kemerovo: Kompleks Grafika, 2003. P. 103–109.
7. Grishina O.A. Stereotyping of the features of the concept AMERIKA in modern Russian // Ethnohermeneutik und antropologie / Hrsg. von E.A. Pimenov, M.V. Pimenova. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2004(б). P. 161–165.
8. Lytkina O.I. The image of America in the Russian language picture of the world // Uchenye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsialnogo universiteta (Scientific Notes of the Russian State Social University). 2009. No. 4. P. 215–219.
9. Mu Yuxi. Representation of the image of China in Russian-language blogs about contemporary art // Kazanskaya Nauka (Kazan Science). 2022. No. 3. P. 78–82.
10. Orlova O.G. The image of Russia in foreign media // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki (Philological Sciences. Questions of Theory and Practice). 2015. No. 7-1 (49). P. 146–149.
11. Orlova O.G. Stereotypes-representations about Russia in the American journalistic discourse // Voprosy kognitivnoy lingvistiki (Questions of Cognitive Linguistics). 2011. No. 4 (29). P. 93–102.
12. Osipova A.A., Mikhina O.V., Pozdnyakova N.V. Representation of the concepts *Russia* and *Germany* in journalistic texts // Voprosy kognitivnoy lingvistiki (Questions of Cognitive Linguistics). 2016. No. 3 (48). P. 34–41.
13. Seidalova A.B., Kornilova V.V. The image of Russia in the modern media space // Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik (International Student Scientific Bulletin). 2018. No. 6. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19285
14. Tochilina Yu.N. Features of the verbalization of the concept *Russland (Russia)* in the German media // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie (Bulletin of the Volgograd State University. Series 2: Linguistics). 2013. No. 1 (17). P. 92–97.
15. Urusova O.A. America. In: Anthology of concepts / Ed. by V.I. Karasik, I.A. Sternina. Moscow: Gnozis, 2007. P. 4–24.
16. Chepkasov A.V. Representation – image – stereotype of the region (to the definition of concepts) // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya (Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: History, Philology). 2016. Vol. 15, No. 6. P. 83–92.
17. Chen Keyu, Osetrova E.V. China in the media picture of the world // Sibirskiy filologicheskiy forum (Siberian Philological Forum). 2018. No. 3 (3). P. 20–30. URL: http://sibfil.ru/index.php/sibfil/article/view/33
18. Chepkasov A.V. Components of the image of Kuzbass in the texts of speeches by the governor of the Kemerovo region // Filologiya i kultura (Philology and Culture). 2017. No. 4 (50). P. 106–115.
19. Yudina N.V., Seliverstova O.A. Linguistic image of Russia in the US mass media (on the basis of heading complexes) // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2: Yazykoznanie (Bulletin of the Volgograd State University. Series 2: Linguistics). 2020. Vol. 19, No. 6. P. 169–179. DOI: https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2020.6.13

УДК 159.923.2

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ КАРЬЕРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. Берзина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Многие студенты, получая профессиональное образование, не имеют достаточного представления о перспективах построения карьеры, в связи с чем особую актуальность для будущих специалистов среднего звена приобретают вопросы карьерного самоопределения и успешной реализации в профессиональной деятельности.

Цель статьи – проанализировать взаимосвязи ценностно-мотивационных факторов и карьерного самоопределения студентов среднего профессионального образования (СПО).

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составил комплексный подход, который дает возможность полноценно изучить, структурировать и понять личностно-индивидуальные особенности. Для определения ценностно-мотивационных факторов выбраны методики: «Ценностные ориентации» (Ш. Шварц) и «Индекс стремлений» (Э. Деси, Р. Райан); для определения карьерных ориентаций – методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн) и «Методика карьерного самоопределения» (А.Н. Демин, А.Б. Седых). Для математической обработки использовался корреляционный анализ (коэффициент Спирмена). Респондентами выступили студенты красноярских учреждений среднего профессионального образования.

Результаты исследования. Анализ среднестатистических значений ценностей демонстрирует ориентацию молодых людей на максимизацию удовольствий и минимизацию несчастий; желание самостоятельности мышления и возможности личного выбора действий. Немаловажное значение для опрошенных имеет ценность «достижения», которая демонстрирует личный успех через профессиональную компетентность согласно социальным стандартам. Оценка средних значений жизненных стремлений испытуемых позволяет заключить, что более всего у респондентов выражены внутренние мотивы здоровья, личностного роста и благоприятных отношений. Среди внешних мотиваторов лидирующую позицию занимает материальное благополучие. Стремление к известности и внешняя привлекательность являются для большинства опрошенных менее важными. Ранжирование выраженности карьерных ориентаций в выборке студентов СПО показывает, что для опрошенных более всего характерны автономия и интеграция стилей жизни. Менее всего выражены такие «якоря карьеры», как: стабильность работы и стабильность места жительства. Результаты исследования показали, что наиболее значимые корреляционные связи наблюдаются между требующими социальной активности карьерными ориентациями (*предпринимательство, менеджмент, вызов*) и жизненными стремлениями (*богатство, общество, известность*). Среди ценностей наиболее значимые связи установлены с ценностями власти, самостоятельности и универсализма.

Заключение. Проведенное исследование позволило выявить наиболее важные для студентов СПО ценности, преобладающие мотивы поведения и ведущие карьерные ориентации, а также определить значимые взаимосвязи карьерного самоопределения с ценностно-мотивационными факторами. Полученные результаты свидетельствуют о том, что ценностно-мотивационная активированность обусловливает и более высокую самоопределенческую активность в области карьеры. Эти данные согласуется с данными Н.В. Лукьянченко, полученными в исследовании на выборке студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: *ценностно-мотивационные факторы, жизненные стремления, карьерные ориентации, профессиональная идентичность, барьеры в принятии карьерных решений, потребность в информации, студенты, среднее профессиональное образование.*

Берзина Ольга Анатольевна – аспирант кафедры психологии и педагогики института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: Oliber.75@yandex.ru

Постановка проблемы и цель исследования. В условиях динамичных изменений, происходящих на рынке труда, возрастает потребность в специалистах среднего звена. Значительное количество студентов, получая среднее профессиональное образование, не имеют достаточного представления о перспективах построения карьеры, в связи с чем особую актуальность для будущих специалистов приобретают вопросы карьерного самоопределения и успешной реализации в профессиональной деятельности.

В отечественной психологии активно изучают и разрабатывают новые подходы в области карьерного самоопределения молодежи К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Демин, Д.А. Леонтьев, А.С. Новгородов, А.К. Маркова, Е.А. Могилевкин, А.Б. Седых, Е.В. Ковалевская, Н.В. Лукьянченко и др.

Карьерное самоопределение представляется как процесс поиска человеком своего индивидуального способа функционирования в трудовой деятельности на основе сформированного личного отношения к окружающему миру и обществу, на которое также оказывают большое влияние индивидуально-личностные особенности.

Важными компонентами карьерного самоопределения являются ценности и мотивы, которые обусловливают мотивационную и смысловую наполненность процесса планирования карьеры и карьерного продвижения [Ковалевская, 2015].

Изучением вопросов ценностно-мотивационной сферы занимаются А.Л. Винокурова, Л.И. Дементий, А.В. Жирикова, Л.А. Коростылева, Ю.В. Овчинникова, С.И. Сотникова и др. Среди зарубежных авторов наиболее известны Д. Макклелланд, М. Лондон, А.Маслоу, Э. Деси, Р. Райан.

Цель данного исследования – изучение взаимосвязи ценностно-мотивационных факторов и карьерного самоопределения студентов среднего профессионального образования.

Методическое обеспечение и база исследования. Методологическую основу исследования составил комплексный подход, который дает возможность полноценно изучить, структурировать, понять личностно-индивидуальные особенности.

Методическое обеспечение исследования составили следующие методики:

1) «Ценностные ориентации» – направлена на выявление выраженности десяти ценностных ориентаций: власть, достижение, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, универсализм, доброта, традиции, конформность и безопасность [Schwart, 1992];

2) «Индекс стремлений» [Ryan, Deci, 2000] – рассматривает внутренние и внешние мотивы личности. К первым (*внутренним*) авторы относят личностный рост, здоровье, стремление к любви и привязанности, служение обществу; ко вторым (*внешним*) – материальное благополучие, известность и внешность [Котельникова, 2013];

3) «Якоря карьеры» Э. Шейна – оценивает карьерную направленность молодых людей на профессиональную компетентность, менеджмент, автономию, стабильность (*места жительства и работы*), служение; вызов; интеграцию стилей жизни и предпринимательство [Schein, 1996];

4) методика измерения карьерного самоопределения «МИКС» – разработана на основе методики комплексной оценки карьеры MVS (My Vocational Situation) [Reardon, Lenz, 1999] А.Н. Деминым, А.Б. Седых, Б.Р. Седых и рассматривает проблемы в трех областях: 1) профессиональная идентичность; 2) внешние или внутренние барьеры в принятии карьерных решений; 3) недостаток информированности о профессиях на рынке труда [Демин, Седых, 2013].

Респондентами выступили 272 студента Красноярских учреждений СПО в возрасте от 16 до 19 лет.

Результаты исследования. Для получения общей картины выраженности ценностей у студентов СПО проведено исследование ценностных ориентаций на уровне индивидуальных приоритетов. Анализ среднестатистических значений показывает, что наиболее значимыми для них являются: «гедонизм» (2,66); «самостоятельность» (2,55); «достижения» (2,18) и «доброта» (2,10). К среднему уровню можно отнести «стимуляцию» (2,03); «безопасность» (2,02) и «универсализм» (2,01). А такие ценности, как «конформизм» (1,74), «власть» (1,60) и «традиции» (1,24),

занимают невысокое положение в иерархии ценностей обследуемых. Результаты, полученные с помощью методики «Ценностные ориентации», демонстрируют ориентацию молодых людей на максимизацию удовольствий (*наслаждений*) и минимизацию несчастий; желание самостоятельности мышления и возможности личного выбора действий. Немаловажное значение для опрошенных имеет ценность «достижения», которая демонстрирует личный успех через профессиональную компетентность согласно социальным стандартам. Наличие социального статуса и доминирование над людьми, а также следование определенным традициям (обычаям), существующим в культуре, для диагностируемых представляют наименьшую значимость.

Для исследования мотивов поведения респондентов применялась методика «Индекс стремлений» (Э. Деси и Р. Райана). Авторы определяют поведение личности как самодетерминированное и в рамках своей теории рассматривают внутренние и внешние жизненные стремления [Ryan, Deci, 2000]. Анализ средних значений жизненных стремлений у обследуемой группы позволяет заключить, что более всего у респондентов выражены мотивы здоровья (28,70), личностного роста (28,42) и отношений (28,17). Среди внешних мотиваторов лидирующую позицию занимает показатель материального благополучия (28,56). Стремление к внешней привлекательности (20,77), служение обществу (20,31) и известность (20,29) не являются для большинства опрошенных первостепенными.

Для определения общих тенденций выраженности карьерных ориентаций у студентов СПО выявлены средние значения показателей по шкалам методики «Якоря карьеры». Ранжирование средних значений карьерных ориентаций в порядке убывания показывает, что для опрошенных студентов более всего характерны: автономия (36,90); интеграция стилей жизни (36,24); служение (35,32); предпринимательство (33,18). Промежуточное положение занимают менеджмент (32,35); вызов (31,67) и профессиональная компетентность (30,54). Стабильности работы (23,22) и месту жительства (17,82) отводятся последние места.

Е.А. Могилевкин отмечает, что карьерные ориентации, занимающие первые два места, являются ведущими и именно на них делается акцент при выборе карьерной стратегии. Два последних места занимают карьерные ориентации, которые практически не имеют значения при построении карьеры [Могилевкин, Новгородов, 2011].

Н.В. Лукьянченко карьерные ориентации («автономия», «интеграция стилей жизни», «служение») относит к личностно ориентированным [Лукьянченко, 2023].

Результаты исследования показывают, что карьерная ориентация «Автономия» является для испытуемых наиболее значимой и демонстрирует их желание самостоятельно работать и принимать решения, выбирать способ реализации тех или иных целей [Кожевина, 2017]. Высокий уровень выраженности карьерной ориентации «Интеграция стилей жизни» свидетельствует о том, что студенты стремятся к равновесию в системе «карьера – семья – жизнь – отдых» и карьера для них важна только в случае, если она не нарушает их традиционный стиль жизни. Карьерная ориентация «Служение» указывает на то, что большинство студентов в первую очередь хотят видеть результат своей деятельности, даже если он не имеет материального эквивалента, главное, чтобы этот результат приносил пользу людям. К менее выраженным карьерным ориентациям студенты относят «Стабильность места жительства и работы», и это говорит о том, что современные молодые люди не связывают свое будущее только с географическим местом, в котором родились и выросли. У них есть готовность к переезду в другие регионы, в которых имеются значительные перспективы карьерного развития и самореализации.

Данные, полученные по методике МИКС на выборке студентов среднего профессионального образования, позволили определить уровень карьерного самоопределения. Анализ результатов по шкале «Профессиональная идентичность» показывает низкий уровень профес-

сиональной идентичности у 25 % респондентов, средний уровень выявлен у 62 %, и высокий уровень отмечается у 13 % опрошенных. А.Н. Демин и А.Б. Седых придерживаются точки зрения, что профессиональная идентичность отражает ясность и стабильность целей человека в области карьеры [Демин и др., 2017]. При исследовании шкалы «Барьеров в принятии карьерных решений» результаты распределились следующим образом: 17 % опрошенных студентов набрали высокий балл, что говорит об отсутствии барьеров в принятии решений; 69 % отмечают возможные трудности в принятии решений, которые могут носить как внутренние, так и внешние причины. И еще 14 % опрошенных имеют явные трудности с принятием решений. Эти данные, согласно Д. Холланду, интерпретируются как показатели уровня трудностей в принятии карьерных решений и уверенности в своей способности принимать правильные решения в ситуациях неопределенности [Holland et al., 1980]. Результаты по шкале «Потребность в информации» выявили низкий уровень потребности в информированности у 4 % опрошенных; уровень ниже среднего – у 11 %; средний уровень потребности в информации характерен для 69 % респондентов; 16 % имеют уровень выше среднего.

Е.М. Тарасова отмечает, что в зависимости от курса обучения у студентов просматривается разный уровень «потребности в информации». Так, например, для первокурсников на этапе освоения профессии ориентация в вопросах трудоустройства и дополнительной подготовки не особенно актуальна. Наиболее для них актуальным является постижение содержания будущей профессии [Тарасова, 2020].

В целом в соответствии с диагностическими нормами, представленными авторами методики МИКС, студенты, принявшие участие в исследовании, имеют средний уровень карьерного самоопределения.

Для выявления взаимосвязи ценностно-мотивационных факторов и карьерного самоопределения студентов СПО использовался корреляционный анализ (коэффициент Спирмена). Результаты представлены на рисунке. Выявлены значимые корреляционные связи ($p \leq 0{,}01$) между ведущими карьерными ориентациями (*«Якоря карьеры»*), мотивами (*«Индекс стремлений»*) и ценностями (*«Ценностные ориентации»*) у студентов СПО.

Сплошной линией обозначены прямые корреляционные связи, пунктирной линией – обратные.

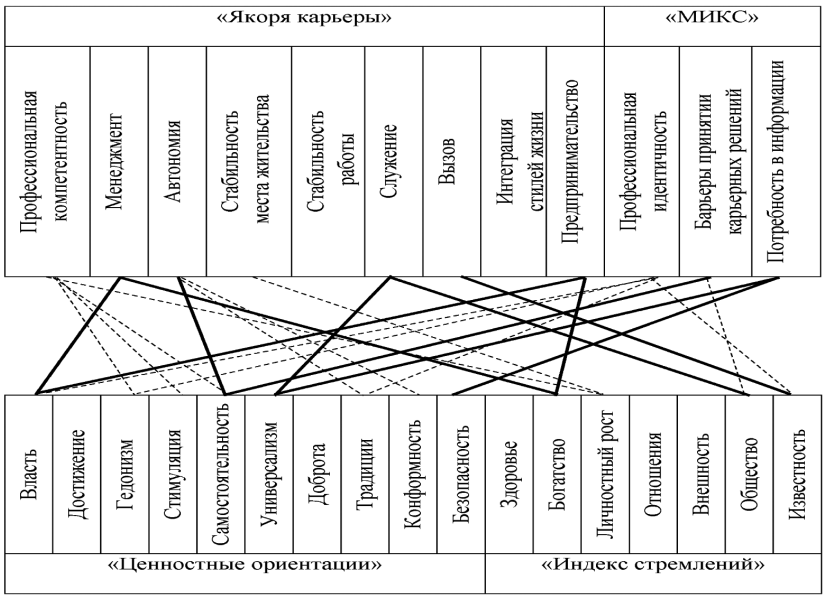

Рис. Значимые корреляционные связи ценностно-мотивационных факторов и карьерных ориентаций у студентов СПО
Fig. Significant correlations between value-motivational factors and career orientations among students of secondary-level vocational training

Как видно из рисунка, ценностно-мотивационные факторы имеют множественные прямые связи как с личностно ориентированными, так и требующими социальной активности карьерными ориентациями.

Выявленные связи свидетельствуют:

– стремление к богатству и власти активизирует карьерную ориентацию «Менеджмент» и «Предпринимательство», т.е. чем выше стремление к материальному благополучию и возможности проявления своей доминантной позиции, тем более выражены эти карьерные ориентации;

– чем более выражена ценность самостоятельности, тем более значимо сохранение своей независимости (автономии), и в этом случае при карьерном самоопределении для молодых людей возможность проявления самостоятельности в вопросах выбора способа действий, места и времени работы приобретает особую актуальность;

– выраженность ценности «Универсализм» в сочетании с жизненным стремлением «Общество» служит стимулом к служению, стремлению видеть конкретные результаты своей деятельности, приносить пользу людям, обществу и государству, сочетая это с пониманием, терпимостью и защитой благополучия окружающих людей и природы;

– стремление молодых людей к известности оказывает значимое влияние на карьерную ориентацию «Вызов».

При анализе влияния ценностно-мотивационных факторов на карьерное самоопределение студентов выявлены следующие прямые связи: показатель ценности «Самостоятельность» с показателем шкалы «Барьеры в принятии карьерных решений», а такие ценностные ориентации, как «Универсализм» и «Безопасность» оказывают существенное влияние на потребность в информированности по вопросам, касающимся профессиональной деятельности, при возможных вариантах трудоустройства и построения карьеры.

Обращает на себя внимание и тот факт, что не выявлено значимых корреляций карьерной ориентации «Профессиональная компетентность» с другими показателями. Как предполагает, Н.В. Лукьянченко, «это может быть одним из эффектов смены ценностной парадигмы мира труда, доминирующее место в которой стали занимать призывы к формированию универсальных soft skills и профессиональной мобильности» [Лукьянченко, 2023].

Интересно и то, что такая ценность, как гедонизм, занимающая высокое место в иерархии ценностей студентов, также не обнаружила значимых корреляционных связей с якорями карьеры. Это говорит о ее своего рода самодостаточности, отсутствии дифференцирующего влияния на карьерные ориентиры.

Заключение. В современном мире карьера – это процесс, детерминированный сложной системой множества факторов интер- и интрапсихического характера. Понимание их взаимодействия необходимо для более осмысленного построения карьерных стратегий и оптимальной реализации человеческих ресурсов в трудовой деятельности [Лукьянченко, 2023]. Особенно это актуально в отношении молодых людей, получающих среднее профессиональное образование.

Проведенное исследование позволило выявить наиболее значимые для студентов СПО ценности, преобладающие мотивы поведения и ведущие карьерные ориентации, а также определить положительные взаимосвязи карьерного самоопределения с ценностно-мотивационными факторами.

Результаты исследования показали, что наиболее значимые корреляционные связи наблюдаются между личностно ориентированными карьерными ориентациями (*автономия, служение*) и требующими социальной активности карьерными ориентациями (*предпринимательство, менеджмент, вызов*), такие жизненные стремления, как «богатство», «общество», «известность», сочетаются с ценностями «власть», «самостоятельность» и «универсализм». Данные связи положительные и свидетельствуют о том, что ценностно-мотивационная активированность обусловливает и более высокую

самоопределенческую активность в области карьеры, что согласуется с данными Н.В. Лукьянченко, полученными в исследовании на выборке студентов высшего профессионального образования [Лукьянченко, 2023].

Полученные результаты могут быть полезны в дальнейшем при изучении вопросов карьерного самоопределения и мотивационно-ценностной сферы студентов, получающих профессиональное образование.

Библиографический список

1. Берзина О.А. Анализ факторов, оказывающих влияние на карьерное самоопределение молодых людей // Психология в системе социально-производственных отношений: сб. матер. IV Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 23 апреля 2021 г. / Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева. Красноярск, 2021. С. 109–113.
2. Влияние самоэффективности на выраженность карьерных ориентаций будущих специалистов / И.И. Киютина, Е.Н. Якубенко, О.А. Алексютина и др. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 8 (210). С. 461–466. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.8.p461-467
3. Гут Ю.Н., Кабардов М.К., Жамбеева З.З., Кошелева Ю.П., Груша А.В. Эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 1. С. 66–84. DOI: https://doi.org/10.17759/ pse.2023280103
4. Демин А.Н., Седых А.Б. Адаптация методики для изучения карьерного самоопределения личности // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 4. С. 6–16.
5. Демин А.Н., Седых А.Б., Седых Б.Р. Стандартизация методики измерения карьерного самоопределения // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 2. С. 151–170.
6. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и метод. рукво. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
7. Ковалевская Е.В. Карьерное самоопределение на начальном этапе: структурно-содержательная характеристика и формирование: монография. М.: Мир науки, 2015. 126 с.
8. Кожевина А.П. Динамика карьерных ориентаций студентов в процессе профессионального обучения // Психология в экономике и управлении. 2017. Т. 9, № 2. С. 63–73. DOI: 10.17150/2225-7845.2017.9(2).63-73
9. Котельникова Ю.А. Жизненные стремления человека и сценарий его жизни как конструкты личностного анализа // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) / Modern Research of Social Problems. 2013. № 9 (29) [Электронный ресурс]. DOI: http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-9-18
10. Лукьянченко Н.В. Карьерные ориентации и Я-центрированные характеристики личности будущих специалистов-гуманитариев // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 1. С. 40–51. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2023280102
11. Могилевкин Е.А., Новгородов А.С. Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2011. № 1 (10). 61–78 с.
12. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2008. 320 с.
13. Пучкова Е.Б., Темнова Л.В., Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков // Психологическая наука и образование. 2019 . Т. 24.
14. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 15, № 4. С. 39–51.
15. Тарасова Е.М. Карьерное самоопределение студентов бакалавриата // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 148–154. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-5-116-148-154

16. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2004. 172 с.
17. Holland J.L., Gottfredson D.C., Power P.G. Some diagnostic scales for research in decision-making and personality: Identity, information, and barriers // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39. P. 1191–1200.
18. Reardon R.C., Lenz J.G. Holland's theory and career assessment // Journal of Vocational Behavior. 1999. Vol. 55. P. 102–113.
19. Rodrigues R., Guest D., Budjanovcanin A. From anchors to orientations: Towards a contemporary theory of career preferences // Journal of Vocational Behavior. 2013. Vol. 83. P. 142–152. DOI: 10.1016/j. jvb.2013.04.002
20. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. No. 47.
21. Ryan R.M., Chirkov V.I., Little T.D. et al. The American вream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures // Personality and Social Psychology Bulletin. 1999. No. 30.
22. Schein E.H., Van Maanene J. Career anchors and job/role planning: Tools for career and talent management // Organizational Dynamics. 2016. Vol. 45, No. 3. P. 165–173. DOI:10.1016/j. orgdyn2016.07.002
23. Schein E.H. Career anchors revisited implications for career development in the 21st Century // The Academy of Management. Executive. 1996. Vol. 10, No. 4. P. 80–88. DOI:10.5465/ame.1996.31453213
24. Schwart S.H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries // Advances in Experimental Social Psychology. N.Y.: Academic Press, 1992. No. 25. P. 1–65. DOI: 10. 1016/ s0065-2601(08)60281-6
25. Super D.E. Toward a comprehensive theory of career development: Career development: Theory and practice. In: Springfeld IL: Charles C. Thomas, 1992. P. 35–64.

VALUE AND MOTIVATIONAL FACTORS OF CAREER SELF-DETERMINATION AMONG STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

O.A. Berzina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Many students, receiving professional education, do not have a sufficient understanding of the prospects for building a career, and therefore the issues of career self-determination and successful implementation in professional activities are of particular relevance for future mid-level specialists.

The purpose of the article is to analyze the relationship between value-motivational factors and career self-determination of students of secondary vocational education (SVE).

Methodology and research methods. The methodological basis of the study was an integrated approach that helps to comprehensively study, structure and understand personal and individual characteristics. To determine the value-motivational factors, the following methods were chosen: Value Orientations (Sh. Schwartz) and Index of Claims (E. Desi, R. Ryan); to determine career orientations – the Career Anchors methodology (E. Shein) and Methodology of Career Self-Determination (A.N. Demin, A.B. Sedykh). Correlation analysis (Spearman's coefficient) was used for mathematical processing. The respondents were students of Krasnoyarsk institutions of secondary vocational education.

Research results. An analysis of average data on values demonstrates the focus of youth on maximizing pleasure and minimizing unhappiness; striving for independence of thought and possibility of personal choice of actions. Of no small importance for the respondents is the value of 'achievement', which demonstrates personal success through professional competence in accordance with social standards. An assessment of the average values of the life aspirations of the subjects allows us to conclude that the respondents have the most pronounced internal motives for health, personal growth and favorable relationships. Among the external motivators, the leading place is occupied by material well-being. The desire for fame and external attractiveness is less important for the majority of respondents. Ranking the severity of career orientations in a sample of students of secondary vocational education shows that the respondents are mostly characterized by autonomy and integrated lifestyle. The least pronounced are such 'career anchors' as: stability of work and stability of the place of residence. The results of the study showed that the most significant correlations are observed between career orientations that require social activity (entrepreneurship, management, challenge) and life aspirations 'wealth', 'society', 'fame'. Among the values, the most significant links are established with the values of power, independence, and universalism.

Conclusion. The study made it possible to identify the most significant values for SVE students, the prevailing motives of behavior and leading career orientations, as well as to identify significant relationships between career self-determination and value-motivational factors. The results obtained indicate that value-motivational activation also determines a higher self-determined activity in the field of career. These data are consistent with the data of N.V. Lukyanchenko obtained in the study of a sample of students of higher educational institutions.

Keywords: *value-motivational factors, life aspirations, career orientations, professional identity, barriers in making career decisions, need for information, students, secondary vocational education.*

Berzina, Olga A. – PhD Candidate, Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Social Engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: Oliber.75@yandex.ru

Reference

1. Berzina O.A. Analysis of factors influencing the career self-determination of young people. In: Proceedings of the 4th International scientific and practical conference "Psychology in the system of social and industrial relations". Krasnoyarsk, April 23, 2021. Krasnoyarsk: FSBE IHE Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev, 2021. P. 109–113.
2. Influence of self-efficacy on the severity of career orientations of future specialists / I.I. Kiyutina, E.N. Yakubenko, O.A. Aleksyutina [et al.] // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft (Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University). 2022. No. 8 (210). P. 461–466. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.8.p461-467
3. Gut Yu.N., Kabardov M.K., Zhambeeva Z.Z., Kosheleva Yu.P., Grusha A.V. Emotional and personal determinants of professional identity of high school students // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2023. Vol. 28, No. 1. P. 66–84. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2023280103
4. Demin A.N., Sedykh A.B. Adaptation of the methodology for studying career self-determination of personality // Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie (Man. Community. Control). 2013. No. 4. P. 6–16.

