

THE WORLD OF ACADEMIA:

CULTURE, EDUCATION

2022
№ 9

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: ЭП № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 2658-6983.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

O.V. Gukalenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Russia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeyev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals
where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science
and Doctor of Science should be published
(Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2022
№ 9**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 2658-6983.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Борытко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Россия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепанова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусайнов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Роберт Ирэна Веньяминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Серигов Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерицкий Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Гафиятуллина Г.Ш., Шейхет И.И.,
Щербакова Т.К., Березняк Ю.Л.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБЩЕДОСТУПНЫХ ПРОГРАММНЫХ И КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ.....	21
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Каратаева Т.О., Хан Н.Н.,
Приступа Е.Н.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	29
---	----

Толстихина Е.В.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В АВТОНОМНОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ	34
---	----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Shulzhenko N.V., Karpova N.P.

DEVELOPING RECEPTIVE LEXICAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS AT ENGLISH LESSONS.....	45
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тринитатская О.Г., Эпова Н.П.,
Бочаров С.В.

РЕФЛЕКСИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	55
--	----

Шепелев А.И.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОГРАФИКИ КАК СРЕДСТВА ГРАФИЧЕСКОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	62
---	----

Натуркач М.В., Маркосян Е.И.

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ЭКОНОМИЧЕСКОГО МАССМЕДИЙНОГО ДИСКУРСА	73
---	----

Долгих А.С., Долинина И.Г.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ТЕХНОСФЕРНУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ	86
--	----

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Bersirova A.K., Shcherbakova T.N.,
Khakunova F.P., Khakunov N.Kh.

INFLUENCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF SOCIAL NETWORKS USERS ON THE KIND OF ACTIVITY IN THE DIGITAL SPACE: GENDER ASPECT	95
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Рогов Е.И., Трубицина Д.А.**

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ-МАТЕМАТИКОВ С РАЗНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СТАЖЕМ	107
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ**Pazukhina S.V., Shalaginova K.S.,
Dekina E.V.**

SOCIAL AND PERSONAL RESPONSIBILITY AS CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SELF-AWARENESS OF ADOLESCENTS AT RISK.....	117
НАШИ АВТОРЫ	125
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование».....	131

GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Gafiyatullina Guzel Sh., Sheikhet Igor I.,
Shcherbakova Tatiana K., Bereznyak Yuriy L.

ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING USING PUBLICLY AVAILABLE SOFTWARE AND COMPUTER TOOLS	21
---	----

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

Karataeva Tatiana O., Khan Natalia N.,
Pristupa Elena N.

TO THE ISSUE OF DEVELOPING INTELLECTUAL AND CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE CONTEXT OF THE INTEGRATED PEDAGOGICAL PROCESS.....	29
---	----

Tolstikhina Elena V.

DEVELOPING FIRST-YEAR STUDENTS' LISTENING SKILLS IN AN AUTONOMOUS LEARNING MODE	34
--	----

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Shulzhenko Natalia V., Karpova Natalia P.

DEVELOPING RECEPTIVE LEXICAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS AT ENGLISH LESSONS	45
--	----

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Trinitatskaya Olga G., Epova Nadezhda P., Bocharov Sergey V.

REFLEXIVE CULTURE AS A CONDITION FOR DEVELOPMENT OF MANAGERIAL SKILLS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION	55
---	----

Shepelev Alexander I.

RECOMMENDATIONS ON THE USE OF INFOGRAPHICS AS A MEANS OF GRAPHIC VISUALIZATION FOR DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS	62
--	----

Naturkach Mikhail V., Markosian Elena I.

COGNITIVE ASPECTS OF ANALYSING ECONOMIC MASS MEDIA DISCOURSE IN TEACHING ENGLISH TO ECONOMICS STUDENTS.....	73
--	----

Dolgikh Andrey S., Dolinina Irina G.

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS MAJORING IN TECHNOSPHERE SECURITY	86
---	----

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY AND THE HISTORY OF PSYCHOLOGY

Bersirova Asya K., Shcherbakova Tatiana N.,
Khakunova Fatimet P., Khakunov Nurbiy Kh.

INFLUENCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF SOCIAL NETWORKS USERS ON THE KIND OF ACTIVITY IN THE DIGITAL SPACE: GENDER ASPECT	95
---	----

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**Rogov Evgeniy I., Trubitsina Daria A.**

PROFESSIONAL BELIEFS OF TEACHERS-MATHEMATICIANS WITH DIFFERENT PEDAGOGICAL EXPERIENCE	107
--	-----

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AKMEOLOGY**Pazukhina Svetlana V., Shalaginova Ksenia S.,
Dekina Elena V.**

SOCIAL AND PERSONAL RESPONSIBILITY AS CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SELF-AWARENESS OF ADOLESCENTS AT RISK.....	117
OUR AUTHORS	125

**Берсирова Ася Казбековна,
Щербакова Татьяна Николаевна,
Хакунова Фатимет Пшимафовна,
Хакунов Нурбий Хасанбиевич**

**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК
ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ
НА ХАРАКТЕР АКТИВНОСТИ
В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ**

Исследование посвящено изучению гендерных различий пользователей социальных сетей в зависимости от их активности в информационном пространстве. Сравнительный анализ юношей и девушек позволил выявить взаимосвязь личностных характеристик, таких как стратегии самопрезентации в межличностном общении, самоактивация, реактивная и личностная тревожность, влияющие на их активность в социальных сетях. Полученные результаты показывают, что существуют различия в степени вовлеченности юношей и девушек в онлайн-общение: девушки более тревожны из-за потребности личности в самореализации и самопрезентации как пользователя социальных сетей. Девушки более подвержены стрессу, беспокойству, нервозности, чем юноши, которые проявляли меньшую активность в социальных сетях. Результаты исследования показывают, что по сравнению с юношами девушки отличаются большей эмоциональностью восприятия окружающего, более разнообразным спектром эмоциональных переживаний; у юношей же более реалистичное восприятие окружающей среды и происходящих событий, они склонны рационализировать собственные эмоциональные переживания и впечатления.

**Гафиятуллина Гузель Шамилевна,
Шейхет Игорь Ильич,
Щербакова Татьяна Константиновна,
Березняк Юрий Львович**

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ОБЩЕДОСТУПНЫХ ПРОГРАММНЫХ
И КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ**

Рассматриваются методы организации дистанционного (онлайн) обучения, которыми можно воспользоваться в любом учебном заведении. Обсуждаются технические и программные средства для реализации образовательных онлайн-программ, включая те, что использовались авторами на подготовительном факультете по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета. Рассмотрена методика проведения онлайн-занятий с использованием имеющихся технических средств. Делается вывод о технической возможности дистанционного обучения на высоком уровне и равного сочетания классического очного и дистанционного обучения.

**Долгих Андрей Сергеевич,
Долинина Ирина Геннадьевна**

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ
ТЕХНОСФЕРНУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ**

Актуальность исследования, представленного в статье, обусловлена проблемой формирования у студентов, изучающих техносферную безопасность, критического мышления, которое позволяло бы им разрабатывать экологически безопасные технологии для создания техногенного мира, не воздействующего на природу и экологию. Целью статьи стало представление метода развития критического мышления у будущих инженеров по направлению техносфер-

ной безопасности. Ведущим методом исследования был тест, определяющий уровень развития критического мышления, созданный Л. Старки и доработанный Е.Л. Луценко, для выявления личностных факторов, умения оценивать достоверность полученной информации, анализировать полученные данные, определять логическую цепочку суждения и прогнозировать результативность сказанного оппонентом. В результате был разработан метод развития критического мышления, в основе которого лежит детальный пересмотр существующих технологий и объектов техносферы на предмет выявления в них отрицательных параметров влияния на природу и экологию для дальнейшего составления базы данных различных технических элементов, несущих экологическую угрозу, что будет способствовать исключению разработки и применения небезопасных технологий в будущем.

**Каратаева Татьяна Олеговна,
Хан Наталья Николаевна,
Приступа Елена Николаевна**

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
В УСЛОВИЯХ ЦЕЛОСТНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

Статья посвящена актуальному вопросу проблемы развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника в условиях целостного педагогического процесса. Авторами проведен анализ образовательной среды с точки зрения современной педагогической науки как точки взаимосвязи между психолого-педагогическими условиями и динамикой развития интеллектуально-творческого потенциала учащихся. Рассматриваются особенности рационального и целесообразного использования современных педагогических технологий в условиях обновленного содержания образования, которое осуществляется через формирование дизайна образовательной среды, или педагогического дизайна. Авторами представлена и кратко охарактеризована совокупность новых подходов в процессе обновления содержания образования и взаимосвязь между компонентами развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника в условиях целостного педагогического процесса.

**Натуркач Михаил Васильевич,
Маркосян Елена Ивановна**

**ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ
КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА
ЭКОНОМИЧЕСКОГО МАССМЕДИЙНОГО
ДИСКУРСА**

В статье рассматриваются особенности когнитивного анализа экономического массмедийного дискурса в обучении иностранному языку студентов экономических специальностей. Проводится анализ возможности применения когнитивного подхода к анализу медиадискурса, изучения англоязычной терминологии в сфере экономики. Обращение к концептам, фреймам, прототипам, схемам в рамках применения когнитивной лингвистики помогает категоризации и концептуализации информации, пониманию специальной лексики, способствует глубокому анализу информации медиадискурса, вычленению ядра на основе логических и ассоциативных операций. Детальный лексический анализ, обращение к ментальным связям обогащают переводческую работу, формируют целостное представление об экономических явлениях. Медиадискурс рассматривается с точки зрения каналов коммуникации. Печатные, аудиовизуальные, массмедийные источники рассматриваются через

призму модальности, способствуя профессиональному анализу медиадискурса. Уделяется внимание важности способа получения информации, степени информационной насыщенности, эмоционального заряда, политической и идеологической направленности профессионального текста. В публикации также затрагивается аспект массмедийного дискурса экспертов в профессиональных областях экономики и политики, где стилистика аллюзий, перифраз являются концептуально и идеологически важными факторами при когнитивном подходе к анализу дискурса.

**Пазухина Светлана Вячеславовна,
Шалагинова Ксения Сергеевна,
Декина Елена Викторовна**

СОЦИАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ГРУППЕ РИСКА

В статье анализируется категория социальной и личностной ответственности в контексте предупреждения развития девиантного поведения и актуализации субъективного и личностного развития подростков в группе риска. Ученые до сих пор недостаточно четко определяют это понятие ни с точки зрения его принадлежности субъекту, ни с точки зрения его проявлений, ни с такой позиции, когда качество личной ответственности, присущее индивиду, не согласуется с достижением социальных целей. Систематизация подходов к рассмотрению категории социальной и личной ответственности позволяет авторам создать целостный взгляд на изучаемое явление, выявить и содержательно охарактеризовать его компоненты, перейти от теоретически значимых категорий к диагностическим показателям и разумному выбору методов исследования. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что у подростков, находящихся в группе риска, выявленные компоненты социальной и личной ответственности являются «тонущими» звеньями, которые негативно влияют на ход их субъективного и личностного развития, искажают направления саморазвития в этом возрасте и ведут по девиантному пути развития. С учетом полученных данных авторы разработали программу формирования социальной и личностной ответственности у подростков из группы риска.

**Рогов Евгений Иванович,
Трубина Дарья Андреевна**

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ-МАТЕМАТИКОВ С РАЗНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СТАЖЕМ

Данное исследование является продолжением работы по изучению становления профессионализма у представителей педагогической профессии, а также следующим этапом для целого ряда работ, раскрывающих формирование представлений о профессии учителя в вузе. Рассматривая сформированность системы профессиональных представлений как основу успешного становления профессионального самосознания, авторы сравнивают представления о профессии у учителей математики, дифференцированных по стажу своей деятельности на четыре группы. Выявлено, что молодые педагоги с небольшим опытом видят свою работу социально значимой, но при этом достаточно простой и комфортной, демонстрируя недостаточную степень понимания ее содержания. По мере накопления стажа постижение объекта деятельности становится более целостным и четким, но наблюдается снижение социальной значимости профессии учителя в представлениях респондентов. В группе наиболее опытных педагогов данная оценка вновь возрастает. Увеличение профессионального стажа сопровождается ростом оценки активности образа деятельности, что связано с прогрессом профессионализма, основывающимся на хороших коммуникативных

навыках, эмпатичности, социальной энергичности. Некоторое снижение оценки активности профессионального образа присутствует в группе наиболее опытных педагогов, возможно, обусловленное физиологическими и психологическими процессами. С увеличением профессионального стажа растет и оценка четкости и ясности образа профессии. Кроме того, выявлены взаимосвязи профессиональных представлений с удовлетворенностью деятельностью.

Толстихина Елена Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ
У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА
В АВТОНОМНОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ**

Автономный формат обучения студента вуза является одним из неотъемлемых требований современного образования. При изучении иностранного языка в вузе преподаватель сталкивается с проблемой неоднородности подготовки студентов, обучающихся в одной группе, разным уровнем владения по иностранным языком. Аудирование, или восприятие иностранной речи на слух, считается одним из наиболее сложных речевых навыков. Как правило, формирование навыков и умений восприятия иноязычной речи на слух требует от студента и преподавателя наибольших усилий. Цель данного исследования состояла в том, чтобы разработать эффективный подход к автономному обучению аудированию на английском языке в соответствии с языковым уровнем студента с помощью современных средств информационно-коммуникационных технологий. Задачей исследования также выступала оценка предлагаемого подхода как значительно улучшающего академические результаты обучающихся. Педагогический эксперимент и количественное исследование (тестирование), проведенные среди студентов I курса Южного федерального университета, показали эффективность предложенного подхода.

**Тринитатская Ольга Гавриловна,
Эпова Надежда Павловна,
Бочаров Сергей Викторович**

**РЕФЛЕКСИВНАЯ КУЛЬТУРА
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ
НАВЫКОВ РУКОВОДИТЕЛЯ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье определена сущность содержательного ядра и компонентов понятия «рефлексивная культура руководителя образовательной организации», конкретизировано и углублено определение понятий «рефлексивная компетентность», «рефлексивные умения» и «рефлексивные способности». Обозначены теоретические аспекты процесса формирования рефлексивной культуры менеджера образования. Особое внимание в контексте формирования управленческой культуры уделяется умению руководителей решать управленческие проблемы (уровень решения проблем), подразумевающему умение принимать новые, нетривиальные решения. Показана динамика и результаты эмпирического исследования уровня рефлексивности руководителей образовательных организаций Ростовской области. Сделан вывод о том, что практически все опрошенные руководители образовательных организаций испытывают трудности в процессе рефлексивной деятельности, в то же время по мере роста стажа работы растет способность управленцев к полной рефлексивной самоорганизации. Подчеркивается, что работа по формированию рефлексивной культуры руководителей образовательных организаций должна носить системный характер, т.е. проводиться как в период курсовой подготовки в рамках повышения квалификации, так и в межкурсовый период и включать комплекс разносторонних мероприятий.

Шепелев Александр Игоревич**ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОГРАФИКИ
КАК СРЕДСТВА ГРАФИЧЕСКОЙ
ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье представлены практические рекомендации по применению инфографики как средства графической визуализации в целях развития критического мышления будущих учителей иностранного языка. Отражены варианты применения инфографики, особое внимание уделено примерам программного обеспечения и алгоритмам создания инфографики. Сделан вывод о том, что инфографика является эффективным средством визуализации, направленным на преобразование больших объемов текстовой и образной информации.

**Шульженко Наталья Владимировна,
Карпова Наталья Петровна****ФОРМИРОВАНИЕ РЕЦЕПТИВНЫХ
ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.**

Статья посвящена проблеме изучения и формирования рецептивных лексических навыков у учащихся вторых классов с задержкой психического развития на уроках «Основы английского языка». Адресована учителям английского языка, дефектологам, учителям, работающим с детьми с задержкой психического развития. Цель настоящего исследования – определение содержания коррекционной работы по формированию рецептивных лексических навыков у учащихся с задержкой психического развития. Проведенное исследование показало, что учащиеся имеют преимущественно низкий уровень сформированности навыков. В содержание работы по формированию рецептивных лексических навыков были включены следующие этапы: зрительное восприятие графического образа слова, перевод графического образа в звуковую схему, совместное фонетически верное прочитывание слова, определение значения, установление связи фонетического образа слова с его значением, подкрепление соответствующим зрительным либо слуховым образом, дифференциация звукового образа нового слова и звукового образа сходного с ним и ранее изученного слова, дифференциация их значений, включение нового слова в контекст с целью закрепления его графического образа и значения, дополненного контекстом, чтение текста с новым словом, поиск лексических значений к слову, предъявленному на английском языке. Результаты контрольного исследования показали положительную динамику в формировании рецептивных лексических навыков у учащихся с задержкой психического развития, что выражалось в повышении уровня сформированности навыка.

**Bersirova Asya K., Shcherbakova Tatiana N.,
Khakunova Fatimet P., Khakunov Nurbiy Kh.**

**INFLUENCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS
OF SOCIAL NETWORKS USERS ON THE KIND
OF ACTIVITY IN THE DIGITAL SPACE: GENDER ASPECT**

Key words: gender differences, social networks,
information space, self-actualization, self-presen-
tation, emotional sphere, anxiety.

The article is devoted to the study of gender differences between social networks users depending on their activity in the digital space. The authors rely on comparative analysis of boys and girls which made it possible to reveal the relationship between personal characteristics, such as strategies of self-presentation in interpersonal communication, self-activation, reactive and personal anxiety, which affect their activity in social networks. The obtained results show that there are differences in the degree of involvement of boys and girls in online communication: girls are more anxious because of the need for self-actualization and self-presentation in social networks, more susceptible to stress, anxiety, nervousness than boys who showed less activity in social networks. The authors make the conclusion that in comparison with young men, young women tend to have a greater emotional perception of their surroundings, show a more diverse range of emotional experiences. The young men have a more realistic perception of the environment and current events. They tend to rationalize their own emotional experiences and impressions.

Dolgikh Andrey S., Dolinina Irina G.

**DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS
MAJORING IN TECHNOSPHERE SECURITY**

Key words: critical thinking, technosphere se-
curity, ecological restoration, ecological focus,
vocational education.

The article is devoted to a relevant issue of developing critical thinking skills of students who major in technosphere security. According to the article, critical thinking will enable them to develop environmentally safe technologies to create a man-made world that affects neither nature nor ecology. The purpose of the article is to present a method for developing critical thinking skills of future engineers in the field of technosphere security. The leading research method is a test for stating critical thinking level, created by L. Starkey and modified by E.L. Lutsenko. The above mentioned test is aimed at identifying personal factors, the ability to evaluate reliability of the information received, analyze the data, state the logical chain of judgments and predict effectiveness of the opponent's arguments. The authors share a method of developing critical thinking skills based on a detailed revision of existing techniques and technosphere objects in order to identify their negative influence on nature and ecology for further compilation of a database of various technical elements that pose an environmental threat. According to the authors, it will help to avoid development and use of unsafe technologies in the future.

**Gafiyatullina Guzel Sh., Sheikhet Igor I.,
Shcherbakova Tatiana K., Bereznyak Yuriy L.**

**ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING USING PUBLICLY
AVAILABLE SOFTWARE AND COMPUTER TOOLS**

Key words: distance learning, computer tools,
software tools, methods of online teaching.

The paper deals with some methods of organizing distance (online) learning which can be used in any educational institution. The authors describe some technical

tools and software that can be used while teaching online, including those used by the authors at the preparatory faculty for the training of foreign citizens of Rostov State Medical University. The methodology of conducting online classes using available technical means is considered. The authors make the conclusion about the technical features of distance learning at a high level and an well-balanced blend of the traditional full-time mode and distance learning.

Karataeva Tatiana O., Khan Natalia N., Pristupa Elena N.

TO THE ISSUE OF DEVELOPING INTELLECTUAL
AND CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY
SCHOOL PUPILS IN THE CONTEXT
OF THE INTEGRATED PEDAGOGICAL PROCESS

Key words: primary school student, intellectual
and creative potential, integrated pedagogical
process.

The article is devoted to the topical issue of developing intellectual and creative potential of primary school students in the context of integrated pedagogical process. The authors analyze academic environment from the point of view of modern pedagogical science as the point of relationship between psychological and pedagogical conditions and the dynamics of the development of intellectual and creative potential of students. The features of the rational and expedient use of modern pedagogical techniques in the context of the updated education content, carried out via educational environment design, or pedagogical design, are considered. The authors present and briefly characterize a set of new approaches to the process of updating the content of education and the relationship between the components of the development of primary school pupils' intellectual and creative potential in the conditions of the integrated pedagogical process.

Naturkach Mikhail V., Markosian Elena I.

COGNITIVE ASPECTS OF ANALYSING ECONOMIC
MASS MEDIA DISCOURSE IN TEACHING ENGLISH
TO ECONOMICS STUDENTS

Key words: media discourse, mass media dis-
course, cognitive analysis, concept, prototype,
professional vocabulary, translation, English
teaching.

The article discusses some features of cognitive analysis of economic mass media discourse used in teaching a foreign language to Economics students. The authors look into the possibility of applying the cognitive approach to analyzing media discourse and studying English economic terminology. According to the paper, employing concepts, frames, prototypes, schemes within the framework of cognitive linguistics contribute positively to categorization and conceptualization of information, understanding of special vocabulary, promotes in-depth analysis of media discourse and helps to single out the core based on logical and associative operations. Detailed lexical analysis, appeal to mental connections enrich translation work, form a holistic view of economic phenomena. Media discourse is considered from the point of view of communication channels. Printed, audiovisual, and mass media sources are viewed on through the prism of modality, contributing to the professional analysis of the media discourse. The authors pay special attention to the importance of the method of obtaining information, the degree of information saturation, emotional charge, political and ideological bias of a professional text. The article also touches upon the mass media discourse of experts in the professional fields of economics and politics, where the style of allusions and periphrasis is seen as a conceptually and ideologically important factor in the cognitive approach to discourse analysis.

**Pazukhina Svetlana V., Shalaginova Ksenia S.,
Dekina Elena V.**

**SOCIAL AND PERSONAL RESPONSIBILITY
AS CONDITIONS FOR BUILDING SELF-
AWARENESS OF ADOLESCENTS AT RISK**

Key words: cultural and historical psychology,
social and personal responsibility, adolescents
at risk, subjective position, self-development.

The article analyzes the category of social and personal responsibility in the context of preventing the development of deviant behavior and updating the subjective and personal development of adolescents at risk. In the scientific literature, scholars still insufficiently differentiate this concept neither from the side of its belonging to the subject, nor from the side of its manifestation, nor from the side of the variant when the quality of personal responsibility inherent in the individual is not consistent with the achievement of social goals. Systemizing approaches to the consideration of the category of social and personal responsibility allows the authors to create a holistic view of the phenomenon under study, to identify and fill its components with a meaningful characteristic, to move from theoretically meaningful indicators to diagnostic indicators and a reasonable choice of research methods. Empirical data indicate that in adolescents at risk, the identified components of social and personal responsibility are «sinking» links that negatively affect the course of their subjective and personal development, distort the directions of self-development at this age, and lead them to a deviant path of development. Taking into account the obtained data, the authors developed a program for the formation of social and personal responsibility in adolescents at risk.

Rogov Evgeniy I., Trubitsina Daria A.

**PROFESSIONAL BELIEFS OF TEACHERS-
MATHEMATICIANS WITH DIFFERENT
PEDAGOGICAL EXPERIENCE**

Key words: teacher psychology, educational
environment, professionalization, professional
self-awareness, professional beliefs, teach-
ing experience, personal transformation, job
satisfaction.

This study is continuation of research into professionalism development of representatives of the teaching profession, as well as the next stage for a number of works that reveal ideas about the profession of a university teacher. According to the authors, the system of professional beliefs is the basis for successful development of professional self-awareness. The authors compare ideas about the profession of Mathematics teachers, divided into four groups by their work experience. It is revealed that young teachers with little experience see their work as socially significant, but at the same time quite simple and comfortable, demonstrating an insufficient degree of understanding of its content. With the accumulation of experience, the comprehension of activity becomes more holistic and clear, but there can be seen a decrease in social significance of teaching in the views of the respondents. In the group of the most experienced teachers, this high evaluation increases again. Professional experience growth is accompanied by an increase in high evaluation of the activity which is associated with the progress of professionalism based on good communication skills, empathy, and social energy. A certain decrease in evaluation of professional activity can be seen in the group of the most experienced teachers, possibly due to natural physiological and psychological processes. In addition, the article also covers interrelationship between professional beliefs and job satisfaction.

Shepelev Alexander I.

**RECOMMENDATIONS ON THE USE OF INFOGRAPHICS
AS A MEANS OF GRAPHIC VISUALIZATION
FOR DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS
OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

Key words: critical thinking of a foreign language teacher, integration, vocational education, STREAM technique, infographics, visualization.

The article presents some practical recommendations on the use of infographics as means of graphic visualization aimed at development of critical thinking skills of future foreign language teachers. The author suggests some ways to use infographics in the article; special emphasis is given to software examples and algorithms for creating infographics. The conclusion is as follows: infographics is an effective visualization tool aimed at converting large amounts of textual and figurative information into smaller bits.

Shulzhenko Natalia V., Karpova Natalia P.

**DEVELOPING RECEPTIVE LEXICAL SKILLS
OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH
DEVELOPMENTAL DELAYS AT ENGLISH LESSONS**

Key words: receptive lexical skills, learning English, perception of the phonetic form of a word, perception of the graphic form of a word, lexical meaning, mentally retardant students.

The article deals with the way second graders with developmental delays master receptive lexical skills at the lessons "Basics of the English language". The research is aimed at English language teachers, speech pathologists and teachers who work with mentally retardant children. The key point of the paper is to describe the main aspects of correctional work on receptive lexical skills. The research reveals that pupils of the group under study have a predominantly low level of the skill development. The authors give outline to the stages of correctional work on receptive lexical skills: visual perception of the graphic image of the word, translation of the graphic image into a sound scheme, phonetic reading of the word, definition of the meaning, establishing the connection between the phonetic image of the word and its meaning, reinforcement with the appropriate visual or auditory image, differentiation between the phonetic image of a new word and a similar sound image of the previously learned word, differentiation of their meanings, using a new word in the context in order to consolidate its graphic image and meaning supplemented by the context, reading aloud the text with a new word, looking for the lexical meaning of the word presented in English. The findings of the control study reveal certain positive dynamics in receptive lexical skills of pupils with developmental delays which can be traced in the level of skill development.

Tolstikhina Elena V.

**DEVELOPING FIRST-YEAR STUDENTS' LISTENING
SKILLS IN AN AUTONOMOUS LEARNING MODE**

Key words: listening skill development, English, autonomous learning, listening strategies.

University student's autonomous learning is one of the essential requirements of modern education system. When teaching a foreign language at a university, a teacher faces the problem of heterogeneity with different levels of foreign language proficiency in the student group. Listening, or the perception of foreign speech by ear,

is considered to be one of the most difficult linguistic skills. As a rule, development of skills and abilities to perceive foreign language speech by ear requires a lot of efforts from both a student and a teacher. The purpose of this study is to work out an effective approach to autonomous development of listening skills in accordance with the language proficiency level of a student using modern means and communication technologies. The objective of the study is to prove whether the suggested approach enables significantly improve students' academic performance. Pedagogical experiment and quantitative research (testing) conducted among first-year students of Southern Federal University reveal effectiveness of the suggested approach.

**Trinitatskaya Olga G., Epova Nadezhda P.,
Bocharov Sergey V.**

**REFLEXIVE CULTURE AS A CONDITION
FOR DEVELOPMENT OF MANAGERIAL
SKILLS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL
PROFESSIONAL EDUCATION**

Key words: education manager, reflexive competence, reflexive skills, reflexive abilities, educational organization, managerial task, managerial problem, managerial skills.

The article defines the content core and constituent components of the concept "reflexive culture of an educational organization head", specifies and deepens the definition of the concepts "reflexive competence", "reflexive skills" and "reflexive abilities". The paper covers some theoretical aspects of shaping the reflexive culture of a manager in education. Particular attention in the context of fostering managerial culture is paid to the ability of managers to solve managerial problems (the level of problem solving skill), since this level implies the ability of a manager to make new, non-trivial decisions. The dynamics and results of an empirical study into the reflexivity level of heads of educational organizations in the Rostov region are described. The authors come to the conclusion that almost all the interviewed heads of educational organizations experience certain difficulties in reflexive activity. At the same time, managers' skill of reflexive self-organization improves as the length of service increases. It is emphasized that work on reflexive culture of the heads of educational organizations should be systemic, that is, it should be carried out both during the formal education as part of advanced training and in the intercourse period and include a set of versatile activities.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Гафиятуллина Г.Ш., Шейхет И.И., Щербакова Т.К., Березняк Ю.Л.** Организация дистанционного обучения с использованием общедоступных программных и компьютерных средств

УДК 371.134

DOI 10.18522/2658-6983-2022-9-21-26

**Гафиятуллина Г.Ш.,
Шейхет И.И.,
Щербакова Т.К.,
Березняк Ю.Л.**

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБЩЕДОСТУПНЫХ ПРОГРАММНЫХ И КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ

Ключевые слова: дистанционное обучение, компьютерные средства, программные средства, методика онлайн-преподавания.

За два года пандемии набор средств преподавания в начальной, средней и высшей школе был в значительной степени расширен. В первую очередь это относится к развитию методики преподавания в онлайн-режиме (дистанционное обучение) (Приказ..., https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=1064; Дистанционное обучение.... 2021; Краснова, Полушкина, 2021; Никуличева, 2021; Попова и др., 2020; Черепанова, <https://education.forbes.ru/authors/online-obrazovanie>; Шаматова и др., 2021). Слияние новых технологий, глобальное распространение интернета, постоянное повышение квалификации, распространение мобильных технологий и другие факторы делают онлайн-образование мейнстримом (Palvia et al., 2018). Развивается блокчейн-технология, обладающая значимым потенциалом для улучшения образования в целом и онлайн-образования в частности (Alam, 2022).

Онлайн-преподавание во время пандемии нередко становилось доминирующим в учебных заведениях, хотя ранее его можно было рассматривать в основном в качестве вспомогательной части учебного процесса. Можно предположить, что оно вряд ли уйдет на вторые роли после окончания пандемии. При современном развитии интернета, компьютерных и программных средств такой способ организации учебного процесса доказал свою эффективность и конкурентоспособность. Более того, в некоторых случаях онлайн-схема предоставляет возможности, недоступные при других вариантах организации учебного процесса.

Для обоснования этих предположений в настоящей статье представлен опыт онлайн-преподавания на подготовительном факультете по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского уни-

верситета (РостГМУ). Специфические особенности преподавания, характерные для каждого учебного заведения, в статье не рассматриваются. Предметом обсуждения являются только вопросы, представляющие интерес для любого преподавателя, организующего онлайн-обучение.

В основном нами использовались стандартные, доступные для всех технические и программные продукты. Исключением является образовательная платформа `dotest.rostgmu.ru`, созданная в РостГМУ. Альтернативу ей каждый преподаватель может подобрать с учетом своих требований, проведя поиск в Интернете (Обзор..., <https://www.ispring.ru/elearning-insights/platforma-onlain-obucheniya>).

Программные продукты и методические приемы, реализованные нами на их базе, представлены ниже.

Программное обеспечение, позволяющее вести удаленное преподавание:

- программы, обеспечивающие коллективный визуальный чат. Для проведения лекционного занятия в учебном потоке необходима возможность одновременного онлайн-подключения к занятию порядка 100 человек. В нашем случае используется GoogleMeet (аналоги – Zoom, Microsoft Teams);
- приложения, обеспечивающие возможность контактов с учащимися и отправку им различных материалов в электронном виде. Такое взаимодействие можно организовать с помощью электронной почты, но оптимальным вариантом нам представляется использование мессенджеров. В нашем случае применяется WhatsApp (аналоги – Telegram, Skype). Преимущество мессенджера в том, что он позволяет организовать взаимную связь в

режиме реального времени (переписка, обмен файлами, голосовые или видео-чаты);

- образовательная онлайн-платформа, которая обеспечила бы учащихся всеми необходимыми материалами для самостоятельной работы. Желательно, чтобы платформа также позволяла проводить тестирование и коллоквиумы, предоставляла учащимся текущую информацию об учебном процессе, осуществляла хронометраж работы учащихся. В нашем случае используется платформа `dotest.rostgmu.ru` на базе образовательной платформы Moodle. Рассмотрим программные продукты, применяемые для организации учебного процесса.

GoogleMeet. Эта программа позволяет обеспечить визуальный и аудиальный контакт преподавателя и учащихся, а также предоставить учащимся возможность видеть любой визуальный материал, подготовленный преподавателем. Фактически у преподавателя есть возможность организовать различные режимы подачи материала:

- учащиеся видят на своем экране преподавателя. Такой режим может быть обеспечен с помощью веб-камеры компьютера преподавателя;
- учащиеся видят то изображение, которое преподаватель вывел на монитор собственного компьютера. Это могут быть тексты, схемы, фотографии, видеозаписи, демонстрация с собственных веб-камер и др.;
- частный случай предыдущего режима работы – возможность продемонстрировать учащимся картинку, которую показывает дополнительная веб-камера, подключенная к компьютеру преподавателя. Подключить ее можно, например, с

использованием стандартного для Windows приложения «Камера», обеспечивающего возможность видеть прямое, а не зеркальное изображение с вынесенной дополнительной камеры. Подобная веб-камера дает преподавателю возможность демонстрации опытов, использования доски любого размера для написания текстов, формул и др., т.е. позволяет максимально приблизить онлайн-занятие к традиционному очному уроку с использованием доски.

GoogleMeet позволяет организовать запись на электронные носители лекций и практических занятий. Это дает возможность по решению преподавателя обеспечить доступ к этим записям учащимся, которые по объективным причинам не присутствовали на занятиях или которым требуется повторно просмотреть занятие, чтобы разобраться в теме.

Мессенджер WhatsApp. Общение преподавателя и учащихся в мессенджере желательно организовывать двумя способами. Первый – это индивидуальные чаты каждого ученика с преподавателем. Необходимость в таком общении может возникнуть для решения частных проблем учащегося. Второй – организация групповых чатов с доступом к чату преподавателя и всей учебной группы. В этом чате решаются в первую очередь вопросы учебного процесса, представляющие интерес для всех в группе. Мессенджер можно установить не только на свой смартфон, но и на компьютер. Это облегчает передачу файлов учащимся с компьютера преподавателя.

Мессенджер может использоваться непосредственно на занятии. Пример подобного использования: преподаватель дал группе задание – решить задачу, кто-то из группы ее решил,

учащийся записывает решение на бумаге, делает фотографию решения, отправляет ее либо через личный чат преподавателю, либо через групповой чат на рассмотрение всей группы (как именно – решает преподаватель). При необходимости можно обсудить полученное решение всей группой.

Мессенджер является основным средством общения учеников и преподавателя во внеурочное время. Это также основное средство информирования учащихся преподавателем.

С помощью мессенджера преподавателю удобно оперативно отправлять в электронном виде пособия, книги, задания, видеоматериалы, ссылки на источники в Интернете и др.

Образовательная платформа dotest.rostgmu.ru. Главная задача, реализуемая с помощью этой платформы, – обеспечить учащимся доступ к максимальному объему материалов в электронном виде для самостоятельной работы. В этом случае платформа является эффективным аналогом стандартной библиотеки учебного заведения. Электронная база данных платформы позволяет предоставить учащимся не только книжные материалы, но и видеодемонстрации, записи лекций разных преподавателей и многое другое, что необходимо для большей эффективности учебного процесса. Следует отметить, что дополнительный большой объем учебных видеоматериалов можно найти сейчас, например, в Youtube. На платформе можно поместить как копии необходимых файлов, так и просто ссылки на них.

На платформе можно организовать режимы автоматического тестирования учащихся, что широко используется в учебном процессе на кафедрах РостГМУ.

Основная информация для учащихся может быть выложена на плат-

форме – от расписания занятий и контактов преподавателей до правил проведения экзаменов и информации об общественной жизни в учебном заведении.

Дополнительные возможности, предоставляемые онлайн-образованием:

- главная возможность, которая может быть реализована, – это организация учебного процесса при отсутствии учащихся в учебном заведении. В нашем случае учебная работа велась с иностранными гражданами, каждый из которых находился в своей стране проживания;
- заочная форма обучения в вузах становится эффективнее при дополнительном использовании онлайн-режима работы с учащимися;
- в качестве дополнительного материала можно легко организовать доступ прямо на занятиях к огромным объемам информации, уже имеющейся в интернете или в собственных базах данных;
- появляется возможность при необходимости организовать внеаудиторную работу с учащимися, в том числе индивидуальные контакты. Учащимся намного легче контактировать с преподавателем или друг с другом во внеурочное время по сравнению с очным режимом, когда время общения в основном ограничено продолжительностью аудиторного занятия;
- возможность записи занятий в классе и доступа к дополнительным материалам на платформе или в интернете позволяет организовать индивидуальную работу с теми, кто пропускает занятия (например, по болезни), или отстает в понимании учебного материала от остальной группы;
- в значительной степени расширяется результативность самостоятельной работы учащихся благодаря организации доступа к необходимой информации в интернете и на образовательной платформе;
- контролируя доступ учащихся к образовательной платформе, преподаватель может выяснить степень их вовлеченности в учебный процесс, регулярность и продолжительность самостоятельной работы каждого учащегося на платформе.

Применявшиеся нами технические и программные средства позволяли использовать следующие методические приемы:

1. Обсуждение выполненных заданий учащимися на онлайн-занятиях в рамках видеочатов (одна из возможных схем представлена выше в качестве примера использования мессенджера WhatsApp), что значительно приближает происходящее на онлайн-уроках к очным занятиям в аудитории.

2. Организация демонстрации двумя и более веб-камерами. Одна (компьютерная) обеспечивает изображение преподавателя, вторая (выносная) – демонстрацию, например, доски. Изображение первой камеры одним кликом заменяется изображением любого материала, выведенного преподавателем на экран своего монитора, а также легко заменяется изображением доски со второй камеры, на которой преподаватель может вести записи в режиме реального времени. Все вместе это обеспечивает возможность подачи материала, труднодостижимую при очном проведении занятия в аудитории. Вместо показа доски вторую камеру можно использовать для демонстрации любого уровня, например для демонстрации физических или химических опытов.

3. Проведение электронного тестирования знаний любого учащегося,

имеющего доступ к интернету. Это позволяет организовать текущий, промежуточный и итоговый контроль знаний с регламентированием времени выполнения тестовых заданий и с возможностью автоматизированного выставления оценок. При выполнении теста преподаватель имеет возможность осуществлять визуальный контроль учащихся, если задание выполняется в онлайн-режиме. При этом задания в виде тестов можно давать и для самостоятельного решения во внеурочное время. Электронные тесты не только позволяют контролировать знания учащихся, но и несут обучающую функцию.

4. Прерывание преподавателем демонстрационного видеоматериала, которое позволяет обсудить просмотренный фрагмент, ответить на вопросы учащихся и вернуться к показу следующего фрагмента.

Демонстрируя учебные тексты на мониторах учащихся, преподаватель может вносить в текст необходимые ему уточнения, пометки, вставки для более детального объяснения материала.

Использование значительных информационных возможностей (видеодемонстрация, доступ к интернету на занятии, подключение любых баз данных и др.) позволяет оптимально применять современный педагогический подход – метод ситуационного анализа (кейс-метод) (Трапезникова, 2015). Эта методика основана на предоставлении учащемуся описания реальной ситуации, с тем чтобы он разобрался в сути проблемы и смог самостоятельно предложить ее возможные решения. Например, преподаватель ставит перед учащимися сложный вопрос: «Велосипедист проехал 10 км, какие физические измерения могут быть проведены для оценки его

функционального состояния? На каких физических законах и явлениях они основаны?»; предлагает учащимся в качестве домашнего задания поискать решение, в том числе в интернете, и на следующем онлайн-занятии дать развернутый ответ на вопрос.

Существующий уровень развития и доступность интернета, компьютеров, смартфонов, компьютерных программ и приложений свидетельствуют, что техническая база для полноценной учебной онлайн-работы в основном создана.

В то же время существуют проблемы психологического характера

- отсутствие личных контактов учащихся друг с другом и с преподавателями;
- повышенные требования к самоконтролю учащихся в случае онлайн-обучения;
- сложность для преподавателей в обеспечении полноценного взаимодействия с каждым учащимся.

Квалифицированная подача учебного материала, самостоятельная и коллективная работа учащихся вне аудитории и на онлайн-занятиях, контроль эффективности обучения должны способствовать решению этих проблем.

В конечном счете онлайн-формат может стать как самостоятельным, полноценным механизмом получения знаний, так и весомой составляющей учебного процесса в смешанном режиме аудиторного и дистанционного обучения.

Литература

1. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации».

- ской Федерации» от 14 марта 2020 г. № 397. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=1064.
2. Дистанционное обучение физике иностранных учащихся подготовительного отделения / Ю.Л. Березняк [и др.] // Проблемы современного образования. 2021. № 1. С. 176–187.
 3. Краснова Г.А., Полушкина А.О. Состояние и перспективы дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Информатизация образования. 2021. Т. 18, № 1. С. 36–44.
 4. Никуличева Н.В. Педагогическая система дистанционного учебного процесса на примере вуза // Образовательные технологии. 2021. № 4. С. 49–68.
 5. Обзор 9 платформ и сервисов для онлайн-обучения: возможности и решаемые бизнес-задачи. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/platforma-onlain-obucheniya>.
 6. Попова Е.И., Баландин А.А., Дедюхин Д.Д. Дистанционное образование: современные реалии и перспективы // Образование и право. 2020. № 7. С. 203–209.
 7. Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) // Территория науки. 2015. № 5. С. 52–59.
 8. Черепанова Ю. Онлайн-образование: разбираемся в особенностях дистанционного обучения. URL: <https://education.forbes.ru/authors/online-obrazovanie>.
 9. Шаматова А.А., Рахманкулова Г.А., Мустафина Д.А. Организация работы учеников на образовательных платформах // Гуманитарные научные исследования. 2021. № 10. URL: <https://human.snauka.ru/2021/10/47053>
 10. Alam, A., 2022. Platform utilising blockchain technology for elearning and online education for open sharing of academic proficiency and progress records. In: Smart Data Intelligence (pp. 307–320). Singapore: Springer.
 11. Palvia, S. et al., 2018. Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. Journal of Global Information Technology Management, 21 (4): 233–241.
- Reference**
1. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation “On organization of educational activity in organizations that run educational programs of higher education and relevant additional professional programs in the conditions of preventing the spread of a new coronavirus infection in the territory of the Russian Federation” dated March 14, 2020 No. 397. Available at: https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=1064. (Rus)
 2. Bereznyak, Y.L. et al., 2021. Distance learning of physics for foreign students of the preparatory department. Problems of Modern Education, 1: 176–187. (Rus)
 3. Krasnova, G.A., and A.O. Polushkina, 2021. The state and prospects of distance learning during the COVID-19 pandemic. Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education, 18 (1): 36–44. (Rus)
 4. Nikulicheva, N.V., 2021. Pedagogical system of distance learning at a university. Educational Technologies, 4: 49–68. (Rus)
 5. Overview of 9 platforms and services for online learning: opportunities and business problems solved. Available at: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/platforma-onlain-obucheniya>. (Rus)
 6. Popova, E.I., A.A. Balandin and D.D. Dedyukhin, 2020. Distance education: modern realities and prospects. Education and Law, 7: 203–209. (Rus)
 7. Trapeznikova, T.N., 2015. The latest pedagogical technologies: case-study (method of situational analysis). Territory of Science, 5: 52–59. (Rus)
 8. Cherepanova, Yu. Online education: discussing the features of distance learning. Available at: <https://education.forbes.ru/authors/online-obrazovanie>. (Rus)
 9. Shamatova, A.A., G.A. Rakhmankulova and D.A. Mustafina, 2021. Organization of students’ work on educational platforms. Humanitarian Scientific Research. № 10. Available at: <https://human.snauka.ru/2021/10/47053>. (Rus)
 10. Alam, A., 2022. Platform utilising blockchain technology for elearning and online education for open sharing of academic proficiency and progress records. In: Smart Data Intelligence (pp. 307–320). Singapore: Springer.
 11. Palvia, S. et al., 2018. Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. Journal of Global Information Technology Management, 21 (4): 233–241.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

- **Каратаева Т.О., Хан Н.Н., Приступа Е.Н.** Проблема развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника в условиях целостного педагогического процесса
- **Толстихина Е.В.** Формирование навыков аудирования у студентов первого курса в автономном формате обучения

УДК 373.3

DOI 10.18522/2658-6983-2022-9-29-33

**Каратаева Т.О.,
Хан Н.Н.,
Приступа Е.Н.**

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО- ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Ключевые слова: младший школьник, интеллектуально-творческий потенциал, целостный педагогический процесс.

Проблема развития интеллектуально-творческого потенциала всегда была интересна не только для педагогов и психологов. Вопрос о том, почему один человек может творить, а у другого нет такой возможности, волновал известных ученых. Анализ психолого-педагогической литературы позволил утверждать, что интеллектуально-творческий потенциал можно развивать. Результатом является продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Творчество есть выход за пределы заданного, в нем проявляется активность бессознательных психических процессов (Гукаленко и др., 2020; Мартыненко, 2021; Ускова, 2005). Творчество проявляется в потенциальной (творческий потенциал) или актуальной форме (творческая активность).

Интеллектуально-творческий потенциал представляет собой систему когнитивных и некогнитивных компонентов, представленных интеллектуальными (оригинальность, гибкость, адаптивность, беглость и оперативность мышления; легкость ассоциаций; уровень творческого воображения) и личностными характеристиками (мотивационными, эмоциональными, волевыми, рефлексивными и ценностно-смысловыми) в их взаимодействии.