5. Demin A.N., Sedykh A.B., Sedykh B.R. Standardization of the methodology for measuring career self-determination // Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal (Russian Journal of Psychology). 2017. Vol. 14, No. 2. P. 151–170.
6. Karandashev V.N. Schwartz's methodology for studying personality values: concept and methodological guidance. St. Petersburg: Rech, 2004. 70 p.
7. Kovalevskaya E.V. Career self-determination at the initial stage: structural and content characteristics and formation. M.: Mir nauki, 2015. 126 p.
8. Kozhevina A.P. Dynamics of career orientations of students in the process of vocational training // Psikhologiya v ekonomike i upravlenii (Psychology in Economics and Management). 2017. Vol. 9, No. 2. P. 63–73. DOI: 10.17150/2225-7845.2017.9 (2).63-73
9. Kotelnikova Yu.A. Life aspirations of a person and the scenario of his/her life as constructs of personal analysis // Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (Modern Research of Social Problems). 2013. No. 9 (29). DOI: http://dx. doi.org/10.12731/2218-7405-2013-9-18
10. Lukyanchenko N.V. Career orientations and self-centered characteristics of the personality of future specialists in the humanities // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2023. Vol. 28, No. 1. P. 40–51. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2023280102
11. Mogilevkin E.A., Novgorodov A.S. Study of the leading motives of career self-determination among university students // Territoriya novykh vozmozhnostey. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa (Territory of New Opportunities. Bulletin of the Vladivostok State University of Economics and Service). 2011. No. 1 (10). P. 61–78.
12. Pryazhnikov N.S. Professional self-determination: theory and practice. Moscow: Akademia, 2008. 320 p.
13. Puchkova E.B., Temnova L.V., Sorokoumova E.A., Kurnosova M.G. Relationship between values and career orientations of modern teenagers // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2019. Vol. 24, No. 5.
14. Rodygina U.S. Psychological features of professional identity of students // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2007. Vol. 15, No. 4. P. 39–51.
15. Tarasova E.M. Career self-determination of undergraduate students // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik (Yaroslavl Pedagogical Bulletin). 2020. No. 5 (116). P. 148–154. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-5-116-148-154
16. Chiker V.A. Psychological diagnostics of organization and personnel. St. Petersburg: Rech, 2004. 172 p.
17. Holland J.L., Gottfredson D.C., Power P.G. Some diagnostic scales for research in decision-making and personality: Identity, information, and barriers // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39. P. 1191–1200.
18. Reardon R.C., Lenz J.G. Holland's theory and career assessment // Journal of Vocational Behavior. 1999. Vol. 55. P. 102–113.
19. Rodrigues R., Guest D., Budjanovcanin A. From anchors to orientations: Towards a contemporary theory of career preferences // Journal of Vocational Behavior. 2013. Vol. 83. P. 142–152. DOI: 10.1016/j. jvb.2013.04.002
20. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. No. 47.
21. Ryan R. M., Chirkov V. I., Little T. D. et al. The American вream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures // Personality and Social Psychology Bulletin. 1999. No. 30.
22. Schein E.H., Van Maanene J. Career anchors and job/role planning: Tools for career and talent management // Organizational Dynamics. 2016. Vol. 45, No. 3. P. 165–173. DOI:10.1016/j. orgdyn2016.07.002
23. Schein E.H. Career anchors revisited implications for career development in the 21st Century // The Academy of Management. Executive. 1996. Vol. 10, No. 4. P. 80–88. DOI:10.5465/ame.1996.31453213
23. Schwart S.H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries // Advances in Experimental Social Psychology. N.Y.: Academic Press, 1992. No. 25. P. 1–65. DOI: 10. 1016/ s0065-2601(08)60281-6
25. Super D E. Toward a comprehensive theory of career development: Career development: Theory and practice. In: Springfeld IL: Charles C. Thomas, 1992. P. 35–64.

УДК 811.161.1

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУБТЕСТА «ЧТЕНИЕ» В ТЕСТЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ВТОРОГО УРОВНЯ В РОССИИ И ВОСЬМОГО УРОВНЯ В КИТАЕ

Ван Юйтин (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. С непрерывным развитием китайско-российских отношений все больше и больше китайских студентов желают приехать в Россию на учебу. Тест по русскому языку как иностранному является важным инструментом для измерения уровня владения русским языком.

Цель статьи – с учетом содержания и качеств лингводидактического тестирования провести сравнительный анализ субтеста «Чтение» в ТРКИ-2 и ТРЯ-8.

Методология. В статье используются следующие методы: аналитический, синтетический, сравнительный, описательный, метод наблюдения и структурный метод.

Результаты исследования и обсуждение. Излагаются содержание и экзаменационные требования субтеста «Чтение» в ТРКИ-2 в России и ТРЯ-8 в Китае, а также с точки зрения качества лингводидактического тестирования проводятся сравнение и анализ субтеста «Чтение» в двух тестовых системах, особенно содержательной валидности и практичности, включая количество текстов, пассивной лексики, новых слов, темы текстов в каждом субтесте. Полученные результаты можно использовать в качестве основы для разработки будущих тестовых вопросов.

Заключение. В результате исследования подготовлены предложения по разработке субтеста «Чтение».

Ключевые слова: *тестирование, русский язык как иностранный, чтение, валидность, практичность, анализ.*

Ван Юйтин – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета, Санкт-Петербургский государственный университет; ORCID: 0009-0009-6168-1683; e-mail: wangyuting123@yandex.ru

Постановка проблемы. В связи с непрерывным развитием китайско-российских дружеских отношений и политических и экономических обменов все больше и больше китайских студентов желают учиться в России, и изучение русского языка является главным приоритетом, поэтому тест по русскому языку как иностранному (ТРКИ) является важной мерой проверки овладения учащимися русским языком. Авторами-разработчиками системы ТРКИ являются Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ТРКИ – элементарный, базовый, I уровни) и Санкт-Петербургский государственный университет (ТРКИ – II, III, IV уровни) [Ерофеева, Попова, 2021, с. 208]. С течением времени на первый план выдвигаются несколько иные задачи в обучении китайских студентов русскому языку. «На современном этапе основная цель тестирования по РКИ – это проверить и речевые умения, и языковые навыки кандидатов при достижении ими своих коммуникативных целей в ситуациях, актуальных для обеспечения бытовой и профессиональной жизни иностранца в стране изучаемого языка соответственно его уровню» [Ван Юйтин, Ерофеева, 2022, с. 235–238].

Результаты тестирования не только демонстрируют достижения студента в области изучения РКИ, но и выявляют уровень сформированности иноязычной компетенции [Веренич,

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

Пономарева, Жигаева, 2021, с. 23]. Субтест «Чтение» очень важен как один из видов рецептивной речевой деятельности.

Субтест «Чтение» является очень важной частью лингводидактического теста. «Чтение как вид речевой деятельности – это процесс восприятия, понимания и переработки информации. Процесс понимания опирается на жизненный опыт читающего и опыт чтения. Он требует соотнесения вербально обозначенных явлений действительности с самой действительностью, понимания связей и отношений между этими явлениями, а также отношения к ним автора текста (или героя, если речь идет о художественной литературе)» [Рогова, 2017, с. 385]. Основной чертой чтения является зрительное восприятие текста с целью решения коммуникативных задач. Восприятие текста говорит о взаимодействии автора с читателем, о когнитивных процессах, сопровождающих процесс чтения. Результат чтения – понимание и осмысление письменного текста [Лукьянова, 2018, с. 52–53]. Для того чтобы сравнивать характеристики субтеста «Чтение» в двух тестах, мы анализируем его с точки зрения следующих качеств лингводидактических тестов: содержательной валидности и практичности.

Ли Сяоцзюй считает, что «надежность и валидность – два основных требования лингводидактического тестирования. Надежность относится к степени объективности, возможно, достоверности полученных результатов при проверке знаний испытуемого. Надежность отвечает на два вопроса: честно и объективно ли оценка отражает ответ на тестовое задание? Дали ли тестовые вопросы испытуемым честную и объективную возможность ответить?» [Ли Сяоцзюй, 2001, с. 34]. Данная характеристика относится к важной и неотъемлемой части лингводидактического тестирования, однако целью статьи является не погружение в математические формулы и вычисления, поэтому остановимся на двух других качествах: валидности и практичности.

Лю Жунцин, Хань Баочэн выделяют следующие факторы, влияющие на валидность субтеста «Чтение»: «1) продолжительность чтения материала; 2) аутентичность и разнообразие материалов; 3) умеренная сложность материала, которая зависит от субъективного суждения разработки теста; 4) количество новых слов; 5) в материалах к вопросу должно быть достаточно информационных элементов; 6) содержание материала психологически комфортное» [Лю Жунцин, Хань Баочэн, 2017, с. 107–109]. И.А. Рапопорт делит валидность на три категории: «содержательная валидность, критериальная валидность и конструктная валидность» [Рапопорт, Сельг и Соттер, 1987, с. 142–152]. Содержательная валидность как один из важных элементов валидности «измеряет, насколько представительны тестовые задания, вопросы теста и экзамена с точки зрения выражения заявленных сфер общения и областей содержания» [Нестерова, 2020, с. 10].

Под практичностью лингводидактических тестов понимаются качества:

1) доступность инструкций и содержания заданий теста для понимания тестируемыми;

2) сравнительная простота организации тестирования;

3) возможность проведения теста в обычных для школы или вуза условиях;

4) сравнительная простота проверки опросных листов, подсчета результатов теста и подведения итогов [Коккота, 1989, с. 39].

«Идеальный тест должен быть сбалансирован с точки зрения представленности в нем заданий, направленных на проверку запоминания, понимания и применения полученных в процессе обучения знаний и умений» [Жильцова, 2022, с. 1233].

Цель статьи – с учетом содержания и качеств лингводидактического тестирования провести сравнительный анализ субтеста «Чтение» в ТРКИ-2 и ТРЯ-8.

Обзор литературы. В России вопросам тестирования посвящены исследования многих авторов, таких как И.Ю. Павловская (Уровни владения иностранным языком) [Павловская, 2017, с. 94–98], Т.И. Попова (Оценка

уровня сформированности дискурсивной компетенции билингвов старшего школьного возраста) [Попова, 2017, с. 94–98], Т.М. Балыхина (Российская система тестирования по РКИ: современное состояние и перспективы развития) [Балыхина и др., 2003, с. 4–20], И.Н. Ерофеева (Тестирование по русскому языку: структура, содержание, проблемы) [Ерофеева, 2017, с. 141–146], Л.Г. Беликова (Тестор и преподаватель: трансформация компетенции) [Беликова, 2017, с. 470–484], В.А. Коккота (Лингводидактическое тестирование) [Коккота, 1989, с. 39], К.А. Рогова (Чтение как объект тестирования) [Рогова, 2017, с. 384–389].

В Китае также актуальны работы, которые рассматривают вопросы тестирования, особенно вопросы субтеста «Чтение», такие как «Курс чтения по русскому языку» (Цзин Цзинхуа) [Цзин Цзинхуа, 2018, с. 296], «Учебник по чтению» (Чжао Вэй) [Чжао Вэй, 2006, с. 268], «Исследование валидности субтеста по чтению для 4-го уровня по русскому языку» (Ли Мяо) [Ли Мяо, 2015, с. 90], «Анализ и исследование теста по чтению государственного экзамена по русскому языку» (Ань Синькуй) [Ань Синькуй, 2012, с. 35–41], «Прагматическая валидность вопросов на понимание чтения профессионального теста 8-го уровня 2011–2015 гг.» (Хэ Ли) [Хэ Ли, 2016, с. 77–82]. Исследования в области тестирования обеспечивают основу для разработки и использования языковых тестов и вносят важный вклад в международное развитие теории и практики коммуникативного лингводидактического тестирования, в которое входят тестирование по русскому языку как иностранному в России и тестирование по русскому языку в Китае.

Научные работы в области тестирования являются важнейшим звеном в обучении русскому языку как иностранному, они заложили прочную основу для развития и применения тестирования по русскому языку как иностранному, внесли большой вклад в развитие преподавания русского языка как иностранного, включая ТРКИ в России и тесты по русскому языку в Китае (ТРЯ), в частности тесты по русскому языку как иностранному 2-го уровня (ТРКИ-2) и тесты по русскому языку 8-го уровня (ТРЯ-8), которые входят в круг наших интересов.

В процессе исследования были использованы следующие методы: аналитический, синтетический, сравнительный, описательный, метод наблюдения и структурный метод.

Результаты исследования и обсуждение. Субтест «Чтение» теста по русскому языку как иностранному 2-го уровня (ТРКИ-2) состоит из двух частей (3 текста), которые включают 25 заданий и инструкции по их выполнению. «Первый текст актуален для социально-культурной и официально-деловой сфер общения. Второй текст проверяет способность тестируемого извлекать информацию о содержании текста в целом, определять тему и идею. Его тематика актуальна для социально-культурной сферы. Третий текст определяет уровень сформированности навыков и умений в чтении художественной литературы: способности <…> выражать отношение к прочитанному. Задания после каждого из текстов представлены в форме множественного выбора» [Ерофеева, 2017, с. 144]. «Объем первого текста – 150–200 слов, объем второго текста – 200–250 слов, объем третьего текста – 300–350 слов» [Типовые тесты... 1999, с. 59]. «Лексический минимум ТРКИ-2 содержит до 6000 единиц» [Об утверждении... 2014, с. 4–5]. Около 25 % слов составляет пассивная лексика (т.е. лексика, необходимая только для восприятия информации при чтении и аудировании) [Лексический минимум, 2015, с. 5].

Ниже показана статистика словарного запаса каждого текста в субтесте «Чтение» из типовых тестов ТРКИ-2 [Типовые, 1999, с. 11–19], тренировочных тестов ТРКИ-2 [Андрюшина, Макова, 2019, с. 38–47, 100–109] (рис. 1), и демонстрационного теста ТРКИ-2[1] и статистика количества общих слов и новых слов в ТРКИ-2 (рис. 2).

[1] URL: https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TRKI2_demo.pdf

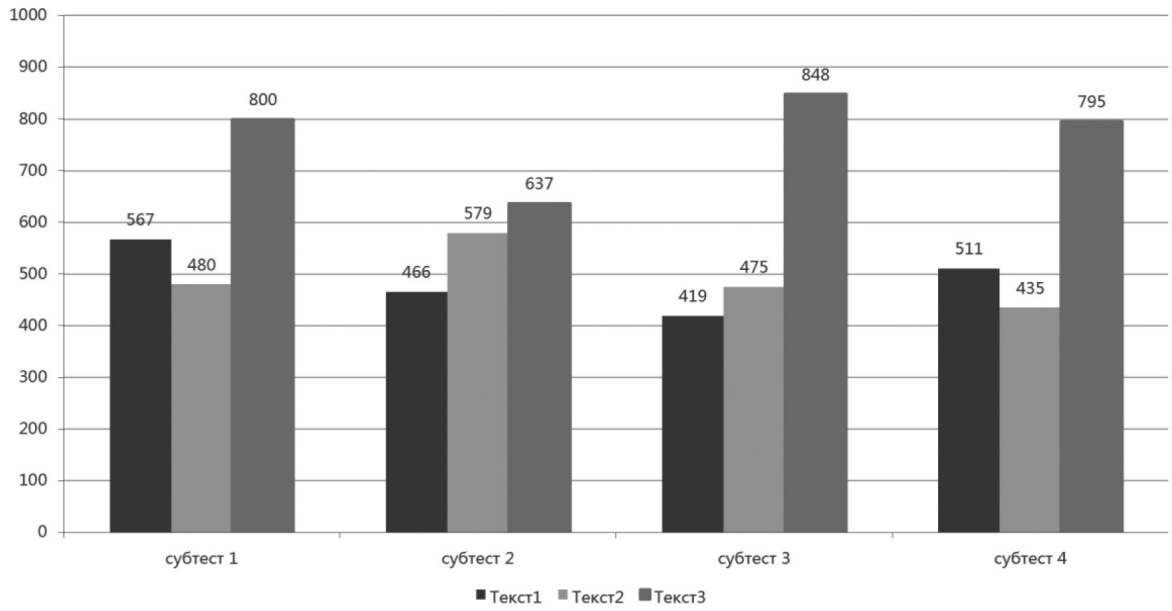

Рис. 1. Статистика словарного запаса каждого текста в субтесте «Чтение» ТРКИ-2
Fig. 1. Vocabulary statistics for each text in the "Reading" subtest of TORFL-2

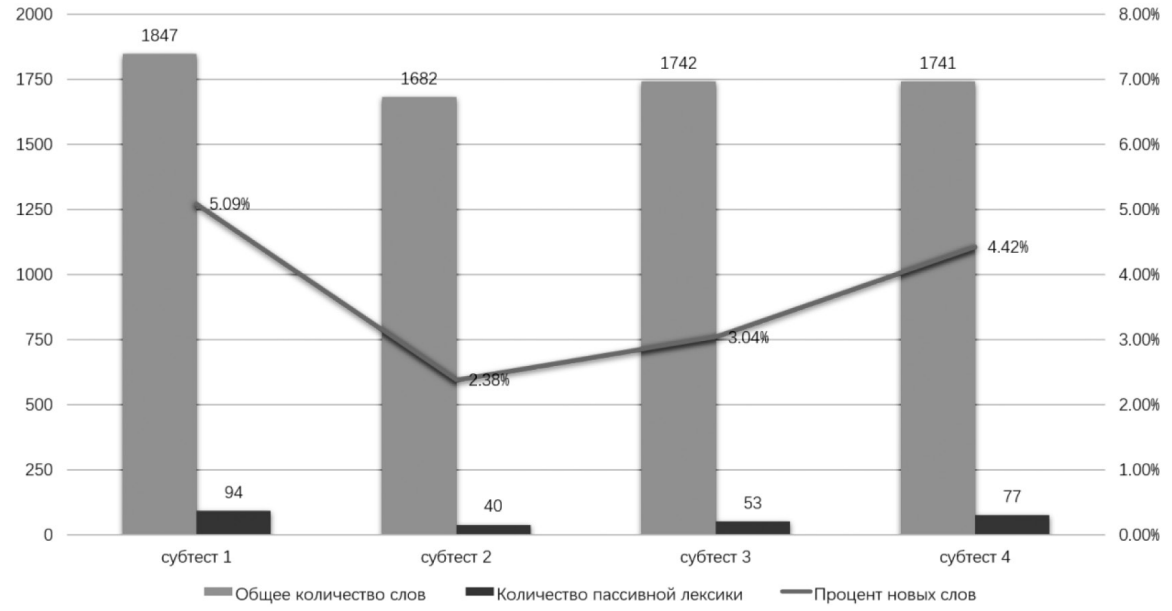

Рис. 2. Статистика количества общих слов и новых слов в субтесте «Чтение» ТРКИ-2
Fig. 2. Statistics on the number of common words and new words in the "Reading" subtest of TORFL-2

ТРЯ-8 включает 5 текстов и 20 вопросов. «Содержание в основном представляет собой статьи о текущих событиях в российских газетах, научно-популярные статьи и художественные произведения средней сложности» [Хуан Мэй, 2014, с. 3].

С точки зрения длины и сложности материалов для чтения в ТРЯ-8 «программа обучения» требует, чтобы общий словарный запас материалов для чтения составлял около 2500 слов, а количество новых слов не превышало 3 % от общего количества слов. Ниже показана статистика словарного запаса каждого текста (включая тексты, вопросы и варианты) для чтения в ТРЯ-8 с 2016 по 2021 г. (кроме 2020 г.) (рис. 3) и статистика количества общих слов и новых слов в ТРЯ-8 в соответствии с «Программой обучения» (рис. 4).

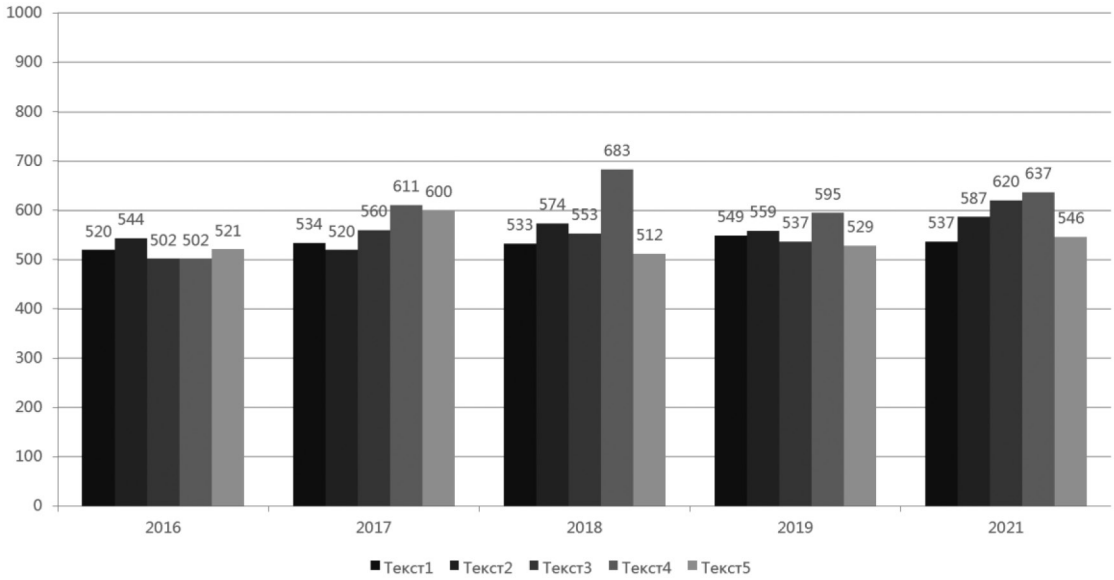

Рис. 3. Обзор словарного запаса каждого текста для чтения в 2016–2021 гг.
Fig. 3. Vocabulary overview of each reading text in 2016–2021

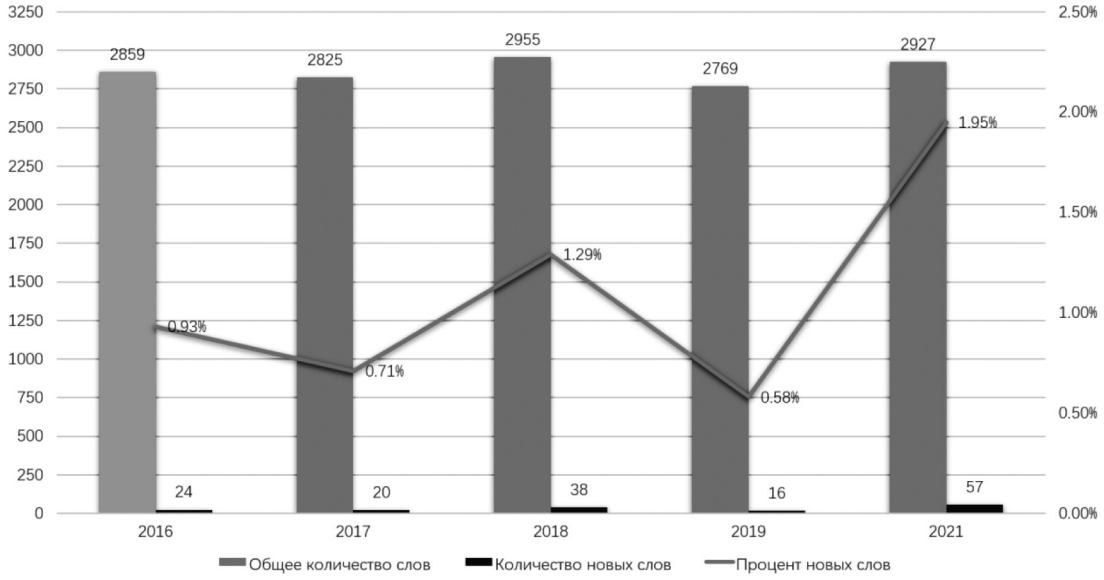

Рис. 4. Обзор количества общих слов и новых слов в 2016–2021 гг.
Fig. 4. Overview of the number of common words and new words in 2016–2021

Примечание. Нет заданий 2020 г. в связи с отменой профессиональных тестов по русскому языку уровня 4 и 8 на 2020 г. из-за Covid-19.

1. Валидность

Из приведенных четырех диаграмм видно, что в субтесте «Чтение» ТРКИ-2 словарный объем текстов составляет от 1650 до 1850 слов, что все-таки превышает необходимый общий словарный объем текстов. А общий словарный запас в части «Чтение» ТРЯ-8 за последние пять лет составляет более 2500 слов, особенно в 2018 и 2021 гг. количество слов значительно увеличилось по сравнению с другими годами и приблизилось к 3000 слов, в которых также существует разница в объеме материала, указанного в «Программе обучения». Оба субтеста могут в определенной степени повлиять на скорость чтения испытуемого и прогресс в ответах, тем самым снижая валидность теста на чтение. В то же время в субтесте «Чтение» ТРКИ-2 количество пассивной лексики значительно колеблется (2,38–5,09 %),

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

а изменение количества новых слов в материалах для чтения ТРЯ-8 за последние пять лет также очень нестабильно (0,58–1,95 %), в 2021 г. оно быстро возросло примерно до 2 %, что держится в пределах, допускаемых «Программой обучения». Трудных для сдачи кандидатами слов, оказывающих серьезное влияние на понимание всего текста, очень мало. Сложность содержания материала обоих тестов (ТРКИ-2 и ТРЯ-8) хорошо контролируется. Однако количество новых слов ТРЯ-8 все-таки намного меньше 3 %, а в 4 типовых тестах ТРКИ-2 процент количества пассивной лексики трех тестов превышают 3 %, и только один тест близок к 3 %, поэтому, с данной точки зрения, ТРКИ-2 лучше, кроме того, мы предлагаем немного увеличить количество новых трудных слов в субтесте «Чтение» ТРЯ-8.

Помимо словарного аспекта, необходимо учитывать материалы для чтения и их содержание. Ниже представлены все темы для чтения в субтесте «Чтение» четырех типовых тестов ТРКИ-2 (таб. 1).

Ниже представлены все темы для чтения ТРЯ-8 на 2016–2021 гг. (кроме 2020 г.) (табл. 2).

Таблица 1

Темы для чтения в субтесте «Чтение» четырех типовых тестов ТРКИ-2

Table 1

Topics for reading in the “Reading” subtest of four standard tests of TORFL-2

Номер теста / Номер текста	1	2	3	4
1	О древнем русском городе – Вологде	О собирателе музейных коллекций И. Цветаеве (из журнала «Спутник»)	О древнем русском городе – Зарайске (по материалам журнала «Наука и жизнь»)	О красивом российском городе – Суздале (по эссе О. Мироновой)
2	Дискуссия по экологическим вопросам между Россией и Германией	О закономерности между творчеством и феноменом долгожительства	О современной литературе и писателях	О связи деятельности человека с природой (по статье В. Солоухина)
3	О музее-заповеднике Пушкина	Фрагмент книги о симфонии из Ю. Рытхэу «Паруса»	Фрагмент статьи Александра Самоварова о разговоре с композиторами	О любви (по рассказу Н. Пака)

Таблица 2

Темы для субтеста «Чтение» ТРЯ-8 на 2016–2021 гг.

Table 2

Topics for the «Reading» subtest of the Level 8 Russian language test for 2016–2021

Текст	Год				
	2016	2017	2018	2019	2021
1	О мультфильме	Пенсионная реформа	О скрипаче	История успеха молодых предпринимателей	О браке и любви
2	Отрывок из фильма	Социальная жизнь и одежда	Русские новогодние традиции	О сбывшихся мечтах	О сетевых технологиях и преподавании новых медиа
3	О социальном обеспечении	О молодежной литературе	Рассказ о двух Черчиллях	Самые полезные изобретения XXI в.	Об истории А.И. Куприна
4	Контролировать чрезмерное потребление	О русской пейзажной живописи	Рассказ о подарочных книгах	Истории о встречах	О черном ящике в самолете
5	Управление государственными ресурсами России	О здоровье	О браке	О развитии электротранспорта в России	Изменение жизненных ценностей молодежи

Как видно из вышеприведенной таблицы, тексты по чтению ТРКИ-2 в основном касаются культуры и литературы, охвачено не так много тем, предпочтение отдается страноведческой информации: городам, музеям, писателям и композиторам и т.д. А тексты по чтению в ТРЯ-8 преимущественно касаются сообщения о событиях будничной жизни, темы тестовых материалов в субтесте «Чтение» ТРЯ-8 охватывают почти все аспекты социальной жизни, такие как социальные ресурсы и благосостояние, образование, город, история, Интернет, брак, профессия, мечты, природа, литература, искусство, наука и техника, спорт и т.д. Стиль охватывает аргументированные эссе, повествовательные эссе, литературные произведения и др.