Взгляд на образовательную среду с точки зрения современной педагогической науки опирается на понимание теснейшей взаимосвязи между психолого-педагогическими условиями и динамикой развития интеллектуально-творческого потенциала учащихся. Так, Г.А. Ускова, обобщая обширный эмпирический материал по развитию творческого потенциала учащихся, указывает, что основная задача образовательной среды – планомерность активизации самостоятельной познавательной исследовательской деятельности младших школьников (Ускова, 2005).

В.А. Рогозина особо отмечает, что образовательная среда как среда взаимодействия учителя и учеников обеспечивает развитие интеллектуально-творческой познавательной активности на основе механизма переноса. Механизм переноса обеспечивает преемственность знаний и модели их восприятия, анализа и интерпретации от педагога к учащимся, тем самым формируя интегрированный в когнитивные и коммуникативные навыки комплекс универсальных сложноставных способностей, интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника (Рогозина, 2007).

Е.Ю. Волчегорская и О.В. Рябова рассматривают образовательную среду как информационно-коммуникационное поле поэтапного развития метапредметных познавательных способностей в рамках системно-деятельностного подхода, обеспечивающего самостоятельность познавательной активности самого учащегося и направляющую роль педагога (Волчегорская, Рябова, 2016).

В то же время Д.С. Елисеева определяет влияние педагога на процесс развития познавательной активности как формирующее по отношению к креативности – неотъемлемому компоненту учебно-познавательной компетентности (Елисеева, 2013).

Обращаясь к проблеме развития познавательных навыков младших школьников, А.В. Хуторской определяет в качестве основной педагогической задачи формирование такой образовательной среды, которая обеспечивает готовность к продуктивной учебно-познавательной деятельности (Хуторской, 2012).

Представленные выше подходы к пониманию системного характера влияния образовательной среды и роли педагога на развитие интеллектуаль-

но-творческого потенциала младшего школьника позволяют предположить многоуровневую характеристику среды образования и воспитания как базовое условие целостного педагогического процесса. Более того, опираясь на признание многоаспектности и многофакторности влияния характеристик образовательной среды, следует отметить, что дизайн и модель образовательной среды, собственно, и обеспечивают необходимую педагогическому процессу целостность и единство обучения и воспитания в развитии интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.

Психолого-педагогическая среда развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника как составляющая образовательной среды обеспечивает достижение целостного развития когнитивно-психологических структур мышления младших школьников (Розин, 2016). Она представляет собой многоуровневое явление, характеризующаяся как моделями взаимодействия учителя с учениками, так и общей организационно-методической моделью обеспечения психолого-педагогических условий для раскрытия интеллектуально-творческого потенциала учащихся.

И.А. Баева отмечает, что психологическая безопасность является базовым критерием эффективной психолого-педагогической среды и необходимым условием для развития интеллектуально-творческого потенциала. Многочисленные результаты опытно-экспериментальных работ, а также исследований посредством наблюдений убедительно доказывают важность и первоочередность обеспечения психологического комфорта в процессе обучения и воспитания. Успешное освоение учебного материала и частота проявления креативно-

сти и включенности детей младшего школьного возраста напрямую зависят от степени психологического комфорта (Баева, 2002).

Вышеперечисленные аспекты образовательной среды на организационно-методологическом уровне проявляются в личностно-развивающей среде. Личностно-развивающая среда включает как дидактический и методический материал, сформированный на основании принципов, подходов и технологий развивающей педагогики, так и средства его передачи и использования в процессе коммуникации между учителем и учащимися.

Очевидно, что развивающая среда представляет собой совокупность всех аспектов и уровней образовательной среды, в которой ведущее значение имеют как коммуникативные, так и профессиональные качества педагога.

Специфика развития когнитивных функций, которые обуславливают интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника, предполагает в соответствии с современной парадигмой образования личностно ориентированный подход.

Мы склонны рассматривать индивидуальный подход как широкий принцип воспитания и обучения, в котором учтены индивидуализированные потребности и возможности каждого ребенка посредством комбинации форм и методов обучения, обладающей достаточной гибкостью и вариативностью применения познавательных способностей.

Решение задачи совмещения и сбалансированного функционирования вышеперечисленных составляющих педагогической среды, а также рационального и целесообразного использования современных педагогических технологий в условиях обновленного содержания образования осуществля-

ется через формирование дизайна образовательной среды, или педагогического дизайна.

Педагогический дизайн подразумевает поэтапное планирование цели, задач, подходов и соответствующего им организационно-методологического обеспечения. Существенным отличием педагогического дизайна от педагогического планирования является обеспечение гибкости сформированного каркаса целостного педагогического процесса, в котором имеется возможность варьирования отдельных элементов в зависимости от ситуации и потребности учащихся. Для развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника разработка педагогического дизайна имеет ключевое значение, так как позволяет учесть все компоненты развития и их достаточно сложные взаимосвязи. Педагогический дизайн в современном образовании позволяет оперативно учитывать изменения как структуры, так и содержания учебного процесса и при этом достигать поставленных целей и задач.

На современном этапе целостный педагогический процесс рассматривается как отражение субъект-субъектного подхода, согласно которому образовательная среда признается средой развивающей, а процесс развития – многоаспектным, затрагивающим систему взаимоотношений учителя и учащихся.

Итак, в целостном педагогическом процессе динамика взаимоотношений предполагает, что, развивая интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника, педагог также развивает и свои профессионально-личностные качества, что в свою очередь, обеспечивает необходимую социальную и прикладную ориентированность образования.

У О.Н. Артюгиной и И.Р. Кофлер мы находим, что целостный педагоги-

ческий процесс является уникальной формой педагогического взаимодействия, в котором проявляется индивидуальный стиль педагогической коммуникации учителя. Уникальность педагогического стиля позволяет реализовать гибкую структуру педагогического дизайна в развитии надпредметных познавательных способностей (Артюгина, Кофлер, 2015).

Еще А.А. Леонтьев рассматривал педагогический процесс как область педагогического общения, которое будет эффективным в том случае, если выполняет основные свои функции: создание благоприятного психологического климата в коллективе; оптимизация методического и методологического обеспечения в соответствии с ситуативными особенностями учебно-познавательной деятельности; оказание воспитательного и регулирующего развитие личности ребенка воздействия (Bondareva et al., 2016, 2017).

Субъект-субъектный подход в целостном педагогическом процессе на современном этапе предполагает, что коммуникационный компонент развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника направлен прежде всего на регулирование направления и темпа развития когнитивных функций. Отсюда вытекает, что коммуникативный компонент, реализованный в целостном педагогическом процессе, организует и направляет познавательную активность учащихся в соответствии с поставленной целью. При этом развитие интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника по сквозному принципу в обновленном содержании образования предполагает открытость и гибкость педагогического дизайна, который должен учитывать и особенности и возможности конкретного предмета.

Таким образом, мы видим, что именно взаимосвязь между компонентами развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника обеспечивает целостность педагогического процесса, а развитие отдельных компонентов проявляет спиралевидный характер, начиная с развития первичного побудительного интереса к познанию окружающей действительности и заканчивая мотивом к самостоятельности и произвольности в расширении познавательных возможностей.

Литература

1. Артюгина О.Н., Кофлер И.Р. Специфика общения в условиях целостного педагогического процесса в системе «учитель – ученик» // Молодой ученый. 2015. № 22.3. URL: <https://moluch.ru/archive/102/23389/>.
2. Баява И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002.
3. Волчегорская Е.Ю., Рябова О.В. Модель формирования познавательно-аналитической компетенции младших школьников средствами исследовательской деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 7. С. 19–24.
4. Гукаленко О.В., Ткач Л.Т., Марачковская О.Л. Реализация идей Е.В. Бондаревской в процессе формирования личностно-творческой деятельности будущих педагогов // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 8. С. 27–32.
5. Елисеева Д.С. Формирование учебно-познавательной компетентности младшего школьника как педагогическая проблема // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование. Педагогические науки. 2013. Т. 5, № 1. С. 70–75.
6. Мартыненко Е.В. Некоторые проблемы онлайн-образования // Мир университетской науки: культура, образование. 2021. № 5. С. 85–90.
7. Rogozina A.V. Педагогические условия использования вариативных заданий в учебном процессе как средство развития творческих способностей школьников: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
8. Розин В.М. Развитие и воспитание человека в пространстве индивидуальной и социальной жизни. М.: СФКОФис, 2016.
9. Уськова Г.А. Педагогические условия развития творческого потенциала учащихся начальных классов в школе полного дня: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

10. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пособие. М.: Эйдос: Изд-во Ин-та образования человека, 2012.
 11. Bondareva, T.O. et al., 2016. A model of readiness of the future teacher to developing the intellectual-creative potential of junior schoolchildren. International Review of Management and Marketing, 6 (S3): 39–46.
 12. Bondareva, T.O. et al., 2017. The social and pedagogical characteristics of a future teacher's readiness for developing the intellectual and creative potential of a junior schoolchild in the heterogeneous ethnic environment Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 25 (S): 195–210.
- Reference**
1. Artyugina, O.N. and I.R. Kofler, 2015. The specifics of communication in the conditions of an integral pedagogical process in the "teacher–student" system. Young Scientist, 22.3. Available at: <https://moluch.ru/archive/102/23389>. (Rus)
 2. Baeva, I.A., 2002. Psychological safety in education. St. Petersburg: Soyuz.
 3. Volchegorskaya, E.Yu. and O.V. Ryabova, 2016. The model for developing cognitive and analytical competence of primary schoolchildren by means of research activities. Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, 7: 19–24. (Rus)
 4. Gukalenko, O.V., L.T. Tkach and O.L. Marachkovskaya, 2020. Implementation of E.V. Bondarevskaya's ideas in the process of shaping personal and creative activity of future teachers. The World of Academia: culture, education, 8: 27–32. (Rus)
 5. Eliseeva, D.S., 2013. Formation of educational and cognitive competence of a primary school pupils as a pedagogical problem. Bulletin of South-Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences, 5 (1): 70–75. (Rus)
 6. Martynenko, E.V., 2021. Some problems of online education. The World of Academia: culture, education, 5: 85–90. (Rus)
 7. Rogozina, A.V., 2007. Pedagogical conditions for the use of variable tasks in the educational process as a means of developing creative abilities of schoolchildren: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (Rus)
 8. Rozin, V.M., 2016. Human development and moral instruction in the space of individual and social life. Moscow: SFK Office. (Rus)
 9. Uskova, G.A., 2005. Pedagogical conditions for development of the creative potential of primary school students in a full-time school: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (Rus)
 10. Khutorskoy, A.V., 2012. Metasubject approach in teaching: scientific method: Teaching manual. Moscow: Eidos: Publishing House of the Institute of Human Education. (Rus)
 11. Bondareva, T.O. et al., 2016. A model of readiness of the future teacher to developing the intellectual-creative potential of junior schoolchildren. International Review of Management and Marketing, 6 (S3): 39–46.
 12. Bondareva, T.O. et al., 2017. The social and pedagogical characteristics of a future teacher's readiness for developing the intellectual and creative potential of a junior schoolchild in the heterogeneous ethnic environment Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 25 (S): 195–210.

УДК 811:111

DOI 10.18522/2658-6983-2022-9-34-42

Толстихина Е.В.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В АВТОНОМНОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: обучение аудированию, английский язык, автономное обучение, стратегии обучения аудированию.

© Толстихина Е.В., 2022

Аудирование – это навык понимания речи на слух, который люди в основном используют в общении. Ученые отмечают, что взрослые почти половину своего общения воспринимают на слух (Fauziati, 2015). В высших учебных заведениях в процессе обучения аудирование также является основным навыком, которым должны овладеть студенты, изучающие английский язык как иностранный. Навык аудирования имеет решающее значение для студентов университетов, изучающих иностранный язык, так как позволяет развить восприятие, понимание, узнавание, оценку и реакцию в общении (Dickinson, 1987). Кроме того, ученые утверждают, что слушание – это умственный процесс, посредством которого слушатели воспринимают звуки, произносимые говорящим, и используют их для построения интерпретации того, что, по их мнению, говорящий намеревался передать (Fauziati, 2015). Исходя из приведенных определений, аудирование можно определить как процесс понимания высказываний говорящего, который будет влиять на успешность устного общения.

Есть ряд определений слушания, которые были сформулированы лингвистами:

- слушание – это устная или письменная реакция обучающегося, указывающая на правильную (или неправильную) слуховую обработку воспринятой информации. Чтобы стать «активным слушателем», учащиеся должны активно думать во время аудирования (Carroll, 1980);
- слушание – естественный предшественник речи; ранние стадии языкового развития на родном языке человека и в естественном овладении другими языками зависят от слушания (Nation, Newton, 2009);
- аудирование – сложная деятельность, в овладении которой пре-

подаватель может помочь обучающимся понять то, что они слышат, активизируя их предшествующие знания (Carroll, 1980).

- слушание – коммуникативная необходимость. Чем более эффективным слушателем является человек, тем более успешно он понимает услышанное; активно слушающий человек обретает полное участие в процессе коммуникации (Sadiku, 2015).

Таким образом, умение слушать является ключом не только к эффективной коммуникации, но и к эффективному обучению студентов. Без умения эффективно слушать легко упустить или неправильно понять информацию.

Основываясь на приведенных выше определениях, можно сделать вывод, что умение слушать является одной из способностей каждого человека, которую необходимо развивать в аспекте обучения аудированию при изучении нового языка: первоначально рецептивный навык (способность и умение слушать) при целенаправленном обучении разовьет понимание услышанного, а также такие продуктивные навыки, как устная и письменная речь (проявлять интерес к обсуждаемой теме, предоставлять обратную связь выступающему, например задавать соответствующие вопросы, и т.д.). Тем самым аудирование и умение слушать, развиваемые у обучающихся при изучении иностранного языка в университете, выходят за границы курса «Иностранный язык» и способствуют формированию когнитивных и речевых способностей студентов, необходимых при изучении любой дисциплины в университете.

При определении экстралингвистических задач обучения эффективному слушанию в рамках занятий и заданий по аудированию в курсе «Иностран-

ный язык» необходимо учитывать, что говорящий лишь частично заключает смысл сказанного в словах, – важно научить студентов интерпретировать то, что подразумевает сообщение. Следовательно, учащимся необходимо изучить лексические единицы по теме занятий, использовать больше информации и собственных фоновых знаний для уточнения контекста, больше анафор и т.д. (Samuels, 1984).

Факторы, влияющие на успешность выполнения устных языковых задач, можно классифицировать следующим образом:

1. Спикеры: количество выступающих, скорость их речи, акцент.

2. Слушатели: заинтересованность в теме, уровень требуемой реакции.

3. Содержание: грамматика, лексика, информационная структура, фоновые знания.

4. Поддержка: наличие изображений, диаграмм или других наглядных инструментов поддержки контекста.

Несмотря на то, что вышеприведенные факторы, как правило, используются при исследовании разговорной речи, их можно применять к обучению аудированию. С практической точки зрения знание ряда факторов, влияющих на аудирование, может помочь при разработке преподавателем программы аудирования, в частности при подготовке к изучению таких дисциплин, как «Академический английский», «Английский язык в профессиональной сфере» и т.д.

Факторы, влияющие на успешность восприятия и понимания информации на слух, можно разделить на две категории – внешние и внутренние по отношению к слушающему (Samuels, 1984).

Внутренние факторы:

- интеллект;
- уровень владения языком (точность и автоматизм; словарный запас;

- синтаксис; диалект и идиолект; анафоры);
 - фоновые знания;
 - речевые регистры (стиль языка, используемый в конкретном контексте), понимание влияния контекста;
 - метакогнитивные стратегии: самоконтроль и механизмы саморегуляции, используемые активным слушателем для достижения цели;
 - кинестетические и аудиальные стратегии (невербальные сигналы);
 - мотивация.
- Внешние факторы:
- обсуждаемая тема;
 - цель аудирования;
 - логичность и ясность воспринимаемой информации;
 - контекст.

Внешние факторы в значительной степени находятся вне контроля слушателей, внутренние же воспринимаются слушающим как наиболее важные, поскольку они зависят от него самого. Следует также отметить, что для аудирования информации в рамках дисциплины «Иностранный язык» первоочередным считается такой фактор, как точный и автоматический анализ речи, в том числе на морфемном уровне, который зависит от уровня развития фонематического слуха на английском языке, внимания слушателей, широты арсенала лексических единиц и грамматических конструкций по изучаемой теме. Кроме того, большую роль играют фоновые знания слушателей и, следовательно, их способность понимать тексты по разным темам (т.е. этот внутренний фактор в определенном смысле относится к темам обсуждения, т.е. к внешним факторам), мотивация и задействование слушателем метакогнитивных стратегий.

Большинство изучающих иностранный язык в учебных заведениях не имеют возможности слушать и прак-

тиковать язык в естественной среде, поэтому неизбежны определенные проблемы при восприятии речи на иностранном языке, проанализировав которые можно выделить несколько ключевых:

1. При восприятии информации на слух (аудировании) слушатель не может контролировать быстроту речи говорящего, сосредоточиваясь на той части, которую хорошо слышит, и пропуская следующую часть.

2. Выбор лексики закреплен за говорящим, а не за слушающим. Незвестное слово может стать серьезным препятствием: слушатель останавливается и думает о значении слова и пропускает следующую часть высказывания.

3. Студенты могут не понимать слова, которые они слышат, из-за их употребления в незнакомом контексте.

4. Даже самый короткий перерыв во внимании может серьезно повлиять на понимание информации.

7. Конкретное понимание: заучивание слов, медленная речь и частые паузы, характерные для этапа обучения – препятствуют развитию уверенности и компетентности при восприятии речи на слух.

Некоторые из этих проблем связаны как с мотивацией студентов в преодолении проблем, так и с методами обучения.

Одним из факторов, влияющих на прогресс учащихся, является их мотивация, проявляющаяся в готовности практиковать языковые навыки самостоятельно и способности учиться самостоятельно, в том числе автономно. Термин «автономия» используется в научной литературе по-разному. Однако наиболее цитируемое в педагогической литературе определение принадлежит А. Холеку, который понимал под автономией способность уча-

щегося брать на себя ответственность за обучение и все его аспекты, за принимаемые им решения (Holes, 1988). Д. Литтл утверждал, что для развития автономии необходимо, чтобы учащиеся «осознавали, например, приемы обучения, которые они инстинктивно предпочитают, и способны были оценить, насколько эти приемы эффективны» (Little, 1991). Предполагается, что в ситуации автономного обучения учащийся занимает позицию большей независимости и активно ищет свой собственный способ обучения.

Автономия учащегося изучалась многими исследователями (Benson, 2011; Benson, Voller, 1997; Dang, 2012; Dave, 1975; Littlewood, 1999). Были определены пять различных принципов автономии в изучении иностранного языка (De Vito, 1995):

- ситуации, в которых учащиеся учатся полностью самостоятельно;
- набор навыков, которым можно научиться и которые можно применять при самостоятельном обучении;
- врожденная способность, подавляемая групповым обучением;
- ответственность учащихся за собственное обучение;
- право обучающихся определять траекторию своего обучения.

Помимо термина «автономное обучение» исследователи употребляют термины «самообучение», «обучение с самостоятельным доступом», «самонаправленное обучение» и «саморегулируемое обучение» (Ivančić, Mandić, https://www.academia.edu/15220943/Receptive_and_productive_language_skills_in_language_teaching; Nation, Newton, 2009). Термины также дополняются смыслом «природы самостоятельного обучения». Самообучение относится к «обучению без прямого контроля преподавателя» и, следо-

вательно, является особым способом обучения. «Обучение с самостоятельным доступом» относится к «обучению на материалах/средствах, которые организованы и предложены учащемуся с целью облегчить его обучение» (Pemberton, 1995).

Акцент делается на материалах и средствах, а не на способности учащегося или самом процессе обучения. Самонаправленное обучение похоже на саморегулируемое обучение, так как и первый и второй термины относятся к способам организации и регулирования учащимися собственных мыслей и действий. Р. Дэйв определяет самонаправленное обучение как «планирование и управление обучением отдельных лиц (по отдельности или коллективно) для достижения их личного, социального и профессионального развития через периодическое определение конкретных образовательных особенностей и специфики, необходимых ресурсов, методик и технологий, подходящих данному обучению» (Dave, 1975).

Саморегулируемое обучение определяется как процесс «активации и поддержания учащимся собственных знаний, академических успехов и поведения, которые должны быть систематически ориентированы на достижение целей обучения» (Skager, 1984). Данный подход был исследован учеными и выработаны его терминология и определения. Д. Литтл в своих трудах утверждает, что «автономия не является синонимом самообучения», в первую очередь потому, что «автономия не является вопросом организации обучения и самообучения» (Little, 1991). В то же время Л. Дикенсон рассматривает автономию и самообучение как разновидность отношений, а не технологии, связанных с ответственностью учащегося (Dickinson, 1987).

При обучении аудированию автономия может играть двоякую роль: с одной стороны, она формирует общие цели учебной программы дисциплины, с другой стороны – выступает одним из методов успешной реализации индивидуальной траектории обучения.

Различают четыре типа условий автономного обучения:

- программное обучение: разработчик/преподаватель контролирует содержание, последовательность и оценивает работу студента; студент контролирует время и темп обучения (разработчик или педагог определяют последовательность и форму оценивания, что привычно для студента еще со школьной скамьи и представляет собой относительно простую систему обучения для многих студентов; тем не менее у них есть собственный выбор, когда учиться и сколько учиться);
- аккредитация и обучение: разработчик/преподаватель контролирует контент и оценивает работу студента, учащийся контролирует время, темп и последовательность (неизменный, фиксированный контент является главным условием, а порядок освоения закреплён за студентом; подходит для студентов, которые могут определить свои академические приоритеты и разработать собственную траекторию обучения);
- контрактная независимая последовательность типов обучения: договор между преподавателем и студентом по всем аспектам обучения (принимаются во внимание потребности и желания студента, решение по оцениванию принимается совместно преподавателем и студентом заранее, учащиеся должны быть готовы принять активное участие в обсуждении, что зани-

мает много времени, потому что договориться необходимо по всем аспектам обучения);

- полностью автономное обучение: студент контролирует все аспекты обучения (наименее распространенный тип обучения, студент обращается к преподавателю за дополнительной информацией или консультированием).

На практике вышеперечисленные типы обучения не существуют в изолированном виде, необходимо сочетание любых из этих условий, чтобы соответствовать собственному автономному стилю обучения студента. Например, третий тип подходит для заданий по развитию навыка говорения, второй и четвертый типы – для аудирования, первый – для письма. При этом необходимо учитывать, что обучение не происходит в вакууме и самоуправление не означает обучение самостоятельно, поэтому на автономное обучение влияют такие факторы, как социальные, культурные аспекты, а также сам учащийся и преподаватель.