Используемый стиль в субтесте «Чтение» ТРКИ-2 в основном представляет собой стиль художественной литературы, а в ТРЯ-8 преимущественно является стилем политического комментария, художественным и разговорным. Это имеет высокую согласованность с требованиями «программы обучения», так обучающиеся могут понимать обзоры текущих событий, научно-популярные статьи и литературные произведения. В то же время жанры материалов двух тестов для чтения высокопрофессиональны и выразительны, могут всесторонне донести поучительную информацию до кандидатов. Темы разнообразны, полны новизны, психологически комфортного содержания и не затрагивают острые проблемы, такие как этническая принадлежность, политика, религия и т.д., объем отобранного материала в основном соответствует когнитивному уровню испытуемых, поэтому валидность теста по чтению хорошая.

2. Практичность

Материалы для чтения взяты из реальной жизни и тесно связаны с повседневностью. Их содержание актуально и соответствует требованию времени, поэтому они имеют практическое значение. Однако с этой точки зрения разнообразие заданий ТРКИ В2 и ТРЯ-8 еще можно улучшить. В дополнение к обычным новостям, газетам и литературным произведениям можно также использовать другие текстовые формы, такие как письма, диаграммы, рекламные объявления и объявления в виде картинок, чтобы обогатить и разнообразить материалы, помочь кандидатам лучше изучить эти стили, углубить понимание материалов учащимися и мотивировать их активно использовать аналогии, контекстуальные предположения и т.д., так как мышление китайцев в основном связано с визуальным движением и памятью.

Заключение. Итак, мы предлагаем добавить в субтест «Чтение» следующие типы вопросов.

1. Сортировка заголовков абзацев. У китайских студентов слабое логическое мышление, поэтому разработчик теста может взять первое предложение каждого абзаца статьи как вариант вопроса и изменить порядок, чтобы кандидаты могли выбрать *n* правильных предложений из *n*+1 вариантов в зависимости от контекста, что может активизировать логическую способность учащихся, а также умение анализировать структуру и деконструкцию текста. В ходе этого процесса учащиеся будут спрашивать самих себя: Что это? Почему? Как это сделать? Согласны или не согласны?

2. Заполнение пропусков. Хорошо методически разработанные тестовые вопросы должны быть направлены как на заполнение пропусков в вопросе (вопросы закрытого типа), так и возможность дать свой ответ на поставленные вопросы. Поэтому первоначальная форма вопросов и ответов может быть изменена на форму с заполнением пропусков, что поможет лучше развить мыслительные способности китайских учащихся и стимулировать их к обучению.

3. Задание с короткими ответами. Кандидатам может быть предложено сделать краткое описание факта или события, которое произошло в реальности, или особенностей качеств личности, обзор центральной идеи, абзаца статьи или высказать мнение о явлении, описанном в статье. Этот тип вопросов является гибким, форма ответа соответствует мышлению кандидатов при чтении и когнитивному процессу в реальной жизни и подходит для применения тестов по иностранному языку, направленных на развитие коммуникации.

Библиографический список

1. Андрюшина Н.П., Макова М.Н. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. 10-е изд. СПб.: Златоуст, 2019. 140 с.
2. Ань Синькуй. Анализ и исследование теста по чтению государственного экзамена по русскому языку // Изучение русского языка. 2012. (006). С. 35–41 (на китайском языке; 安新奎.国家俄语考试阅读测试的分析与研究// 俄语学习. 2012 (006). 35–41). URL: https://www.zhangqiaokeyan.com/academic-journal-cn_russian-learning_thesis/0201264553773.html
3. Балыхина Т.М., Клобукова Л.П., Корчагина Е.Л., Юрков Е.Е. Российская система тестирования по РКИ: современное состояние и перспективы развития // Русское слово в мировой культуре. Пленарные заседания X конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы: сб. докладов. СПб., 2003. Т. 2. С. 4–20. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01004381031
4. Беликова Л.Г. Тестор и преподаватель: трансформация компетенции // Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып. 2 / С. Ахола, А.А. Башарин, Н.И. Башмакова и др.; под ред. И.Ю. Павловской. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. С. 470-483. URL: http://irina-pavlovskaya.ru/txt/abtj.pdf
5. Ван Юйтин, Ерофеева И.Н. Экзамен по русскому языку как иностранному и по китайскому языку как иностранному: сравнительный анализ // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе: матер. докл. и сообщ. XXVII Междунар. науч.-метод. конф. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2022. 382 с. URL: http://publish.sutd.ru/docs/content/sb_filology_2022.pdf
6. Веренич Т.К., Пономарева Е.А., Жигаева А.А. Тестовые стратегии для подготовки к прохождению субтеста «Чтение» ТРКИ 1 // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 22–25. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46280256_80461861.pdf
7. Ерофеева И.Н., Попова Т.И. Реализация современных принципов в разработке субтеста «Чтение и использование языка» ТРКИ-II // Русистика. 2021. Т. 19, № 2. С. 207–221. URL: http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-2-207-221
8. Ерофеева И.Н. Тестирование по русскому языку: структура, содержание, проблемы // Актуальные вопросы языкового тестирования / С. Ахола, А.А. Башарин, Н.И. Башмакова и др.; под ред. И.Ю. Павловской. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. Вып. 2 С. 141–146. URL: http://irina-pavlovskaya.ru/txt/abtj.pdf
9. Жильцова Л.Ю. Лингводидактическое тестирование: создание надежного и валидного теста по русскому языку как иностранному // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. № 7. С. 1232–1236. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_49971598_88003976.pdf
10. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование: науч.-теорет. пособие. М.: Высшая школа, 1989. 127 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01001487322
11. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, И.Н. Афанасьева, Г.А. Битехтина и др.; под ред. Н.П. Андрюшиной. 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 164 с. URL: https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/06/Leksicheskii_minimum_po_russkomu_iazyku_kak_inostrannomu_2_uroven.pdf
12. Ли Мяо. Исследование валидности субтеста по чтению для 4-го уровня по русскому языку: дис. ... магистр. Хэйлунцзян, 2015. 96 с. (на китайском языке; 李淼. 俄语专业四级阅读测试效度研究. 硕士研究生毕业论文，黑龙江：2015. 96). URL: https://max.book118.com/html/2019/0124/8025133103002003.shtm
13. Ли Сяоцзюй. Наука и искусство языкового тестирования (гл. 27). Чанша: Хунаньское изд-во образования, 2001. 537 с. (на китайском языке; 李筱菊.语言测试的科学与艺术，长沙：湖南教育出版社. 2001. 第27. 537). URL: https://max.book118.com/html/2017/1209/143391887.shtm

14. Лукьянова С.В. К вопросу о содержании субтеста по чтению ТРКИ второго сертификационного уровня // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. 2018. № 8. С. 52–56. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35587499_62948281.pdf
15. Лю Жунцин, Хань Баочэн. Языковое тестирование и его методы. 2-е изд., испр. Пекин: Изд-во по преподаванию и исследованию иностранных языков, 2017. 244 с. (на китайском языке; 刘润清, 韩宝成,语言测试和它的方法：修订版，第2版.北京：外语教学与研究出版社. 2017. 244). URL: https://www.taodocs.com/p-51840015.html
16. Нестерова Т.Е. К определению понятия «валидность» // Тестология. 2020. № 3 (15). С. 5–13. URL: http://journaltestology.ru/txt/15.pdf
17. Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним / Постановление Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 апреля 2014 г. № 255. 2014. С. 1–7 [Электронный ресурс]. URL: https://minjust.consultant.ru/files/10308 (дата обращения: 04.02.2023).
18. Павловская И.Ю. Уровни владения иностранным языком // Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып. 2 / С. Ахола, А.А. Башарин, Н.И. Башмакова и др.; под ред. И.Ю. Павловской. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. С. 94–98. URL: http://irina-pavlovskaya.ru/txt/abtj.pdf
19. Попова Т.И. Оценка уровня сформированности дискурсивной компетенции билингвов старшего школьного возраста // Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып. 2 / С. Ахола, А.А. Башарин, Н.И. Башмакова и др.; под ред. И.Ю. Павловской. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. С. 630–638. URL: http://irina-pavlovskaya.ru/txt/abtj.pdf
20. Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. Таллин: Валгус, 1987. 352 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01001347800
21. Рогова К.А. Чтение как объект тестирования // Актуальные вопросы языкового тестирования / С. Ахола, А.А. Башарин, Н.И. Башмакова и др.; под ред. И.Ю. Павловской. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. Вып. 2 С. 382–389. URL: http://irina-pavlovskaya.ru/txt/abtj.pdf
22. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Г.Н. Аверьянова и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 112 с. URL: https://gct.msu.ru/docs/B2_test.pdf
23. Хуан Мэй. Тесты по русскому языку 8-й уровень / гл. ред. Хуан Мэй; сост. Хуан Мэй и др. 2-е изд. Пекин, 2014. 250 с. (на китайском языке; 黄玫. 高等学校俄语专业八级考试大纲·真题·模拟 / 黄玫主编；黄玫等编. –2版.北京：外语教学与研究出版社，2014. 250). URL: https://item.jd.com/12590707.html?cu=true&utm_source=www.baidu.com&utm_medium=tuiguang&utm_campaign=t_2016327531_&utm_term=7c46e042e2754deea3375cc901e8aed4
24. Хэ Ли. Прагматическая валидность вопросов на понимание чтения профессионального теста 8-го уровня 2011–2015 гг. // Русское обучение в Китае. 2016 (01). С. 77–82 (на китайском языке; 贺莉. 2011–2015年俄语专八考试阅读理解试题的语用效度考量 // 中国俄语教学. 2016 (01). 77–82). URL: https://www.doc88.com/p-2773123512437.html
25. Цзин Цзинхуа, Верикая А.А. Курс чтения по русскому языку. Пекин: Китайская аэрокосмическая пресса, 2018. 296 с. (на китайском языке; 敬菁华. А. А. 韦莉卡娅. 俄语阅读教程.北京: 中国航天出版社, 2018, 296). URL: https://m.ftxia.com/item.htm?id=xbrdRbVIOMKXRYXQT7
26. Чжао Вэй. Русское чтение (1). Харбин: Изд-во Харбинского технологического института, 2006. С. 268 (на китайском языке; 赵为. 俄语阅读(一). 哈尔滨:哈尔滨工业大学出版社, 2006, 268). URL: https://book.kongfz.com/502444/4858263502/

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE READING SUBTEST IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEST OF THE SECOND LEVEL IN RUSSIA AND THE EIGHTH LEVEL IN CHINA

Wang Yuting (Saint Petersburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. With the continuous development of relations between China and Russia, more and more Chinese students are willing to come to Russia to study. The test in Russian as a foreign language (including the Reading subtest as a receptive speech activity) is an important tool for measuring the level of Russian language proficiency.

The purpose of the article is to take into account the content and qualities of linguodidactic testing, conduct a comparative analysis of the Reading subtest in the Russian as a foreign language test of the second level in Russia and the eighth level in China.

Research methodology. The following methods are used in this article: analytical method, synthetic method, comparative method, descriptive method, observational method and structural method.

Research results and discussion. The study shows the content and examination requirements of the Reading subtest in the Russian as a foreign language test of the second level in Russia and the eighth level in China, and also compares and analyzes the Reading subtest in two test systems from the point of view of the quality of linguodidactic testing, especially the content validity and practicality, including the quantity of texts, their total number in each subtest, the number of passive vocabulary, the number of new words and the topics of the texts of each test. The results can be used as a basis for developing future test questions.

Conclusion. As a result of the study, relevant proposals for the development of the Reading subtest have been made.

Keywords: *testing, Russian as a foreign language, Reading, validity, practicality, analysis.*

Wang Yuting – PhD Candidate, Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching, Faculty of Philology, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia); ORCID: 0009-0009-6168-1683; e-mail: wangyuting123@yandex.ru

References

1. Andryushina N.P., Makova M.N. Training tests in Russian as a foreign language. II certification level. Common ownership. 10th ed. St. Petersburg: Zlatoust, 2019. 140 p.
2. An Xingkui. Analysis and study of the test for reading the state exam in the Russian language // Study of the Russian language. 2012. (006). P. 35–41 (安新奎.国家俄语考试阅读测试的分析与研究// 俄语学习. 2012 (006). 35–41). URL: https://www.zhangqiaokeyan.com/academic-journal-cn_russian-learning_thesis/0201264553773.html
3. Balykhina T.M., Klobukova L.P., Korchagina E.L., Yurkov E.E. Russian testing system for Russian as a foreign language: current state and development prospects // Russian word in world culture. Plenary sessions X Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature: Sat. reports. St. Petersburg, 2003. Vol. 2. P. 4–20. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01004381031
4. Belikova L.G. Tester and teacher: transformation of competence // Topical issues of language testing. Is. 2 / S. Ahola, A.A. Basharin, N.I. Bashmakova [i dr.]; ed. I.Yu. Pavlovskaya. St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg State University, 2017. P. 470–483. URL: http://irina-pavlovskaya.ru/txt/abtj.pdf
5. Wang Yuting, Erofeeva I.N. Examination in Russian as a foreign language and in Chinese as a foreign language: a comparative analysis // Problems of teaching philological disciplines in higher education: materials of reports. and message XXVII intl. scientific method. conf. St. Petersburg: FGBOUVO “SPbGUPTD”, 2022. 382 p. URL: http://publish.sutd.ru/docs/content/sb_filology_2022.pdf

6. Verenich T.K., Ponomareva E.A., Zhigaeva A.A. Test strategies to prepare for the subtest “Reading” TORFL 1 // The world of science, culture, education. 2021. No. 3 (88). P. 22–25. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46280256_80461861.pdf
7. Erofeeva I.N., Popova T.I. Implementation of modern principles in the development of the subtest “Reading and using the language” TORFL-II // Russistics. 2021. Vol. 19, No. 2. P. 207–221. URL: http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-2-207-221
8. Erofeeva I.N. Testing in the Russian language: structure, content, problems // Topical issues of language testing. 2 / S. Ahola, A.A. Basharin, N.I. Bashmakova [i dr.]; ed. I.Yu. Pavlovskaya. St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg State University, 2017. P. 141–146. URL: http://irina-pavlovskaya.ru/txt/abtj.pdf
9. Zhiltsova L.Yu. Linguistic didactic testing: the creation of a reliable and valid test in Russian as a foreign language // Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia. 2022. No. 7. P. 1232–1236. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_49971598_88003976.pdf
10. Kokkota V.A. Linguodidactic testing: Scientific-theor. allowance. M.: Higher school, 1989. 127 p. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01001487322
11. Lexical minimum in Russian as a foreign language. Second certification level. Common ownership / N.P. Andryushina, I.N. Afanasiev, G.A. Bitekhtin and others; ed. N.P. Andryushina. 5th ed. St. Petersburg: Zlatoust, 2015. 164 p. URL: https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/06/Leksicheskii_minimum_po_russkomu_iazyku_kak_inostrannomu_2_uroven.pdf
12. Li Miao. Investigation of the validity of the reading subtest for the 4th level in the Russian language: Master’s thesis. Heilongjiang, 2015. 96 p. (李淼. 俄语专业四级阅读测试效度研究. 硕士研究生毕业论文，黑龙江：2015. 96). URL: https://max.book118.com/html/2019/0124/8025133103002003.shtm
13. Li Xiaoju. The Science and Art of Language Testing (Ch. 27). Changsha: Hunan Education Publishing House, 2001. 537 p. (李筱菊.语言测试的科学与艺术，长沙：湖南教育出版社. 2001. 第27. 537). URL: https://max.book118.com/html/2017/1209/143391887.shtm
14. Lukyanova S.V. To the question of the content of the subtest for reading TORFL of the second certification level // Foreign language and culture in the context of education for sustainable development. 2018. No. 8. P. 52–56. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35587499_62948281.pdf
15. Liu Rongqing, Han Baocheng, Language testing and its methods. 2nd ed., rev. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Publishing House, 2017. 244 p. (刘润清,韩宝成,语言测试和它的方法：修订版，第2版.北京：外语教学与研究出版社. 2017. 244). URL: https://www.taodocs.com/p-51840015.html
16. Nesterova T.E. To the definition of the concept of “validity” // Journal “Testology”. 2020. No. 3 (15). P. 5–13. URL: http://journaltestology.ru/txt/15.pdf
17. On the approval of the levels of proficiency in Russian as a foreign language and the requirements for them. Decree of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of April 01, 2014. No. 255. 2014. P. 1–7 [Electronic resource]. URL: https://minjust.consultant.ru/files/10308 (access date: 04.02.2023).
18. Pavlovskaya I.Yu. Levels of foreign language proficiency // Topical issues of language testing. Is. 2 / S. Ahola, A.A. Basharin, N.I. Bashmakova [i dr.]; ed. I.Yu. Pavlovskaya. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2017. P. 94–98. URL: http://irina-pavlovskaya.ru/txt/abtj.pdf
19. Popova T.I. Evaluation of the level of formation of discursive competence of bilinguals of senior school age // Actual issues of language testing. Is. 2 / S. Ahola, A.A. Basharin, N.I. Bashmakova; ed. I.Yu. Pavlovskaya. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2017. P. 630–638. URL: http://irina-pavlovskaya.ru/txt/abtj.pdf
20. Rapoport I.A., Selg R., Sotter I. Tests in teaching foreign languages in high school. Tallinn: Valgus, 1987. 352 p. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01001347800

21. Rogova K.A. Reading as an object of testing // Topical issues of language testing. Is. 2 / S. Ahola, A.A. Basharin, N.I. Bashmakova; ed. I.Yu. Pavlovskaya. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2017. P. 382–389. URL: http://irina-pavlovskaya.ru/txt/abtj.pdf
22. Standard tests in Russian as a foreign language. Second certification level. Common ownership / Averyanova G.N. and others. M. St. Petersburg: Zlatoust, 1999. 112 p. URL: https://gct.msu.ru/docs/B2_test.pdf
23. Huang May. Russian language tests 8th level / ed. Huang Mei; comp. Huang Mei et al. 2nd ed. Beijing, 2014. 250 p. (黄玫.高等学校俄语专业八级考试大纲·真题·模拟 / 黄玫主编；黄玫等编. 2版.北京：外语教学与研究出版社，2014. 250). URL: https://item.jd.com/12590707.html?cu=true&utm_source=www.baidu.com&utm_medium=tuiguang&utm_campaign=t_2016327531_&utm_term=7c46e042e2754deea3375cc901e8aed4
24. He Li. Pragmatic Validity of the Reading Comprehension Questions of the Level 8 Proficiency Test 2011-2015 // Russian education in China. 2016 (01). P. 77–82 (贺莉. 2011–2015 年俄语专八考试阅读理解试题的语用效度考量 // 中国俄语教学. 2016 (01). 77–82). URL: https://www.doc88.com/p-2773123512437.html
25. Jing Jinghua. A.A. Verikaia. Reading course in Russian. Beijing: China Aerospace Press, 2018. 296 p. (敬菁华. A.A. 韦莉卡娅. 俄语阅读教程.北京: 中国航天出版社, 2018, 296). URL: https://m.ftxia.com/item.htm?id=xbrdRbVIOMKXRYXQT7
26. Zhao Wei. Russian Reading (1). Harbin: Publishing House of the Harbin Institute of Technology, 2006. P. 268 (赵为.俄语阅读(一).哈尔滨:哈尔滨工业大学出版社, 2006, 268). URL: https://book.kongfz.com/502444/4858263502/

УДК 159.9.075

РОДИТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ И СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ: КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ

А.В. Павлова (Чебоксары, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Внутрисемейные проблемы: семейные кризисы, несогласованность действий супругов, негативные родительские установки и деструктивный стиль воспитания – оказывают огромное влияние на формирование здоровой личности дошкольников. *Целью* работы является описание апробации созданной на базе ДОУ авторской программы работы с родителями дошкольников по устранению отклонений в детско-родительских отношениях, корректировке стиля воспитания, повышению качества эмоционального контакта между родителями и детьми.

Методология исследования. Автором предложена собственная коррекционная программа «Семья – единая система» – серия тренингов, лекций и бесед, направленная на улучшение детско-родительского контакта, диагностируемого с помощью методик PARI и АСВ. Было предварительно продиагностировано 137 родителей, затем выделены контрольная (86 человек) и экспериментальная (61 человек) группы, с которыми был проведен тренинг по авторской программе.

Результаты. Предложенная программа показала значительные улучшения нормализации и гармонизации детско-родительских отношений по признакам методики PARI «излишняя концентрация на ребенке», «оптимальный эмоциональный контакт» и «излишняя эмоциональная дистанция». Отмечены позитивная тенденция к самоопределению родителей и их отношению к семейной роли, что говорит об эффективности групповой работы с родителями.

Заключение. Максимальные улучшения наблюдаются по признаку «излишняя концентрация на ребенке» (с 68,9 до 32,8 % по низким оценкам и с 19,7 до 11,5 % – по высоким), успехи отмечены и по признакам: «оптимальный эмоциональный контакт» (с 18,0 до 14,8 % по низким оценкам и с 14,7 до 9,8 % – по высоким) и «излишняя эмоциональная дистанция» (с 36,1 до 32,8 % по низким оценкам и с 13,1 до 11,5 % – по высоким). Показано изменение корреляционных зависимостей и появление новых по результатам тренинга. Изменений в детско-родительском контакте у родителей контрольной группы, не прошедших тренинг, не зафиксировано.

Авторский вклад. Авторская программа прошла успешную апробацию на базе МБДОУ № 174 города Чебоксары и рекомендована педагогам-психологам других детских образовательных учреждений города Чебоксары к внедрению при работе с родителями дошкольников не только по проблемам детско-родительских отношений, но и для повышения самообразования родителей в области воспитания детей, самораскрытия и улучшения качества жизни.

Ключевые слова: *детско-родительские отношения, корреляционный анализ, методика PARI, методика АСВ, коррекционная программа, групповое обучение, дошкольники, психологическая помощь.*

Павлова Анна Владимировна – аспирант кафедры психологии и социальной педагогики, Чувашский государственный университет им. И.Я. Яковлева (Чебоксары); ORCID: 0000-0002-8967-7805; e-mail: anyav3571@mail.ru

Постановка проблемы. Семейная среда – это социальная среда, в которой дети младшего и дошкольного возраста находятся большую часть времени, поэтому психолого-педагогические воспитательные мероприятия и работа по психологической коррекции, психопрофилактике среди воспитанников ДОУ, ее результативность зависят от влияния родителей и семейной среды [Каменева, 2014]. Ребенок в семье, как своем первом и самом важном социальном институте, может сталкиваться с проблемами взаимоотношений родителей с ним, а также их отношений друг с другом, что оказывает влияние на его социальную адаптацию

и развитие личности [Иванова, Сухарева, 2021]. Такими проблемами могут быть семейные кризисы, несогласованность действий супругов в вопросах воспитания ребенка, неблагоприятный психологический климат в семье, стиль воспитания, который применяется родителями к ребенку, и другие [Марич, 2003][1]. Решение психологических проблем ребенка затруднено, нередко и немыслимо без влияния и коррекции на внутрисемейные отношения при выявленной необходимости такового [Гиппенрейтер, 2014].

Обзор научной литературы приведен на основе анализа работ отечественных и зарубежных авторов. Влияние типа родительского отношения и семейных ролей на характер развития личности ребенка раскрывается в исследованиях О.А. Карабановой [Карабанова, 2019; Коваленко, 2012], а проблемы семейных установок и ролевой адекватности – в работе Р.А. Зотовой [Зотова, Кондратюк, Цветкова, 2015]. В определении А.Я. Варги «детско-родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, которые практикуются в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков». В последнее время в зарубежной литературе широко рассматривается тема детско-родительского контакта и влияния на него различных факторов, что отмечается в работах французских исследователей [Cimon-Paquet, Tétreault, Bernier, 2019] по изучению влияния детско-родительского контакта на сон ребенка, а также английских авторов [Lavey-Khan, Reddick, 2020] в вопросе арт-терапии детско-родительской диады. Общие обзорные работы на эту тематику показывают широкий интерес к этой проблеме со стороны научной общественности [Obeldobel, Kerns, 2021; Zeanah C., Zeanah P., 2021]. Современные реалии требуют изучения влияния использования гаджетов и смартфонов родителями на качество детско-родительского контакта, что еще десять лет назад не представляло серьезной проблемы [Soleski, 2021].

Методы исследования. Автором статьи была предложена собственная коррекционная программа «Семья – единая система», разработанная в соответствии с принципом единства коррекции и диагностики. Перед реализацией пунктов программы проведено предварительное психодиагностическое исследование родителей дошкольников МБДОУ «Детский сад № 174» города Чебоксары в количестве 137 человек, из которых были выделены контрольная (86 человек) и экспериментальная (61 человек) группы, с которыми был проведен тренинг по авторской программе. Для диагностики и изучения отношения к семейной роли и ребенку у родителя, а также для изучения влияния стиля семейного воспитания на социализацию и развитие личности ребенка использовались следующие методы психодиагностики: PARI (авторы Е.С. Шефер и Р.К. Белл) и опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ, авторы Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис).

После проведения тренинга психодиагностика родителей экспериментальной и контрольной групп была проведена повторно. Возраст родителей не ограничивался и составил от 23 до 36 лет, также не было ограничений и по составу семей, в исследовании приняло участие 11 % родителей, представляющих неполные семьи, и 89 % родителей, образующих полную семью.

Цель программы – коррекция отношения родителя к семейной роли и его отношения к ребенку во всем комплексе определяемых признаков методиками PARI и АСВ.

Задачи программы сформулированы в единстве трех уровней: коррекционного, профилактического и развивающего, что обеспечивает ее эффективность и успешность реализации.

1. Развитие социальной компетентности, повышение уровня образованности в сфере воспитания и повышение гармонизации детско-родительского контакта, его качественных показателей.

2. Психопрофилактика предотвращения семейных кризисов, форм воспитания ребенка

[1] Марич Е.А. Воспитательные стратегии родителей как детерминанта эмоционального самочувствия дошкольников в семье: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 28 с.

и ознакомление с последствиями влияния их на него, корректировка эмоционального контакта с ребенком, нормализация супружеских отношений, отделение своих реальных ожиданий от брака от нереальных.

3. Тренинг по развитию толерантных установок, коммуникативных установок и качеств, гармонизации полоролевых отношений, устранение трудностей в общении.

4. Формирование новых способов отношения друг к другу, семейной роли и ребенку, развитие эмпатии и навыков активного слушания.

5. Психокоррекция отношения к ребенку и семейной роли через методы и упражнения социально-психологического тренинга, консультации в индивидуальном порядке, резонансное консультирование по С.В. Петрушину.

Методы и подходы в исследовании. При составлении коррекционной программы автором соблюдались принципы и требования, изложенные в работах О.В. Булатовой и Г.В. Старшенбаума [Булатова, 2014; Старшенбаум, 2005], учитывались идеи системно-семейного подхода В. Сатир [Сатир, 2000]. Также для создания собственной авторской программы использовались принципы резонансного интеллекта [Петрушин, 2021], правила семейного консультирования [Дружинин, 2001; Витакер, 2000; Памфилова. 2012] и труды зарубежных авторов в области практических упражнений [Рудестам, 1999]. Большое влияние оказали труды советских психотерапевтов, медицинских психологов по принципам и условиям групповой коррекции [Карвасарский, Ледер, 1990; Едиханова, 2015], а также методы аналитико-системной семейной психологии [Эйдемиллер, Юстицкис, 2008].

Программа рассчитана на родителей детей дошкольников и включает в себя 12 занятий. Занятия проводятся 1 раз в неделю в форме тренингов продолжительностью 120–180 минут, также по плану проводятся периодические психопрофилактические мероприятия, с отдельными родителями реализуется индивидуальное консультирование. В экспериментальную группу набираются родители, по итогам психодиагностического обследования имеющие высокие и низкие показатели выраженности отклонения от нормы:

– отношения к семейной роли;

– уровня эмоционального контакта и оптимальности эмоциональной дистанции родителя с ребенком;

– степени концентрации родителя на ребенке.