«Философия педагогики, метод или подход к обучению языкам должны быть расширены, чтобы включить новые технологии и взаимосвязь между преподаванием языка и современными технологиями» (Levy, 1997). Современные образовательные технологии (информационно-коммуникационные технологии, интернет, социальные сети, чаты, форумы, электронная почта, система дистанционного обучения и MLS) качественно передают изображение и звук, позволяют пользователю полностью контролировать скорость воспроизведения, количество повторений, а также осуществлять оценивание выполненных студентом заданий.

Современные информационно-коммуникационные технологии представляют комбинацию текста, изобра-

жения, звука, анимации, что улучшает восприятие на слух, максимально приближает учебную ситуацию к реальной. Поэтому можно утверждать, что применение информационно-коммуникационных технологий играют главную роль на всех этапах построения и обучения понимания иноязычной информации на слух. Другими словами, автономное/самостоятельное обучение, мотивированная практики аудирования с использованием информационно-коммуникационных технологий могут предоставить большое разнообразие в методическом аспекте обучения аудированию и автоматизированном оценивании академических достижений студентов. Например, специальные программы помогают идентифицировать те части записи или видео, которые могут вызвать затруднения у студентов: возможность наблюдать и усваивать особенности естественной быстрой спонтанной речи, членить речевой поток на фрагменты и т.д. Разнообразные виды деятельности по аудированию могут быть направлены на самостоятельную работу студента и автоматическое оценивание, например в системе дистанционного обучения. Это позволит развить «беглость слушания», которая, как предполагается, помогает студентам улучшить автоматическую обработку языка, а также ориентироваться на зону ближайшего развития (этап компетенции, формируемой у учащегося), его образовательную автономию, персонализацию, разнообразие, качество и количество образовательного контента и т.д.

В случае интеграции интенсивного автономного/самостоятельного обучения аудированию при изучении дисциплины «Иностранный язык (английский)» отмечается высокая эффективность данного подхода, так как сту-

денты регулярно размышляют о своем собственном процессе обучения, берут на себя управление своим обучением, повышают учебную мотивацию.

Обучение аудированию / слушанию / восприятию информации на слух в рамках дисциплины «Иностранный язык» с использованием информационно-коммуникационных технологий должно соответствовать внешним и внутренним условиям формирования успешного восприятия информации на английском языке на слух, а также определенным в данной статье факторам организации автономной/самостоятельной работы студента: использование лингвистической поддержки, интеграция лингвистических и неязыковых навыков, а также использование различных стратегий аудирования.

К лингвистической поддержке относятся способности студента слышать звуки, понимать интонацию и ударение, справиться с «шумом», предсказывать, понимать разговорную лексику, использовать визуальные и слуховые подсказки, контекстную информацию (Carroll, 1980; Cotterrol, 2000), что предполагает разработку материалов и заданий с использованием ИКТ для развития навыков успешного слушания на трех уровнях с целью индивидуализации образовательного контента: на первом уровне – понимание того, что говорят, способность делать вывод, объединять смысл отдельно прослушанных фрагментов сообщения, монолога, диалога, лекции и т.д., чтобы понять сообщение в целом; на втором уровне – понимание лексики, используемой в тексте, значения отдельных грамматических конструкций, смысла отдельных фрагментов информации; на третьем уровне – распознавание слов и звуков. В основе данного подхода организации контента и заданий лежит традиционная идея различных

уровней деятельности: студент способен распределять свои ресурсы (лингвистические и иные), выполняя задания по аудированию, чтобы понять, что он услышал.

Интеграция лингвистических и неязыковых навыков включает: восприятие (различать звуки и распознавать слова); аналитические навыки (выявление грамматических конструкций, определение прагматических единиц и выражений и высказываний, функционирующих как целые единицы); синтетические навыки (лингвистические подсказки, сигналы к паралингвистическим и неязыковым сигналам для построения значения, используя фоновые знания и контекст).

Стратегии аудирования: социальные (рефлексия на ситуацию); целевые (составить план, как организовать аудирование, как спланировать свой ответ, какова цель аудирования); лингвистические (активация языковых знаний, определение неизвестных слов и выражений, какие посмотреть в словаре, о значении каких догадаться и потом свериться в словаре); стратегии содержания (что уже известно по теме, что можно прогнозировать).

Также необходимо разработать методические рекомендации и задания для организации автономной работы студента с заданиями по аудированию и интеграции координированного совмещения вышеперечисленных стратегий и способностей учащегося: стратегия избегания (отказ от работы с заданием по аудированию; принять приблизительную версию прослушанного сообщения); стратегия достижений (выведенный смысл; сосредоточить внимание на ключевых словах или искать однокоренные слова в сообщении); стратегия восполнения (аудирование с визуальной опорой на текст); активная стратегия (формулиро-

вание вопросов перед аудированием, основываясь на теме или заданиях; привлечение информации из других источников).

Данное исследование было направлено на поиск возможных ответов на следующий вопрос: как аудирование в автономном/самостоятельном обучении с применением информационно-коммуникационных технологий может помочь студентам стать более мотивированными?

В исследовании в рамках дисциплины «Иностранный язык (английский)» приняли участие 40 студентов I курса неязыковых направлений подготовки Южного федерального университета. Одним из критериев отбора испытуемых было их положительное отношение к дополнительному аудированию на английском языке. Ни у кого из студентов не было предыдущего опыта интенсивного аудирования. Все они находятся на среднем уровне владения английским языком.

Используемые аутентичные материалы для аудирования были специально подобраны из источников открытого образовательного контента, был разработан контент заданий, методические материалы и параметры оценивания. Разработанные материалы и задания были размещены на платформе Moodle, что позволило обеспечить максимальный уровень автономии обучения студентов.

Инструменты исследования: предварительное и последующее анкетирование, предварительное и посттестовое прослушивание. Один и тот же тест использовался для оценки сформированности навыка аудирования до и после обучения. Результаты теста должны были доказать, что мотивация и академическая успеваемость студентов действительно выросли. Однако основное внимание уделялось воспри-

ятию студентами улучшения их способности слушать и развития автономного стиля обучения.

Данные анкет включали ответы на вопросы по использованным стратегиям аудирования, был выполнен анализ данных, отмечены изменения в использовании испытуемыми стратегий и их восприятии своей способности воспринимать английскую речь на слух, что повышает их способность автономно изучать язык.

Положительная мотивация слушания и улучшение воспринимаемой способности слушать были достигнуты: в плане мотивации увеличилось количество времени, которое испытуемые уделяют интенсивному слушанию с 15,25 минуты в неделю до 180 минут в неделю, что объясняется более тщательным прослушиванием; в плане улучшения воспринимаемых способностей слушания ни один из респондентов не овладел беглым аудированием, однако результаты пост-теста показывают, что они добились некоторого улучшения, что является результатом изменения в использовании ими когнитивных и метакогнитивных стратегий.

Результаты тестирований указывают на то, что студенты добились улучшений не только во многих аспектах аудирования, но и в собственном восприятии способности слушать и слышать иноязычную речь. Наиболее примечательным воспринимаемым аспектом улучшения является «готовность слушать и смотреть больше жанров», что предполагает получение испытуемыми положительной мотивации для прослушивания. Еще одним важным аспектом улучшения, о котором необходимо сообщить, является уверенность в себе, поскольку, по сообщениям испытуемых на констатирующем этапе, это их самое большое

ожидание. Что касается скорости прослушивания, все студенты сообщили в постинтервью, что они могут слушать с более высокой скоростью. Это может быть с осознанием студентами того, что основное внимание при интенсивном прослушивании следует уделять общему значению прослушанного материала, а не значению каждого слова или фразы в материале. Возможно, это изменение помогло им слушать с большей скоростью. Следовательно, при методически правильной организации интенсивного аудирования в автономном режиме студенты могут в удобном для них режиме, применяя индивидуальную траекторию объединенных лингвистических и металингвистических стратегий, повысить навык аудирования, выйти на новый уровень.

Литература

1. Benson, P. 2011. Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow: Pearson Education.
2. Benson, P. and P. Voller, 1997. Introduction. In: Benson, P. and P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 1–2). London: Longman.
3. Carroll, B., 1980. Testing communicative performance: interim study. Oxford: Pergamon.
4. Cotterrol, S., 2000. Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54 (2): pp. 109–117.
5. Dang, T., 2012. Learner autonomy: A synthesis of theory and practice. *The Internet Journal of Language, Culture, and Society*, 35 (1): 52–67.
6. Dave, R., 1975. Reflections on lifelong education and the school. Hamburg: Unesco Institution for Education.
7. De Vito, J.A., 1995. *The Interpersonal Communication*. N.Y.: Harper Collins College Publisher.
8. Dickinson, L., 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Douglas Brown, H., 2001. *Teaching by principles: An integrative approach to language pedagogy*. N.Y.: Longman.
10. Fauziati, E., 2015. A state of the art of communicative competence theory. *Ahmad Dahlan Journal of English Studies*, 2 (2): 78–86.
11. Holec, H., 1988. *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.

12. *Ivančić M.* and *A. Mandić.* Receptive and productive language skills in language teaching. URL: https://www.academia.edu/15220943/Receptive_and_productive_language_skills_in_language_teaching.
13. *Levy, M.,* 1997. Computer assisted language learning: context and conceptualization. Oxford: Oxford University Press.
14. *Little, D.,* 1991. Learner autonomy 1: definitions, issues and problems. Dublin: Authentic.
15. *Littlewood, W.,* 1999. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20 (1): 71-94.
16. *Nation, I.S.P.* and *J. Newton,* 2009. Teaching ESL/EFL listening and speaking. N.Y.: Routledge.
17. *Pemberton, J.,* 1995. Introduction. In: Pemberton, R. et al. (Eds.). *Autonomy in language learning*. Oxford: Oxford University Press.
18. *Sadiku, L.M.,* 2015. The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies*, 1 (1): 29-31.
19. *Samuels, J.,* 1984. Factors influencing listening: Inside and outside the head. *Theory into Practice*, 23(3), 183-189.
20. *Skager, R.,* 1984. Organizing schools to encourage self-direction in learners. Hamburg: Pergamon Press and the UNESCO Institute for Education.
6. *Dave, R.,* 1975. Reflections on lifelong education and the school. Hamburg: Unesco Institution for Education.
7. *De Vito, J.A.,* 1995. The Interpersonal Communication. N.Y.: Harper Collins College Publisher.
8. *Dickinson, L.,* 1987. Self-instruction in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
9. *Douglas Brown, H.,* 2001. Teaching by principles: An integrative approach to language pedagogy. N.Y.: Longman.
10. *Fauziati, E.,* 2015. A state of the art of communicative competence theory. *Ahmad Dahlan Journal of English Studies*, 2 (2): 78-86.
11. *Holec, H.,* 1988. Autonomy and self-directed learning: Present fields of application. Strasbourg: Council of Europe.
12. *Ivančić M.* and *A. Mandić.* Receptive and productive language skills in language teaching. URL: https://www.academia.edu/15220943/Receptive_and_productive_language_skills_in_language_teaching.
13. *Levy, M.,* 1997. Computer assisted language learning: context and conceptualization. Oxford: Oxford University Press.
14. *Little, D.,* 1991. Learner autonomy 1: definitions, issues and problems. Dublin: Authentic.
15. *Littlewood, W.,* 1999. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20 (1): 71-94.
16. *Nation, I.S.P.* and *J. Newton,* 2009. Teaching ESL/EFL listening and speaking. N.Y.: Routledge.
17. *Pemberton, J.,* 1995. Introduction. In: Pemberton, R. et al. (Eds.). *Autonomy in language learning*. Oxford: Oxford University Press.
18. *Sadiku, L.M.,* 2015. The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies*, 1 (1): 29-31.
19. *Samuels, J.,* 1984. Factors influencing listening: Inside and outside the head. *Theory into Practice*, 23(3), 183-189.
20. *Skager, R.,* 1984. Organizing schools to encourage self-direction in learners. Hamburg: Pergamon Press and the UNESCO Institute for Education.

Reference

1. *Benson, P.* 2011. Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow: Pearson Education.
2. *Benson, P.* and *P. Voller,* 1997. Introduction. In: Benson, P. and P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 1-2). London: Longman.
3. *Carroll, B.,* 1980. Testing communicative performance: interim study. Oxford: Pergamon.
4. *Cotterol, S.,* 2000. Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54 (2): pp. 109-117.
5. *Dang, T.,* 2012. Learner autonomy: A synthesis of theory and practice. *The Internet Journal of Language, Culture, and Society*, 35 (1): 52-67.
6. *Dave, R.,* 1975. Reflections on lifelong education and the school. Hamburg: Unesco Institution for Education.
7. *De Vito, J.A.,* 1995. The Interpersonal Communication. N.Y.: Harper Collins College Publisher.
8. *Dickinson, L.,* 1987. Self-instruction in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
9. *Douglas Brown, H.,* 2001. Teaching by principles: An integrative approach to language pedagogy. N.Y.: Longman.
10. *Fauziati, E.,* 2015. A state of the art of communicative competence theory. *Ahmad Dahlan Journal of English Studies*, 2 (2): 78-86.
11. *Holec, H.,* 1988. Autonomy and self-directed learning: Present fields of application. Strasbourg: Council of Europe.
12. *Ivančić M.* and *A. Mandić.* Receptive and productive language skills in language teaching. URL: https://www.academia.edu/15220943/Receptive_and_productive_language_skills_in_language_teaching.
13. *Levy, M.,* 1997. Computer assisted language learning: context and conceptualization. Oxford: Oxford University Press.
14. *Little, D.,* 1991. Learner autonomy 1: definitions, issues and problems. Dublin: Authentic.
15. *Littlewood, W.,* 1999. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20 (1): 71-94.
16. *Nation, I.S.P.* and *J. Newton,* 2009. Teaching ESL/EFL listening and speaking. N.Y.: Routledge.
17. *Pemberton, J.,* 1995. Introduction. In: Pemberton, R. et al. (Eds.). *Autonomy in language learning*. Oxford: Oxford University Press.
18. *Sadiku, L.M.,* 2015. The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies*, 1 (1): 29-31.
19. *Samuels, J.,* 1984. Factors influencing listening: Inside and outside the head. *Theory into Practice*, 23(3), 183-189.
20. *Skager, R.,* 1984. Organizing schools to encourage self-direction in learners. Hamburg: Pergamon Press and the UNESCO Institute for Education.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- **Shulzhenko N.V., Karpova N.P.** Developing receptive lexical skills of primary school children with developmental delays at english lessons

УДК 376.3

DOI 10.18522/2658-6983-2022-9-45-52

**Shulzhenko N.V.,
Karpova N.P.**

DEVELOPING RECEPTIVE LEXICAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS AT ENGLISH LESSONS

Ключевые слова: рецептивные лексические навыки, изучение английского языка, восприятие звуковой формы слова, восприятие графической формы слова, лексическое значение, учащиеся с задержкой психического развития.

The English language plays an essential role in the life of a modern person these days. Pupils learn English at educational institutions starting from the second grade. However, not all learners of general comprehensive schools can master the language curriculum. Special attention should be paid to students with delayed development (Grigorenko et al., 2020; Khasawneh, 2021). Due to some developmental features, such as low performance at school, rapid fatigue, slow pace and uneven progress of cognitive abilities, primary school children face certain difficulties with the subject "Basics of the English language". Pupils are slow at mastering lexical material and syntactic structures, find it difficult to comprehend grammar phenomena and use them in speech. However, according to provisions 7.1 and 7.2 of the adapted general curriculum, despite objective difficulties, pupils with mental developmental delays are supposed to master elementary communicative skills in a foreign language by the end of primary school and develop skills of perception of oral and written speech in a foreign language, taking into account their speech capabilities and needs. Practicing communicative skills in a foreign (English) language is impossible without knowledge of lexis, lexical stock, since vocabulary is the main linguistic means of speech which reflects its both structural and content aspects.

Our research is theoretically and methodologically based on the theory of speech activity (by A.A. Leontiev, I.A. Zimnaya) in which, according to the human speech activity aim either to perceive or produce a message, types of speech activity are defined as receptive (based on the processes of perception or reception) and productive. As part of productive language activity (speaking or writing), a person get his/her ideas across. By means of receptive types of

language activity (listening and reading), the reception and further speech processing are carried out (Zimnaya, 1978; Leontiev, 2003).

Traditionally, active (productive) and passive (receptive) vocabulary types are distinguished, depending on the type of language activity. Active vocabulary is the main condition for development of such language skills as speaking and writing. Passive vocabulary is represented by lexis that learners understand in reading and listening. When reading and listening, a child has to perceive the graphic or phonetic form of a word and then bring it in correlation with the idea expressed by the word (Zimnaya, 1978, 1991; Leontiev, 1985, 2003). The receptive lexical skill refers to the synthesized action aimed at recognizing a graphic or phonetic image of a lexical item and matching a word form with its meaning (Vasilyeva, 2007; Filatov, 2002; Fokina et al., 2008).

In this respect, the process of mastering foreign (English) lexis includes learning a phonetic (acoustic) word form, bringing it in correlation with the concept in the native language, and after overcoming the interfering influence of the native language, using new lexical items in oral and written speech. Therefore, receptive lexical skills should include: 1) perception or recognition of a word; 2) matching a phonetic image perceived by ear (via listening) with its meaning; 3) bringing the graphical image perceived visually (by reading) in correlation with its meaning, which is aimed at further enhancement of productive lexical skills necessary for writing.

Curriculum for teaching children with developmental delays assumes aural perception and understanding of teacher's speech as well as doing listening tasks in the classroom and verbal / nonverbal response to what pupils can hear. In this regard, the primary task of learning is to

form receptive lexical skills which cause significant difficulties for schoolchildren who belong to the group under study (Gunina, 2010; Ekzhanova, Strebeleva, 1999; Mustaeva, 2005). Multiple repetitions or drilling of a word to be learned is traditionally used to provide automatic recognition of the word and its correlation with its meaning in language activity, which implies developing a receptive lexical skill (Galskova, Nikitenko, 2004; Nikitenko, Galskova, 2007). However, this approach is not effective for work with mentally retardant children. The problem of the lack of a special technique for building English vocabulary of primary schoolchildren with developmental delays, taking into account their level of receptive lexical skills, makes the results of this study especially relevant.

An experimental study was conducted on pupils with developmental delays. The experimental group included 40 second graders from Izhevsk, Udmurt Republic. The tasks offered to the students were taken from the coursebook "English for the 2nd grade" by V.P. Kuzovlev (Kuzovlev et al., 2013). During the experimental work, pupils were given different tasks; each task was to be done according to the instructions provided. The tasks were aimed at assessing receptive lexical skills of the 2nd graders in the group under study.

The diagnostic procedure involved two types of activities. The first stage included tasks aimed at studying the skill of perceiving the phonetic form of a word, its recognition and correlation of a word with its meaning. Tasks in this section were of the following kind:

- a) pupils were asked to listen to what the characters are saying and, using arrows, mark who this or that line belongs to;
- b) pupils were asked to color the picture with certain colors according to the instructions;

c) pupils were asked to close their eyes and turn right, left and do similar simple tasks, following the teacher's commands.

The second stage included tasks aimed at studying the perception of the visual (graphic) form of a word, its recognition and building correlation of the word with its meaning. An example of tasks in this section were the following: a) pupils were asked to cross out an odd word in each line; b) pupils were asked to do sums and write answers using words denoting numbers; c) students were asked to connect questions with the corresponding answers using arrows.

If a child experienced some difficulties while doing tasks, test conductors provided the following types of assistance: scaffolding questions, direct hints, reminding the meaning of the previously studied material (recycling the material and revising the new words). Task performance was assessed by adequate response to what was heard / seen (read) (e.g. following the teacher's commands or instructions). Test conductors also paid attention to the method of doing the task, the nature of errors and ability to accept help.

The quantitative assessment was carried out according to the following scheme: 1 point was given to a pupil for each incorrect answer (interpretation of performance: the student fails to understand the meaning of the task). 2 points were awarded for the answer with some minor shortcomings (interpretation of the performance: the student hears and understands the task, but lacks time, cannot fully complete all the tasks within the time limit). The correct answer was estimated at 3 points (interpretation in this case was as follows: the student understands, performs the task at the set time limit and makes no errors).

Based on the qualitative assessment of the results of the tasks performed by

second graders, as well as on the results of the quantitative point assessment, the following levels of receptive lexical skills in schoolchildren with mental retardation were revealed.

Level I: low level from 6 to 8 points. Receptive lexical skills are not formed. Students do not perceive English-language phonemes, the sound image of a word; the image is not correlates with its name; students cannot perceive new lexical items. The teacher's help is not accepted.

Level II: average level from 9 to 11 points. Receptive lexical skills are developed at the average level. Students perceive only simple words and can do simple actions. Abstract concepts are not perceived or remembered. The teacher's help in the form of guiding questions and direct hints is necessary.

Level III: level above average from 12 to 15 points. Receptive lexical skills are formed at quite good level. Pupils can describe the object; correlate the image with its name. They see their mistakes and can manage self-correction, but face minor difficulties when correcting themselves.

Level IV: high level from 16 to 18 points. Receptive lexical skills are formed. After explaining the tasks, pupils are able to complete them quickly and independently. They do not need teacher's help and make no serious mistakes.

The carried out experiment made it possible to find out a number of difficulties in development of receptive lexical skills in primary schoolchildren with mental retardation.

When doing the tasks of the first stage, aimed at studying perception of the phonetic form of a word, its recognition and correlation of the word with its meaning, pupils had to listen to the audio recording several times. Learners found it impossible to distinguish between simi-

larly sounding words. Previously studied (familiar) vocabulary items were perceived as new ones, though the objects mentioned in listening tasks were familiar to children. It was obvious that learners failed to understand the meaning of English oral speech when perceived by ear. As a result, children followed the instructions incorrectly, were unable to comprehend the meaning of a word (for example, used wrong colors while coloring the picture or used the colors that were not mentioned in the instructions, failed to fulfill the oral commands of the teacher).

When doing the tasks at the second stage aimed at studying the perception of a visual (graphic) form of a word, its recognition, correlation with its meaning and the correct use of vocabulary items in written speech, children needed help with Russian equivalents. But even after getting translation of all words in a line, some learners experienced serious difficulties (for example, incorrectly highlighted an odd word in a row, failed to translate the figures into English and correctly write them using words, could not correlate the phrase with its spelling). Difficulties arose despite the fact that the graphically presented sentences and constructions used in the tasks were familiar to children.

Analysis of the experiment findings reveals that 25 out of 40 second graders with developmental delays have a low level of receptive lexical skills. Children experience significant difficulties in perceiving English-language phonemes, cannot find the right correlation between a word and its lexical meaning. Pupils fail to match the image with its name and do not remember new lexical items. The teacher's help is not accepted. 10 students have an average level of receptive lexical skills. Children can learn English vocabulary, but with some peculiarities: they remember only simple words

and actions; abstract concepts are not retained in their memory. They also experience some difficulties with English spelling. Children accept teacher's help in the form of leading questions and direct hints. 5 students have the level of receptive lexical skills above average. Students master English vocabulary quite well: they can describe an object; bring the image in correlation with its name. They see their own mistakes, use self-correction, but difficulties arise when correcting errors, self-correction is not performed in full. A high level of receptive lexical skills was not revealed in the group under study.

Thus, pupils with developmental delays experience objective difficulties while practicing receptive lexical skills and, therefore, need targeted remedial work at English lessons in order to master the educational program on this subject effectively. Correctional developmental work on receptive lexical skills of primary schoolchildren with mental retardation should include the following successive stages:

Stage 1 of the formation of receptive lexical skills is aimed at developing perception of the graphic and sound image of a word, bringing it into correlation with its lexical meaning.

At this stage, the following methods can be employed:

1. Visual perception of the graphic image of a word. Pupils are asked to read words on a new topic (based on graphic images): e.g. Statue; Pipe; Fairy. The words are written on the board or on separate cards.

2. Translation of a graphic image into a sound scheme (reading/voicing): working with a dictionary and transcription, pronunciation of a word and listening to a word.

It is known that traditionally work with a dictionary at primary school is

starts with work with pictures; we will not dwell on the use of visual aids in teaching, since we focus not on the means of forming lexical skills, but on the stages of their formation. In our work, we use the material presented in study pack by Kuzovlev V.P., used at educational institutions that implement an adapted general education curriculum for pupils with developmental delays.

Thus, according to the procedure, the teacher suggests that pupils look the word up in a dictionary. Using the dictionary, the teacher and students together divide each word into phonemes, pronouncing each of them separately. The teacher writes words in transcription on the board, students put them down in their notebooks with Russian equivalents: Statue |'statju:.|. Pipe |paɪp|. Fairy |'feəri|. It is worth mentioning that we use pictures which in our work are supplemented with graphic images, i.e. the graphic image is given under the picture (words are parts of the pictures); however, pupils were also offered to work with the graphic material without visual images.

Work with a dictionary can be seen as one of the forms of work, not the leading one. The previously described forms of work are complementary; we assume the variability of their use which is determined by learning capabilities of students with developmental delays.

3. Phonetically correct reading of the word: pronunciation, perception of the word and work on the articulation. For example, the phonemic image of the combination [hæv gɒt] is worked through as follows: [h] – is a quiet sound pronounced with exhalation, [ə] – sounds similar to the unstressed Russian sounds [a] and [e], [v] and [g] sound similar to the corresponding Russian sounds; when pronouncing the sound [ɒ], pupils slightly open their mouths, the lips are rounded

but not protruded. The sound should be pronounced as something in between the Russian sounds [a] and [o], [t] sounds similar to the Russian [t], with the tip of the tongue touching the bumps behind upper teeth.

[hæz gɒt]: [h] – is a quiet sound pronounced with exhalation, [ə] – sounds similar to the unstressed Russian sounds [a] and [e], [v] and [g] sound similar to the corresponding Russian sounds; when pronouncing the sound [ɒ], pupils slightly open their mouths, the lips are rounded but not protruded. The sound should be pronounced as something in between the Russian sounds [a] and [o], [t] sounds similar to the Russian [t], with the tip of the tongue touching the bumps behind upper teeth.

4. Defining the meaning; stating the connection between the phonetic image of a word and its meaning: vocabulary building; the teacher presents the Russian equivalent of a phonetic image, as a result, the identity of sounds and meaning or semantic perception occurs, i.e. comprehension takes place. Stages 3 and 4 can be used interchangeably.

5. Reinforcement by appropriate visual image (images), auditory image (noises, sounds). It can be used as a technique for memorizing a new word. To consolidate new words, the teacher shows pupils images of new objects. Learners pronounce the word after the teacher.

6. Differentiation between a phonetic image of a new word and a previously learned word similar to it and differentiation between their meanings. For example, when introducing a new grammar structure in English, “have got/has got”, we explain that we use “has got” with the third person singular. We use “have got” with all other forms, including I.

7. Including a new word in the context in order to consolidate its graphic image and meaning, supplemented by

the context. Work on interpreting the meaning in different sentences is done by clarifying the concept. It can be used as a memorization technique.

Further on, pupils are invited to read a text containing new words: The Peter Pan's Statue is in London. London is the capital of Great Britain. Peter Pan has got his pipes. Birds, rabbits, mice and fairies are his friends.

8. Reading a text with a new word; using different ways of pronouncing sentences (in a whisper, to oneself, reading out loud). At this stage, children clarify the meaning of the word which is supplemented by the context.

When reading a text, most pupils need to look at the blackboard, pronounce new words in a whisper or to themselves; they are able read aloud and pronounce a new word in a sentence only after rehearsing it silently. Some pupils needed teacher's help with pronouncing the first sound or syllable. Further reading could be done without this assistance.

9. Search for lexical meanings of a word presented in English. Transformation or translation of the word into the native language, actualization of the meaning of the word associated with the acoustic form of the word in the native language. Decoding meanings, semantic trans-coding. In this case, children were offered to translate the word pronounced by the teacher from English into Russian.

Stage 2 of the formation of receptive lexical skills is aimed at further memorization (consolidation) of the graphic and phonetic images of the word, bringing them into correlation with the lexical meaning.

The child can perform some stages independently, the emphasis being made on increasing autonomy and mastering the skill. The teacher provides some types of assistance, selects the lexical minimum and introduces new grammar patterns.

At this stage, pupils get the task to read the words related to a new topic: family ['fæməli], brother ['brʌðə], sister ['sɪstə], mother ['mʌðə], father ['fɑ:ðə]. The following constructions are presented: "Wendy's family is big. Wendy likes her family. Wendy's family consists of two brothers, a mother, a father, a grandmother, a grandfather and a dog Nana". Further on, pupils are invited to pronounce phrases presented by the teacher and written on the blackboard, translate them from Russian into English.

As a result of repeated diagnostic procedures, positive changes were noticed. 5 students out of 40 second graders with mental delays showed a high level of receptive lexical skills, 20 students showed the level above average, 15 students showed an average level. The analysis of repeated diagnostics results reveals that after the introduction of the above described technique into an English lesson, second-graders became able to remember English phonemes better, have no spelling and pronunciation mistakes in the learned English words and phrases and are able to make up a dialogue and choose words correctly.

In this respect, analysis of the research findings proves that mentally retardant primary school children face certain difficulties in mastering receptive lexical skills in English. Correctional developmental work can improve the receptive lexical skills of language learners with certain mental delays. We believe that the presented stages of the formation of receptive lexical skills represent a preparatory stage for further work on the formation of communicative (oral or written) skills of pupils with developmental delays.

Conclusions:

1. Primary school pupils with developmental delays experience certain difficulties in perceiving English phonemes, the acoustic image of a word, face some

challenges with perceiving the graphic form of a word and in establishing connections with its lexical meaning. The difficulties that arise can be summarized in the following way: a poor ability to sound-based and semantic analysis of speech; slow pace of mastering lexical items; difficulties in mastering the syntactic structures of the English language; problems with listening in a foreign language; misunderstanding grammar phenomena; difficulties in mastering forms of dialogical speech.

2. The content of the correctional and developmental work includes the following sequential stages: visual perception of the graphic image of a word, translation of the graphic image into a sound scheme (reading / voicing); phonetic reading of a word (work on pronunciation, perception of a word, articulation); definition of meaning (connection of the phonetic image of the word with its meaning); reinforcement of the meaning in the corresponding visual (images) and auditory way (noises, sounds); differentiation between the sound image of a new word and the sound image of a previously learned similarly sounding word and differentiation of their meanings; using a new word in the context in order to unite its graphic image and meaning supplemented by the context; reading the text with a new word; search for lexical meanings of the word presented in English.

3. After correctional work, primary school pupils with mental retardation reveal positive dynamics in English lessons in terms of receptive lexical skills development which is further traced in the improved level of the skill development.

Литература

1. Английский язык. Книга для учителя. 2 класс / В.П. Кузовлев [и др.]. М.: Просвещение, 2013.
2. Васильева И.Г. Особенности коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. 2007. № 5. С. 75–78.

3. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2004.
4. Гунина Т.М. О преподавании иностранного языка в коррекционных классах // Начальная школа. 2012. № 2. С. 54–57.
5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта // Дефектология. 1999. № 6. С. 25–34.
6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978.
7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
8. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 24–29.
9. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.
10. Мустаева Л.Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития. М.: АРКТИ, 2005.
11. Никитенко З.Н., Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007.
12. Филатов В.М. Антропологическая модель обучения иностранным языкам в начальной школе и педагогическом колледже. Ростов н/Д: АНИОН, 2002.
13. Фокина К.В., Тернова Л.Н., Костычева Н.В. Методика преподавания иностранного языка. М.: Высшее образование, 2008.
14. Grigorenko, E.L. et al., 2020. Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75 (1): 37–51.
15. Khasawneh, M.A.S., 2021. Teacher perspective on language competences relation to learning difficulties in English learning. *Journal Educational Verkenning*, 2 (1): 29–37.

Reference

1. Kuzovlev, V.P. et al., 2013. English. Teacher's Book. 2nd grade. Moscow: Prosveshcheniye. (Rus)
2. Vasilyeva, I.G., 2007. Some features of correctional pedagogical work with primary school children with developmental delays. *Correctional Pedagogy*, 5: 75–78. (Rus)
3. Galskova, N.D. and Z.N. Nikitenko, 2004. Theory and practice of teaching foreign languages. Elementary school: methodological manual. Moscow: Iris-press: 7–18. (Rus)
4. Gunina, T.M., 2010. On teaching a foreign language in correctional classes. *Primary School*, 2: 54–57. (Rus)

5. *Ekzhanova, E.A. and E.A. Strebeleva*, 1999. A systematic approach to development of correctional and developmental curriculum for children with intellectual disabilities. *Defectology*, 1999: 25–34. (Rus)
6. *Zimnaya, I.A.*, 1978. Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language: a manual for secondary school teachers. Moscow: Prosveshchenie: 32-54 p. (Rus)
7. *Zimnaya, I.A.*, 1991. Psychology of teaching foreign languages at school. Moscow: Prosveshchenie. (Rus)
8. *Leontiev, A.A.*, 1985. Psychological prerequisites for early mastery of a foreign language. *Foreign language at school*, 5: 24–29. (Rus)
9. *Leontiev, A.A.*, 2003. Language and speech activity in general and pedagogical psychology. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (Rus)
10. *Mustaeva, L.G.*, 2005. Correctional pedagogical and socio-psychological aspects of accompanying children with mental retardation. Moscow: ARKTI. (Rus)
11. *Nikitenko, Z.N. and N.D. Galskova*, 2007. Theory and practice of teaching foreign languages in primary school. Smolensk: Association of the XXI century. (Rus)
12. *Filatov, V.M.*, 2002. Anthropological model for teaching foreign languages in primary school and pedagogical college. Rostov-on-Don: ANION. (Rus)
13. *Fokina, K.V., L.N. Ternova and N.V. Kostycheva*, 2008. Methods of teaching a foreign language. Moscow: Vysshaya Shkola. (Rus)
14. *Grigorenko, E.L. et al.*, 2020. Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75 (1): 37–51.
15. *Khasawneh, M.A.S.*, 2021. Teacher perspective on language competences relation to learning difficulties in English learning. *Journal Educational Verkenning*, 2 (1): 29–37.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Тринитатская О.Г., Эпова Н.П., Бочаров С.В.** Рефлексивная культура как условие развития управленческих навыков руководителя в системе дополнительного профессионального образования
- **Шепелев А.И.** Практические рекомендации по применению инфографики как средства графической визуализации в целях развития критического мышления будущих учителей иностранного языка
- **Натуркач М.В., Маркосян Е.И.** Обучение английскому языку студентов экономических специальностей через когнитивные аспекты анализа экономического массмедийного дискурса
- **Долгих А.С., Долиннина И.Г.** Развитие критического мышления у студентов, изучающих техносферную безопасность

УДК 159.923.5

DOI 10.18522/2658-6983-2022-9-55-61

**Тринитатская О.Г.,
Эпова Н.П.,
Бочаров С.В.**

РЕФЛЕКСИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: менеджер образования, рефлексивная компетентность, рефлексивные умения, рефлексивные способности, образовательная организация, управленческая задача, управленческая проблема, управленческие навыки.

Обеспечение высокого качества образования тесно связано с рефлексией как осознанием и переосмыслением содержания сознания, преодолением стереотипов опыта. Рефлексия – это внутренняя, психологическая часть деятельности; ее предпосылки заложены природой в каждом человеке в виде физиологического механизма обратной связи – рефлексов. Однако до становления полноценной рефлексии психика человека должна пройти через сложный путь, состоящий из ряда последовательных шагов, во время которых рефлексия вызревает от идеи до действия (Тринитатская и др., 2021, с. 76).

Современные исследования установили четкую связь между рефлексивностью и эффективностью управленческой деятельности. Рефлексивное управление предполагает высокую профессионально-рефлексивную культуру руководителя школы как системообразующий фактор культуры, стратегий, способностей, способов, обеспечивающих осознание и освобождение от стереотипов непродуктивного личного опыта и деятельности путем их переосмысления и выдвижения дискретных инноваций, ведущих к преодолению проблемно-конфликтных ситуаций, которые возникают в процессе решения практических задач и принятия управленческих решений.

Следовательно, рефлексивность – это интегральное психическое свойство руководителя, направленное на осмысление и обоснование собственных предпосылок, познавательных возможностей в управленческой деятельности, обеспечивающее эффективность управления образовательной организацией. Ввиду этого можно предположить, что рефлексивное управление – это эффективное управление, так как ведущими (но не единственными) детерминантами общеуправленческих

стилей являются характеристики именно руководителя. Максимальная мера рефлексивности руководителя и ее сочетание с высокой рефлексивностью подчиненных являются объективным условием для партисипативного и демократического стилей управления, которые признаются наиболее эффективными в условиях трансформации отечественного образования.

Проблема рефлексивной культуры руководителя образовательной организации сегодня находится в центре внимания педагогической науки. Различные ее аспекты нашли отражение в трудах отечественных и зарубежных исследователей (Демидко, 2001; Иванов, Шимутина, 2009; Павицкая, 2000; Светенко, Галковская, 2009; Сергеева, 2014; Стеценко, 1998; Тринитатская, Хлебунова, 2015; Тринитатская, Эпова, 2016; Чечель, 2016; Albert, Grzeda, 2015; Bell et al., 2011).

Методика нашего исследования базируется на психологической теории деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн), ведущими методологическими подходами в данном контексте являются системно-функциональный, полусубъектный, компетентностный, праксеологический, акмеологический, деятельностный и системно-деятельностный. Теоретическую основу развития рефлексивной культуры менеджера образования в системе дополнительного профессионального образования составляют положения андрагогики (наука об обучении взрослых) и педагогической акмеологии (наука о путях достижения профессионализма).

В настоящий момент в философской, психологической и педагогической литературе по проблеме рефлексии активно обсуждается уровневый подход к ее исследованию. О.Г. Павицкая видит рефлексивную культуру руководителя прежде всего в переходе от стихийных форм профессиональных

отношений руководителя к сознательным (Павицкая, 2000, с. 34–36). В то же время Т.В. Светенко и Г.В. Галковская выделяет три уровня рефлексивного развития участников образовательного процесса и представляют их как универсальные в плоскости: руководитель, учитель, ученик (Светенко, Галковская, 2009, с. 29). Исследователь И.А. Стеценко различает следующие компоненты в структуре рефлексивной деятельности: мотивационно-целевой, когнитивно-операционный, аффективный, оценочный, нравственно-волевой (Стеценко, 1998). Уровневый подход позволяет конкретизировать шаги, которые должен осуществить субъект для роста своей профессиональной компетентности.

Исследуя уровни рефлексивного развития, необходимо дать характеристику рефлексивных умений, рефлексивных способностей и рефлексивной компетентности менеджеров образования.

Рефлексивные умения – это группа умений, обеспечивающих рефлексивно-аксиологический компонент креативной деятельности менеджеров образования. Здесь важна система средств формирования рефлексивных умений (технологии обучения, подбор комплекса заданий по развитию рефлексии) (Демидко, 2001, с. 31).

Рефлексивные способности можно представить как умение руководителя осуществлять рефлекссию по отношению к различным видам своей деятельности, способность придавать качество рефлексивности любому управленческому процессу, что в итоге приводит к перманентному росту его профессионального мастерства. Развитие рефлексивной способности происходит на всех этапах профессионального роста руководителя, способствует развитию его интеллектуальных, эмоциональных, волевых качеств (Тринитатская, Эпова, 2016, с. 103–104).

Наряду с этим очень важно рассмотреть компетентность как доминанту взаимодействия субъектов, влияющую на качество образования. В данном контексте можно сделать вывод, что рефлексивная компетентность – это профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно осуществлять рефлексивные процессы. Рефлексивная компетентность – необходимое условие повышения профессионализма, педагогического мастерства и управленческих компетенций. Она позволяет продуктивно решать возникающие в реальной ситуации задачи, выделять целевые установки, приоритеты, управленческие уровни. Рефлексивная компетентность подразумевает готовность и способность планировать, организовывать свою профессиональную деятельность.

Рассмотрим характеристики уровней управленческой деятельности руководителей, которые были обозначены выше. В качестве основных уровней профессионализма руководителя можно выделить управленческую проблему, уровень решения управленческих задач и уровень принятия управленческих решений.

Управленческая проблема характеризуется отсутствием готового управленческого решения, отсутствием «дорожных указателей» на пути к выходу из сложившейся ситуации. Умение решать управленческие проблемы характеризует менеджера образования как специалиста высокого уровня. Уровень профессионализма управленца растет по мере перехода от уровня постановки и решения управленческих проблем к уровню решения управленческих задач. При решении задач, которые требуют типового управленческого решения, очень важно проводить самокоррекцию действий и постараться выйти на принятие оригинального решения.

В то же время мы констатируем, что управленческая задача состоит в наличии управленческого решения и необходимости его выполнения. То есть в случае возникновения затруднения в исполнительской деятельности менеджера должен иметь план действий для того, чтобы вывести ситуацию из затруднения. Причем если решения или готового плана нет, то управленец должен знать алгоритм его формирования, – это задачный уровень.

Непрофессиональным является такое изменение элемента принятого решения, которое противоречит всему решению. Однако это закономерный этап в профессиональной деятельности руководителя, который продвигает его к следующему сложному уровню – уровню решения проблем. Этот уровень подразумевает умение менеджера принимать оригинальные решения. И именно этот уровень детально изучался в ходе проведенного нами исследования в силу его практической значимости. На данном уровне логика движения по подуровням следующая (Иванов, Шимутин, 2009, с. 8–11):

- участие в решении управленческих проблем, поставленных и снятых другими;
- самостоятельная постановка и снятие проблем;
- полная рефлексивная самоорганизация.

Представим краткую характеристику указанных подуровней.

Участие в решении управленческих проблем, поставленных и снятых другими. Менеджер образования решает проблемы на основе ранее полученного опыта. Распространенная ошибка: менеджер начинает решать проблемы, поставленные другими, по чужим лекалам, без учета управленческих ошибок, ранее совершенных теми, кто разработал данные лекала. Еще од-

на проблема состоит в том, что нередко менеджеры решают поставленные проблемы, опираясь исключительно на голые теории и чужие советы, личный практический опыт игнорируется.

Самостоятельная постановка и снятие проблем. Руководитель в состоянии самостоятельно проблематизировать и депроблематизировать свою и чужую деятельность. Любое серьезное изменение в процессе деятельности воспринимается более адекватно. Распространенная ошибка: ставка исключительно на полученный опыт, решение проблем без учета базовых управленческих принципов менеджмента, чрезмерное экспериментирование. Между тем опыт, не преломленный через призму теории, может привести к неправильному выбору путей решения проблемы. На наш взгляд, в данном контексте уместно применять проблемный анализ, который позволяет определить противоречие между желаемым и действительным состоянием дел в образовательной организации. При этом следует четко различать проблемы и ограничения. Ограничения – это то, что находится вне сферы влияния руководителя и не может быть им изменено (например, изменения, внесенные в ФГОС). Проблема же находится в пределах управленческой компетенции руководителя и может быть решена. С другой стороны менеджер образования должен четко разграничивать и не путать проблемную ситуацию (ситуация, в которой обнаружены деструктивные процессы), проблемный вопрос («Возможно ли исследовать проблему?» – выражается вопросительным предложением, в котором фиксируется предмет исследования) и проблемную задачу (формулируется как цель) (Тринитатская, Хлебунова, 2015, с. 81).

Полная рефлексивная самоорганизация. На этом подуровне руководи-

тель приобретает способность легко переходить с одного подуровня решения проблем на другой. Он умеет решать стоящие проблемы и задачи. Рефлексия на данном уровне – это внутренняя часть деятельности, ее психологическая составляющая. Профессиональная рефлексия будет эффективной, если разработан четкий алгоритм решения проблем. Может осуществляться рефлексия как всей деятельности целиком, так и ее отдельных сторон.

Существует универсальный алгоритм смены процессов рефлексии (Сергеева, 2014):

- с процесса на результат;
- с результата на организацию процесса;
- с организации процесса на критерияльность организации процесса.

Исследование, проведенное в период курсовой подготовки в 2021/2022 учебном году руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций Ростовской области в Ростовском институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, показало, на каком из указанных подуровней у менеджеров образования возникают наибольшие трудности.

Результаты были собраны, систематизированы, обобщены и исследованы при помощи следующих методов:

- эмпирических (анкетирование, интервью);
- теоретических (моделирование, сопоставление, интерпретация, обобщение).

В основу оценки было положено мнение менеджеров образования о наличии затруднений, проявляющихся на уровне решения проблем и в зависимости от указанных выше подуровней. То есть речь идет об оценке такого важного компонента рефлексивной компетентности руководителей, как решение управленче-

ских проблем. В ходе исследования руководители и заместители руководителей образовательных организаций были разделены на группы по такому критерию, как стаж управленческой деятельности. Использование критерия «стаж управленческой деятельности» позволяет выбрать группу управленцев, которой в системе дополнительного профессионального образования необходимо уделить первоочередное внимание. В результате было создано три группы:

1. Менеджеры образования со стажем работы до 7 лет.

2. Менеджеры образования со стажем работы 7–15 лет.

3. Менеджеры образования со стажем работы свыше 15 лет.

Такое распределение позволило провести сравнительный анализ и выявить отличия в рефлексивной компетентности руководителя в зависимости от стажа работы (табл. 1–3).