Выполнение программы содержит последовательно блоки: диагностический, установочный, коррекционный и блок оценки эффективности коррекционных воздействий. Групповая работа реализуется в формате групп личностного роста из шести фаз: 1) установление контакта; 2) создание доверительной обстановки; 3) стадия самораскрытия участников; 4) формирование новых способов отношения друг к другу, семейной роли и ребенку; 5) самопринятие и исследование самих себя участниками; 6) поддержка участниками друг друга, проявление эмпатийного и активного слушания.

Оптимальное количество родителей в группе до 10–12 человек. В рамках данного исследования были проведены тренинги с 6 группами родителей. Коррекционная программа, направленная на формирование личностной зрелости матерей путем коррекции их отношения к семейной роли и ребенку, проводилась в течение девяти месяцев с сентября 2020 по май 2021 г. Каждое занятие начинается с приветствия и традиционного задания, позитивного настроя на работу и осознания своих способностей, динамики усвоения программы. Обязательно проговариваются принципы проведения занятия:

1) активности участников;
2) исследовательской позиции;
3) объективации поведения;
4) партнерского общения.

В психопрофилактических мероприятиях обсуждаются следующие вопросы.

1. Оптимальность эмоционального контакта с ребенком, в которую входят уровень допустимых партнерских отношений с ребенком, необходимость в нужной мере поощрения активности у него, степень уравнительности отношений между родителем и ребенком.

2. Влияние излишней эмоциональной дистанции на ребенка, когда родитель проявляет суровость или не проявляет ее, влияние раздражительности и вспыльчивости родителя, уклонения от контакта с ребенком.

3. Необходимая концентрация на ребенке – уместность подавления его воли и преодоления сопротивления, влияние отношений зависимости, подавление агрессивности и сексуальности у ребенка, вмешательство в его внутренний мир, стремление ускорить развитие и исключение вмешательства вне семьи и несемейных контактов.

4. Применяемые родителем стили воспитания, гипоопека и гиперопека, их последствия для развития ребенка и его отношений с окружающими и родителями в будущем.

5. Удовлетворенность и неудовлетворенность браком, их признаки и влияние на отношение к семейной роли. Инструменты преодоления семейных конфликтов и кризисов. Завышенная степень ожидания от супруга и самого брака, расхождение реальных и субъективно воспринимаемых событий в браке. Функционирование семейной системы супружеских и детско-родительских отношений в ней, степень их зависимости и влияния друг на друга.

Теоретическая часть и психопрофилактика, в которой родителям рассказывается об указанных выше проблемах и вопросах супружеских и детско-родительских отношений, об исследованиях в области психологии и педагогике по данной тематике. Теоретическая часть проходит в виде лекций с элементами дискуссии. В следующей части занятия делается акцент на практических заданиях. С помощью практики закрепляется пройденный теоретический материал. С помощью данных занятий родители научатся находить причины собственной неудовлетворенности семейной ролью, выстраивать продуктивные воспитательные взаимоотношения с ребенком, толерантности к нему и супругу, повысят навыки конструктивного общения и преодоления семейных кризисов. Также будет проводиться работа над развитием навыков межличностного взаимодействия, репертуаром различных средств взаимодействия и реакций на поведение ребенка, ожиданий от супруга, толерантности и терпимости к нему. Родители расширят свои личностные реакции, рефлексию, положительное мироощущение, личностный рост и развитие, что непосредственно окажет влияние, как на самого ребенка в процессе детско-родительских отношений, так и на брак, семью в целом как систему.

В табл. 1 приведен авторский план программы «Семья – единая система». Групповая работа нашла отклик у участников группы, ведь каждый участник – зеркало для других и получает свое объемное изображение с помощью обратной связи.

Таблица 1

План программы «Семья – единая система»

Table 1

The plan of the program “Family is a Single System”

План занятия	Основные цели
1	2
Стадия 1. Установление контакта. Занятие 1 «Социализация» 1. Знакомство. 2. Упражнение «Самопрезентация». 3. «Ассоциации». 4. Лекция на тему воспитания дошкольника и отношений с ним. 5. Рефлексия и обратная связь	– Знакомство участников группы, создание контакта и первого впечатления друг о друге; – создание атмосферы эмоциональной непринужденности, максимальной свободы, начало формирования самораскрытия; – настрой родителя на преодоление различных тормозящих ситуаций и преград; – использование в динамике совместных действий и индивидуальных у участников; – самопрезентация участников и проверка их уровня знаний по предмету коррекции; – расширение знаний предмета коррекции

Продолжение табл. 1

1	2
Стадия 2. Создание доверительной обстановки. ***Занятие 2 «Проверка отношений»*** 1. «Презентация себя и приветствие». 2. Право на любые высказывания и реакции. 3. Рассказ участника о проблемах в отношениях его жизни. 4. Упражнение «Меняются те, кто…» 5. Первичное знакомство с правилом резонансного общения и диалога и упражнение в практике. 6. Обратная связь и рефлексия	– Поощрение выражения эмоций в отношении авторитетов на работе, родителей, супругов других лиц, повышение доверия друг к другу; – определение права на свободное выражение реакций и эмоций у родителя; – возможность открытого высказывания каждого участника, более развернутая самопрезентация каждого; – более активный призыв к участию самых пассивных участников группы; – работа в парах и развитие резонансного интеллекта, расширение навыков обратной связи и раскрытия в диалоге; – сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства; – установление причин нежелания человека меняться и искать другие пути решения проблем и способов реакции на других
Стадия 3. Безоценочного принятия. ***Занятие 3 «Самораскрытие»*** 1. Приветствие и самокомплимент своей положительной части. 2. «Словарь хороших качеств». 3. «Неоконченные предложения». 4. Упражнение «Портрет в розовых тонах». 5. Упражнение «Зеркало». 6. Обратная связь, упражнение «Комплименты»	– Начало раскрытия собственных личных проблем участников группы; – изучение функций супружеских отношений, развитие навыков отличать собственные ожидания в браке от реально происходящих в нем событий; – умение выделять положительные и негативные моменты в супружеской роли и партнере как личности; – стимуляция к анализу сходных проблем у участников группы ведущим, выражение своих чувств и дискуссия в отношении проблем; – наблюдение за проявлением невербальных форм общения с другим; – через собственные ощущения понять, чем были вызваны реакции и поведение со стороны партнера
Занятие 4 «Активное слушание» 1. Приветствие, упражнение «Успокойте Бирбала». 2. Метафора и ассоциации «Активное слушание это…». 3. Стул «активного слушателя». 4. Упражнение «Просьба». 5. Расширение понимания правил обратной связи. 6. «Моя активность»	– Использование активного слушания, перефразирование оценочных и аффективно заряженных суждений; – навыки описания собственных чувств и называния чувств партнера у родителя; – выражение актуальных чувств и умение слышать и понимать чувства другого человека при ориентации на собственные чувства; – открытость в партнерских отношениях через умение совершать актуальные просьбы; – рассмотрение методов эффективной работы и правил обратной связи, рефлексии и самооценки, оценки собственного поведения и реакций на ситуации в социальной среде
Стадия 4. Новые способы отношения друг к другу. ***Занятие 5 «Здесь, теперь с нами»*** 1. Приветствие и работа в двойках в формате резонансного диалога, обратная связь после. 2. Упражнение «Я-заявление». 3. Упражнение «Маски». 4. Организация процесса обратной связи, работа в парах. 5. Насколько совпадает ваше представление о семье и браке с представлением остальных	– Начальная стадия перемещения основного фокуса на задачи, план и предмет группового процесса коррекции; – формирование и развитие навыков эффективного общения для преодоления трудностей при взаимодействии с супругом и ребенком; – непосредственное эмоциональное воздействие, осознание своих вербальных и невербальных проявлений, эмоциональных реакций; – выработка осознанной модели поведения, понимания своих ошибок в поведении и реакциях, способов исправления их; – способность дифференциации себя от остальных в общении и взаимодействии

Продолжение табл. 1

1	2
Стадия 4. Новые способы отношения друг к другу. Занятие 6 «Моя семья» 1. Приветствие: упражнение «Рассказ – Моя семья», его обсуждение. 2. Лекция на тему супружеских отношений и ожиданий от брака. 3. Открытая дискуссия с элементами самоанализа, анализа чувств и реакций других участников к супружеской роли. 4. Упражнение «Договоритесь». 5. Обратная связь и рефлексия	– Привлечение внимания к переходу рассмотрения основных задач плана программы и первого ее пункта отношения к супружеской роли; – взгляд со стороны на собственную супружескую роль; – умение видеть ошибки, неточности в собственном восприятии и ожиданиях, ошибки и неточности в восприятии других своей супружеской роли и роли брака в жизни человека; – принятие мнения и взглядов другого, расширение взглядов на брак, семью и супружескую роль; – выработка оптимальной модели поведения для более результативного взаимодействия и быстрого достижения своей цели
Занятие 7 «Семья – маленькое государство» 1. Упражнение «Имена». 2. Упражнение «Образ женщины и мужчины в традициях». 3. «Портрет семьи моими глазами». 4. Упражнение «Права и обязанности». 5. «Такие нежные слова»	– Развитие умения говорить приятные оппоненту слова независимо от его эмоционального состояния; – развитие умения с помощью различных форм проявлять позитивное отношение к собственной семейной роли; – понимание собственных желаний, потребностей и мотивов в семейной жизни; – анализ своих чувств и ощущений при различных взглядах на семью и брак; – настрой на доброжелательное отношение к браку, вызывающему негатив у родителя, либо осознание своих чувства к семейной роли, которые ранее были вытеснены
Занятие 8 «Я и мой ребенок» 1. Описание взаимодействий с ребенком родителей, дискуссия. 2. Лекция на тему стилей воспитания и особенностей дошкольников. 3. «Барьеры в общении». 4. «Бесконфликтное общение и его условия». 5. Обратная связь родителя	– Переход к следующему разделу основной части плана программы и фокусировка на задачах коррекции отношения родителя к ребенку; – коррекционные воздействия на родителя с целью повышения у него понимания нормы оптимальности эмоционального контакта, эмоциональной дистанции и концентрации на дошкольнике в процессе воспитания; – изменение форм общения и взаимодействия родителя с ребенком, выделение деструкций в поведении и форм поведения не ведущих к продуктивному развитию и воспитанию
Занятие 9 «Любовь и ответственность» 1. «Бегущие ассоциации» на тему занятия. 2. «Родительская любовь и ответственность перед ребенком». 3. Упражнение «Я+ Он+». 4. «Убеждения». 5. Обратная связь, упражнение «гармоничные отношения»	– Практическое закрепление теоретического материала оптимального взаимодействия и отношения к дошкольнику у родителя; – углубление понимания нужд ребенка, ответственности родителя перед ним, проявление необходимых для ребенка чувств и реакций со стороны родителя; – практическая проработка ошибок воспитания и взаимодействий родителя с ребенком; – умение получения качественной обратной связи от ребенка родителем для определения его нужд, формирование эмоционального отклика на них у родителя; – предоставление возможности понять и почувствовать причины и следствия неэффективного воспитания
Стадия 5. Исследование и самопринятие. Занятие 10 «Я часть моей семьи» 1. «Карта толерантности личности». 2. «Магазин щедрости». 3. «Мои навыки и умения». 4. «Жизненная прямая». 5. Открытое обсуждение и обратная связь	– Закрепление привычки видеть в людях красивое, доброе и умное. Акцент ориентирования внимания на окружающих и на лучшее в них. – закрепление и интеграция приобретенных новых знаний, умений и навыков на внутриличностном уровне; – вовлечение в исследование и принятие самого себя; – анализ смены эмоций и чувств при различных подходах к возникшей проблеме

Окончание табл. 1

1	2
Занятие 11 «Самое важное для меня» 1. Критика и самокритика. 2. «Открытый микрофон». 3. «Прошлое, настоящее, будущее». 4. «Я реальный, идеальный, глазами других». 5. «Эмоции». 6. Шеринг и рефлексия	– Объединение полученной теоретической информации, выведение основных постулатов для использования их в дальнейшем при взаимодействии с детьми и супругом у родителей; – анализ смены эмоций и чувств при различных подходах к возникшей проблеме; – необходимость показать родителям, что любое взаимодействие с ребенком и отношение к супружеской роли начинается в первую очередь с них; – эмпатия и прямой эмоциональный контакт с участниками группы
Стадия 6. Заключительная. Занятие 12 «Взаимная поддержка» 1. «Самокомплимент». 2. «Имена чувств». 3. «Откровенно говоря». 4. «Гимн себе». 5. Обсуждение основных тем программы и дискуссия. 6. Обратная связь. Каждый отмечает самое трудное для себя при прохождении программы и запоминающееся во время прохождения	– Более глубокое понимание себя, своего отношения к супружеской роли и ребенку; – включение во взаимную поддержку и самовыражение, эмпатию и активное слушание у родителей; – культивация чувства взаимной теплоты и благодарности у участников группы; – доверительная близость, чувство «родства душ» у участников группы; – стимулирование и поддержка переноса приобретенных в группе качеств, чувств и умений за ее пределы и использование там; – выражение всех видов чувств и ощущений, как положительных, так и отрицательных, у родителя

Результаты исследования. При исследовании интересующих нас групп признаков различных сторон семейной жизни и детско-родительских отношений (методика PARI) в первую очередь обращают внимание на низкие и высокие показатели выраженности и их сравнение между собой. Сумма цифровой значимости определяет выраженность признака. 18, 19, 20 – высокие оценки, соответственно 8, 7, 6, 5 – низкие. Для расчета в данной работе использовался подсчет низких и высоких показателей выраженности до и после авторского тренинга.

По результатам тренингов с родителями с участниками экспериментальной группы была проведена повторная психодиагностика. Результаты исследований по методике PARI представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты анализа массива данных психодиагностики родителей контрольной и экспериментальной групп до и после тренинга

Table 2

Results of the analysis of the data array on psychodiagnostics of parents in the control and experimental groups before and after the training

Признаки PARI	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Первичная диагностика (до тренинга)		Повторная диагностика (после тренинга)		Первичная диагностика (до тренинга)		Повторная диагностика (после тренинга)	
	% родителей с низк. оценкой	% родителей с высок. оценкой	% родителей с низк. оценкой	% родителей с высок. оценкой	% родителей с низк. оценкой	% родителей с высок. оценкой	% родителей с низк. оценкой	% родителей с высок. оценкой
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Отношение к семейной роли	45,9	19,7	39,3	19,7	55,8	26,7	54,6	27,9

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Оптимальный эмоциональный контакт	18,0	14,7	14,8	9,8	18,6	17,4	19,7	17,4
Излишняя эмоциональная дистанция	36,1	13,1	32,8	11,5	36,0	15,1	43,0	13,2
Излишняя концентрация на ребенке	68,9	19,7	32,8	11,5	81,4	18,6	83,7	18,6

По результатам контрольного эксперимента можно заметить значительное улучшение всех показателей, измеряемых с помощью методики PARI. Остановимся поподробнее на каждом из них.

Процентное уменьшение количества родителей с отклонениями по признаку «излишняя концентрация на ребенке» с 68,9 до 32,8 % по низким оценкам и с 19,7 до 11,5 % – по высоким говорит о серьезном успехе в работе над такими аспектами отношений, как: чрезмерная забота о ребенке; подавление его воли; чрезмерная безопасность и страх обидеть; подавление агрессивности и сексуальности ребенка; исключение влияний среды за пределами семьи; чрезмерное вмешательство в мир ребенка и стремление ускорить его развитие. До составления тренинга, только с первичными данными психодиагностики и при личном общении с родителями был очевиден тот факт, что необходимы значительные усилия для формирования личностной зрелости матерей. В первую очередь, на наш взгляд, улучшение признака «излишняя концентрация на ребенке» связано с повышением самосознания родителя как отдельной личности и уменьшением его слияния с ребенком. Тренинг дал им понять, что жизнь взрослого человека (родителя) не ограничивается миром ребенка и в детско-родительских отношениях должна преобладать определенная сепарация. В конечном итоге болезненная связь с ребенком, фобия его утраты, чрезмерный контроль и забота не являются в современной действительности позитивным параметром воспитания детей. Дети, воспитанные в атмосфере чрезмерной заботы, оказываются более неприспособленными к жизни в новой социальной ситуации, зачастую более эгоцентричными и менее требовательными к себе. С другой стороны, отсутствие заинтересованности в ребенке и какого-либо контроля также является фактором возникновения у ребенка отрицательного отношения к себе и психологических детских травм. Работа в группе позволила значительно снизить две опасные для психики дошкольника крайности в сторону гармонизации детско-родительского контакта. Другой причиной, согласно которой наблюдается максимальное улучшение этого признака относительно остальных, является большое количество аспектов, входящих в этот признак согласно методике PARI (8 из 23).

Процентное уменьшение количества родителей с отклонениями по признаку «излишняя эмоциональная дистанция» с 36,1 до 32,8 % по низким оценкам и с 13,1 до 11,5 % – по высоким нашло отражение в улучшении следующих аспектов: раздражительность матери по отношению к ребенку, степень строгости, уклонение от контакта с ребенком. Здесь прежде всего удалось поработать с раздражительностью у мам и минимизировать ее влияние на детско-родительские отношения. Наличие эффективных методик, применяемых на каждом занятии, дало свои результаты, и при индивидуальном консультировании родителей была определена ключевая причина их раздражительности – нелюбовь к себе. Действительно, человек, который не любит себя, выражает свою агрессию к себе на собственных детях. Такая острая реакция в виде раздражения и уклонения от контакта в попытке самоутвердиться за счет

ребенка не несет ничего хорошего ни для кого в семье. После проработки и объяснения различий в самолюбии и любви к себе удалось найти взаимопонимание и получить обратную связь, многим удалось научиться видеть уникальность и неповторимость другого человека, прежде всего собственного ребенка.

Процентное уменьшение количества родителей с отклонениями по признаку «оптимальный эмоциональный контакт» с 18,0 до 14,8 % по низким оценкам и с 14,7 до 9,8 % – по высоким затронуло улучшение в таких аспектах отношений, как: вербализация побуждений матери к ребенку; уровень партнерства в отношениях; отношения с ребенком на равных; развитие активности ребенка. В процессе коррекционной программы каждому участнику удавалось (в различной степени) осознавать себя, свои желания и желания ребенка, что помогло наладить такой аспект отношений, как вербализация. Во время проведения тренингов был сделан акцент на проговаривании с ребенком собственных чувств и эмоций в попытке повысить доверительность детско-родительских отношений. Опыт работы в группе интересно перенести и на собственную семью, ведь семья как социальный институт является «живым организмом». Большое количество методик, направленных на самораскрытие и самовыражение, позволил спроецировать успех в группе на свою семью, тем самым повысив качество детско-родительского контакта, что заметно в снижении пограничных (высоких) показателей данного признака.

Процентное уменьшение количества родителей с отклонениями по признаку «отношение к семейной роли» с 45,9 до 39,3 % по низким оценкам позволило частично улучшить следующие аспекты: ограниченность интересов женщины только лишь семьей; роль матери с ощущением самопожертвования; степень удовлетворения ролью хозяйки дома; семейные конфликты; доминирование матери и безучастность мужа; несамостоятельность матери и ее зависимость. Работа с мамами дошкольников доказала, что происходит серьезная трансформация социальных ролей, в том числе и внутри семьи. Действительно, ситуация уже отличается от той, что была 20 лет назад. Развитие технологий и повышение уровня образования и занятости, переход от социализма к капитализму спутали все карты. Женщине уже не нравится делать то, что навязано обществом, идеалами, даже собственными родителями. Приходится быть тем, кем хотят нас видеть другие, или быть тем, кем мы хотим казаться. Это внутренняя борьба и неприятие того факта, что мир уже не такой, как раньше, накладывают отпечаток на современное понимание семейной роли женщины. Ощущение самопожертвования и удовлетворения ролью хозяйки является значимым фактором, влияющим на детско-родительский контакт. Серия методик, направленных на повышение собственной значимости, позволила мамам изменить свой взгляд на распределение ролей в семье. Повышение самоценности внесло существенный вклад в уменьшение зависимости от мнения общества, СМИ и прежних собственных представлений о своем месте в мире, дало необходимую степень самостоятельности и позволило человеку быть собой. В таком контексте ребенок уже не обуза, а помощник и собеседник, муж не заказчик, а равноправный партнер и т.д.

Стоит отметить, что результаты контрольной группы не показали значимых изменений. Колебания есть, но они все равно позволяют сделать вывод о том, что в целом родители остались такими же, какими и были на момент первичной диагностики, а точнее, 9 месяцев назад.

Корреляционный анализ данных, выполненный с помощью программного пакета STATISTICA, позволил выявить следующие взаимосвязи результатов опросов по двум методикам для родителей детей, прошедших предложенный тренинг [Славутская, 2010; Славутская, Вострецова, 2019]. Выбраны значимые корреляционные коэффициенты. Для обработки данных использовались методы описательной статистики, в качестве оценки уровня значимости использовался коэффициент Пирсона.

В табл. 3 и 4 приведены данные корреляционных взаимосвязей родителей дошкольников экспериментальной группы до и после тренинга.

Таблица 3

Корреляционный анализ взаимосвязей результатов психодиагностики (методики PARI и АСВ) родителей экспериментальной группы до тренинга

Table 3

Correlation analysis of the interrelationships of the results on psychodiagnostics (PARI and AFR methodology) of parents in the experimental group before the training

PARI / АСВ	Отношение к семейной роли	Оптимальный эмоциональный контакт	Излишняя эмоциональная дистанция	Излишняя концентрация на ребенке	Хозяйственно-бытовые	Межсупружеские	Педагогические
Г- (8)		0,35					
У- (4)	-0,36					-	-0,40
Т+ (4)			0,38				
З+ (4)		-0,34					
С+ (4)	-0,35			-0,36		0,30	-0,44
С- (4)		0,33					
РРЧ (6)				0,29			
ПДК (4)			0,34				
ПЖК	0,48		0,36	0,53	0,44	0,43	

Таблица 4

Корреляционный анализ взаимосвязей результатов психодиагностики (методики PARI и АСВ) родителей экспериментальной группы после тренинга

Table 4

Correlation analysis of the interrelationships of the results on psychodiagnostics (PARI and AFR methodology) of parents in the experimental group after the training

PARI / АСВ	Отношение к семейной роли	Оптимальный эмоциональный контакт	Излишняя эмоциональная дистанция	Излишняя концентрация на ребенке	Хозяйственно-бытовые	Межсупружеские	Педагогические
Г- (8)						0,34	
У- (4)	0,44					0,36	
Т+ (4)							-0,33
Т- (4)		0,37					
С- (4)		0,35			-0,32		
РРЧ (6)	0,44				0,61		
ВН (4)					0,34		
ПМК	0,42				0,45	0,40	0,34
ПЖК				0,38		0,37	

Признак «отношение к семейной роли» до программы был связан с тремя показателями методики АСВ: игнорирование потребностей (У-), чрезмерность санкций (С+) и предпочтение женских качеств (ПЖК), а после тренинга с такими показателями семейных взаимоотношений, как: игнорирование потребностей (У-), расширение родительских чувств (РРЧ) и предпочтение мужских качеств (ПМК).

Интересным фактом стало изменение знака корреляционной зависимости параметра «игнорирование потребностей ребенка (У-)» с r = -0,36

на $r = 0,44$ при $p < 0,01$ с отношением к семейной роли. Налицо серьезное изменение в детско-родительском контакте: родители стали уделять больше внимания эмоционально-чувственной сфере ребенка, духовным потребностям ребенка, прежде всего в общении с родителями, в их любви и внимании.

Предпочтение мужских и женских качеств (ПМК и ПЖК), наблюдаемые по методике АСВ, могут рассказать о наличии определенных гендерных установок родителей по отношению к ребенку. Данные параметры коррелируют с отношением к семейной роли ($r = 0,48$, $p < 0,01$) и излишней концентрацией на ребенке ($r = 0,53$, $p < 0,01$). Родительские «мантры» по поводу пола оказывают огромное влияние на мировосприятие ребенка, формируя в нем стереотипы по отношению к противоположному полу и поведенческие паттерны в отношении сверстников. Дружба мальчишек против девчонок, и наоборот, установки, что «мальчики грубияны» или «все проблемы от мужчин» также незаметно влияют на качество детско-родительского контакта, порой даже неосознанно. К сожалению, множество установок настолько плотно укоренились в сознании родителей, что групповых занятий недостаточно для их уменьшения или полной ликвидации. Для работы с такими глубинными установками необходимы личная терапия или индивидуальное консультирование, где можно подробно рассмотреть проблему, и формат групповой терапии не совсем подходит для таких моментов. Поэтому корреляционная связь сохранилась даже после тренинга.

Признак «оптимальный эмоциональный контакт» до программы был связан с тремя показателями методики АСВ: гипопротекция (Г-), чрезмерность требований-запретов (З+) и минимальность санкций (С-), а после тренинга количество взаимосвязей сократилось до двух: остался признак «минимальность санкций» (С-) и появился признак «недостаточность обязанностей» (Т-). Здесь нельзя утверждать, что отношение к ребенку стало чересчур лояльным или требований к нему стало недостаточно. Речь в данном случае о том, что понизилась степень требований-запретов по сравнению с периодом до тренинга, то есть появилось дополнительное уважение к дошкольнику и свободе его выбора, уменьшились строгость и требовательность, наладилось взаимодействие.

Признак «излишняя эмоциональная дистанция» до программы был связан со следующими показателями методики АСВ: чрезмерность обязанностей (Т+), предпочтение детских качеств (ПДК) и предпочтение женских качеств (ПЖК), в то время, как после программы связей между родительскими установками на воспитание и нарушением стиля семейных взаимоотношений по признаку не наблюдается, так как много внимания было уделено отношению к себе, исключению проекций на своих детей и эмоциональной составляющей каждого родителя.

Признак «излишняя концентрация на ребенке» до программы был связан с тремя показателями методики АСВ: расширение родительских чувств (РРЧ), предпочтение женских качеств (ПЖК) и чрезмерность санкций (С+). После занятий по авторской программе осталась только зависимость по признаку «предпочтение женских качеств» (ПЖК). Это можно объяснить тем, что предпочтение женских качеств осталось, так как могла быть проекция матери на своего ребенка, что в рамках данной программы является нормой, так как тренинговая работа рассчитана не на терапевтический эффект, а на коррекцию взаимоотношений.

Коррекционная программа «Семья – единая система» показала положительные результаты по приближению к норме отношения к собственной семейной роли, эмоциональному контакту и дистанции с ребенком-дошкольником, а также концентрации родителя на нем, что подтвердилось в результатах повторной диагностики методиками PARI и АСВ. Положительных результатов удалось достичь благодаря внедрению в нее методов, которые ранее не применялись в программах коррекции родительских установок дошкольников, и их практической организации. Увеличение толерантности к собственной семейной роли, установка по отношению к необходимому эмоциональному контакту и дистанции, концентрация

на дошкольнике у родителя произошли благодаря реализации поэтапного расширения набора репертуара социальных взаимодействий и реакций на жизненные ситуации, понимания своего внутреннего эмоционального мира. Это было достигнуто с помощью планомерного перехода в навыках коммуникации к качественным психическим новообразованиям повышения способности к распознаванию собственного эмоционального состояния и сознательного отношения к своим семейным установкам. Методы психологического просвещения по предмету коррекции были интегрированы в программу таким образом, что они практически закреплялись в отработках специальных упражнений между участниками программы, с каждым занятием переходя к следующему этапу коррекции.

В результате участники программы коррекции стали качественней репрезентовать себя, что улучшило не только их самосознание, но и понимание эмоционального состояния окружающих и собственных членов семьи, увеличилось доверие к себе и своим поступкам, окружающим людям. Участники коррекционной программы расширили свой резонансный интеллект по С.В. Петрушину, то есть понимание своего эмоционального состояния, через которое достигается лучшее осознание понимания эмоционального состояния партнера. Проводилось это с помощью методов гуманистической и экзистенциальной психологии (Рудестам, Карвасарский, Старшенбаум, Ялом) с интегрированными принципами теории понимания качественных семейных взаимоотношений и установок (В. Сатир, Ю.Б. Гиппенрейтер, Э.Г. Эйдемиллер). Расширение резонансного интеллекта по С.В. Петрушину прошло через этапы: 1) обращение внимания на эмоциональное состояние и установки окружающих партнеров; 2) качество взаимоотношений и коммуникативных установок в общении друг с другом; 3) навык узнавания эмоционального состояния и реально происходящего взаимодействия между партнерами через собственное эмоциональное состояние.