Таблица 1

Оценка уровня решения управленческих проблем руководителями со стажем до 7 лет

Подуровень	Директор («наличие затруднений»)		Заместитель директора («наличие затруднений»)	
	количество (всего 100)	%	количество (всего 100)	%
Участие в решении управленческих проблем, поставленных и снятых другими	52	52	51	51
Самостоятельная постановка и снятие проблем	55	55	63	63
Полная рефлексивная самоорганизация	81	81	79	79

Таблица 2

Оценка уровня решения управленческих проблем руководителями со стажем 7–15 лет

Подуровень	Директор («наибольшие затруднения»)		Заместитель директора («наибольшие затруднения»)	
	количество (всего 100)	%	количество (всего 100)	%
Участие в решении управленческих проблем, поставленных и снятых другими	34	34	42	42
Самостоятельная постановка и снятие проблем	40	40	48	48
Полная рефлексивная самоорганизация	62	62	65	65

Таблица 3

Оценка уровня решения управленческих проблем руководителями со стажем более 15 лет

Подуровни	Директор («наличие затруднений»)		Заместитель директора («наличие затруднений»)	
	количество (всего 100)	%	количество (всего 100)	%
Участие в решении управленческих проблем, поставленных и снятых другими	26	26	29	29
Самостоятельная постановка и снятие проблем	31	31	33	33
Полная рефлексивная самоорганизация	46	46	49	49

Результаты исследования показали, что у руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций по мере роста стажа работы растет способность к полной рефлексивной самоорганизации, повышается способность управленца к самостоятельной проблематизации и депроблематизации прежней деятельности, он легче принимает участие в решении управленческих проблем, поставленных и снятых другими. Таким образом, прослеживается прямая связь между стажем управленческой деятельности и рефлексивной компетентностью менеджеров образования. С другой стороны, отметим, что процент управленцев, испытывающих проблемы с полной рефлексивной самоорганизацией, остается высоким даже среди опытных руководителей, имеющих стаж работы свыше 15 лет. В то же время почти все руководители с относительно небольшим стажем работы (до 7 лет) испытывают затруднения не только при полной рефлексивной самоорганизации, но и на подуровнях самостоятельной постановки и снятия проблем и участия в решении управленческих проблем, поставленных и снятых другими. Это свидетельствует о необходимости уделить первостепенное внимание в контексте проблемы формирования рефлексивной культуры именно молодым руководителям. Причем, учитывая масштаб проблемы, подобная работа должна носить системный характер, то есть вестись как в период курсовой подготовки, так и в межкурсовой период, включать комплекс разносторонних мероприятий. Рекомендуется отразить ее в индивидуальных образовательных маршрутах руководителей образовательных организаций и их заместителей, построенных на принципах анализа и синтеза полученного опыта.

Таким образом, в профессиональной деятельности руководителя особое место в контексте рефлексии занимает умение решать управленческие проблемы. Данное умение имеет многоуровневый характер и включает в себя участие в решении управленческих проблем, поставленных и снятых другими, самостоятельную постановку и снятие проблем, полную рефлексивную самоорганизацию.

Рефлексия менеджера образования представляет собой сложный многоступенчатый процесс, состоящий из множества взаимосвязанных компонентов. Управление этим процессом требует от руководителя соответствующих знаний и умений, которые в итоге привели бы к росту его профессиональной компетентности. Рефлексию можно назвать эффективной только тогда, когда налажен непрерывный замкнутый цикл указанной последовательности процессов. Данная деятельность чрезвычайно важна, так как высоким уровнем рефлексии обладают далеко не все руководители, что, в свою очередь, свидетельствует о необходимости комплексного и системного подхода к развитию рефлексивной культуры.

Анализ научной литературы и результаты проведенных нами исследований показали, что проблема формирования рефлексивной культуры руководителей в системе дополнительного профессионального образования в контексте развития профессиональных навыков является актуальной, не в полной мере пока получившей исчерпывающие ответы на стоящие вопросы и нуждающейся в дальнейшем исследовании.

Литература

1. Демидко М.Н. Формирование рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях: метод. рекомендации. Минск: РИПО, 2001.

2. Иванов А.В., Шимутина Е.Н. Деловое администрирование: учеб. пособие. М.: АПКППРО, 2009.
3. Павицкая О.Г. Влияние рефлексивной культуры на развитие интеллектуальных качеств руководителя в системе государственной службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
4. Светенко Т.В., Галковская Г.В. Инновационный менеджмент в управлении школой. М.: АПКППРО, 2009.
5. Сергеева Л.Б. Детерминанты развития управленческой культуры руководителя в образовательном учреждении // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 190–193.
6. Стеценко И. А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях усвоения опыта педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 1998.
7. Тринитатская О.Г., Хлебунова С.Ф. Педагогические основы управления современной школой: учеб. пособие. Ростов н/Д: Изд-во АПСН СКНЦ ВШ, 2015.
8. Тринитатская О.Г., Эпова Н.П. Рефлексивная культура личности руководителя школы как фактор эффективного взаимодействия субъектов в условиях трансформации образования: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Изд-во РИПКиППРО, 2016.
9. Тринитатская О.Г., Бочаров С.В., Назарчук О.А. Современная школа как социально-педагогическая система: теория и практика современного управления. Ростов н/Д: Изд-во РИПКиППРО, 2021.
10. Чечель И.Д. Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития. М.: Национальный книжный центр: Сентябрь, 2016.
11. Albert, S. and M. Grzeda, 2015. Reflection in strategic management education. *Journal of Management Education*, 39 (5): 650–669.
12. Bell, A. et al., 2011. A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*: 36: 797–815.
2. Ivanov, A.V. and E.N. Shimutina, 2009. *Business Administration: teaching manual*. Moscow: Academy of Advanced Training and Professional Retraining of Educators. (Rus)
3. Pavitskaya, O.G., 2000. The influence of reflexive culture on the development of intellectual qualities of a leader in the public service system: abstract of Candidate's Thesis in Psychological Sciences. Moscow. (Rus)
4. Svetenko, T.V. and G.V. Galkovskaya, 2009. *Innovative management in school*. Moscow: Academy of Advanced Training and Professional Retraining of Educators. (Rus)
5. Sergeeva, L.B., 2014. Determinants of the development of managerial culture of the head in an educational institution. *Pedagogical education in Russia*, 6: 190–193. (Rus)
6. Stetsenko, I.A., 1998. Development of pedagogical reflection in teacher training while enhancing the pedagogical activity experience: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Taganrog. (Rus)
7. Trinitatskaya, O.G. and S.F. Khlebunova, 2015. *Pedagogical foundations of modern school management: textbook*. Rostov-on-Don: Publishing house of North Caucasus Scientific Center of Higher Education. (Rus)
8. Trinitatskaya, O.G. and N.P. Epova, 2016. *Reflexive culture of the head of school as a factor of effective interaction in the conditions of transformation of education: teaching manual*. Rostov-on-Don: Publishing House of Rostov Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators. (Rus)
9. Trinitatskaya O.G., S.V. Bocharov and O.A. Nazarchuk, 2021. *Modern school as a socio-pedagogical system: theory and practice of modern management*. Rostov-on-Don: Publishing House of Rostov Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators. (Rus)
10. Chechel, I.D., 2016. *School headmaster and his team: strategy and tactics of collective professional development*. Moscow: Natsionalnyy knizhnyy tsentr: Sentyabr. (Rus)
11. Albert, S. and M. Grzeda, 2015. Reflection in strategic management education. *Journal of Management Education*, 39 (5): 650–669.
12. Bell, A. et al., 2011. A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*: 36: 797–815.

Reference

1. Demidko, M.N., 2001. Developing reflexive skills of students at secondary specialized educational institutions: methodical guidelines. Minsk: **Republican Institute for Vocational Education**. (Rus)
2. Bell, A. et al., 2011. A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*: 36: 797–815.

УДК 37.01

DOI 10.18522/2658-6983-2022-9-62-72

Шепелев А.И.

**ПРАКТИЧЕСКИЕ
РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ПРИМЕНЕНИЮ
ИНФОГРАФИКИ
КАК СРЕДСТВА
ГРАФИЧЕСКОЙ
ВИЗУАЛИЗАЦИИ
В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ
КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Ключевые слова: критическое мышление учителя иностранного языка, интеграция, профессиональное образование, STREAM-технология, инфографика, визуализация.

Одним из главных преимуществ использования интегративной педагогической STREAM-технологии, направленной на развитие критического мышления будущих учителей иностранного языка, является применение авторских приемов (Петренко, Шепелев, 2016; Шаповалова, Шепелев, 2017; Шепелев, 2018, 2020, 2021; What is STREAM education?.., <https://edtechreview.in/trends-insights/insights/2968-what-is-stream-education>). Следует отметить, что данные приемы разрабатывались по принципам создания инфографики. На наш взгляд, именно инфографика является наиболее приемлемым средством, которое способствует раскрытию возможностей охвата и преобразования больших объемов текстовой и образной информации (Бондарев, Ляшук, 2010; Петрова, 2016; Pisarenko, Bondarev, 2016). Теоретическая значимость инфографики неоднократно находила свое отражение в ряде научных работ, посвященных проблеме развития критического мышления (Paul, Elder, 2006; Pisarenko, Shepelev, 2020; Why should critical thinking?.., <https://edtechreview.in/trends-insights/insights/2968-what-is-stream-education>). В связи с этим мы считаем необходимым пояснить практическую значимость такого средства графической визуализации, как инфографика.

В рамках использования инфографики как средства обучения будущих учителей иностранного языка следует выделить несколько вариантов ее применения:

- преподаватель использует готовую инфографику в соответствии с тематикой занятия;
- преподаватель создает самостоятельно в инфографических редакторах инфографику на основе готовых шаблонов, изменяя их содержание, а не форму;

- преподаватель создает самостоятельно в инфографических редакторах инфографику на основе лично разработанных шаблонов, изменяя как их содержание, так и форму;
- обучающийся использует готовую инфографику в соответствии с тематикой занятия;
- обучающийся создает самостоятельно в инфографических редакторах инфографику на основе готовых шаблонов, изменяя их содержание, а не форму;
- обучающийся создает самостоятельно в инфографических редакторах инфографику на основе лично разработанных шаблонов, изменяя как их содержание, так и форму.

Приведем примеры программного обеспечения, применяемого для создания инфографики. Представляется возможным выделить четыре группы программного обеспечения, использование которого позволяет создавать инфографику как преподавателям, так и обучающимся.

1. Текстовые редакторы – MS WORD, в частности объекты Smart Art, представляющие собой готовые шаблоны инфографического характера, которые можно заполнять необходимой информацией (рис. 1). В зависимости от поставленных целей и задач занятия

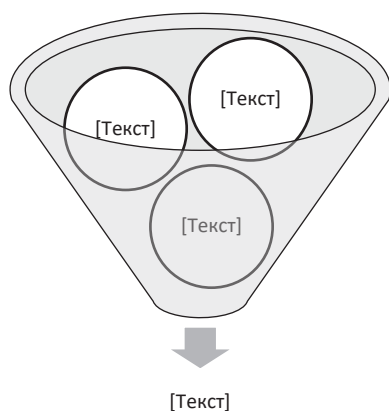


Рис. 1. Пример SmartArt-объекта

можно использовать от одного до нескольких таких объектов. Так, например, шаблон для приема «Запусти механизм» был разработан на основе объекта Smart Art.

В качестве практической рекомендации к разработке объектов инфографики в MS Word считаем целесообразным представить алгоритм создания инфографики с применением объектов Smart Art, а также проиллюстрировать данный алгоритм наглядными скриншотами.

Представленный на рис. 2 алгоритм отражает пошаговую разработку рассматриваемого типа инфографики в редакторе MS Word. Следует отметить, что, несмотря на широкую доступность программного обеспечения, включающего в себя данный редактор, возможности такового в области создания инфографики, на наш взгляд, недостаточно изучены, в связи с чем и был предложен соответствующий алгоритм и представлены последующие скриншоты, наглядно демонстрирующие шаги для разработки инфографики.

Обобщая информацию, указанную в алгоритме, отметим следующие аспекты:

- для того чтобы воспользоваться объектом SmartArt в MS Word, необходимо выбрать вкладку «Вставка» (рис. 3);
- далее необходимо выбрать курсором кнопку SmartArt для вывода диалогового окна для выбора объекта SmartArt, подходящего для создания инфографики (рис. 4);
- в появившемся диалоговом окне «Выбор рисунка SmartArt» представлены визуализированные варианты объектов SmartArt (рис. 5).

Следует отметить, что объекты SmartArt имеют подробное описание и подразделяются по своему применению на следующие группы: список,

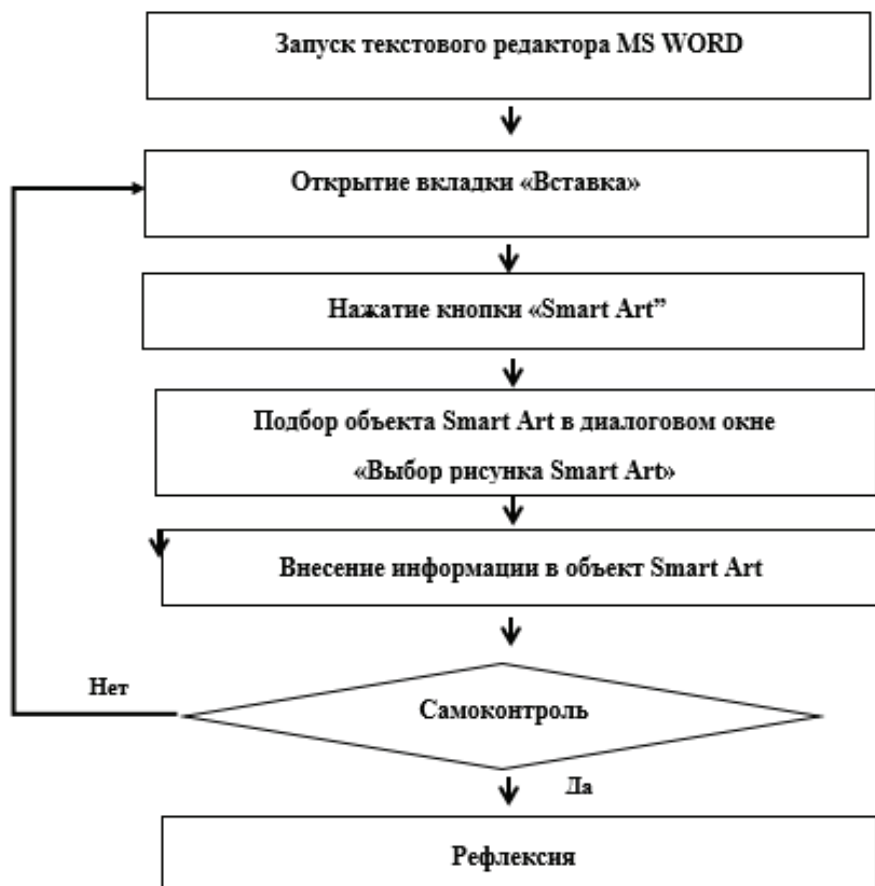


Рис. 2. Алгоритм создания инфографики с применением объектов Smart Art

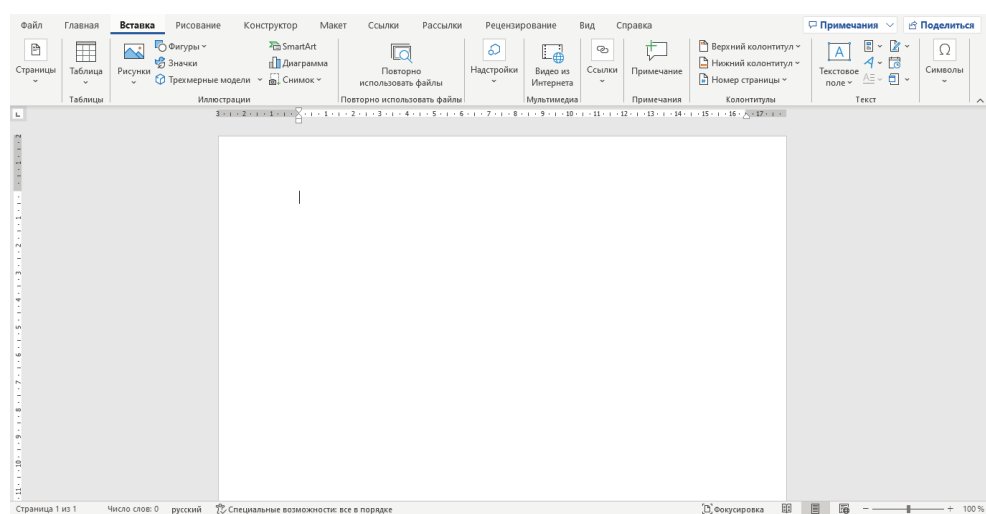


Рис. 3. Открытие вкладки «Вставка» в текстовом редакторе MS WORD

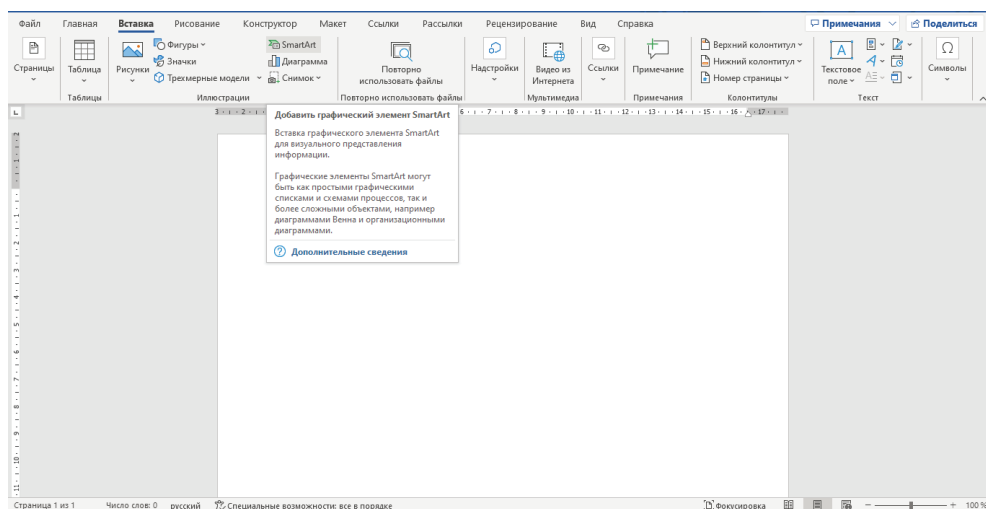


Рис. 4. Выбор кнопки Smart Art

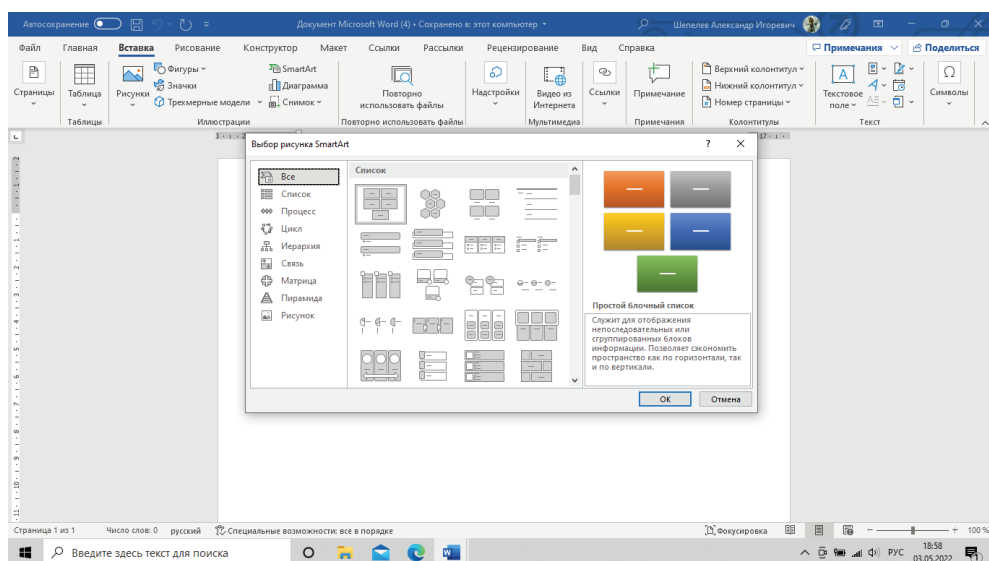


Рис. 5. Подбор объекта SmartArt в диалоговом окне «Выбор рисунка SmartArt»

процесс, цикл, иерархия, связь, матрица, пирамида, рисунок. В зависимости от требуемого варианта визуализации выбирается соответствующая группа и вариант графической визуализации.

2. Программы создания презентаций – MS PowerPoint, Presi (рис. 6, 7). Первая программа представляет собой классический редактор для созда-

ния презентаций, который можно использовать для создания статической инфографики, инфографики с гиперссылками, видеоинфографики. Также в данном редакторе есть функция сохранения презентации в формате PDF, что позволяет демонстрировать инфографику в ее классическом виде, в форме своего рода вертикального полотна.



Рис. 6. Примеры шаблонов PowerPoint для инфографики

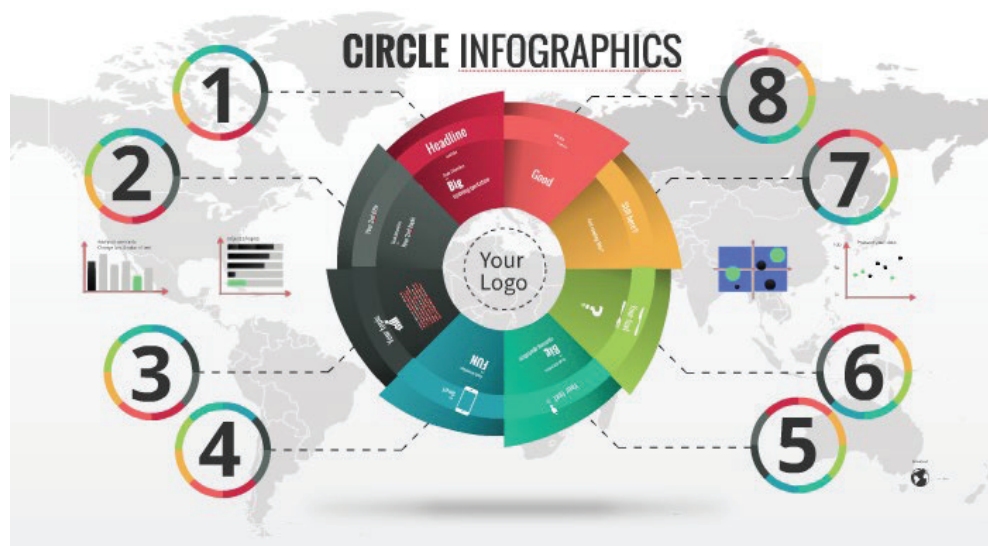


Рис. 7. Пример шаблона Presi для инфографики

Вторая программа – это редактор интерактивных презентаций, обладающий широким спектром шаблонов, который также может быть использован для создания инфографики, в частности интерактивной инфографики. Интерактивность разрабатываемой в данной программе инфографики заключается

в функции приближения каждого отдельного компонента представляемой инфографической презентации, а в начале и в конце представления инфографики – в возможности формирования общего визуального инфографического шаблона, обобщающего визуальный образ представляемой информации.

3. Графические редакторы Paint, CorelDraw, Adobe Photoshop и др. Данные графические редакторы позволяют создавать личные разработки шаблонов инфографики, которые в дальнейшем можно заполнять необходимым контентом. В качестве примера можно привести авторский прием «Улитка», разработанный на основе использования программы Paint. В качестве основы инфографики был взят шаблон улитки из интернета, а затем с помощью графического редактора Paint были добавлены стрелки-указатели, точки, отмечающие положение героев, и надписи, характеризующие таковых (рис. 8).