Заключение. Несомненно, проблема детско-родительских отношений по-прежнему остается актуальной. Семья – это то место, где начинаются рождение, воспитание, передача традиций и ценностей, приобщение к социуму, обучение морали и нравственным принципам, в соответствии с которыми необходимо жить. У каждого человека семья ассоциируется с родителями, именно через них ребенок получает «путевку в жизнь». Родители воспитывают доброту, человечность, тактичность. Взаимоотношения супругов также накладывают отпечаток: на неокрепшую психику ребенка могут влиять ссоры, несогласованность действий супругов в вопросах воспитания ребенка, неблагоприятный психологический климат. Для улучшения микроклимата в семье была разработана программа «Семья – единая система».

Предложенная нами программа показала значительные улучшения, нормализацию и гармонизацию детско-родительских отношений по всем признакам методики PARI: максимальные улучшения наблюдаются по признаку «излишняя концентрация на ребенке» (с 68,9 до 32,8 % по низким оценкам и с 19,7 до 11,5 % – по высоким), успехи отмечены по признакам «оптимальный эмоциональный контакт» » (с 18,0 до 14,8 % по низким оценкам и с 14,7 до 9,8 % – по высоким) и «излишняя эмоциональная дистанция» (36,1 до 32,8 % по низким оценкам и с 13,1 до 11,5 % – по высоким). Отмечена позитивная тенденция к самоопределению родителей и их отношение к семейной роли.

Был проведен корреляционный анализ по результатам психодиагностики родителей до и после тренинга. Отмечено снижение корреляционных связей по многим точкам. Так как выявленная корреляция – это взаимосвязь отклонений от нормы между методиками, то уменьшение количества этих корреляций говорит о том, что отклонений от нормы после проведения тренинга стало меньше, а соответственно, взаимосвязь стала слабее или исчезла совсем.

В контрольной группе в детско-родительском контакте у родителей, не прошедших тренинг, изменений не зафиксировано.

Данная программа прошла успешную апробацию на базе МБДОУ № 174 города Чебоксары

и рекомендована педагогам-психологам других детских образовательных учреждений города Чебоксары к внедрению при работе с родителями дошкольников не только по проблемам детско-родительских отношений, но и для повышения самообразования родителей в области воспитания детей, самораскрытия и улучшения качества жизни.

Библиографический список

1. Булатова О.В. Требования к составлению психокоррекционных программ // Вестник Югорского государственного университета. 2014. № 1 (32). С. 18–23.
2. Витакер Д.С. Группа как инструмент психологической помощи. М.: Класс, 2000. 432 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ, 2014. 238 с.
4. Дружинин В.Н. Психология о современной семье: результаты исследований // Семейная психология и семейная терапия. 2001. № 3. С. 3–18.
5. Едиханова Ю.М. Закономерности, механизмы, факторы и условия коррекции неуверенности детей дошкольного возраста // Концепт. 2015. Спецвып. № 12. URL: http://ekoncept.ru/2015/75185.htm
6. Зотова Р.А., Кондратюк О.Е., Цветкова Н.А. Изучение уровня согласованности установок и ролевой адекватности супругов в современных семьях, проживающих в условиях мегаполиса // Проблемы современной науки и образования. 2015. № 9. С. 197–204. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-urovnya-soglasovannosti-ustanovok-i-rolevoy-adekvatnosti-suprugov-v-sovremennyh-semyah-prozhivayuschih-v-usloviyah/viewer
7. Иванова Н.В., Сухарева М.А. Технологии педагогического дизайна как инструментарий обучения руководителей целеполаганию при планировании деятельности дошкольной образовательной организации // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. № 3. С. 164–175. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-pedagogicheskogo-dizayna-kak-instrumentariy-obucheniya-rukovoditeley-tselepolaganiyu-pri-planirovanii-deyatelnosti/viewer
8. Каменева Т.Н. Институциональные функции семейных ролей: современное состояние и перспективы трансформации // Auditorium: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalnye-funktsii-semeynyh-roley-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-transformatsii/viewer
9. Карабанова О.А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3 (35). С. 71–79. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/v-poiskah-optimalnogo-stilya-roditelskogo-vospitaniya/viewer
10. Карвасарский Б.Д., Ледер С. Групповая психотерапия. М.: Медицина, 1990. 384 с.
11. Коваленко А.В. Исследование семьи с точки зрения системного подхода // Дискуссия. 2012. № 12 (30). С. 19–23. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-semi-s-tochki-zreniya-sistemnogo-podhoda/viewer
12. Памфилова С. А. Согласованность семейных ценностей и ролевых установок супругов (гендерный аспект) // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1311–1315.
13. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе. Развитие навыков результативного общения в группах от 40 до 100 человек. М.: Академический проект, 2021. 479 с.
14. Петрушин С.В. Резонансный интеллект. Искусство понимания, управления и гармонии. М.: Академический проект, 2021.
15. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер Ком, 1999. 384 с.
16. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб.: Речь, 2000. 282 с.
17. Славутская Е.В. Психологическое сопровождение учащихся. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2010. 191 с.

18. Славутская Е.В., Вострецова Н.С. Факторный анализ гендерных особенностей эмоциональной сферы и самооценки дошкольников // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 69–73.
19. Старшенбаум Г.В. Психотерапия в группе. М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. 320 с.
20. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
21. Cimon-Paquet C., Tétreault E., Bernier A. Early parent–child relationships and child sleep at school age // Journal of Applied Developmental Psychology. 2019. Vol. 64. DOI: 10.1016/j.appdev.2019.101057
22. Lavey-Khan S., Reddick D. Painting together: A parent-child dyadic art therapy group // The Arts in Psychotherapy. 2020. Vol. 70. DOI: 10.1016/j.aip.2020.101687
23. Obeldobel C., Kerns K. A literature review of gratitude, parent–child relationships, and well-being in children // Developmental Review. 2021. Vol. 61. DOI: 10.1016/j.dr.2021.100948.
24. Solecki S. The phubbing phenomenon: The impact on parent-child relationships // Journal of Pediatric Nursing. 2021. Vol. 62. P. 211–214. DOI: 10.1016/j.pedn.2021.09.027
25. Zeanah C., Zeanah P. Parent-child relationship assessment in early childhood // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2021. Vol. 60, is. 10. P. 326. DOI: 10.1016/j.jaac.2021.07.796

PARENTAL ATTITUDES AND FAMILY RELATIONS WITH PRESCHOOLERS: CORRECTION OF DEVIATIONS

A.V. Pavlova (Cheboksary, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Intra-family problems, such as: family crises, inconsistency of spouses' actions, negative parental attitudes and destructive parenting style have a huge impact on the formation of a healthy personality of preschoolers.

The purpose of the article is to describe the approbation of the author's program of how to work with parents of preschoolers (created on the basis of the Preschool Educational Institution) to eliminate deviations in child-parent relations, adjust the parenting style, improve the quality of emotional contact between parents and children.

Research methodology. The author of the article proposed her own correctional program "Family is a Single System", i.e., a series of trainings, lectures and conversations aimed at improving child-parent contact diagnosed using PARI (Parental Attitude Research Instrument) and AFR (Analysis of Family Relationships) methodology. One hundred thirty-seven parents were pre-diagnosed, and then a control group (86 people) and an experimental group (61 people) were allocated for training using the author's program.

Research results. As a result, the proposed program showed significant improvements in normalization and harmonization of child-parent relations on the following patterns of the PARI methodology: "excessive concentration on a child", "optimal emotional contact", and "excessive emotional distance". There was a positive trend towards self-determination of parents and their attitude to the family role, which indicates the effectiveness of group work with parents.

Conclusion. The maximum improvements are observed on the pattern "excessive concentration on a child" (from 68,9 to 32,8 % according to low estimates and from 19,7 to 11,5 % according to high estimates), successes are also noted on the following patterns: "optimal emotional contact" (from 18,0 to 14,8 % according to low estimates and from 14,7 to 9,8 % according to high estimates) and "excessive emotional distance" (36,1 to 32,8 % according to low estimates and from 13,1 to 11,5 % according to high estimates). The change of correlation dependencies and the appearance of new ones is shown according to the results of the training. There were no changes in child-parent contact among the parents of the control group who did not pass the training.

Author's contribution. The author's program has been successfully tested on the basis of Municipal Budgetary Pre-school Educational Institution No. 174 in Cheboksary and is recommended to teachers-psychologists of other children's educational institutions in Cheboksary for implementation when working with parents of preschoolers not only on the problems of child-parent relations, but also on improvement of parents' self-education in the field of child upbringing, self-disclosure and quality of life.

Keywords: *child-parent relations, correlation analysis, PARI methodology, AFR methodology, correctional program, group training, preschoolers, psychological assistance.*

Pavlova, Anna V. – PhD Candidate, Department of Psychology and Social Pedagogy, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev (Cheboksary, Russia); ORCID: 0000-0002-8967-7805; e-mail: anyav3571@mail.ru

References

1. Bulatova O.V. Requirements for the preparation of psychocorrective programs // Vestnik Yugorskogo Gosudarstvennogo Universiteta (Bulletin of the Ugra State University). 2014. No. 1 (32). P. 18–23.
2. Vitaker D.S. Group as a tool of psychological help. Moscow: Klass, 2000. 432 p.
3. Gippenreiter Yu.B. Communicate with a child. How? Moscow: AST, 2014. 238 p.
4. Druzhinin V.N. Psychology about a modern family: research results // Semeynaya psikhologiya i semeynaya terapiya (Family Psychology and Family Therapy). 2001. No. 3. P. 3–18.
5. Yedikhanova Yu.M. Regularities, mechanisms, factors and conditions of correction of uncertainty in preschool children // Concept. 2015. Special Is. No. 12. URL: http://ekoncept.ru/2015/75185.htm
6. Zotova R.A., Kondratyuk O.E., Tsvetkova N.A. Studying the level of consistency of attitudes and role adequacy of spouses in modern families living in a megalopolis // Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya (Problems of Modern Science and Education). 2015. No. 9. P. 197–204. URL: https://cyber-

leninka.ru/article/n/izuchenie-urovnya-soglasovannosti-ustanovok-i-rolevoy-adekvatnosti-suprugov-v-sovremennyh-semyah-prozhivayuschih-v-usloviyah/viewer
7. Ivanova N.V., Sukhareva M.A. Technologies of pedagogical design as a tool for teaching managers goal-setting when planning the activities of a preschool educational organization // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of Cherepovets State University). 2021. No. 3. P. 164–175. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-pedagogicheskogo-dizayna-kak-instrumentariy-obucheniya-rukovoditeley-tselepolaganiyu-pri-planirovanii-deyatelnosti/viewer
8. Kameneva T.N. Institutional functions of family roles: the current state and prospects of transformation // Auditorium: electronic scientific journal of Kursk State University. 2014. No. 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalnye-funktsii-semeynyh-roley-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-transformatsii/viewer
9. Karabanova O.A. In search of the optimal style of parental education // Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal (National Psychological Journal). 2019. No. 3 (35). P. 71–79. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/v-poiskah-optimalnogo-stilya-roditelskogo-vospitaniya/viewer
10. Karvasarsky B.D., Leder S. Group psychotherapy. Moscow: Meditsina, 1990. 384 p.
11. Kovalenko A.V. Family research from the point of view of a system approach // Zhurnal nauchnykh publikatsiy “Diskussiya” (Discussion (Journal of Scientific Publications)). 2012. No. 12 (30). P. 19–23. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-semi-s-tochki-zreniya-sistemnogo-podhoda/viewer
12. Pamfilova S.A. Consistency of family values and role attitudes of spouses (gender aspect) // Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo (News of the Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky). 2012. No. 28. P. 1311–1315.
13. Petrushin S.V. Psychological training in a large group. Development of effective communication skills in groups of 40 to 100 people. Moscow: Akademicheskiy proekt, 2021. 479 p.
14. Petrushin S.V. Resonant intelligence. The art of understanding, management and harmony. Moscow: Akademicheskiy proekt, 2021. 223 p.
15. Rudestam K. Group psychotherapy. St. Petersburg: Piter Kom, 1999. 384 p.
16. Satir V. Family psychotherapy. St. Petersburg: Rech, 2000. 282 p.
17. Slavutskaya E.V. Psychological support of students. Cheboksary: ChGPU im. I. Ya. Yakovleva, 2010. 191 p.
18. Slavutskaya E.V., Vostretsova N.S. Factor analysis of gender characteristics of the emotional sphere and self-esteem of preschoolers // Kazan Pedagogical Journal. 2019. No. 2. P. 69–73.
19. Starshenbaum G.V. Psychotherapy in the group. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2005. 320 p.
20. Eidemiller E.G., Justitskis V.V. Family psychology and psychotherapy. St. Petersburg: Piter, 2008. 672 p.
21. Cimon-Paquet C., Tétreault E., Bernier A. Early parent–child relationships and child sleep at school age // Journal of Applied Developmental Psychology. 2019. Vol. 64. DOI: 10.1016/j.appdev.2019.101057
22. Lavey-Khan S., Reddick D. Painting together: A parent-child dyadic art therapy group // The Arts in Psychotherapy. 2020. Vol. 70. DOI: 10.1016/j.aip.2020.101687
23. Obeldobel C., Kerns K. A literature review of gratitude, parent–child relationships, and well-being in children // Developmental Review. 2021. Vol. 61. DOI: 10.1016/j.dr.2021.100948.
24. Solecki S. The phubbing phenomenon: The impact on parent-child relationships // Journal of Pediatric Nursing. 2021. Vol. 62. P. 211–214. DOI: 10.1016/j.pedn.2021.09.027
25. Zeanah C., Zeanah P. Parent-child relationship assessment in early childhood // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2021. Vol. 60, is. 10. P. 326. DOI: 10.1016/j.jaac.2021.07.796

УДК 159.96

АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Е.В. Федореева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье раскрываются особенности представлений педагогов-психологов образовательных организаций об особенностях своей деятельности и развитии психологической службы. Педагоги-психологи являются непосредственными участниками создания и функционирования психологической службы. Именно от их представлений в том числе зависят приоритетные направления и эффективность ее развития.

Методологической основой исследования послужили анализ и обобщение концепций и моделей психологической службы И.В. Дубровиной, В.Э. Пахальяна, Л.М. Фридман, А.А. Реана, М.Р. Битяновой, подходов к организации деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи обучающимся в психологических службах В.В. Рубцова, Е.И Метельковой, работ зарубежных психологов А. Валлона, К. Рейнолдса, Р.А. Сай и др. Кроме того, мы опирались на исследования А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, А.А. Обознова о влиянии социальной ситуации, окружающей действительности на отношение человека к миру, деятельности. Соответственно, изменение жизни, социальной ситуации предполагает и изменение человека через принятие новых условий и их интеграцию.

Результаты. В исследовании приняли участие 113 педагогов-психологов организаций дошкольного и общего образования. В качестве методов был использован опрос, направленный на изучение отношения к своей текущей деятельности, необходимых изменений по ее улучшению. Ассоциативный эксперимент и метод незаконченных предложений были применены для изучения представлений о психологической службе в целом, ее задачах, содержании, направлениях развития.

По результатам анкетирования педагогов-психологов выявлено, что, несмотря на признание необходимости и значимости психологической службы, задачами которой являются оказание квалифицированной помощи, консультирование и просвещение, создание безопасной психологической среды, в состав психологической службы входят в основном специалисты сопровождения, за которыми закрепляются традиционные функции. Комплексные же задачи службы, координация специалистов не определяются, не являются для психологов приоритетными в реализуемых в настоящее время трудовых функциях.

Заключение. Делается вывод о необходимости выстраивания и развития психологической службы в системе образования края с учетом необходимости изменения подходов к ее деятельности, целевых ориентиров, имеющихся ресурсов и возможностей взаимодействия.

Ключевые слова: *психологическая служба, педагог-психолог, психологическая помощь, профессиональные функции, профессиональные дефициты, психологическая компетентность.*

Федореева Елена Владимировна – аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; SPIN-код: 5452-1052; e-mail: fedoreeva_e@mail.ru

Постановка проблемы. В последние годы в стране все больше говорят о необходимости организации качественного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, связывая его эффективность с психологической безопасностью, комфортом пребывания ребенка в образовательной организации. В федеральных государственных образовательных стандартах особое место занимает психолого-педагогическое сопровождение. Но вместе с актуальностью создания и развития психологических служб поднимаются вопросы профессиональной компетентности специалистов сопровождения, формального отношения к организации сопровождения, приоритетов коррекции перед профилактикой и просвещением, дисбаланса выбора целевых групп поддержки

[Концепция]. *Цель* исследования – разработать региональную модель психологической службы в системе образования с учетом объединения имеющихся ресурсов, преодоления имеющихся противоречий, перестройки приоритетов деятельности.

При выстраивании указанной модели важно учитывать не только исследования особенностей психолого-педагогического сопровождения в системе образования, опыт деятельности психологических служб в разных организациях и регионах, но и представления о содержании, особенностях организации и функционирования психологических служб разных субъектов образовательного процесса.

Обзор научной литературы по проблеме. Необходимость создания и функционирования психологических служб в системе современного образования не вызывает сомнения. Разные аспекты содержания и организации психолого-педагогического сопровождения освещались в работах М.Р. Битяновой, Б.С. Братуся, О.С. Газмана, Е.И. Исаева, Е.И. Казаковой, А.И. Красило, Н.Н. Михайловой, А.В. Мудрика, С.Д. Полякова, М.И. Роговцевой, Н.Ю. Синягиной, В.И. Слободчикова, Ф.М. Фрумина, И.С. Якиманской и др. Исследования авторов последних лет посвящены подготовке специалистов для психологической службы образования [Егорова, 2017; Лебедева 2013; Шеляг, 2007; Mckenzie, 2001], методам и средствам деятельности специалистов психологических служб (Хухлаева О.В., Пахальян В.Э., Баева И.В.), выстраиванию целостной системы психологической поддержки (Л.К. Селявина[1], [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022; Пахальян, 2015; Mcleskey et al., 1988]), созданию условий для психологического сопровождения, проектированию психологической среды [Склярова и др., 2017; Клюева, 2012], проблемам организации межведомственного взаимодействия, структурных изменений психологической службы в новых условиях развития образования [Федореева, Сафонова, 2022; Алехина, Фальковская, 2017; Normurodov, 2020]. В соответствии с распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 28.12.2020 № Р-193 психологическая служба субъекта Российской Федерации – «организационная структура… объединяющая специалистов учреждений системы образования субъектов Российской Федерации, осуществляющих… психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, а также оказывающих психологическую помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, родителям (законным представителям), педагогам» [Распоряжение..., 2020].

Основоположником современной модели психологической службы можно назвать И.В. Дубровину. Под ее руководством проводились исследования психологической службы как одного из компонентов целостной системы образования, целью деятельности которой является обеспечение психологического здоровья детей.

В качестве примера И.В. Дубровина предлагает модель организации психологической службы на примере Москвы. По мнению автора, наиболее отчетливо тенденции развития службы практической психологии образования проявляются в мегаполисах. Основной характеристикой мегаполиса можно считать многообразие и насыщенность возникающих в нем различного рода связей (культурных, социальных, организационных и др.), что приводит в конечном счете к интенсификации процессов развития всех его систем [Дубровина, 2014].

Е.И. Метелькова[2] считает, что психологическая служба является ресурсом повышения эффективности образовательного процесса при условии, что ее деятельность соотносится с приоритетными задачами образования. Вместе с ней и Ю.М. Забродин, В.В. Рубцов определяют

[1] Селявина Л.К. Организация психолого-социальной помощи детям и подросткам в системе регионального образования (на примере г. Москвы): специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 163 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01003198127

[2] Метелькова Е.И. Психологическая служба как ресурс развития современного образования: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 23 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01004608690

психологическую службу образования как инструмент социального развития всей системы образования страны [Забродин, 2016; Рубцов, 2007; 2012]. Соответственно, важно понимать и оценивать ее организационно-управленческие, кадровые, материально-технические ресурсы в контексте развития общей системы образования, понимать развитие психологической службы неотрывно от субъектов образовательного процесса.

Таким образом, психологическая служба в системе образования Красноярская края предполагает взаимосвязанную систему организаций и их структурных подразделений, психологов, педагогов-психологов, осуществляющих целенаправленную деятельность по психологическому сопровождению образовательного процесса и оказанию психолого-педагогической помощи обучающимся, детям раннего возраста, их родителям (законным представителям), педагогам и иным участникам образовательных отношений.

В процессе создания и развития психологической службы создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей. При этом критериями успешности и, по сути, задачами и содержанием деятельности психологических служб станет уровень комфорта ребенка в образовательном процессе, безопасности образовательной среды, вовлеченности в образовательную деятельность (М.Р. Битянова, 1997). Именно тогда психологическая служба станет основой, ресурсной базой для всех участников образовательного процесса.

Эффективность построения психологической службы в конкретной образовательной организации зависит от тех специалистов, которые в эту службу включены, запросов и задач, стоящих перед ними, представлений о деятельности службы.

По мнению Э.И. Хайбулиной, именно представления есть форма модельного отражения мира, несущая в себе смысл, но не лишенная чувственной основы [Хайбулина, 2013]. В соответствии с содержанием своих смыслов представления объединяются в группы для формирования образа мира человека.

А.А. Обознов в исследованиях говорит о том, что у человека есть два уровня содержания представлений, регулирующих его деятельность: актуально значимое и потенциально значимое. Эти представления характеризуются разной степенью осознанности, степенью регуляции конкретных действий. От полноты, актуальности и значимости содержания представлений зависит способ выполнения действия и его смысл [Обознов и др., 2020]. Соответственно, от содержания представлений о психологической службе будет зависеть эффективность ее построения, что важно учитывать при создании модели.

Методология (материалы и методы). Методологической основой исследования послужили анализ и обобщение концепций и моделей психологической службы И.В. Дубровиной, В.Э. Пахальяна, Л.М. Фридмана, А.А. Реана, М.Р. Битяновой, подходов к организации деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи обучающимся в психологических службах В.В. Рубцова, Е.И. Метельковой, работ зарубежных психологов А. Валлона, К. Рейнолдса, Р.А. Сай и др. Кроме того, мы опирались на исследования А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, А.А. Обознова о влиянии социальной ситуации, окружающей действительности на отношение человека к миру, деятельности. Соответственно, изменение жизни, социальной ситуации предполагает и изменение человека через принятие новых условий и их интеграцию [Доронина, Пинегина, 2019].

В исследовании приняли участие 113 педагогов-психологов организаций дошкольного и общего образования. В качестве методов был использован опрос, направленный на изучение отношения к своей текущей деятельности, необходимых изменений по ее улучшению. Ассоциативный эксперимент и метод незаконченных предложений были применены для изучения представлений о психологической службе в целом, ее задачах, содержании, направлениях

развития. В статье представлены результаты анализа анкет педагогов-психологов образовательных организаций.

Результаты исследования. Всего в исследовании приняли участие 113 специалистов, 105 работают в общеобразовательных организациях, 7 – в дошкольных организациях, 1 – в методическом центре.

Возраст большинства специалистов от 30 до 50 лет, образование высшее психологическое. Распределение респондентов по стажу работу и уровню образования представлено на рис. 1.

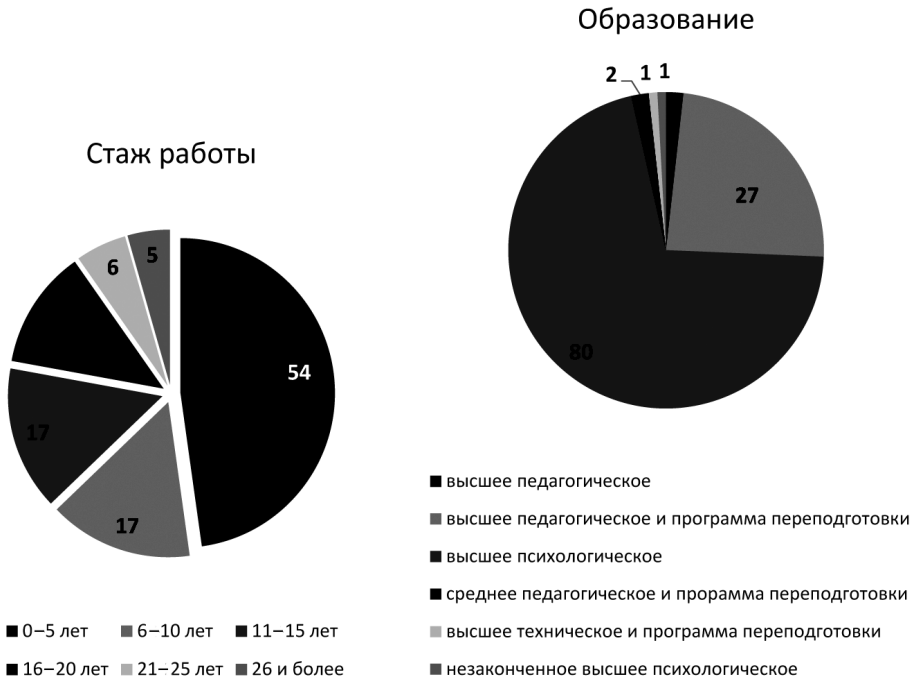

Рис. 1. Распределение респондентов по стажу и образованию
Fig. 1. Distribution of respondents by experience and education

В образовательных организациях 78 (69 %) опрашиваемых специалистов функционируют психологические службы, у 33 (29,2 %) работает только педагог-психолог. Один специалист сообщил, что в учреждении отсутствует педагог-психолог, один затруднился с ответом в связи с отсутствием принятого понимания психологической службы.

При этом опрашиваемые поддерживают необходимость создания психологических служб в образовательных организациях. Об этом говорят 76,1 % респондентов (рис. 2).

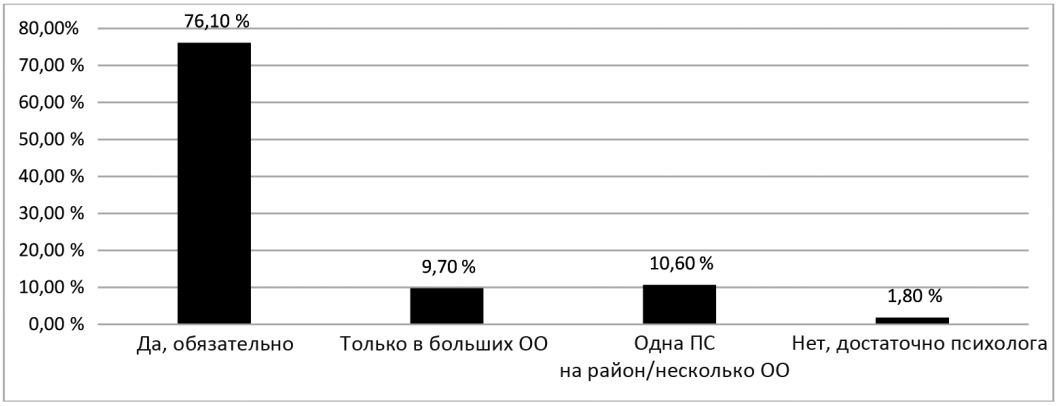

Рис. 2. Представления о необходимости психологических служб
Fig. 2. Perceptions of the need for psychological services

Далее респондентам было предложено ответить, какие специалисты должны входить в состав психологических служб и какие функции при этом они выполняют (рис. 3).