4. Специализированные инфографико-ориентированные редакторы

Canva, VistaCreate, Visme, Infogram, Piktochart, Venngage, Easel.ly. Данные редакторы предоставляют широкий спектр шаблонов, позволяя создавать визуально эстетичную и содержательную инфографику. В зависимости от специфики редакторов есть возможность создавать инфографику с векторными иконками, редактировать фотографии на уровне Adobe Photoshop, добавлять собственные векторные или растровые изображения, свои шрифты, использовать 3D-иконки и, что немаловажно, бесплатно скачивать полученную инфографику.

В экспериментальной части исследования особое предпочтение было уделено редактору Canva, на основе

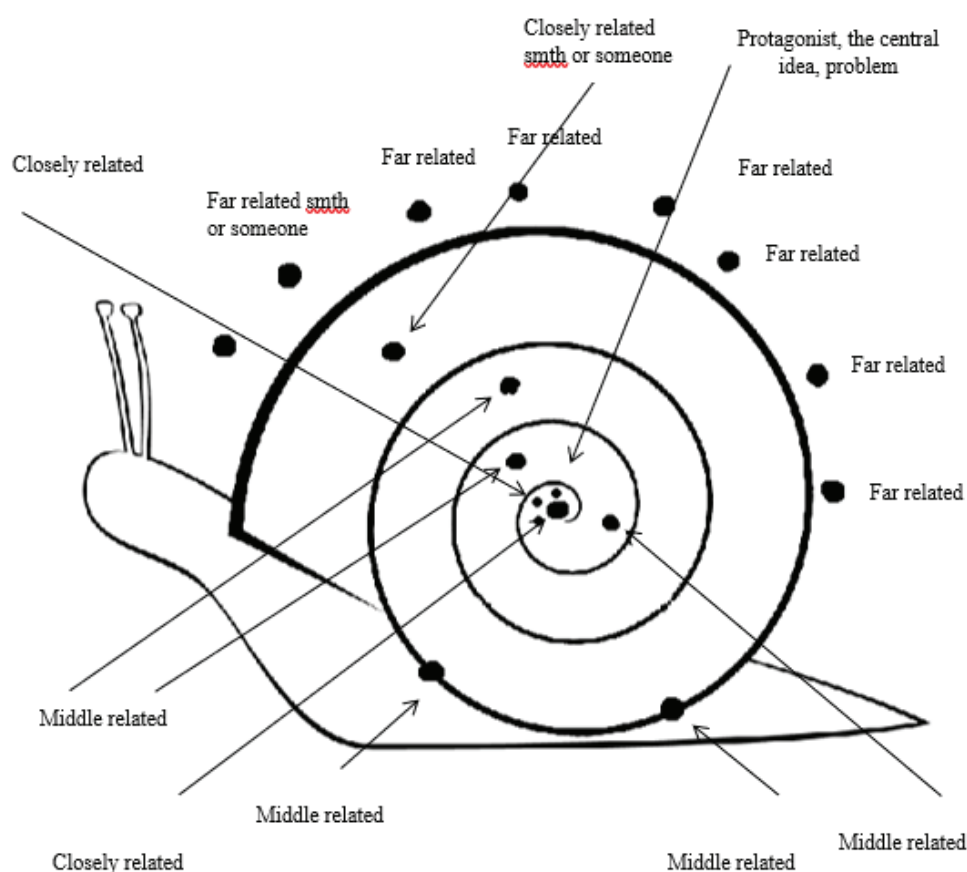


Рис. 8. Пример использования графического редактора Paint для создания инфографики (прием «Улитка»)

которого реализовывались приемы «Human» и «Спираль».

Логика работы инфографического редактора Canva заключается в следующем: создание изображений в сервисе строится на принципе перетаскивания готовых элементов и варьирования изменяемых шаблонов. Графический редактор дает доступ к встроенной библиотеке шаблонов, фотографий, иллюстраций и шрифтов. Данный редактор объединяет в себе практически все вышеперечисленные достоинства инфографических редакторов, обладает доступным интерфейсом, широким спектром шаблонов, а также возможностью их редактирования (рис. 9).

В качестве практической рекомендации к разработке объектов инфографики в редакторе Canva считаем целесообразным представить алгоритм создания инфографики на основе использования данного сервиса (рис. 10), а также проиллюстрировать его наглядными скриншотами.

Использование редактора Canva прежде всего требует создания учет-

ной записи на соответствующем сайте (существует как мобильная, так и компьютерная версия) (рис. 11). Создание учетной записи предпочтительнее осуществлять через Google путем авторизации через заранее созданный аккаунт. Далее будет предложен вариант бесплатного использования материалов сайта (с ограничениями) или вариант приобретения временной подписки, дающей возможность использования материалов сайта без ограничений. В зависимости от поставленных целей и задач выбирается необходимый вариант. Все базовые функции редактора присутствуют в бесплатной версии, отличие от платной заключается в широте спектра выбора шаблонов и иконок.

Затем пользователь выбирает базовый шаблон, который в качестве примера заполнен определенной информацией для создания конечного образа инфографики (рис. 12).

После выбора шаблона пользователь приступает к редактированию текста, добавлению иконок и ссылок (рис. 13). Следует отметить, что пред-



Рис. 9. Примеры шаблонов инфографического редактора Canva

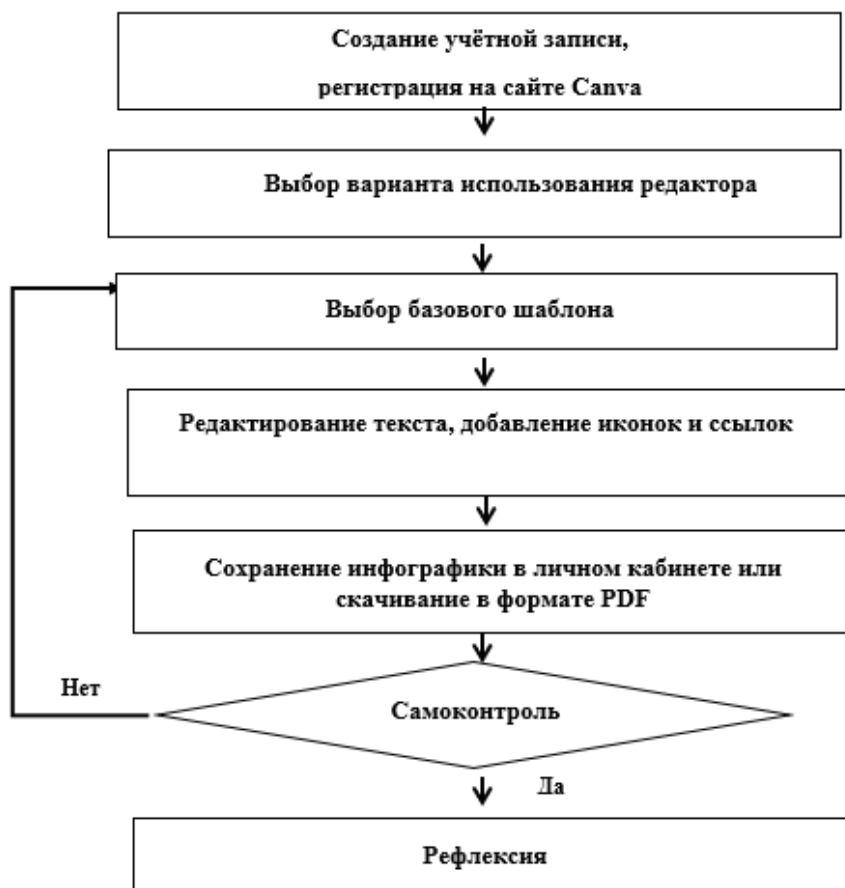


Рис. 10. Алгоритм создания инфографики с применением редактора Canva

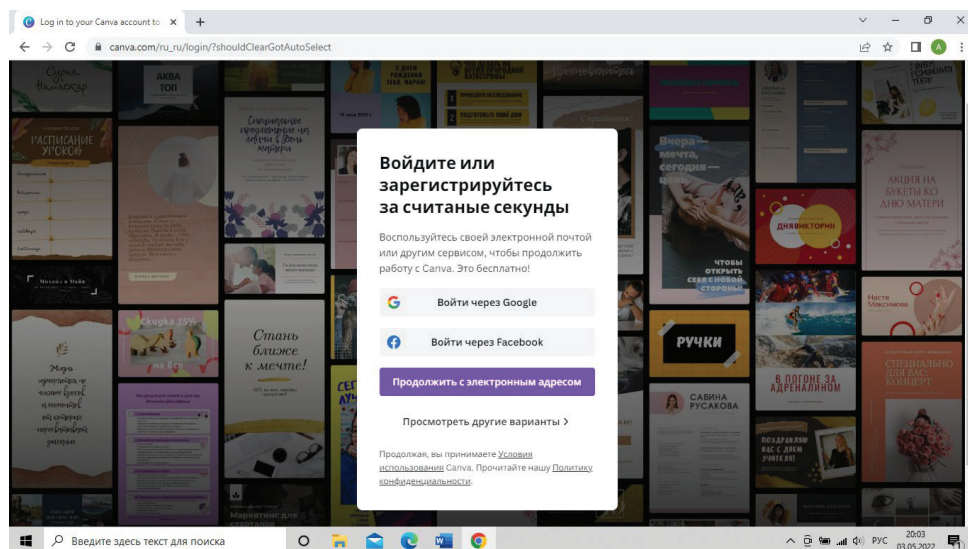


Рис. 11. Создание учётной записи в редакторе Canva

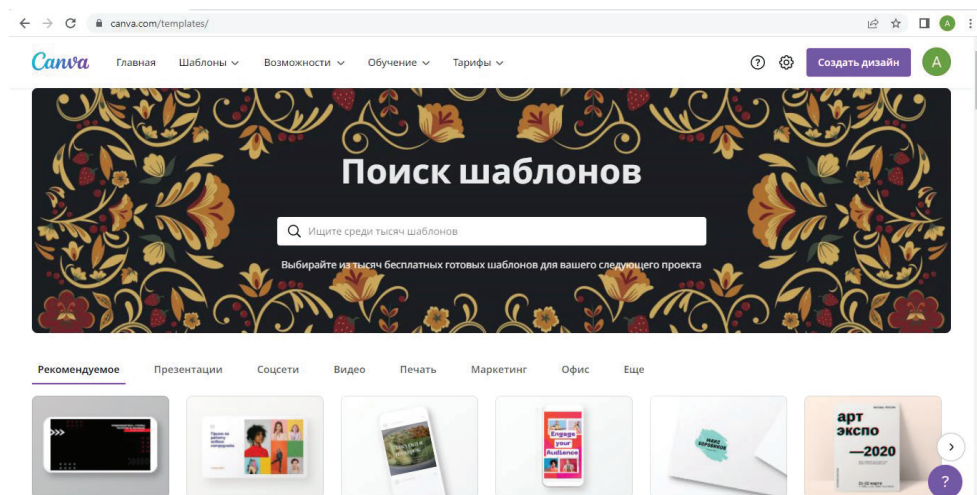


Рис. 12. Выбор базового шаблона Canva

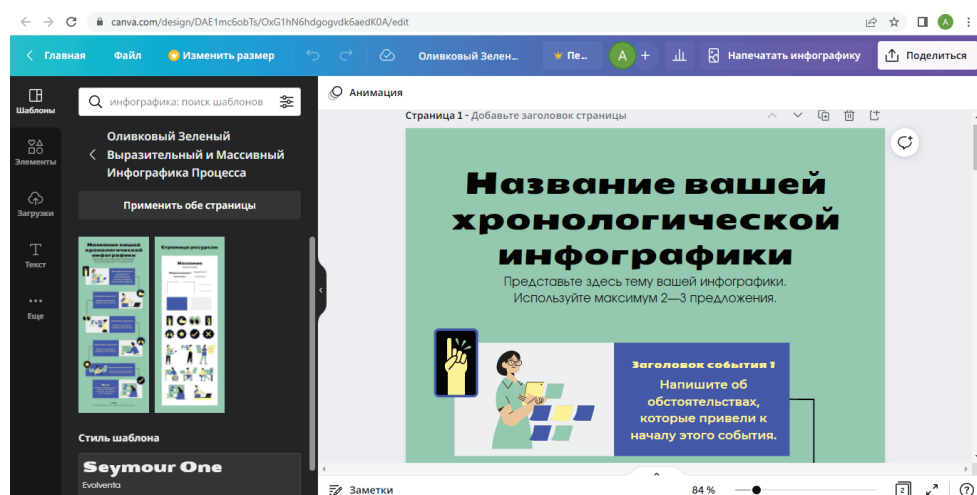


Рис. 13. Редактирование текста, добавление иконок и ссылок

почтительнее работать в рамках одного шаблона, так как, во-первых, такая логика работы формирует один общий образ во время презентации инфографики, а во-вторых, опция использования разных шаблонов не всегда технически может быть доступна, по крайней мере, в мобильном варианте приложения Canva.

Считаем целесообразным описать и визуализировать универсальный алго-

ритм создания инфографики с методической точки зрения (рис. 14):

1. Определение целей и задач, которых необходимо достичь с помощью инфографики (на это влияет предметная область). Необходимо обратить внимание на то, что в графике легко отразить объективную реальность, отвлеченные понятия труднее переносятся в визуальную плоскость, а комментарии и мнения практически не поддаются переносу.



Рис. 14. Универсальный алгоритм создания инфографики

2. Деление информации на разделы, части, пункты. Каждый раздел должен быть представлен конкретным изображением или графиком. Визуальные образы необходимо отбирать с оглядкой на общие ассоциации и на принятие таковых аудиторией.

3. Storytelling, придуманная история, являющаяся магистральной визуальной метафорой, которая будет понятийным центром всей инфографики. Ее плюсы должны заключаться в простоте и доступности. На основе данного коммуникационного приема представляется возможным осуществить эффективное вовлечение аудитории в содержание инфографики и, как результат, организовать активную рефлексию и получить высокий уровень остаточных знаний.

Таким образом, как показали экспериментальные результаты исследования, именно инфографика является необходимым средством визуализации, направленным на преобразование

больших объемов текстовой и образной информации. Мы рекомендуем использование данного средства графической визуализации для получения более эффективного образовательного результата в плане развития критического мышления будущих учителей иностранного языка.

Литература

1. Бондарев М.Г., Ляшук А.В. Развитие воображения студентов технического вуза в рамках курса «Иностранный язык для специальных целей» // Известия ЮФУ. Технические науки. 2010. № 10. С. 49–55.
2. Петренко М.А., Шепелев А.И. Новаторские приемы педагогической технологии как результат проявления творческой активности учителя и ученика // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 10–2. С. 361–368.
3. Петрова Н.П. Эффективное использование графических техник визуализации информации в образовательном процессе вуза // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 12. С. 103–108.
4. Шаповалова Л.И., Шепелев А.И. «Игра в бисер» как прием технологии развития критического мышления через чтение и письмо в обучении чтению на немецком языке // Известия Южного

- федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 87–94.
5. *Шепелев А.И.* Авторские приемы STREAM-технологии в контексте развития критического мышления будущих учителей иностранного языка // Образование и эпоха: педагогические, психологические, социально-философские и медицинские теории и опыт / под общ. ред. В.И. Писаренко. Воронеж; М.: ВГПУ, 2021. С. 125–133.
 6. *Шепелев А.И.* Инфографика как педагогическое средство повышения уровня развития критического мышления будущих учителей иностранного языка // Миссия университетского педагогического образования в XXI веке: сб. материалов II Международного науч.-образ. форума. Ростов н/Д; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2020. Т. 1. С. 294–303.
 7. *Шепелев А.И.* Педагогический прием развития критического мышления «Мыслящий океан», сущность и варианты применения в обучении младших школьников // Молодежь и наука XXI века: материалы Международной науч. конф. Ульяновск: УГАУ им. П.А. Столыпина, 2018. С. 161–164.
 8. *Paul, R. and L. Elder*, 2006. The international critical thinking reading and writing test. publisher. URL: <https://www.criticalthinking.org/files/ReadWritingTestOp1.pdf>.
 9. *Pisarenko, V. and A. Shepelev*, 2020. Critical thinking of foreign language teachers as a professional competence factor in modern informational society. In: 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation ICERI 2020, 9–10 November. URL: <https://library.iated.org/view/PISARENKO2020CRI>.
 10. *Pisarenko, V.I. and M.G. Bondarev*, 2016. Infographics use in teaching foreign languages for specific purposes. Recent Patents on Computer Science, 9 (2): 124–132.
 11. What is STREAM education & why is it gaining popularity? URL: <https://edtechreview.in/trends-insights/insights/2968-what-is-stream-education>.
 12. Why should critical thinking be integrated into a liberal arts curriculum? URL: <http://ctfd.sfsu.edu/teaching-practices/why-should-critical-thinking-be-integrated-into-a-liberal-arts-curriculum>.
 3. *Petrova, N.P.*, 2016. Effective use of graphic information visualization techniques in the educational process of the university. News- Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 103–108. (Rus)
 4. *Shapovalova, L.I. and A.I. Shepelev*, “The game of beads” as a technique for developing critical thinking through reading and writing in teaching reading in German. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences. 2017, 2: 87–94. (Rus)
 5. *Shepelev, A.I.*, 2021. Author’s methods of STREAM-technique in the context of critical thinking development of future foreign language teachers. In: *Pisarenko, V.I.* (Ed.) Education and epoch: pedagogical, psychological, socio-philosophical and medical theories and experience (pp. 125–133). Voronezh; Moscow: Voronezh State Pedagogical University. (Rus)
 6. *Shepelev, A.I.*, 2020. Infographics as a pedagogical means of increasing the level of critical thinking development of future foreign language teachers. In: The mission of university pedagogical education in the XXI century: collection of materials of the Second International Scientific Forum (Vol. 1, pp. 294–303). Rostov-on-Don; Taganrog: Publishing House of SFedU. (Rus)
 7. *Shepelev, A.I.*, 2018. Pedagogical method of developing critical thinking “Thinking Ocean”, the essence and application options in teaching primary schoolchildren. In: Youth and Science of the XXI century: materials of the International Scientific Conference (pp. 161–164). Ulyanovsk: Ulyanovsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin. (Rus)
 8. *Paul, R. and L. Elder*, 2006. The international critical thinking reading and writing test. publisher. Available at: <https://www.criticalthinking.org/files/ReadWritingTestOp1.pdf>.
 9. *Pisarenko, V. and A. Shepelev*, 2020. Critical thinking of foreign language teachers as a professional competence factor in modern informational society. In: 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation ICERI 2020, 9–10 November. Available at: <https://library.iated.org/view/PISARENKO2020CRI>.
 10. *Pisarenko, V.I. and M.G. Bondarev*, 2016. Infographics use in teaching foreign languages for specific purposes. Recent Patents on Computer Science, 9 (2): 124–132.
 11. What is STREAM education & why is it gaining popularity? Available at: <https://edtechreview.in/trends-insights/insights/2968-what-is-stream-education>.
 12. Why should critical thinking be integrated into a liberal arts curriculum? Available at: <http://ctfd.sfsu.edu/teaching-practices/why-should-critical-thinking-be-integrated-into-a-liberal-arts-curriculum>

Reference

1. *Bondarev, M.G. and A.V. Lyashuk*, 2010. Developing imagination of students of a technical university within the framework of the course “Foreign language for special purposes”. News of Southern Federal University. Technical sciences, 10: 49–55. (Rus)
2. *Petrenko, M.A. and A.I. Shepelev*, 2016. Innovative methods of pedagogical techniques as a result of the manifestation of creative activity of a teacher and a student. Modern High-tech Technologies, 10–2: 361–368. (Rus)

УДК 37:002

DOI 10.18522/2658-6983-2022-9-73-85

**Натуркач М.В.,
Маркосьян Е.И.**

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ЭКОНОМИЧЕСКОГО МАССМЕДИЙНОГО ДИСКУРСА

Ключевые слова: медиадискурс, масс-медийный дискурс, когнитивный анализ, концепт, прототип, профессиональная лексика, перевод, преподавание английского.

В рамках концепции когнитивной функции дискурса становится возможным изучить, как когнитивные функции операционализируются в реальном языке аудитории, и выяснить, способствуют ли когнитивные функции приобретению компетенций в области иностранного языка. В этом заключается значимость когнитивного подхода при анализе экономического дискурса в обучении иностранному языку. Систематизировать подходы и определить роль массмедийного дискурса в профессиональных областях экономики и политики, выделять концепты, прототипы, проводить анализ по этимологии и стилистике в целом необходимо, работая и со специальными текстами.

Востребованность современных каналов медиакommunikации делает значимой работу с языковыми группами при изучении иностранного языка. При анализе медиаисточников важно учитывать способ получения информации; важной является и степень информационной насыщенности, эмоционального заряда, политической и идеологической направленности профессионального текста.

На примере терминологической лексики, дискурса экспертов в профессиональных областях экономики, политики, образования возможно провести анализ и систематизировать подходы к анализу медиадискурса в сфере экономики. На базе факультета международных отношений Белорусского государственного университета в рамках специализации «Мировая экономика» при изучении английской финансово-экономической терминологии по тематическим группам лексики (бухгалтерский учет, производство и продажа) проведен анализ важности когнитивного подхода в тесной связи с лексической и стилистической работой.

Подобные исследования проводились преподавателями английского языка за рубежом, где предлагались курсы интеграции содержания и языка, но фокусировались они лишь на развитии коммуникативных навыков. В данном исследовании делается акцент на том, что при обучении на ФМО БГУ следует обучать английскому языку как специальности и специальности на английском языке, учитывая аспекты когнитивного медиадискурсивного подхода и возникающие проблемы.

Когнитивный анализ и тема медиадискурса не являются новыми, поскольку первое упоминание о когнитивной лингвистике в языкознании появились во второй половине XX в. Первые зарубежные работы по когнитивной лингвистике принадлежат таким авторам, как Дж. Бруннер, Т. Ван Дейк, А. Кибрик, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Дж. Миллер, У. Найсер, Л. Талми, Ч. Филлмор. Отдельные и коллективные статьи советских авторов Н.Д. Арутюновой, Н.Н. Болдырева, Е.С. Кубряковой, Ю.С. Степанова представлят научную ценность для лингвистики.

Большое количество диссертационных исследований, отечественных и зарубежных статей посвящено теме когнитивного дискурса в различных аспектах преподавания математики, истории иностранных языков, психологии и др.

Стремительное развитие информатики, теории знаков, семиотики, прагматики способствовало и быстрому развитию когнитивистики, в частности когнитивной лингвистики, поставившей во главу познание, восприятие, осмысление, отражение, наблюдение, речь и многие другие психические процессы. Когнитивная лингвистика возникла в результате взаимодействия лингвистики и когнитивной психологии. В отличие от когнитивной науки,

когнитивная лингвистика «нацелена на моделирование устройства языкового сознания и анализ форм языковой репрезентации знаний о мире и способов хранения этой информации в сознании» (Мосунова, 2013, с. 78–79).