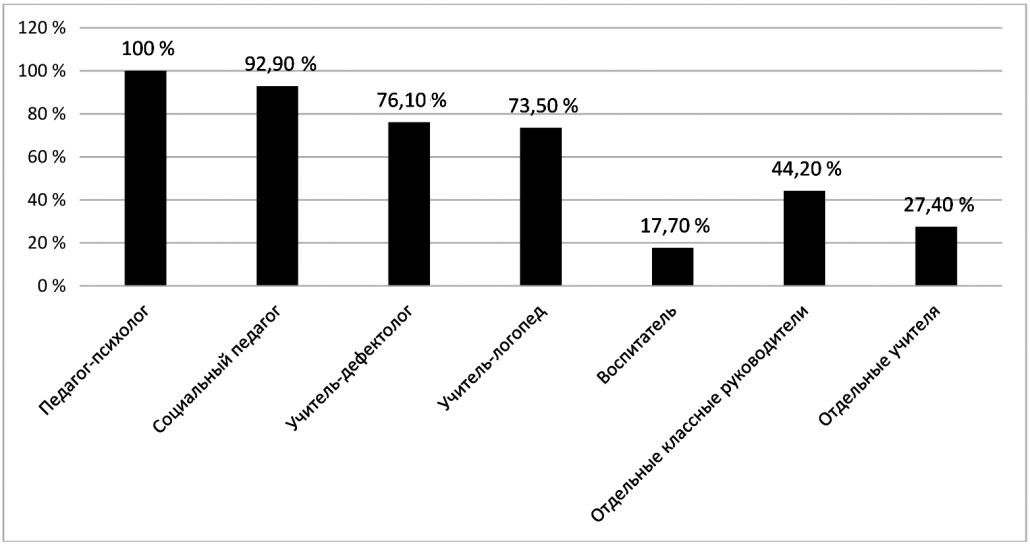

Рис. 3. Представления о составе психологических служб
Fig. 3. Perceptions of the composition of psychological services

Большинство специалистов в состав психологической службы включили педагога-психолога (100 %), социального педагога (92,9 %), учителя-дефектолога (76,1 %), учителя-логопеда (73,5 %). Других представителей административно-педагогических коллективов учреждений выбирали менее половины опрашиваемых. Это отдельные классные руководители (44,2 %), учителя (27,4 %), воспитатели (17,7 %). Реже всего в состав службы включали заместителей директора по учебно-воспитательной или воспитательной работе (6,2 %), администратора (2,7 %), тьютора (1,8 %), медиатора (1,8 %). Отдельные специалисты говорили о директоре, медицинском работнике, специалисте по документообороту, педагоге дополнительного образования, психотерапевте.

При описании основных функций специалистов, входящих в состав психологических служб, как правило, чаще всего встречались ответы, отражающие непосредственный функционал указанных специалистов. Например, для социального педагога – это работа с семьей (интеграция детей в семью, помощь семьям с проблемами воспитания детей, сопровождение семьи, сопровождение неблагополучных семей), организация профилактической деятельности, сопровождение образовательного процесса (образование и воспитание). Для учителя-дефектолога – коррекционно-развивающая деятельность (коррекция и развитие недостатков развития и обучения), сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, диагностика и создание условий для развития познавательных процессов учащихся, имеющих затруднения. Соответственно, для учителя-логопеда – коррекция и развитие речевых нарушений детей (звукопроизношения, связной речи, нарушений письма и чтения), диагностика речевых нарушений, профилактика и рекомендации по результатам обследования детей. К основным функциям педагога-психолога специалисты отнесли психодиагностику, коррекционно-развивающую деятельность и консультирование. При этом остается непонятным, кто решает задачи экспертизы, координации, планирования совместной деятельности, сопровождения реализации образовательных программ и разных субъектов образовательных отношений.

Ряд респондентов (24,8 %) не конкретизировали функции отдельных специалистов, а описывали общий функционал психологической службы. К наиболее популярным ответам относятся: оказание помощи в решении возникших проблем (психолого-педагогическая и социальная помощь

населению, обучающимся/родителям/коллегам, психологическая, социально-педагогическая, логопедическая, дефектологическая, тьюторская помощь и поддержка участников образовательного процесса в соответствии с целями и задачами развития), коррекционно-развивающая работа. 7,1 % опрашиваемых говорят, что пусть каждый делает свою работу, специалисты встречаются по мере необходимости.

Когда мы попросили педагогов-психологов проранжировать выполняемые ими трудовые функции по временным затратам на их выполнение, на первый план вышли коррекционно-развивающая деятельность, психодиагностика и просвещение. При этом такие функции, как психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды учреждения, психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ, чаще всего выбирались как функции, которые психологами не исполняются. К неисполняемым или реже всего исполняемым также отнесена деятельность по психологическому консультированию лиц с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации (табл. 1).

Таблица 1

Приоритетные и выполняемые трудовые функции педагогов-психологов

Table 1

Priority and job functions performed by educational psychologists

Приоритетные функции для педагогов-психологов	Выполняемые функции педагогов-психологов
Психодиагностика. Коррекционно-развивающая деятельность. Консультирование	Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации. Психологическая диагностика детей и обучающихся. Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса в области работы по поддержке лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации

Важным направлением нашего анализа стали представления педагогов-психологов об основных задачах психологической службы в образовательной организации. К наиболее популярным относятся следующие задачи:

– оказание своевременной квалифицированной помощи субъектам образовательных отношений (22 %);

– сопровождение учебно-воспитательного процесса, личностного развития детей, участников образовательного процесса (16 %);

– консультативная и информационная психологическая поддержка обучающихся, родителей и педагогов (консультирование) (13,3 %);

– создание благоприятной психологической среды с учетом особенностей конкретной образовательной организации (12,4 %).

Необходимо заметить, что функциями, связанными с созданием, проектированием, обсуждением благоприятной психологической среды при опросе респонденты не наделяли ни одного специалиста, хотя в число важных задач создание благоприятной среды включено.

Следующая группа вопросов касалась управления психологической службой. Опрашиваемым необходимо было ответить, кто, на их взгляд, должен осуществлять общее руководство, определять основные задачи деятельности психологической службы и как это происходит в их образовательных организациях (рис. 4).

Мы видим, что большинство респондентов считают, что психологической службой должен руководить непосредственно педагог-психолог, тогда как в реальности это осуществляет администрация образовательной организации, в том числе директор и его заместители.

Следующий блок вопросов касался профессиональных дефицитов специалистов и необ-

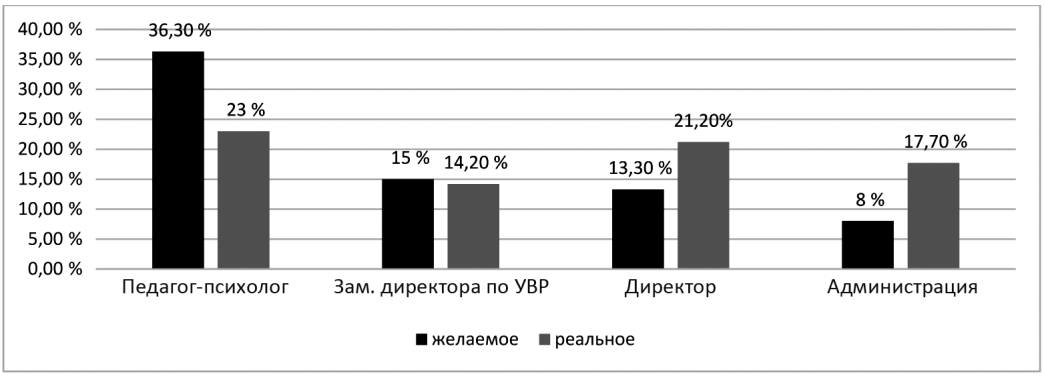

Рис. 4. Руководство психологической службой
Fig. 4. Management of a psychological service

ходимых мер для развития психологической службы на уровне образовательной организации, региона в целом. К профессиональным дефицитам большинство специалистов отнесли недостатки, связанные с оснащением своей деятельности (27 %), прежде всего материально-техническим (оборудование, оргтехника) и методическим (диагностический инструментарий, дидактический материал, методические пособия). Пятая часть (22 %) респондентов говорили о дефицитах профессиональных умений: экспертизы образовательной среды, разработки коррекционно-развивающих программ, практических навыков профилактики деструктивных проявлений, решения конфликтов, медитативных технологий. Четвертая часть специалистов (25 %) к дефицитам деятельности отнесли свои ресурсы, в том числе эмоциональные и временные. Психологи говорили о нехватке времени, недостатке опыта, эмоциональном и профессиональном выгорании.

Для повышения квалификации специалисты занимаются прежде всего самообразованием: 89,4 % психологов отметили, что самостоятельно изучают литературу, интернет-источники. Почти две трети (61,9 %) психологов для повышения квалификации используют обмен опытом в муниципальном методическом объединении и/или муниципальной психологической службе, 54 % участвуют в краевых обучающих мероприятиях и курсах, 29,2 % пользуются поддержкой наставников в своей образовательной организации. Только 13,3 % педагогов-психологов для повышения профессиональной компетентности используют обучение на курсах повышения квалификации, по одному человеку выбрали взаимодействие с вузами, участие во всероссийских конференциях, общение с коллегами из других регионов в чатах и обучение на курсах в школе цифрового века.

При этом специалисты высоко оценивают такие возможности повышения квалификации в нашем регионе, как курсы повышения квалификации, обмен и тиражирование опыта, демонстрации профессиональных возможностей, а вот возможность получения индивидуального сопровождения, супервизии отмечают как очень низкую.

Мы соотнесли представления педагогов-психологов о причинах, мешающих развитию психологической службы в своей образовательной организации и регионе, с мерами по ее развитию (табл. 2).

Среди причин, мешающих развитию психологической службы в своем учреждении, специалисты чаще всего отмечали кадровые проблемы (34 %), прежде всего нехватку специалистов, недостаточность ставок в штатном расписании, отсутствие квалифицированных кадров, а также высокую загруженность имеющихся специалистов (18 %): чрезмерная занятость, нехватка времени, большая «бумажная» нагрузка и финансовые проблемы (17 %), выражающиеся в низкой заработной плате и недостаточном материально-техническом обеспечении. Интересно, что 25 % респондентов говорили, что развитию службы ничего не мешает, она активно развивается, 32 % затруднились с ответом.

Таблица 2

Причины, мешающие развитию психологической службы, и необходимые меры для их решения

Table 2

Causes hindering the development of psychological service, and the necessary measures to solve them

Причины		Меры	
ОО	Регион	ОО	Регион
Кадровый дефицит. Высокая загруженность. Финансовое обеспечение	Кадровый дефицит, квалификация специалистов. Отношение к деятельности, мотивация на изменение, развитие. Финансовое обеспечение	Увеличение численности специалистов. Повышение квалификации, методическое сопровождение. Финансовое обеспечение	Повышение квалификации, методическое сопровождение. Финансовое обеспечение. Увеличение численности специалистов

На краевом уровне специалисты также отметили кадровый дефицит, квалификацию специалистов (25 %) и финансовые сложности (15 %), прежде всего низкую заработную плату. Еще одной важной причиной, мешающей развитию региональной психологической службы, респонденты считают отношение к деятельности, мотивацию на изменение, развитие (16 %). Речь идет об администрации, специалистах и потенциальных клиентах службы. Респонденты говорят о низком статусе педагогов-психологов, отсутствии заинтересованности администрации и педагогических работников, формальном отношении, нежелании повышать свой профессиональный уровень. При этом подобные причины в своей деятельности практически не называются.

К мерам, позволяющим развить психологическую службу в своей образовательной организации, респонденты относят увеличение численности специалистов (30 %), повышение квалификации, организацию методического сопровождения (14 %) и финансовое обеспечение, прежде всего увеличение заработной платы (11 %). Подобные меры предлагались и на уровне региона, только приоритеты распределились несколько в другом порядке: большинство опрашиваемых говорят о необходимости повышения квалификации (27 %), далее финансовое обеспечение (16 %) и увеличение численности специалистов (15 %). Интересно, что, помимо просто увеличения численности, предлагались и меры по отбору педагогов-психологов: осуществлять прием на работу только лиц с высшим образованием, проводить профессиональный отбор на программы высшего образования.

Заключение

1. Педагоги-психологи края признают необходимость и значимость психологической службы образовательных организаций, в состав которой входят в основном специалисты сопровождения, за ними закрепляются традиционные функции.

2. Большинство респондентов считают, что психологической службой должен руководить непосредственно педагог-психолог, тогда как в реальности это осуществляет администрация образовательной организации, в том числе директор и его заместители.

3. Задачами психологической службы, по мнению респондентов, являются оказание квалифицированной помощи, консультирование и просвещение, создание безопасной психологической среды. Комплексные же задачи службы, координация специалистов не определяются, в реализуемых в настоящее время трудовых функциях приоритетными для психологов не являются. Остается неясным, кто решает задачи экспертизы, координации, планирования совместной деятельности, сопровождения реализации образовательных программ и разных субъектов образовательных отношений.

4. Среди причин, мешающих развитию психологических служб на уровне образовательной организации и региона, обозначаются преимущественно внешние факторы, связанные с численностью специалистов, материально-техническим, методическим обеспечением. Внутренних причин, заключающихся, например,

в использовании неэффективных подходов к встраиванию психологических служб, низкой готовности к изменениям, специалисты называли очень мало. Соответственно, и меры по развитию психологической службы носят в основном материальный характер.

Результаты исследования будут использованы при выстраивании региональной модели психологической службы в системе образования, ориентированной на изменение представлений, снижающих эффективность и удовлетворенность их деятельностью.

Библиографический список

1. Алехина С.В., Фальковская Л.П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 3. С. 116–128. DOI: 10.17759/psyedu.2017090312
2. Басюк В.С., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 6. С. 4–18. DOI: 10.17759/pse.2022270601
3. Доронина Р.Д., Пинегина Н.М. Анализ категории «представление» в психологии // Научный альманах. 2019. № 1-2 (51). С. 187–193. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37084052_73521249.pdf (дата обращения: 05.05.2023).
4. Дубровина И.В. Психологическая служба образования в России история и современность // Вестник практической психологии образования. 2014. Т. 11, № 1. С. 6–14. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2014_n1/Dubrovina
5. Егорова М.А. О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога-психолога) // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 3. С. 30–38. DOI: 10.17759/psyedu.2017090304
6. Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2016. Т. 8, № 3. С. 1–15. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2016_n3/zabrodin_metelkova_rubtsov
7. Клюева Т.Н. Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (на примере Самарского региона) // Вестник практической психологии образования. 2012. № 3 (32). С. 14–29. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n3/bppe_2012_n3_Klyueva.pdf (дата обращения: 10.04.2023).
8. Лебедева О.В. Проблема профессиональной и личностной готовности психолога к практической деятельности в условиях модернизации отечественной системы образования // Мир психологии. 2013. № 2 (74). С. 182–189. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19034456
9. Обознов А.А., Петрович Д.Л., Кожанова И.В. Связи показателей психологического благополучия личности, субъективного профессионального и экономического благополучия работников // Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 4. С. 240. URL: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document625.pdf (дата обращения: 05.04.2023).
10. Пахальян В.Э. Служба практической психологии образования в России 2015: «Куда идем мы с?..» // Вестник практической психологии образования. 2015. Т. 12, № 2. С. 37–42. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2015_n2/Pachalian
11. Письмо Минпросвещения России от 30.05.2022 № ДГ-1349/07 «О направлении Концепции и плана» (вместе с «Концепцией развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года»,

«Планом мероприятий на 2022–2025 годы по реализации Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года») [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_419883/ (дата обращения: 01.05.2023).

12. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации»). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378772/ (дата обращения: 01.05.2023).
13. Рубцов В.В., Баева И.А., Гаязова Л.А. Мониторинг безопасности образовательной среды в системе обеспечения комплексной безопасности образовательного учреждения // Социально-психологические проблемы исследования и оценки безопасности в образовании: сб. науч. ст. М.: Экон-Информ, 2012. Вып. 2. С. 115–124.
14. Рубцов В.В. Психологическая служба современной школы // Экология и жизнь. 2007. № 10. С. 32–36. URL: https://spblib.ru/en/catalog/-/books/12228554-psikhologicheskaya-sluzhba-sovremennoy-shkoly
15. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: метод. рекомендации / Б.М. Абушкин, С.В. Алехина, Г.С. Банников и др.; Министерство просвещения Российской Федерации. М.: МГППУ, 2020. 120 с.
16. Склярова Т.В., Битянова М.Р., Беглова Т.В. Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования. Пенза: Религиозная организация духовная образовательная организация высшего образования «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви», 2017. 328 с. URL: https://seminariapenza.ru/wp-content/uploads/2018/09/%D0 %9C %D0 %BE %D0 %BD %D0 %BE %D0 %B3 %D1 %80 %D0 %B0 %D1 %84 %D0 %B8 %D1 %8F_ %D0 %A1 %D0 %BA %D0 %BB %D1 %8F %D1 %80 %D0 %BE %D0 %B2 %D0 %B0_ %D0 %91 %D0 %B8 %D1 %82 %D1 %8F %D0 %BD %D0 %BE %D0 %B2 %D0 %B0_ %D0 %91 %D0 %B5 %D0 %B3 %D0 %BB %D0 %BE %D0 %B2 %D0 %B0.pdf (дата обращения: 20.09.2021).
17. Федореева Е.В., Сафонова М.В. Ресурсы и перспективы развития психологической службы в системе образования Красноярского края (по данным муниципальных органов управления образованием) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 3 (61). С. 159–171. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/2023/02/20/a85c1b8afb3c5f9088e1038450b1e6c9/nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-v-p-astafeva-2022--3-61.pdf
18. Хайбулина Э.И. Формы и сущность представлений: психологический подход // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. № 10. С. 218. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-suschnost-predstavleniy-psihologicheskiy-podhod/viewer
19. Шеляг А.А. Профессионализм специалистов психологических служб в комплексной реабилитации детей-инвалидов // Детская и подростковая реабилитация. 2007. № 1 (8). С. 62–63. URL: http://elib.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=168564
20. Mckenzie R.E. Psychological characteristics of pre-service elementary teachers: Five factor model, vocational personality characteristics, and efficacy. In: Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 2001. No. 61.
21. Mcleskey Ja., Waldron N.L., Cummings Ja.A., Huebner E.S. A descriptive study of psychological service delivery in selected rural school settings // School Psychology International. 1988. Vol. 9, No. 2. P. 91–97. DOI: 10.1177/0143034388092002; URL: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034388092002?journalCode=spia
22. Normurodov G.A. Modern methodological problems of psychological service // Science and World. 2020. No. 6-2 (82). P. 82–83.

ANALYSIS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS' PERCEPTIONS ABOUT PSYCHOLOGICAL SERVICE IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE KRASNOYARSK REGION

E.V. Fedoreeva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem and the purpose of the article. The article reveals the features of educational psychologists' perceptions about the features of their activities and the development of psychological services. Educational psychologists are direct participants in the building and development of the psychological service. It is on their ideas, among other things, that the priority areas and the effectiveness of its development depend.

The theoretical and methodological basis of the study included the analysis and generalization of the concepts and models of the psychological service by I.V. Dubrovina, V.E. Pakhalyana, L.M. Fridman, A.A. Reana, M.R. Bityanova; approaches to the arrangement of activities for the provision of psychological and pedagogical assistance to students in psychological services by V.V. Rubtsov, E.I. Metelkova; works of foreign psychologists A. Wallon, K. Reynolds, R.A. Say and others. In addition, we relied on the research by A.N. Leontiev, A.G. Asmolova, A.A. Oboznov about the influence of a social situation, surrounding reality on the attitude of a person to the world, to activity. Accordingly, changing life, changing the social situation presupposes both a change in a person through the acceptance of new conditions, and their integration.

Research results. In the course of the study, a survey was conducted among educational psychologists in organizations of preschool and general education. A total of 113 people took part in the study. The survey included both a study of the attitude to their current activities, the necessary changes to improve it, and ideas about the psychological service as a whole, its tasks, content, and directions of development.

According to the results of a survey of educational psychologists, it was revealed that despite the recognition of the need and importance of the psychological service, the tasks of which are to provide qualified assistance, counseling and education, and create a safe psychological environment, the psychological service includes mainly escort specialists, assigning traditional functions to them. The complex tasks of the service and the coordination of specialists are not defined; in the currently implemented job functions, psychologists are not a priority

Conclusion. It is concluded that it is necessary to build and develop a psychological service in the education system of the region, taking into account the need to change approaches to its activities, targets, available resources, and opportunities for interaction.

Keywords*: *psychological service, educational psychologist, psychological assistance, professional functions, professional deficits, psychological competence.

Fedoreeva, Elena V. – PhD Candidate, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: fedoreeva_e@mail.ru

References

1. Alyokhina S.V., Falkovskaya L.P. Interdepartmental interaction as a mechanism for the development of psychological service in education // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and Pedagogical Research). 2017. Vol. 9, No. 3. P. 116–128. DOI: 10.17759/psyedu.2017090312
2. Basyuk V.S., Malykh S.B., Tikhomirova T.N. Federal network of psychological services of educational institutions of higher education: concept, priorities and development resources // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2022. Vol. 27, No. 6. P. 4–18. DOI: 10.17759/pse.2022270601
3. Doronina R.D., Pinegina N.M. Analysis of the category of "representation" in psychology // Nauchnyy almanakh (Scientific Almanac). 2019. No. 1-2 (51). P. 187–193. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37084052_73521249.pdf (access date: 05.05.2023).
4. Dubrovina I.V. Psychological service of education in Russia – history and modernity // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education). 2014. Vol. 11, No. 1. P. 6–14. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2014_n1/Dubrovina

5. Egorova M.A. On personnel training in the conditions of application of professional standards in the field of education (on the example of an educational psychologist) // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and Pedagogical Research). 2017. Vol. 9, No. 3. P. 30–38. DOI: 10.17759/psyedu.2017090304
6. Zabrodin Yu.M., Metelkova E.I., Rubtsov V.V. Concept and organizational and structural models of the psychological service of education // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education www.psyedu.ru). 2016. Vol. 8, No. 3. P. 1–15. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2016_n3/zabrodin_metelkova_rubtsov
7. Klyueva T.N. Features of psychological support in the educational process under conditions of implementation of the Federal State Educational Standard of Primary General Education (on the example of the Samara region) // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education). 2012. No. 3 (32). P. 14–29. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n3/bppe_2012_n3_Klyueva.pdf (access date: 10.04.2023).
8. Lebedeva O.V. The problem of professional and personal readiness of a psychologist for practical activity in the conditions of modernization of the Russian education system // Mir psikhologii (The World of Psychology). 2013. No. 2 (74). P. 182–189. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19034456
9. Oboznov A.A., Petrovich D.L., Kozhanova I.V. Connections of indicators of psychological well-being of an individual, subjective professional and economic well-being of workers // Institut psikhologii RAN. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda (Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology). 2020. Vol. 5, No. 4. P. 240. URL: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document625.pdf (access date: 05.04.2023).
10. Pakhalyan V.E. Service of practical psychology of education in Russia – 2015: “Where are we going with?..” // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education). 2015. Vol. 12, No. 2. P. 37–42. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2015_n2/Pachalian
11. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 30.05.2022 No. DG-1349/07 “On the direction of the Concept and plan” (together with the “Concept of development of psychological service in the system of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2025”, “Action Plan for 2022–2025 for the implementation of the Concept of development of psychological service in the system of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2025”). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_419883 / (access date: 01.05.2023).
12. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-193 dated 28.12.2020 “On approval of methodological recommendations on the system of functioning of psychological services in general education organizations” (together with “The system of functioning of psychological services in general education organizations. Guidelines”). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378772 / (access date: 01.05.2023).
13. Rubtsov V.V., Baeva I.A., Gayazova L.A. Safety monitoring of the educational environment in the system of ensuring comprehensive security of an educational institution. In: Socio-psychological problems of research and evaluation of safety in education: Collection of scientific articles. Moscow: Ekon-Inform, 2012. Is. 2. P. 115–124.
14. Rubtsov V.V. Psychological service of a modern school // Ekologiya i zhizn (Ecology and Life). 2007. No. 10. P. 32–36. URL: https://spblib.ru/en/catalog/-/books/12228554-psikhologicheskaya-sluzhba-sovremennoy-shkoly
15. The system of functioning of psychological services in general education organizations: methodological recommendations / B.M. Abushkin, S.V. Alyokhina, G.S. Bannikov, et al.; Ministry of Education of the Russian Federation. Moscow: MGPPU, 2020. 120 p.

16. Sklyarova T.V., Bityanova M.R., Beglova T.V. Values in modern school education: Experience of pedagogical design. Penza: Religious organization – spiritual educational organization of higher education "Penza Theological Seminary of the Penza Diocese of the Russian Orthodox Church", 2017. 328 p. URL: https://seminariapenza.ru/wp-content/uploads/2018/09/ %D0 %9C %D0 %BE %D0 %BD %D0 %BE %D0 %B3 %D1 %80 %D0 %B0 %D1 %84 %D0 %B8 %D1 %8F_ %D0 %A1 %D0 %BA %D0 %BB %D1 %8F %D1 %80 %D0 %BE %D0 %B2 %D0 %B0_ %D0 %91 %D0 %B8 %D1 %82 %D1 %8F %D0 %BD %D0 %BE %D0 %B2 %D0 %B0_ %D0 %91 %D0 %B5 %D0 %B3 %D0 %BB %D0 %BE %D0 %B2 %D0 %B0.pdf (access date: 20.09.2021).
17. Fedoreeva E.V., Safonova M.V. Resources and prospects for the development of psychological services in the education system of the Krasnoyarsk Territory (according to municipal education authorities) // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2022. No. 3 (61). P. 159–171. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/2023/02/20/a85c1b8afb3c5f9088e1038450b1e6c9/nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-v-p-astafeva-2022--3-61.pdf
18. Khaibulina E.I. Forms and essence of representations: a psychological approach // Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki (News of the Southern Federal University. Technical sciences). 2013. No. 10. P. 218. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-suschnost-predstavleniy-psihologicheskiy-podhod/viewer
19. Shelyag A.A. Professionalism of psychological services specialists in complex rehabilitation of disabled children // Detskaya i podrostkovaya reabilitatsiya (Child and adolescent rehabilitation). 2007. No. 1 (8). P. 62–63. URL: http://elib .fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=168564
20. Mckenzie R.E. Psychological characteristics of pre-service elementary teachers: Five factor model, vocational personality characteristics, and efficacy. In: Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. No. 61.
21. Mcleskey Ja., Waldron N.L., Cummings Ja.A., Huebner E.S. A descriptive study of psychological service delivery in selected rural school settings // School Psychology International. 1988. Vol. 9, No. 2. P. 91–97. DOI: 10.1177/0143034388092002; URL: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034388092002?journalCode=spia
22. Normurodov G.A. Modern methodological problems of psychological service // Science and World. 2020. No. 6-2 (82). P. 82–83.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ ГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ

Цзэн Юньтин (Москва, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Изучение иностранных языков – одно из самых популярных направлений современного образования. Это связано с необходимостью получения знаний. Если вы работаете и не можете посещать учебные заведения, то возможно получить образование дистанционно. Китайский язык является одним из самых сложных для изучения. В первую очередь это относится к студентам старших курсов. В настоящее время возникает проблема в разработке эффективной методики с применением интерактивных онлайн-технологий при обучении дистанционно китайскому языку студентов старших курсах российских вузов гуманитарных профилей. Эти проблемы нашли отражение в данной статье. *Целью* статьи является анализ дистанционного обучения китайскому языку студентов старших курсов российских вузов гуманитарного профиля.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных авторов и опыта обучения китайскому языку студентов старших курсов российских вузов гуманитарного профиля.

Результаты исследования. Результаты анализа показали следующее: в настоящее время возникает проблема в разработке эффективной методики с применением интерактивных онлайн-технологий при обучении дистанционно китайскому языку студентов старших курсах российских вузов гуманитарных профилей.

Заключение. Предложенный в статье подход основан на развитии и оценке навыков обучающихся. Уровень компетентности может быть оценен с различных точек зрения, наиболее важными из которых являются педагогическая и психологическая. Объем знаний и навыков, используемых студентами, может быть отражен в изменении уровня знаний отдельных студентов.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, китайский язык, студенты, гуманитарный профиль, российское образование, образование в Китае, перспектива преподавания языка.*

Цзэн Юньтин – аспирант института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва); e-mail: zengyunting@mail.ru

Постановка проблемы. Проблема изучения данной темы заключается в том, что изучение иностранных языков – одно из самых популярных направлений современного образования. Это связано с необходимостью получения знаний. Если вы работаете и не можете посещать учебные заведения, то возможно получить образование дистанционно. Китайский язык является одним из самых сложных для изучения.

Существует много способов, которые используются в процессе обучения. В современных же условиях обучение требует не только пассивных знаний, но и формирования языковой компетенции. В первую очередь это относится к студентам старших курсов.

Молодые люди, которые учатся на старших курсах, имеют хорошую подготовку и навыки работы с компьютером. Другой вопрос, если это обучение на подготовительных курсах для студентов старших курсов неязыковых специальностей. К ним также относится и обучение с использованием компетентностного подхода.

Целью статьи является анализ дистанционного обучения китайскому языку студентов старших курсов российских вузов гуманитарного профиля.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных авторов и опыта обучения китайскому языку студентов старших курсов российских вузов гуманитарного профиля.

Обзор научной литературы. Рассмотрим вопрос дистанционного обучения китайскому языку студентов старших курсов российских вузов гуманитарного профиля, используя анализ статьей и научных работ на рассматриваемую тему.

С психологической стороны оценки студентов отражают общую атмосферу в учебной группе, показатели стресса и удовлетворенности результатами своей работы. В настоящее время компетентностный подход в китайском дистанционном образовании обычно фокусируется на результате: формировании необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, личностном самоопределении и развитии индивидуальности. Следует также отметить, что в данном контексте преподаватель должен разработать наиболее подходящую модель компетенций для обучения и сравнить существующие модели.

В настоящее время суть существующего подхода заключается в том, чтобы сравнить существующую систему компетенций студентов с идеальной моделью компетенций и на этой основе разработать учебный план. Однако важно, чтобы сравнение с эталонной моделью проводилось не один раз, а хотя бы периодически, когда меняются этапы обучения или уровень знаний [Китайгородская, 2021].

Даже модель компетенций в китайском дистанционном образовании не может быть статичной, она постоянно меняется в зависимости от меняющейся среды и условий во внешнем мире [Виндекер и др., 2017].

Современный подход предполагает формирование языковой компетенции учащихся в соответствии с развитием общества и культурным уровнем носителей языка. Эффективное использование модели компетенций должно стать основой для принятия педагогических решений об изменениях в учебном плане. Можно не только повысить эффективность обучения студентов, но и повлиять на соответствующую подготовку преподавателей.

Под моделью компетентности, которая установлена в университете, следует понимать некоторый список ключевых навыков студентов для успешной реализации поставленных целей обучения [Концепции…, 1995].

По сути, под моделью компетенций понимается весь набор необходимых для студентов навыков в процессе прохождения полного курса дистанционного обучения китайскому языку. Тем не менее на практике в модель компетенций будут заложены только основные из них, поскольку именно они непосредственно влияют на эффективность выполнения задач по направлению обучения [Кузьминова, 2015].

Модели компетенций должны соответствовать корпоративным ценностям образовательного учреждения. Различные пути отличаются друг от друга различными уровнями сложности. Здесь речь идет о том, что человек, который имеет опыт в данной сфере, может поделиться им с другими [Матиенко, 2016].

Студент может использовать модель компетенций, ранее разработанную другими. Важно, чтобы выбранная модель соответствовала требованиям процесса обучения и культуре компании, иначе она не только не помогает обучающемуся, но даже может нанести ему большой вред.

Второй способ – это создание новой модели компетенций, которая не имеет аналогов. В данном случае процесс будет более трудоемким. Более эффективная модель, сформированная таким образом, будет эффективнее по сравнению с адаптированной моделью. В любом случае эта модель должна быть направлена на развитие стратегических целей конкретных студентов.

Эксперты отмечают, что современные тенденции в образовании благоприятствуют развитию компьютерных систем дистанционного обучения. Разработка такой системы требует тщательного подбора оборудования и материалов.

Рассматривая китайскую систему дистанционного обучения, следует сразу отметить, что в начале проекта автоматизированной системы управления обучением преподаватель обычно выбирает те процессы, которые являются наиболее приоритетными для первого этапа автоматизации. Набор приоритетных процессов существенно различается: одни начинают с оценки и планирования обучения, другие – с набора персонала или управления компетенциями [Заичкина, 2019].

Результаты исследования. Результаты нашего анализа показали следующее: в настоящее время возникает проблема в разработке эффективной методики с применением интерактивных онлайн-технологий при обучении дистанционно китайскому языку студентов старших курсах российских вузов гуманитарных профилей.

В настоящее время в Китае используется несколько автоматизированных систем дистанционного обучения. Системы дистанционного обучения рассматриваются как единое целое, хотя в действительности они различаются. Это различие заключается в концепции «дистанционного обучения», которое становится необходимым условием для обучения, но не является необходимым для очного обучения. Это может быть как традиционное обучение в классе, так и дистанционное обучение. Система основана на экономии времени и денег, а также на быстром доступе к необходимой информации. Она помогает создать целостную систему образования и позволяет разрабатывать индивидуальные планы обучения, персональные учебные планы и статистику успеваемости.

Создание автоматизированной системы обучения и внедрение дистанционного образования при обучении китайскому языку способствуют достижению следующих результатов:

– преподаватель получает за свою работу достойную зарплату, но при этом он не тратит на обучение никаких средств;

– студенты могут обучаться и выполнять задания на любом устройстве. На компьютере можно посмотреть материалы, которые есть на планшете и на смартфоне.

С помощью системы контроля за обучением можно легко отслеживать качество усвоения материала, а также оценивать эффективность обучения.

При завершении процесса изучения материала преподаватель дает задание на выполнение, которое необходимо выполнить в отведенное время. Преподаватель проверяет полученные знания студентов и формирует их. При этом контроль за выполнением заданий и модулей осуществляется посредством сдачи экспресс-теста в конце каждой задачи или модуля. После завершения всех курсов обучения китайскому языку студентам предлагается тест на остаточные знания [Сысоев, 2015].

По словам преподавателей, у них есть возможность доступа к обучающим материалам и тестам. На смартфоне преподаватель может проверить выполнение задания и отправить его на проверку, что важно, если сотрудники образовательной организации работают в другом часовом поясе.

Обучение защищено от копирования, нельзя сохранить тесты или подсмотреть ответы из-за отсутствия прав на изменение файла. Педагогу не нужно покупать дополнительные возможности – стандартные инструменты Google вполне подходят. Главная задача дистанционных курсов – развитие навыков организации процесса обучения студентами китайского языка. В образовательных стандартах она появилась сравнительно недавно, но быстро подтвердила свою значимость. Современные условия обучения не могут быть долгими. А это значит, что повышение квалификации необходимо на любом этапе карьеры. Важно научить студента самостоятельно организовывать процесс обучения. Данный метод может помочь студентам развивать свою мотивацию и воспитывать в них необходимый уровень самостоятельности [Ширшов, 2019].

Перед организацией дистанционного обучения китайскому языку очень важно выбрать правильные инструменты, поскольку от их качества зависит эффективность процесса. При возникновении технических неполадок весь процесс

обучения будет сведен на нет. Для этого необходимо сформировать интерес у студента. Прогрессивные средства образования включают в себя мобильные платформы и приложения, интерактивные упражнения, различные веб-сайты и технику для работы с каждым из этих инструментов.

Однако некоторые авторы отмечают возможность использования как средства для обучения китайскому языку онлайн-игры. Данный набор приложений включает игроков со всего мира, и общение осуществляется интуитивно в процессе организации совместной деятельности. Это подтверждает тот факт, что многие студенты интересуются онлайн-играми.

Одним из способов изучения китайского языка является использование социальных сетей. Именно поэтому социальные сети – один из самых популярных каналов коммуникации. В большинстве своем они используются студентами. Для них они привычны и могут применяться в процессе обучения. Сегодня социальные сети стали одним из самых популярных способов коммуникации в современном обществе, они позволяют общаться с людьми, находящимися далеко друг от друга.

Различные инструменты используются в процессе работы в социальных сетях. Это могут быть твиты, видеохостинги, посты, блоги. Вы можете сделать это с носителями языка, подписавшись на китайских блогеров, и просматривать их публикации.

В соцсетях студенты могут взаимодействовать с носителями языка и повышать планку обучения. Также в качестве инструмента обучения может выступить дискуссионный семинар, который проводится на базе учебного заведения. При этом каждый студент сможет высказывать свою точку зрения по проблемному вопросу на китайском языке. Он также способствует развитию речи, учит студентов свободно выражать свою точку зрения и подбирать слова для своих комментариев. Это способствует расширению словарного запаса [Sambell, 2010].

Когда мы говорим об обучении с помощью мобильных телефонов или других устройств, следует рассмотреть мобильные приложения для обучения на базе Android и iOS. Для обучения китайскому языку в групповом формате существует ограниченное количество приложений.

Это связано со сложностью изучения языков и ограничением на распространение информации посредством сети Интернет в Китае.

Большинство существующих программ нацелены на получение прибыли.

Все существующие приложения замкнуты на том, чтобы записывать набор слов и основные правила использования их в речи. Также иногда приложение предлагает соотнести слова с их переводами и показать слово на картинке. На данный момент это недостаточный уровень для обучения, но в то же время использование мобильных приложений достаточно распространено. Это удобно для студентов, поскольку позволяет проводить занятия в комфортном режиме. Также не требуется приобретать дополнительное оборудование и нести ненужные расходы [Орехова, 2016].

Описанные нами ранее мобильные приложения для обучения можно использовать как один из инструментов. На данный момент существуют приложения, которые позволяют расширить словарный запас и увеличить объем памяти. Кроме того, среди подобных приложений также можно выделить задания на сортировку картинок и сбор пазлов. Они могут включать в себя упражнения по изучению правил грамматики китайского языка: заполнение таблиц и схем. К примеру, такие приложения часто используют музыку и изображения для задействования слуха и зрительной памяти. На основе этого приложения можно формировать разные компетенции студентов в зависимости от конкретных целей обучения.

При самостоятельном создании таких приложений необходимо акцентировать внимание на разработке индивидуальных программ непосредственно для конкретной группы обучения.

Недостаток заключается в чрезмерной трудоемкости и стоимости проекта, поэтому целесообразнее использовать уже готовые приложения для обучения [Михеева, Цзэн Юньтин, 2021].

С помощью системы дистанционного обучения в России можно использовать электронный образовательный ресурс (ЭОР). ОРО – совокупность компьютерных технологий и программ для дистанционного обучения. Для современного обучения подобный ресурс удобен, поскольку имеет определенные возможности для стимулирования образовательной активности, роста мотивации студента. Он предоставляет возможность тщательного визуального изучения исследуемого предмета. Также такие ресурсы могут быть использованы для хранения информации [Han Yueqin, 2013].

Достаточно большой объем информации необходим для организации групповой работы. Одним из важных критериев при выборе системы управления контентом является интерактивность. Использование современных технологий в образовании позволяет учащимся получать знания с помощью интерактивных материалов. Информационные ресурсы позволяют его реализовать. Кроме того, разнообразие средств для удаленного обучения китайскому языку требует от преподавателя и студентов умения работать с источниками информации. Этот навык – основа информационной компетенции, которая описывается как: «Состояние готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности; умение находить нужную информацию с помощью различных источников, включая современные мультимедийные средства; определять степень ее достоверности/новизны/важности; использовать ее для решения широкого спектра задач». Как правило, в процессе формирования информационного запроса важно уметь сделать это наиболее кратко, но при этом содержательно [Dong Xiaobo, 2009].

При работе с информацией необходимо определить ее достоверность и объективность. Также следует руководствоваться не предположениями или догадками, а доказательством и аргументированными утверждениями в источнике информации, обоснованными заявлениями о фактах и доказательствах. Не нужно произносить многословные фразы. Перед тем как приступить к изучению материала, пользователь должен оценить его достоверность и правдивость. В данный момент навыки и умения играют важную роль: пользователю необходимо определить, что позволяет уверенно сказать или предположить найденная информация.

По результатам поиска обычно проводят еще один поиск недостающей информации.

Заключительный этап – сбор и обработка данных и анализ полученной информации. После сбора фактов необходимо определить причинно-следственные связи между ними и интерпретировать возникающие закономерности. После анализа делаются выводы, отвечающие на поставленные вопросы [Хуторской, 2020, с. 112].

Результаты анализа возможностей дистанционного обучения в Китае с использованием компетентностного подхода можно обобщить следующим образом.

1. Курсы дистанционного обучения должны проводиться через сайты на иностранных языках с содержанием, соответствующим карьерному пути студентов.

2. При дистанционном обучении преподаватель контролирует групповую и самостоятельную работу студентов по изучению иностранных лексических текстов и отработке лексики на основе использования словарного запаса.

3. Методы дистанционного взаимодействия должны следовать принципу интерактивности и имитировать профессиональные отношения.

4. Методы дистанционного взаимодействия должны позволять профессионально осмысливать содержание иностранного языка и сам процесс обучения.

5. При использовании методов дистанционного обучения в развитии языковых профессиональных компетенций студентов университета должен соблюдаться принцип прозрачности результатов обучения при непрерывном и итоговом мониторинге развития компонентов компетенции.

6. Постоянная работа обучающихся над профессионально ориентированными иноязычными ресурсами является главным условием развития их компетенции [Захарова, 2018, с. 89].

Как показывают результаты исследования, ядром компетентностного подхода является ориентация образовательного процесса на результат: развитие необходимых общекультурных и профессиональных навыков, личной автономии или индивидуальности. Это означает, что, применяя его в обучении, педагог должен создать идеальную модель компетентности, которая служит точкой отсчета, с которой можно сравнивать существующие модели [Никуличева, 2016].

По словам сотрудников, разработка и тестирование конкретных мобильных приложений также являются приоритетными [Ибышев, 2018].

При этом существующие платформы и технологии позволяют в полной мере реализовать подобную разработку. При помощи современных интерактивных технологий можно проводить различные мероприятия. С этой целью необходимо обеспечить межличностную и групповую коммуникативную связь между студентом и носителями языка, интерес к изучаемому предмету, ускорить обучение.

В настоящее время имеется проблема разработки приложений, которые были бы максимально удобны для всех групп студентов. Для повышения качества обучения необходимо создать единое специализированное приложение. При использовании специализированных приложений возможно применение для обучения онлайн-игр, а также участие носителей языка. Такой подход может значительно повысить качество формирования языковых компетенций.

Дистанционные программы открыты для граждан, не являющихся гражданами Китая, китайцев, проживающих за границей, резидентов Гонконга, Макао и Тайваня, которые имеют аттестат о среднем образовании или сертификат о более высокой академической степени. Существует три уровня образования в рамках дистанционных программ, а именно диплом младшего специалиста, степень бакалавра для соискателей с дипломом младшего специалиста и степень бакалавра для соискателей с дипломом средней школы, охватывающих шесть специальностей по китайскому языку и бизнесу. Специальности в категории «Китайский язык» сосредоточены на изучении теорий и методов преподавания китайского языка, в то время как специальности в категории «Бизнес» делают акцент на накоплении систематических деловых знаний и навыков деловой практики [Назарова, 2019].

Студенты могут учиться через онлайн-платформу обучения. Применяется полная кредитная система. Студенты могут получить соответствующие сертификаты об окончании, заработав необходимые кредиты. Курсы, задания, вопросы, ответы и обсуждения проводятся онлайн, и это дает студентам возможность планировать обучение в соответствии со своим графиком [Мите, 2013].

Выделим специальности, связанные с китайским языком.

– Китайский язык с двумя направлениями: преподавание китайского языка как иностранного и делового китайского (TCFL), деловой китайский.

– Китайский язык и литература с двумя направлениями: литература, обучение.

Индивидуальное программное обеспечение для онлайн-курсов, видеокласс в реальном времени, домашние задания, вопросы и ответы, обсуждение позволяют вам свободно выбирать время и место для собственного обучения.

Учебные места открываются в местах сосредоточения студентов, где предлагается обучение или руководство [Использование информационных…].

Мы считаем, что данный подход основан на развитии и оценке навыков обучающихся. Уровень компетентности может быть оценен с различных точек зрения, наиболее важными из которых являются педагогическая и психологическая. Объем знаний и навыков, используемых студентами, может быть отражен в изменении уровня знаний отдельных студентов.

Заключение. Таким образом, мы пришли к выводу, что эффективность дистанционного обучения в китайском высшем образовании возможна при следующих условиях:

– выявление особенностей управления процессом дистанционного обучения и при-

менение их к процессу изучения китайского языка во взаимодействии с преподавателем в ходе самоорганизации и инициации процесса обучения;

– готовность и способность китайского преподавателя взаимодействовать со студентами посредством дистанционного обучения с использованием интерактивных средств обучения;

– применение методов, приемов и средств дистанционного и контактного взаимодействия при обучении китайскому языку обучающихся.

Библиографический список

1. Виндекер О.С., Голендухина Е.А., Клименских М.В., Корепина Н.А., Шека А.С. К вопросу об эффективности дистанционного обучения: исследование представлений // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 41–47. URL: https://cyberleninka.rU/article/n/k-voprosu-ob-effektivnosti-distantsionnogo-obucheniya-issledovanie-predstavleniy (дата обращения: 20.12.2021).
2. Заичкина О.И. Опыт и проблемы управления образовательным процессом на базе информационных и коммуникационных технологий // Развитие отечественной системы информатизации образования: матер. междунар. науч.-практ. конф. М.: ИИО РАО, 2019. С. 19–24.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2018. 192 с.
4. Ибышев Е.С. Дистанционное обучение: теория и практика. Караганда: Білім, 2018. 196 с.
5. Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании. Проект «Информатизация системы образования» [Электронный ресурс]. URL: http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt7.html (дата обращения: 25.11.2022).
6. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. Высшая школа. М., 2021. 473 с.
7. Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России, утвержденной постановлением Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию от 31 мая 1995 г. № 6 [Электронный ресурс]. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=294814 (дата обращения: 25.11.2022).
8. Кузьминова М.В. Формирование профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции в высшей школе // Дискуссия. 2015. № 10 (62). С. 153–160. URL: https://cyberleninka.ru/artide/nfornrirovanie-professionalnoy-kommunikativnoy-inoyazychnoy-kompetentsii-v-vysshey-shkole (дата обращения: 20.12.2021).
9. Матиенко А.В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности // Научный результат. Сер.: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2016. Т. 2, № 2. С. 73–77. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-professionalnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-opredelenie-ponyatiya-v-logike-formirovaniya-polilingvalnoy-i (дата обращения: 19.12.2021).
10. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: матер. II Междунар. науч. конф. (Москва, декабрь 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 215–218. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/ (дата обращения: 13.12.2021).
11. Мите Л.В. Самостоятельная работа – основное звено в системе дистанционного обучения // Известия Петербургского университета путей сообщения. 2013. № 1 (34). С. 221–225. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-rabota-osnovnoe-zveno-v-sisteme-distantsionnogo-obucheniya (дата обращения: 13.12.2021).
12. Михеева Н., Цзэн Юньтин. Дистанционное обучение китайскому языку // Научный вестник Гуманитарно-социального института. 2021. № 12. DOI:10.17632/crt6vws7m2.1
13. Назарова С.А. Современное состояние обучения китайскому языку: анализ действующих учебных программ и учебно-методической литературы // Modern Oriental Studies. 2019. № 1. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-obucheniya-kitayskomu-yazyku-analiz-deystvuyuschih-uchebnyh-programm-i-uchebno-metodicheskoy-literatury (дата обращения: 25.11.2022).

14. Никуличева Н.В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практ. пособие. М.: Федеральный институт развития образования, 2016. 72 с.
15. Орехова Е.С. Обучение китайскому языку в условиях информатизации образования // Инновации в науке. 2016. № 2 (51). С. 103–107. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-kitayskomu-yazyku-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya (дата обращения: 19.12.2022).
16. Син Хунъюй. Хоу и цин ши дай юань чэн хан юй цзяо сюе чжи чэн пин тай ин юн тань си--и су синь лю сюе шзн хан юй цзяо сюе вэй ли [Анализ применения платформы поддержки дистанционного обучения китайскому языку в постэпидемическую эпоху — пример преподавания китайского языка для иностранных студентов в Сусине] // Цзи лин гуан бо дянь ши да сюе сюе бао [журнал Цзилиньский университет радио и телевидения]. 2021. № 000(002). С. 122–124 (на китайском языке; 邢虹雨.后疫情时代远程汉语教学支撑平台应用探析——以苏信留学生汉语教学为例[J].吉林广播电视大学学报, 2021, 000(002):122–124). URL: http://www.jlgb.cbpt.cnki.net/wkg/WebPublication/paperDigest.aspx?paperID=822f3cb1-8bfb-481c-a23c-4f68ca5aaa76
17. Сун Бовэнь. Дун вай хан юй коу юй цзяо сюе чжун дэ цзю цо цз люе янь цзю [Исследование стратегий исправления ошибок при обучении устному китайскому языку как иностранному] // Го ди цзяо юй лунь тань [Журнал Международный образовательный форум]. 2022. № 4 (2). С. 53–55 (на китайском языке;孙博闻.对外汉语口语教学中的纠错策略研究[J].国际教育论坛, 2022. 4(2):53–55. DOI: 10.12238/jief.v4i2.4916
18. Сысоев П.В. Направления информатизации лингвистического образования на современном этапе // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 156–168. DOI: https://doi.org/10.17223/19996195/29/17
19. Сюй Лончюань. Основные расхождения в системах русского и китайского языков, создающие трудности при изучении русского языка китайцами и китайского языка русскими // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Лингвистика. 2017. Т. 14, № 4. С. 68–71 (дата обращения: 24.11.2022).
20. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие. М.: Эйдос, 2020. 73 с.
21. Чжэн Хайян. Нун цунь сяо сюе ин юй цзяо сюе сянь чжуан [Текущая ситуация и меры противодействия преподаванию английского языка в сельских начальных школах] // Цзяо сюе юй гуань ли [журнал Ли Лунь]. 2009. № 4 (2) (на китайском языке; 郑海燕.农村小学英语教学现状及对策[J].教学与管理：理论版, 2009(4):2). DOI: 10.3969/j.issn.1004-5872.2009.04.037
22. Ширшов В.Е. Организация учебной деятельности на основе информационно-коммуникативных технологий. М.: Логос, 2019. 269 с.
23. Dong Xiaobo. Cultural differences and cultivation of cross-cultural communicative competence in Chinese FLT // International Education Studies. 2009. Vol. 2, No. 2. P. 22–25. DOI: https://doi.org/10.5539/ies.v2n2p22
24. Han Yueqin. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. 2013. Vol. 9, No. 1. P. 5–12. URL: http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/viewFile/ j.ccc. 1923670020130901.2890/3617 (access date: 24.11.2022).
25. Sambell K. Enquiry-based learning and formative assessment environments: student perspectives // Practitioner Research in Higher Education. 2010. No. 4 (1). P. 52–61.

DISTANCE LEARNING OF THE CHINESE LANGUAGE FOR SENIOR STUDENTS OF RUSSIAN UNIVERSITIES SPECIALIZING IN HUMANITIES

Zeng Yunting (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Learning foreign languages is one of the most popular areas of modern education. This is due to the need to gain knowledge, if you work and cannot attend educational institutions, then it is possible to receive education remotely. Chinese is one of the most difficult languages to learn. That is why, first of all, this applies to senior students. Currently, there is a problem in developing an effective methodology using interactive online technologies when teaching remotely the Chinese language to senior students of Russian universities specializing in the humanities. These issues are reflected in this article.

The purpose of the article is to analyze the distance learning of the Chinese language for senior students of Russian universities specializing in the humanities.

Methodology (materials and methods). The research methodology is based on the analysis and generalization of scientific research works of foreign and Russian authors and the experience of teaching Chinese to senior students of Russian universities specializing in the humanities.

Research results. The results of our analysis showed the following: at present, there is a problem in developing an effective methodology using interactive online technologies when teaching Chinese remotely to senior students of Russian universities specializing in the humanities.

Conclusion. The approach proposed in the article is based on the development and assessment of students' skills. The level of competence can be assessed from various points of view, the most important of which are pedagogical and psychological. The amount of knowledge and skills used by students can be reflected in the changing level of knowledge of individual students.

Keywords: *distance learning, Chinese language, students, humanitarian specialization, Russian education, education in China, education perspective, training, China, language teaching, learning perspective.*

Zeng Yunting – PhD Candidate, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia); e-mail: zengyunting@mail.ru

References

1. Vindeker O.S., Golendukhina E.A., Klimenskikh M.V., Korepina N.A., Sheka A.S. On the effectiveness of distance learning: a study of representations // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical Education in Russia). 2017. No. 10. P. 41–47. URL: https://cyberleninka.rU/article/n/k-voprosu-ob-effektivnosti-distantsionnogo-obucheniya-issledovanie-predstavleniy (access date: 20.12.2021).
2. Zaichkina O.I. Experience and problems of educational process management based on information and communication technologies. In: Proceedings of the International scientific and practical conference "Development of the national system of informatization of education". Moscow: IIO RAO, 2019. P. 19–24.
3. Zakharova I.G. Information technologies in education. Moscow: Izdatelstvo Akademia, 2018. 192 p.
4. Ibyshev E.S. Distance learning: theory and practice. Karaganda: Izdatelstvo Bilim, 2018. 196 p.
5. The use of information and communication technologies in general secondary education. The project "Informatization of the education system". URL: http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt7.html (access date: 25.11.2022).
6. Kitaygorodskaya G.A. Intensive teaching of foreign languages. Theory and practice. Moscow: Vysshaya shkola, 2021. 473 p.
7. The concept of creating and developing a unified system of distance education in Russia, approved by Resolution No. 6 of the State Committee of the Russian Federation for Higher Education dated May 31, 1995. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;N=294814 (access date: 25.11.2022).

8. Kuzminova M.V. Formation of professional communicative foreign language competence in higher school // Diskussiya (Discussion). 2015. No. 10 (62). P. 153–160. URL: https://cyberleninka.ru/article/nfornrirovanie-professionalnoy-kommunikativnoy-inoyazychnoy-kompetentsii-v-vysshey-shkole (access date: 20.12.2021).
9. Matienko A.V. Foreign-language professional communicative competence: definition of the concept in the logic of the formation of a multilingual and multicultural personality // Nauchnyy rezultat. Seriya: Voprosy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki (Scientific Result. Series: Questions of Theoretical and Applied Linguistics). 2016. Vol. 2, No. 2. P. 73–77. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-professionalnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-opredelenie-ponyatiya-v-logike-formirovaniya-polilingvalnoy-i (access date: 19.12.2021).
10. Medintseva I.P. Competence approach in education. In: Proceedings of the Second International Scientific Conference “Pedagogical mastery” (Moscow, December 2012). Moscow: Buki-Vedi, 2012. P. 215–218. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148 / (access date: 13.12.2021).
11. Mite L.V. Independent work is the main link in the distance learning system // Izvestiya Peterburgskogo universiteta putey soobshcheniya (News of the St. Petersburg University of Railway Transport). 2013. No. 1 (34). P. 221–225. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-rabota-osnovnoe-zveno-v-sisteme-distantsionnogo-obucheniya (access date: 13.12.2021).
12. Mikheeva N., Tseng Yunting. Distance learning of the Chinese language // Nauchnyy vestnik Gumanitarno-sotsial'nogo instituta (Scientific Bulletin of the Humanitarian and Social Institute). 2021. No. 12. DOI: https://doi.org/10.17632/crt6vws7m2.1
13. Nazarova S.A. The current state of Chinese language teaching: analysis of existing curricula and educational and methodological literature // Modern Oriental Studies. 2019. No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-obucheniya-kitayskomu-yazyku-analiz-deystvuyuschih-uchebnyh-programm-i-uchebno-metodicheskoy-literatury (access date: 25.11.2022).
14. Nikulicheva N.V. Introduction of distance learning into the educational process of an educational organization: manual. Moscow: Federal Institute of Education Development, 2016. 72 p.
15. Orekhova E.S. Teaching Chinese in the conditions of informatization of education // Innovatsii v nauke (Innovations in Science). 2016. No. 2 (51). P. 103–107. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-kitayskomu-yazyku-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya (access date: 19.12.2022).
16. Xing Hongyu. Hou yi qing shi dai yuan cheng han yu jiao xue zhi cheng ping tai ying yong tan xi -- yi su xin liu xue sheng han yu jiao xue wei li [Analysis on the Application of Distance Chinese Teaching Support Platform in the Post-epidemic Era——A Case Study of Chinese Teaching for International Students in Suxin] // Ji ling uang bo dian shi da xue xue bao [Magazine Jilin Radio and Television University]. 2021. No. 000(002). P. 122–124 (in Chinese; 邢虹雨.后疫情时代远程汉语教学支撑平台应用探析——以苏信留学生汉语教学为例[J].吉林广播电视大学学报，2021，000(002):122–124). URL: http://www.jlgb.cbpt.cnki.net/wkg/WebPublication/paperDigest.aspx?paperID=822f3cb1-8bfb-481c-a23c-4f68ca5aaa76
17. Sun Bowen. Dui wai han yu kou yu jiao xue zhong de jiu xuo ce lue yan jiu [Research on Error Correction Strategies in Teaching Oral Chinese as a Foreign Language] // Guo ji jiao yu lun tan [Magazine International Education Forum]. 2022. No. 4 (2). P. 53–55 (in Chinese; 孙博闻.对外汉语口语教学中的纠错策略研究[J].国际教育论坛, 2022, 4(2):53-55. DOI: 10.12238/jief.v4i2.4916
18. Sysoev P.V. Directions of informatization of linguistic education at the present stage // Yazyk i kultura (Language and Culture). 2015. No. 1 (29). P. 156–168. DOI: https://doi.org/10.17223/19996195/29/17
19. Xu Longquan. The main differences in the systems of the Russian and Chinese languages that cause difficulties in learning the Russian language by the Chinese and the Chinese language by the Russians // Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya “Lingvistika” (Bulletin of the

South Ural State University. Series: Linguistics). 2017. Vol. 14, No. 4. P. 68–71. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-rashozhdeniya-v-sistemah-russkogo-i-kitayskogo-yazykov-sozdayuschie-trudnosti-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-kitaytsami-i (access date: 24.11.2022).

20. Khutorskoy A.V. Competence approach in teaching. Scientific and methodological manual. Moscow: Eidos, 2020. 73 p.
21. Zheng Haiyan. Nong cun xiao xue ying yu jiao xue xian zhuang ji dui ce [The Current Situation and Countermeasures of English Teaching in Rural Primary Schools] // Jiao xue yu guan li [Magazine li lun] 2009. No. 4 (2) (in Chinese; 郑海燕.农村小学英语教学现状及对策[J].教学与管理：理论版, 2009(4):2). DOI: 10.3969/j.issn.1004-5872.2009.04.037
22. Shirshov V.E. Organization of educational activities based on information and communication technologies. Moscow: Logos, 2019. 269 p.
23. Dong Xiaobo. Cultural differences and cultivation of cross-cultural communicative competence in Chinese FLT // International Education Studies. 2009. Vol. 2, No. 2. P. 22–25. DOI: https://doi.org/10.5539/ies.v2n2p22
24. Han Yueqin. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. 2013. Vol. 9, No. 1. P. 5–12. URL: http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/viewFile/ j.ccc. 1923670020130901.2890/3617 (access date: 24.11.2022).
25. Sambell K. Enquiry-based learning and formative assessment environments: student perspectives // Practitioner Research in Higher Education. 2010. No. 4 (1). P. 52–61.

УДК 378

ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ВЫБОРЕ СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Чжан Ифань (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье проведен анализ гендерных различий в сфере образования в Китайской Народной Республике. Стиль обучения является одним из факторов индивидуальных различий учащихся, и это своего рода целостное, стойкое и персонализированное сознание, которое учащиеся проявляют в обучении, когнитивных методах и обработке информации.

Проблема половых различий активно дискутируется и изучается в зарубежной психологии с 1957 г. В российской психологии исследования, посвященные половым различиям, восходят к трудам Б.Г. Ананьева и его учеников. При этом лишь в последнее время исследования российских психологов в данной области активизировались. Для китайских студентов стало серьезной проблемой выбрать ту или иную форму образовательной познавательной деятельности с гендерной точки зрения [Балыхина, Чжао Юйцзян, 2009; Там же, 2010]. Данная статья посвящена изучению стиля учебно-познавательной деятельности студентов мужского и женского пола.

Цель исследования – выявить, какие гендерные предпочтения существуют у китайских студентов в выборе стиля учебной познавательной деятельности.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составили анализ и обобщение научных концепций по проблеме гендерной психологии (В.А. Геодакян, И.С. Клецина), а также практического отечественного опыта. В работе использовался метод теоретического анализа и обобщения научной литературы, посвященной исследованию гендерных различий студентов, стилей образовательной деятельности, а также исследованию менталитета китайских студентов.

Результаты исследования. Выявлены гендерные тенденции в отношении стиля образовательной деятельности. Выявленные гендерные предпочтения могут быть связаны с социальными ожиданиями, которые возлагаются на мужчин и женщин в китайском обществе. Эти результаты будут полезны для преподавателей, которые могут приспособить свой стиль обучения к предпочтениям студентов.

Ключевые слова: *гендерные различия, половые различия, пол, психология пола, половая идентичность.*

Чжан Ифань – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (Москва); e-mail: jangyebeom@gmail.com

Постановка проблемы. Проблема психологических различий между мужчинами и женщинами давно привлекает ученых. Китайское обобщение характеристик мужчин и женщин, особенно характеристик интеллекта, имеет типичные китайские культурные особенности, и его основой является гармония «инь» и «ян» и их взаимодополняемость. Китайские ученые обобщили характеристики гендерного интеллекта в следующих аспектах:

– с точки зрения познания и 5 видов чувств (вкусовые ощущения, осязание, слух и т.д.) женщины более чувствительны, чем мужчины, потому что они приобретают знания через книги и лекции. Поскольку китайские женщины меньше участвуют в научной и технологической практической деятельности, их способность решать практические проблемы относительно слаба;

– с точки зрения памяти, будь то механическая память или память понимания, женщины лучше мужчин в любом возрасте;

– с точки зрения стиля мышления у женщин более тонкие эмоции, лучшее образное мышление и свободное словесное выражение, но зато мужчины имеют способности к логическому и абстрактному мышлению;

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

– с точки зрения способности использовать знания женщины сильнее мужчин, имеют богатые ассоциации и сильные способности к подражанию, поэтому они быстрее воспринимают новое, хотя мужчины более гибкие, имеют практические способности;

– в плане способности обнаруживать проблемы женщины более наблюдательны, чем мужчины;

– с точки зрения развития кора головного мозга у женщин толще, чем у мужчин, что является материальной основой мыслительной деятельности людей. Это убедительно доказывает ненаучность традиционного мнения о том, что «женский интеллект не так хорош, как у мужчин».

Обзор научной литературы. На сегодняшний день в научной литературе по теме гендерных различий отсутствуют специальные исследования по проблеме гендерных предпочтений в выборе китайскими студентами стиля учебной познавательной деятельности. Значительный вклад в исследование гендерных различий студентов внесли И.С. Клецина[1] – ее работы посвящены гендерной социализации, В.А. Геодакян[2] говорит об эволюционной роли разделения на два пола с точки зрения кибернетики; И.Е. Бобрышева[3] рассматривает культурно-типологические стили учебной деятельности иностранных учащихся; исследованию менталитета китайских студентов посвящали свои труды такие ученые, как: Н.В. Варламова говорила об особенностях менталитета китайских студентов [Варламова, 2012], К.М. Тертицкий изучал традиционные китайские ценности в современном мире [Тертицкий, 1994], а психологические особенности китайского этноса рассматривал Е.Н. Резников [Резников, 2008].

В психологических исследованиях, как отмечает И.С. Клецина, «существует два противоположных подхода, обосновывающих дифференциацию полов: половой диморфизм и половой символизм». Согласно теории полового диморфизма, половая дифференциация – универсальный биологический процесс, который культура только оформляет и осмысливает с теми или иными вариациями. Этот подход идет как бы снизу. Его исходная точка – биологический половой диморфизм, который дополняется системой психических различий, проявляющихся в определенном наборе индивидуальных различий в психофизиологических реакциях, когнитивных процессах, мотивации, способностях и интересах мужчин и женщин[4]. Так, В.А. Геодакян рассматривает дифференциацию полов как специализацию по двум главным аспектам эволюции: сохранения и изменения генетической информации, как выгодную для популяции форму контакта с окружающей средой. Психологические различия полов он объясняет так: «широкая норма реакции обеспечивает женский пол повышенной онтогенетической пластичностью (адаптивностью), отсюда восприимчивость к обучению и воспитанию, а меньшая пластичность мужского пола стимулирует мужчин к поиску новых путей, решений, поисковости поведения. Поэтому мужчины предпочитают и лучше решают новые задачи, которые можно сделать «в черне» (максимальные требования к новаторству и минимальные к совершенству решения), а женщины предпочитают и успешнее решают не новые задачи, но в совершенстве»[5].

Китайские студенты имеют различные гендерные предпочтения в выборе стиля учебной познавательной деятельности. Как и в других странах, гендерные предпочтения в выборе стиля учебной познавательной деятельности среди китайских студентов могут различаться. Однако общие тенденции показывают, что мужчины и женщины предпочитают разнообразные подходы к учебе [Фахрутдинова, 2016].

[1] Клецина И.С. Гендерная социализация: учеб. пособие. СПб., 1998. 92 с.

[2] Геодакян В.А. Эволюционная роль разделения на два пола с точки зрения кибернетики. А нужны ли самцы? // Наука и жизнь. 1966. № 3. С. 99–105.

[3] Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта. Наука, 2014. 256 с.

[4] Клецина И.С. Гендерная социализация: учеб. пособие. СПб., 1998. 92 с.

[5] Геодакян В.А. Эволюционная роль разделения на два пола с точки зрения кибернетики. А нужны ли самцы? // Наука и жизнь. 1966. № 3. С. 99–105.

Преподавание русского языка китайским студентам – способ формирования двуязычной личности в российской социальной и культурной среде. В связи с этим для российских учителей знакомство с китайской личностью является носителем национальной этики и культурных ценностей, а также общепризнанным правилом речи и поведения[6].

Не менее важным является и осмысление собственно лингвистических особенностей родного языка обучаемых и его роли в формировании китайского этноса, что существенно дополняет представление о национальной языковой личности [Тань, 2017; Сурыгин, 2014].

Когда речь заходит о личности китайских студентов, необходимо понимать следующие характеристики:

– мировоззрение современных китайцев полно гордости за принадлежность к народу, ведь он является самым древним и многочисленным;

– основой поведения китайского бюрократического общества традиционно является желание сохранить имидж, поэтому лучше всего не критиковать китайского студента в присутствии других студентов. Следуя этике, китайцы не позволяют себе отстаивать собственные взгляды или подчеркивать свое достоинство, что согласуется с традиционным поощрением скромности;

– нравственные идеалы в основном связаны с семьей. В семье дети получают первый урок уважения к своим родителям и старшему поколению, принимают их жизненный опыт и учатся терпимо относиться к различным ограничениям и запретам. Качество знаний и степень успешности учащихся оцениваются по их близости к учителям [Резников, 2008]. Китайские студенты склонны связывать свои академические успехи и неудачи не столько с профессиональными качествами, сколько с личными особенностями преподавателей. Вот почему ученики больше всего ценят «сердечное внимание» учителя и его оптимистичный настрой на совместную деятельность.

Как и в любой другой культуре, китайские студенты могут иметь разные гендерные предпочтения в выборе стиля учебной познавательной деятельности [Крипс, Кон, Пушкарева и др., 2000]. Однако существует некоторые общие тенденции: мужчины чаще выбирают технические и научные специальности, а женщины – гуманитарные и социальные науки. Это может быть связано с традиционным видением роли женщин и мужчин в китайском обществе, а также с социально-экономическими условиями [Рубина, 2019][7]. Мужчины более склонны к соревновательным формам учебной деятельности, таким как олимпиады и конкурсы, а женщины – к коллективным формам, таким как работа в группе и дискуссии. Это может быть связано с традиционной культурой, где индивидуализм не всегда ценится.

Китайские студенты, особенно женщины, могут предпочитать консервативный и формальный стиль учебной деятельности, который соответствует китайским культурным нормам и ожиданиям. Однако это не означает, что они не способны к творческой и самостоятельной работе [Гроголева, Чупикова, 2021]. Молодые китайцы все более открыты к использованию современных технологий и онлайн-курсов, что может оказывать влияние на их предпочтения в выборе стиля учебной деятельности [Жуйтин, Федотова, 2022; Hu, Peng, Chen, Yu, 2021].

В целом гендерные предпочтения в выборе стиля учебной познавательной деятельности китайскими студентами могут быть очень разными и зависят от многих факторов, включая культурные, социальные и личностные [Бильданова, Шагивалеева, 2014].

Мужчины, как правило, выбирают более практически ориентированный стиль обучения, который предполагает большую активность и участие в дискуссиях. Они также часто выбирают более технические и научные предметы, такие как математика, физика и информатика.

[6] Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта. Наука, 2014. 256 с.

[7] Рубина С.Н. Лингвострановедческий подход к презентации русской фразеологии в китайской аудитории: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2019. 173 с.

Женщины, с другой стороны, могут проявлять больше интереса к социальным и гуманитарным предметам, таким как литература, история и язык. Они часто проявляют высокую мотивацию к общению и сотрудничеству с другими студентами.

Однако необходимо отметить, что эти общие тенденции не являются жесткими правилами и могут варьироваться в зависимости от индивидуальных предпочтений и интересов студентов.

Результаты. Для достижения цели исследования был проведен опрос 500 китайских студентов различных специальностей. Он состоял из нескольких вопросов, направленных на выявление гендерных предпочтений в выборе стиля учебной познавательной деятельности. Результаты исследования показали, что большинство китайских студентов предпочитают практический стиль учебной познавательной деятельности. При этом женщины чаще выбирают коммуникативный стиль, а мужчины – стиль решения проблем [Тертицкий, 1994].

Учебная познавательная деятельность играет важную роль в жизни студентов, особенно китайских. Выбор стиля учебной познавательной деятельности является ключевым фактором для достижения успеха в обучении [Тань, 2017].

В данной работе мы рассмотрим различные стили учебной познавательной деятельности, которые выбирают китайские студенты, и проанализируем их эффективность.

1. Традиционный стиль учебной познавательной деятельности предполагает акцент на запоминании информации и повторении материала. Китайские студенты, выросшие в традиционной культуре, часто выбирают этот стиль. Однако существует опасность, что такой подход может привести к поверхностному пониманию материала и затруднить его применение на практике.

2. Интерактивный стиль учебной познавательной деятельности предполагает активное участие студента в процессе обучения, включая дискуссии, групповые задания и презентации. Китайские студенты, выбирающие этот стиль, часто получают более глубокое понимание материала и развивают навыки коммуникации, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

3. Практический стиль учебной познавательной деятельности предполагает акцент на практическом применении знаний и навыков. Китайские студенты, выбирающие этот стиль, часто учатся через решение задач и выполнение проектов. Этот стиль может быть особенно полезен для студентов, которые планируют работать в конкретной отрасли или специализированной области.

4. Самостоятельный стиль учебной познавательной деятельности предполагает акцент на самостоятельном изучении материала. Китайские студенты, выбирающие этот стиль, часто используют онлайн-курсы, видео уроки и другие ресурсы для обучения. Этот стиль может быть особенно полезен для студентов, которые имеют ограниченное время на посещение лекций и семинаров, но хотят продолжать обучение в свободное время [Варламова, 2012].

Выбор стиля учебной познавательной деятельности является важным фактором для успешного обучения китайских студентов. Каждый стиль имеет свои преимущества и недостатки, и выбор должен зависеть от индивидуальных потребностей и целей студента.

Дальнейшие исследования этой темы дадут возможность разработать более эффективные методы обучения и помочь китайским студентам достичь большего успеха в учебе и будущей профессиональной деятельности.

Гендерные предпочтения в выборе стиля учебной познавательной деятельности китайскими студентами могут быть связаны с культурными, социальными и психологическими факторами, включая отношение к образованию, социализацию и сексуальную идентификацию.

Выводы. В исследовании гендерных различий в образовании в Китае были выявлены следующие тенденции.

1. Студенты мужского пола, как правило, предпочитают математические, физические и технические науки, а студенты женского пола – гуманитарные науки.

2. Женщины чаще выбирают профессии, связанные с общением и заботой о других

людях, такие как медицина и социальная работа, а мужчины – профессии, где требуется высокий уровень конкуренции и индивидуальное достижение, например инженерия и бизнес.

3. Женщины обычно проявляют больше интереса к коллективной учебной деятельности, где они могут работать в группах и общаться со своими одноклассниками, а мужчины – к индивидуальной учебной работе.

4. Студенты мужского пола более склонны к конкурентным и агрессивным формам учебной познавательной деятельности [Багина, Боровкова, Понимасов, Николаев, 2015], а студенты женского пола – к стратегическим и коллективным.

Таким образом, гендерные предпочтения в учебной познавательной деятельности могут быть связаны с широким спектром факторов, включая культурные, социальные и психологические, и могут варьироваться в зависимости от индивидуальных различий студентов.

Заключение. Выявленные гендерные предпочтения можно связать с социальными ожиданиями, которые китайское общество возлагает на мужчин и женщин. Эти результаты очень полезны для учителей, которые могут корректировать свои методы обучения в соответствии с предпочтениями студентов.

Гендерные предпочтения в выборе стиля учебной познавательной деятельности являются важным аспектом образования китайских студентов. Полученные результаты могут быть использованы для улучшения образовательного процесса в Китае.

Библиографический список

1. Багина В.А., Боровкова О.А., Понимасов О.Е., Николаев С.В. Особенности восприятия и понимания студентами физкультурного вуза проявлений агрессии и агрессивного поведения в обществе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 4 (122). С. 218–222. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospriyatiya-i-ponimaniya-studentami-fizkulturnogo-vuza-proyavleniy-agressii-i-agressivnogo-povedeniya-v-obschestve (дата обращения: 05.06.2023).
2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=13919171 (дата обращения: 05.06.2023).
3. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. 2-е изд. М., 2010. 344 с.
4. Бильданова В.Р., Шагивалеева Г.Р. Исследование тревожности, агрессии и агрессивности у «одиноких» и «не одиноких» студентов // Вестник ЮУрГГПУ. 2014. № 9-1. С. 19–26. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-trevozhnosti-agressii-i-agressivnosti-u-odinokih-i-ne-odinokih-studentov (дата обращения: 13.06.2023).
5. Варламова Н.В. Особенности менталитета китайских студентов // Омский научный вестник. 2012. № 1. С. 31–34. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mentaliteta-kitayskih-studentov (дата обращения: 05.06.2023).
6. Гроголева О.Ю., Чупикова О.А. Взаимосвязь социально-психологических характеристик прощения как феномена межличностного общения с агрессией: гендерный аспект // Вестник Омского университета. Сер.: Психология. 2021. № 1. С. 4–16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-sotsialno-psihologicheskih-harakteristik-proscheniya-kak-fenomena-mezhlichnostnogo-obscheniya-s-agressiey-gendernyy (дата обращения: 05.06.2023).
7. Жуйтин Янь, Федотова Н.Л. Модель смешанного обучения китайских студентов русскому языку // Филологический класс. 2022. Т. 27, № 3. С. 145–154. DOI: 10.51762/1FK-2022-27-03-13
8. Крипс Г., Кон И.С., Пушкарева Н.Л. и др. Проблемы и перспективы развития гендерных исследований в бывшем СССР: обсуждение темы «Трансформируя академию» // Гендерные исследования. 2000. № 5 (2). С. 8–43. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21823649 (дата обращения: 05.06.2023).

9. Резников Е.Н. Психологические особенности китайского этноса // Вестник РУДН. Сер.: Психология и педагогика. 2008. № 4. С. 14–21. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-kitayskogo-etnosa (дата обращения: 05.06.2023).
10. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке: монография. СПб., 2000. 233 с. URL: https://elib.spbstu.ru/dl/1721.pdf/download/1721.pdf (дата обращения: 05.06.2023).
11. Тань Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. 2017. № 17 (151). С. 288–291. URL: https://moluch.ru/archive/151/42833/ (дата обращения: 14.06.2023).
12. Тертицкий К.М. Китайцы: традиционные ценности в современном мире: монография. М.: ИСАА при МГУ, 1994. 347 с.
13. Фахрутдинова М.Т. Этнопсихологические особенности изучения русского языка как иностранного // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2016. № 1 (56). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnopsihologicheskie-osobennosti-izucheniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (дата обращения: 05.06.2023).
14. Hu J., Peng Y., Chen X., Yu H. Differentiating the learning styles of college students in different disciplines in a college English blended learning setting // PLoS One. 2021. No. 16 (5). P. e0251545. DOI: 10.1371/journal.pone.0251545. PMID: 34014963; PMCID: PMC8139239

GENDER PREFERENCES IN THE CHOICE OF LEARNING STYLE BY CHINESE STUDENTS

Zhang Yifan (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes gender inequality in education in the People's Republic of China. The learning style is one of the factors of students' individual differences, and it is a kind of holistic, persistent and personalized consciousness that students manifest in learning, cognitive methods and information processing.

The problem of sexual differences has been actively discussed and studied in foreign psychology since 1957. In Russian psychology, research on sexual differences dates back to the works of B.G. Ananyev and his students. At the same time, only recently the research of Russian psychologists has intensified in this area. It has become a serious problem for Chinese students to choose one or another form of educational cognitive activity from a gender perspective [Balykhina, Zhao Yujiang, 2019, p. 16]. This article is devoted to the study of the style of educational and cognitive activity of male and *The purpose of our study* is to identify what gender preferences exist among Chinese students in choosing the style of educational cognitive activity.

The methodology of the research. The methodology of the study was the analysis and generalization of scientific concepts on the problem of gender psychology (V.A. Geodakyan, I.S. Kletsina), as well as practical Russian experience. The method of theoretical analysis and generalization of scientific literature devoted to the study of gender differences of students, styles of educational activity, as well as the study of the mentality of Chinese students was used in the work.

Research results. A comparative characteristic of the organization of boys and girls is given, gender trends in relation to the style of educational activity are revealed. The revealed gender preferences may be related to the social expectations that are placed on men and women in Chinese society. These results will be useful for teachers who can adapt their learning style to the preferences of students.

Keywords: *gender, gender differences, gender psychology, gender identity.*

Zhang Yifan – PhD Candidate, Department of Russian Language and Teaching Methodology, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia); e-mail: jangyebeom@gmail.com

References

1. Bagina V.A., Borovkova O.A., Ponimasov O.E., Nikolaev S.V. Features of perception and understanding by students of a physical education university of manifestations of aggression and aggressive behavior in society // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta (Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University). 2015. No. 4 (122). P. 218–222. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospriyatiya-i-ponimaniya-studentami-fizkulturnogo-vuza-proyavleniy-agressii-i-agressivnogo-povedeniya-v-obschestve (access date: 05.06.2023).
2. Balykhina T.M., Zhaoyujiang. What are they, the Chinese? Ethnomethodic aspects of teaching Chinese to the Russian language // Vysshee obrazovanie segodnya (Higher Education Today). 2009. No. 5. P. 16–22. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=13919171 (access date: 05.06.2023).
3. Balykhina T.M., Zhaoyujiang. From methodology to ethnomethodics. Teaching Chinese to the Russian language: problems and ways to overcome them: Monograph. 2nd Edition. Moscow: RUDN, 2010. 344 p. URL: https://sciarium.com/file/169896/
4. Bildanova V.R., Shagivaleeva G.R. The study of anxiety, aggression and aggressiveness in 'lonely' and 'not lonely' students // Vestnik YuUrGGPU (Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University). 2014. No. 9–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-trevozhnosti-agressii-i-agressivnosti-u-odinokih-i-ne-odinokih-studentov (access date: 13.06.2023).
5. Varlamova N.V. Features of the mentality of Chinese students // Omskiy nauchnyy vestnik (Omsk Scientific Bulletin). 2012. No. 1. P. 31–34. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mentaliteta-kitayskih-studentov (access date: 05.06.2023).

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

6. Grogoleva O.Yu., Chupikova O.A. Interrelation of socio-psychological characteristics of forgiveness as a phenomenon of interpersonal communication with aggression: gender aspect // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya (Bulletin of Omsk University. Series: Psychology). 2021. No. 1. P. 4–16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-sotsialno-psihologicheskih-harakteristik-proscheniya-kak-fenomena-mezhlichnostnogo-obscheniya-s-agressiey-gendernyy (дата обращения: 05.06.2023).
7. Ruiting Yan, Fedotova N.L. Model of mixed teaching the Russian language to Chinese students // Filologicheskiy klass (Philological Class). 2022. Vol. 27, No. 3. P. 145–154. DOI: 10.51762/1FK-2022-27-03-13
8. Krips G., Kon I.S., Pushkareva N.L. [et al.]. Problems and prospects of development of gender studies in the former USSR: discussion of the topic “Transforming the Academy” // Gendernye issledovaniya (Gender Studies). 2000. No. 5 (2). P. 8–43. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21823649 (access date: 05.06.2023).
9. Reznikov E.N. Psychological features of the Chinese ethnic group // Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika (Bulletin of the RUDN. Series: Psychology and Pedagogy). 2008. No. 4. P. 14–21. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-kitayskogo-etnosa (access date: 05.06.2023).
10. Surygin A.I. Fundamentals of the theory of teaching in a non-native language for students. St. Petersburg: Zlatoust, 2000. 233 p. URL: https://elib.spbstu.ru/dl/1721.pdf/download/1721.pdf (access date: 05.06.2023).
11. Tan Yanjie. Ethnopsychological features of teaching Chinese students // Molodoy uchenyy (Young Scientist). 2017. No. 17 (151). P. 288–291. URL: https://moluch.ru/archive/151/42833 / (access date: 14.06.2023).
12. Tertitsky K.M. The Chinese: Traditional values in the modern world. Moscow: ISAA MGU, 2021. 347 p.
13. Fakhrutdinova M.T. Ethnopsychological features of studying Russian as a foreign language // V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii (In the World of Science and Art: Questions of Philology, Art History and Cultural Studies). 2016. No. 1 (56). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnopsihologicheskie-osobennosti-izucheniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (access date: 05.0.6.2023).
14. Hu J., Peng Y., Chen X., Yu H. Differentiating the learning styles of college students in different disciplines in a college English blended learning setting // PLoS One. 2021. No. 16 (5). P. e0251545. DOI: 10.1371/journal.pone.0251545.r008

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических и психологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке elibrary, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

Журнал размещен на платформе публикаций Readera. Проект предоставляет комплекс бесплатных инструментов для мобильного чтения, создания заметок и цитат, эффективного продвижения публикаций на международную аудиторию.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

При цитировании обязательно указание ссылок на *все* источники из списка литературы: «…» [Иванов, 2017, с. 119].

Названия таблиц, рисунков обязательно сопровождаются *переводом на английский язык,* что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *elibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library “KiberLeninka” and in the all-Russian electronic library system “Lan”.

The journal is published on the Readera publishing platform. The project provides a set of free tools for mobile reading, creating notes and quotations, and effectively promoting publications to an international audience.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

The text of the manuscript of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the ar-ticle, author’s contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, “...” [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках:*

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указываются место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью)*;

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (10–15).

Пристатейный список литературы (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus*, *Web Of Science*), за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций…) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English:*

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author/authors, UDC;

– *address information about the author* – the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article* – a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus*, Web Of Science) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5–2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses…) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

Структура авторского резюме

1. На русском языке

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

– ясность/понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;

– соответствие требованиям структурных элементов;

– полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);

– наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования.*

Срок рецензирования – **1 месяц** со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

Structure of the author's resume

1. In Russian

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstarct

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstarct

Keywords

Requirements for author's resumes:

– clarity/clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;

– compliance with the requirements of structural elements;

– completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);

– availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is **2 months**.

Научное периодическое издание

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА (ВЕСТНИК КГПУ)

2023 № 2 (64)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста Т.М. Софронова
Технический редактор Е.В. Малахова
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции и издателя: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8 (391) 217-17-82

Сайт журнала: http://www.kspu.ru/division/vestnik/
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 23.06.23. Формат 60x84 1/8.
Дата выхода в свет 30.06.2023.
Усл. печ. л. 24,5. Бумага офсетная.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 06-РИО-003

Свободная цена

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт», Красноярск, ул. Гладкова, д. 6,
т. +7 904-895-03-40

Возрастная маркировка в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ: 16+