Основным понятием когнитивной лингвистики и объектом исследования является «концепт», под которым понимается «ментальное национально-специфическое образование, планом содержания является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом выражения – совокупность языковых средств (Попова, Стернин, 2007). А.П. Бабушкин представляет типологию концептов структурно. В этой системе важными являются многие элементы, в частности понятия и прототипы. Не менее значимы также образы, сценарии. Разнообразные языковые средства могут вербализовать указанные типы концептов на лексическом, синтаксическом, стилистическом уровнях. Все чаще используется понятие фрейма как идеального образа, пропозиции (Бабушкин, 1996).

В рамках работы по специальности «Мировая экономика» (аспект «Английский язык в профессиональной деятельности») работа по закреплению активной лексики может проводиться на основе анализа когнитивных составляющих экономического дискурса по тематическим категориям:

1. Производство и продажа: производство товаров; затраты и расходы, эффект масштаба; продажи; прибыль; оплата; обслуживание долга.

2. Бухгалтерский учет: виды бухгалтерского учета и основы бухгалтерского баланса; финансовые отчеты и баланс предприятия.

3. Финансовые инструменты и фондовые биржи: привлечение финансирования; игроки на рынке; торговля на рынках; деривативы.

Рассмотрим возможность реализации языковой работы по анализу, переводу конкретных номинативных единиц, лексем, различных лексико-семантических групп. Особое внимание уделим реализации экономических реалий посредством медиатехнологий и использования стилистических фигур и особых семантических групп глаголов.

Посредством когнитивной лингвистики стало возможным уделять внимание категоризации и концептуализации специальной лексики, разнообразить изучение аспектов иностранного языка. Более детальным образом проходит лексическая работа. В связи с этим ментальная репрезентация является важным аспектом в когнитивной лингвистике и трактуется довольно широко: часто ее рассматривают как некий объект (в том числе лингвистический), обладающий определенной семантикой. Выделяют «ментальные модели» (Johnson-Laird, 2006), «модели сети», «первичные схемы» и «2 1/2-D схемы» (Marr, 1982), «фреймы» (Minsky, 1974), «субсимволические структуры» (Smolensky, Tesar, 1998), «квазиобразы» (Kosslyn, 1980). Такие структуры представляют собой хранящиеся в памяти человека знания. Сама структура подобной информации образует лингвистические модели, где она представлена семантическими ассоциативными сетями наряду с разного рода иерархиями, ментальными картами. Прототипическая информация, ядро семантического поля, подготавливает ментальные репрезентации. Апеллирование к семантике финансового-экономических терминов выводит на первый план концепты-примитивы из социально-бытового обихода и культурно мотивированные концепты. Становится возможным обогащение познания студентов и реализация продуктивных мо-

делей обучения на основе логических и ассоциативных операций.

Языковая работа в английской среде становится ключевой проблемой во многих университетах мира, поскольку воспринимается как неизбежная часть процесса интернационализации высших учебных заведений, настолько, что стала «почти привычным качеством» (Saarinen, Nikula, 2013). Задачей преподавателя английского языка на ФМО является обучение английскому языку как специальности и специальности на английском языке. Однако многие преподаватели, обучая английскому языку, часто работают, не имея никакой предварительной подготовки, и оказываются предоставлены сами себе при возникновении различных проблем, возникающих в преподавании на иностранном языке. На это также указывается в работах зарубежных авторов. Р. О'Дауд провел исследование, на которое ответили 70 европейских университетов из 11 стран, и заметил, что 30% из них не проводили никаких учебных курсов, а половина не предлагала курсов по интеграции содержания и языка (если курсы и предлагались, то были направлены исключительно на развитие коммуникативных навыков) (O'Dowd, 2018). В большинстве учебных заведений языковые проблемы не рассматриваются в языковой политике, и это отсутствие заботы на мезоуровне (языковая политика учебного заведения) просачивается на микроуровень. Исследования, проведенные за пределами Европы, постоянно показывают, что преподаватели, независимо от их специализации, считают, что преподавание языка не входит в их компетенцию и что они не могут нести ответственность за преподавание языка (Doiz et al., 2019).

Однако для того, чтобы студенты преуспели в своих курсах, им необхо-

димо познакомиться со специализированным языком и нормами, относящимися к каждой дисциплинарной области, чтобы они могли создавать письменные и устные продукты, соответствующие дисциплинарной культуре. Поэтому необходимо развивать у студентов знания дисциплинарного дискурса, и преподаватели должны поддерживать способность своих студентов строить последовательность связного дискурса.

Каждая дисциплина по-своему формирует функции дискурса. В случае иностранного языка смысл создается посредством определенных языковых функций, таких как причинность, сравнение и обоснование, а используемый язык характеризуется некоторыми специфическими особенностями, такими как номинализации, причинно-следственные связи, термины с аппозитивными фразами (Lorenzo et al., 2019).

Взаимодействие между преподавателями и обучающимися играет ключевую роль в конструировании знаний, поскольку дискурс в аудитории становится посредником в конструировании знаний относительно содержания учебной программы. М. Ханеда и Г. Уэллс утверждают, что привлечение к изучению определенной темы на иностранном языке позволяет студентам приобрести навыки перехода от повседневного языка к научному (Haneda, Wells, 2008). Для успешного развития дискурсивной компетенции на занятиях необходимо предлагать множество примеров использования дискурсивных функций. Хотя следует признать, что студенты экономических специальностей университетов уже прошли через некоторые этапы этого перехода, посвященные языковым основам в рамках языковых дисциплин (Dalton-Puffer, 2016).

Так, в рамках ФМО БГУ на III курсе специализации «Мировая экономика» предполагаются для изучения аспекты «Английский язык делового общения» или «Английский язык в сфере профессионального общения», «Практикум деловой коммуникации». Необходимо проводить различие между устной и письменной работой, поскольку это опосредует функции дискурса и между этими двумя способами можно обнаружить различия, так как непосредственность устного дискурса способствует большей вовлеченности. Функции дискурса зависят от контекста и тесно связаны с нормами и ожиданиями тех, кто использует их в конкретных условиях, что приводит к понятию жанра. Согласно точке зрения некоторых исследователей, жанр можно рассматривать как термин для группировки устных текстов, который представляет то, как говорящие используют язык для реагирования на повторяющиеся ситуации, такие как те, которые встречаются в конкретной дисциплине при чтении лекций. Отметим, что аудиторные занятия, практические занятия, семинары и особенно лекции обычно представляют собой «прототипический жанр передачи информации» (ibid.) на университетском уровне.

Мы рассматриваем когнитивную функцию дискурса как создателя и передатчика знаний о содержании, на основе которых студенты могут моделировать дискурсивные модели своей специализации. В некоторых актуальных работах анализируется дискурс преподавателей в рамках концепции когнитивной функции дискурса (ibid.) и в свете компетенций, которые студенты должны приобрести к концу обучения. Подобные исследования иллюстрируют связь между содержанием, грамотностью и языком. В рамках учебного дискурса необходимо обогащать пере-

водческую работу лексическим анализом, уделяя внимание ментальным связям. Целостное представление об экономическом явлении лучше рассматривать через экономические термины, в их взаимосвязях, будь то терминологическая работа с бухгалтерским балансом, анализ рынков или систем расчетов. Совокупность ассоциативных связей здесь обогащает концептуальную модель понятия, выстраивая систему современных денежно-кредитных и в целом финансово-экономических отношений. В подобном случае значимым видится обращение к изучению лексических единиц, обозначающих денежные средства.

Многие авторы считают базовой единицей мышления концепт. Он выступает в качестве сложного структурного явления, представляя собой единицу ментального мира (Попова, Стернин, 2007), или как единица метаязыка (Кубрякова, 2004). Отбор, анализ и систематизация большого числа терминологических значений важны как определенный вид лексической работы. Когнитивная семантика в данном случае помогает представить классы слов, организованных в сети и опосредованно относящихся к прототипу значения. Подобная практика систематизации значений, поиска этимологических отсылок облегчает работу по усвоению лексики, не сводя ее к механическому заучиванию.

Наиболее востребован для анализа и систематизации лексических единиц анализ профессиональных дефиниций. Семантика дефиниций используется, в частности, на спецкурсах экономического английского языка для категоризации терминологической и профессиональной лексики понятийной области «Money and Finance». В рамках изучения профессиональных дисциплин при обучении английскому

языку как специальности и специальности на английском языке в процессе лексической работы когнитивная категоризация особенно актуальна. Работу с лексикой по созданию семантических групп терминов и дефиниций, схематизация значений в рамках семантического поля и соотнесение с прототипическими значениями можно рассматривать как особенно востребованную для экономических специальностей, что также актуально для всех типов дискурса.

Важность анализа дефиниций и специальных номинаций очевидна. А.В. Михайлова указывает на целесообразность апеллирования к теории когнитивной метафоры и ссылается на многих авторов, посвятивших свои исследования рассмотрению классической теории концептуальной метафоры (Lakoff, Johnson), теории концептуальной интеграции (Fauconnier, Turner) теории первичных и сложных метафор (Grady), когерентных моделей метафоры (Spellman), модели концептуальной проекции (Ahrens), коннективной теории метафорической интерпретации (Ritchie), теории метафорического моделирования (Чудинов), теории культурно обусловленных метафор и др. Когнитивно-лингвистические исследования могут быть значимыми при работе над словообразованием и семантикой дефиниций. Обоснованным с этой точки зрения видится привлекать знания помимо теории концептуальной метафоры. Вводится понятие концептуальной метонимии. Актуальным становится и оперирование термином «концептуальный блендинг» (Михайлова, 2014).

Культурный контекст и опыт предстают в виде оппозиций и сетевых моделей. Для преподавателя-практика важно учитывать, что специальный дискурс неоднороден по языковому

составу. Помимо специальных дефиниций, требуется изучать профессиональную лексику, специальные коллокации, профессиональные словосочетания, жаргонизмы. Факторы стилистической окраски, наличие «разговорных дублетов» (Гарбовский, 1988), образность, эмоциональность и экспрессивность семантики часто необходимо оговаривать при работе с дискурсом. Медиа материалы, хотя и профессиональной направленности, зачастую включают черты нейтрального и официального стилей. Номинативные единицы однозначно широко используются как в медийном дискурсе экономики, так и в профессиональном экономическом дискурсе других форм, поскольку медийное поле тяготеет к использованию как социально маркированной, экспрессивно окрашенной лексики, так и нейтрально-профессиональной (Fairclough, 2003). Внешние условия коммуникации играют свою определенную роль, и это нужно учитывать при работе с медиадискурсом. Медиадискурс экономики выступает также как отдельная профессиональная область коммуникации и отражает профессиональные компетенции участников. Профессиональные компетенции на занятиях иностранного языка можно развивать при работе со специальной лексикой и с корпусами специальных текстов.

В связи с этим медиадискурс представляет интерес как с точки зрения каналов коммуникации, протекающей в информационном пространстве, так и с точки зрения среды, создаваемой в информационном пространстве. Дискурс можно интерпретировать как специфическую сферу общения, набор жанров и текстов, эмоциональный и информационный обмен, который приводит к оказанию воздействия, переплетению коммуникативных стра-

тегий, вербальных и невербальных сообщений в практике общения. Для медийного дискурса характерны как прототипические характеристики, так и специфические. Востребованность современных каналов медиакommunikации требует учитывать и способ получения информации. Степень информационной насыщенности, эмоционального заряда, политической и идеологической направленности профессионального текста будет напрямую зависеть от того, какого рода медиадискурс используется в языковой работе. Печатные, аудиовизуальные, электронные медийные материалы могут быть как официального, так и неофициального характера, выражать авторское мнение или быть слишком тенденциозными, служить средством информационной пропаганды с различными общественными целями. Выбор материалов для работы в аудитории, возможность консолидировать заложенные в материалах медиадискурса смыслы могут служить целям интеграции сообщества обучаемых и сглаживанию напряженности. Опосредование массивов глобальной информации, вычленение модальности выступают инструментами профессионального анализа медиадискурса. Стилистическая окраска, прагматическая направленность медиадискурса, часто пропагандистский характер государственных массмедиа и ангажированность «независимых» СМИ находят реализацию в языке, что также требует анализа при переводе специальных текстов, при изучении специальности и получении актуальных знаний средствами иностранного языка из аутентичных медиаисточников. Хотя информационная деятельность государственных СМИ явно способствует искусственному формированию нужных позитивных образов, все же и

новостные сообщения, поступающие из негосударственных СМИ, не всегда достаточно объективно и полно отражают существующую реальность (Нагуркач, 2021).

На тематическом материале занятий по аспектам «Иностранный язык профессиональной деятельности» и «Практикум деловой коммуникации» целесообразно проводить лексическую работу с использованием когнитивно-дискурсивного анализа. Возможно включение материалов лексикологии при изучении специальных тем «Средства финансового обмена» и проследить этимологическое развитие монетарной культуры на примере терминов средств финансового обмена.

Международные экономические специальности требуют изучения тематики, связанной с истоками товарно-денежных отношений, возникновением кредита, формированием современных рынков, средств обмена и оплаты. Уже с ранних этапов целесообразно на занятиях анализировать экономические понятия, проследивать этимологическую связь в наименовании драгоценных металлов, товаров или других материальных ценностей. Например, соль как товар выполняла роль денег. Результатом подобного осмысления являются наименования заработной платы: **salary** – *late 13 c., salarie, «compensation, payment,» whether periodical, for regular service or for a specific service; from Anglo-French salarie, «wages, pay, reward,» from Latin salarium «an allowance, a stipend, a pension,» said to be originally «salt-money, soldier's allowance for the purchase of salt» [Lewis & Short] ; «of or pertaining to salt; yearly revenue from the sale of salt» (Salary, <https://www.etymonline.com/search?q=salary>).*

Возможно обращение и к примерам номинации денежных средств

служившими средством платежа драгоценными металлами, монетами (*penny, shilling, pound* и др.).

Развитие денежных систем и последовавшие финансовые операции можно найти в соответствующих финансовых определениях. Свое отражение в лексике нашел и переход к системе бумажных денег/банкнот: *cash (real money), full money (full-bodied money) → money unbacked by gold (fiduciary money), non-cash money (scriptural money), counterfeit money (adulterated money; bogus money)*.

Важно использовать ассоциативные связи при объяснении экономических терминов и финансово-экономических отношений (Багова, 1999):

- с местом, где реализовывались экономические отношения;
- с предметами, которые служили средствами обмена или использовались при его осуществлении;
- с предметами, которые выступали в качестве хранилища денежных средств;
- с определенными условиями, которые человек формировал для реализации товарно-денежных отношений и управления ими.

Так, проследить деривацию термина можно на примере лексемы *currenсу* (*находящийся в обращении, употреблении; имеющий хождение; ходячий*): **currency** – 1650s, «condition of flowing,» a sense now rare or obsolete, from Latin *currens*, present participle of *currere* «to run». The notion of «state or fact of flowing from person to person» led to the senses «continuity in public knowledge» (1722) and «that which is current as a medium of exchange, money» (Currency, <https://www.etymonline.com/search?q=currency>).

Слово *investment* обрело современное значение *инвестиции* благодаря торговой деятельности Ост-

Индской компании (Михайлова, 2014): **invest** – «use money to produce profit» is attested from 1610s in connection with the East Indies trade, and it is probably a borrowing of a special use of Italian *investire* (13c., from the same Latin root) via the notion of giving one's capital a new form (Invest, <https://www.etymonline.com/search?q=invest>).

Интересной дефиницией из банковской сферы является номинация, обозначающая денежную сумму, взятую в займы на определенный срок и на определенных условиях. Этимологически интересен оттенок значения «супружеского долга»: **debt** – с. 1300, dette, «anything owed or due from one person to another, a liability or obligation to pay or render something to another», from Latin *debitum* «thing owed». Meaning «state of being under obligation to make payment» is from mid-14c. Restored spelling after c. 1400. In Middle English, debt of the body (mid-14c.) was «that which spouses owe to each other, sexual intercourse» (Debt, <https://www.etymonline.com/search?q=debt>).

Интересно представить и лексему **stocks** (акции, облигации), изначально обозначавшую нечто надежное, колодки для наказания преступника: **stocks** – *instrument of punishment and confinement formerly widely used in Europe and America (usually for vagrants and petty offenders), early 14c., from stock, because they consisted of large wooden blocks* (Stocks, <https://www.etymonline.com/search?q=stocks>).

Термин **bond** имеет значения «облигация», «связь», «связывать», «залог». Это слово также восходит к древнеанглийским значениям: **bond** – *early 13 c., «anything that binds, fastens, or confines,» phonetic variant of band (n.1) and at first interchangeable with it. Also influenced by unrelated Old English *bonda* «householder,» literally «dweller*

(see bond (adj.)). It preserves more distinctly than band the connection with bind and bound and is now the main or only form in the sense of «restraining or uniting force». Legalistic sense «an instrument binding one to pay a sum to another» first recorded 1590s. Meaning «a method of laying bricks in courses» (Bond, <https://www.etymonline.com/search?q=bond>).

Интересно проследить значение финансового термина **share** со значениями «акция», «доля», «разделять», «делиться», «делить» и **equity**, изначально имевшего нефинансовое значение («справедливость», «беспристрастность», «маржа»):

– **share** – *meaning «part of the capital of a joint stock company» is first attested c. 1600. Share and share alike attested from 1560 s. The same Old English noun in the sense «division» led to an obsolete noun share «fork ('division') of the body at the groin; pubic region» (late Old English and Middle English); hence share-bone «pubis» (early 15 c.) (Share, <https://www.etymonline.com/search?q=share>).*

– **equity** – *early 14 c., equite, «quality of being equal or fair, impartiality;» late 14 c., «that which is equally right or just to all concerned,» from Old French equite (13 c.), from Latin *aequitatem* (nominative *aequitas*) «the uniform relation of one thing to others, equality, conformity, symmetry;» also «just or equitable conduct toward others,» from *aequus* «even, just, equal» (Equity, <https://www.etymonline.com/search?q=equity>).*

Проведение подобного анализа на занятиях английского языка подтверждает валидность метода репрезентации средств финансового обмена посредством когнитивно-дискурсивного анализа. Приведенные номинализации являются прототипическими для

понятийной области финансово-экономического дискурса.

Подобный анализ специальной лексики позволяет организовывать семантические поля слов и выстраивать определенные ментальные репрезентации понятий. Средства финансового обмена сегодня носят опосредованное отношение к материальному и ассоциируются с виртуальным, отложенным во времени операциями. Электронные деньги, ценные бумаги, опционы, фьючерсы, майнинг, биткойны и подобные номинации имеют глубокую семантическую наполненность и требуют когнитивного анализа. Продуктивным методом анализа экономического и медийного дискурса является выделение когнитивных моделей, имеющих культурно обусловленные связи. В этом отношении можно говорить о концептуальных метафорических моделях, фреймах, гештальтах (Агаркова, 2001).

Тенденции к метафоризации и персонификации денег в культуре можно проследить и на следующих примерах (Агаркова, 2005):

- *money talks* – деньги говорят;
- *what will not money do / money reigns the world* – деньгам подвластно все / деньги правят миром;
- *to marry money* – жениться на деньгах;
- *to serve God and Money (Mammon)* – служить деньгам;
- *enjoy the money* – получать удовольствие от денег;
- *to lure with money* – заманивать деньгами.

Медиадискурс, материалы международной экономической специфики несут, помимо фактологической информации, целые пласты культурного, исторического, социального характера, часто официальный и научный стиль смешивается с публицистическим и разговорным, дискурс насыщен

образностью и средствами художественной выразительности. Среди них находим концептуальные метафоры, метафоры бытовые и экономического содержания. Средствами современных электронных словарей, тезаурусов (multitran.com, www.english-corpora.org) можно составлять продуктивные схемы развития терминов и находить примеры метафоризации в финансово-экономическом дискурсе:

- **money** – *idle money* (неинвестируемые/неиспользуемые деньги); *inactive money* (неходовая валюта); *cheap money* (дешевый кредит); *fiat money* (не обеспеченные золотом и другими драгоценными металлами деньги); *money consciousness* (торгашеский менталитет, денежное сознание);
- **interest** – *maturing interest* (срочные проценты); *yielding interest* (приносящий проценты);
- **wealth** – *wealth of knowledge* (клад знаний, богатые познания); *wealth of the oceans* (богатство морей); *wealth planning system* (система планирования собственного капитала); *wealth engineering* (управление личным состоянием);
- **value** – *cost value* (себестоимость); *book value* (балансовая стоимость); *face value* (номинальная стоимость); *high-value* (особо ценный); *value generation* (создание стоимости);
- **change** – *deed of exchange* (акт об обмене); *exchange report* (биржевой бюллетень); *angry exchange* (крупный разговор); *spot exchange rate* (курс по текущим операциям); *green rate of exchange* (курс валюты страны – члена ЕС, используемый для пересчета цен на сельскохозяйственную продукцию).

При анализе медийного дискурса экспертов в профессиональных областях экономики, политики, образо-

вания отмечается частое обращение к фигурам умолчания (умолчание фактов, событий) и, наоборот, аллюзивное и перифрастическое обращение к концептуально и идеологически важным фактам экономической и общественно-социальной жизни. Неоднократное повторение общественно важных реалий в обрамлении профессиональной лексики может снижать критичность восприятия профессионально ориентированных медиатекстов и повышать уровень доверия к непроверенной и навязчивой информации, формируя таким образом новое мышление.

К числу лексических средств, способствующих формированию неоднозначности восприятия в медиадискурсе, можно отнести часто используемые *believe, claim, allege, suggest* и так называемые copula verbs (глаголы-связки): *become, feel, seem, remain*:

- ‘current’ copular verbs ***be, feel, look***, etc: *The building is already demolished*;
- ‘resulting’ copular verbs ***get, become, grow***, etc: *The modern world is getting [‘becoming’] more highly industrialized and mechanized*.

Также к языковым единицам, выражающим неопределенность и неоднозначность, следует отнести глаголы эпистемической модальности ***could, may, might***:

- *Could graduate salary stagnation finally be coming to an end?*
- *Could money buy happiness after all? A new study thinks so.*

Студентам было предложено оценить рациональность применения методов работы с медиадискурсом на занятиях по английскому языку по изучаемым аспектам.

На констатирующем этапе студенты двух групп участвовали в выявлении начального уровня сформированности медиадискурсивной компетенции.

В остальное время студенты контрольной группы были задействованы в учебном процессе по изучению дисциплин в соответствии с учебным планом. Студенты экспериментальной группы на формирующем этапе были включены в специально организованные условия с элементами когнитивного медиадискурсивного анализа.

Сформированность коммуникативно-речевых навыков будущего переводчика предполагает владение иностранным языком на высоком уровне, умение вести диалог, переписку и переговоры на иностранном языке, способность выполнить устный и письменный перевод с родного языка на иностранный и наоборот, учитывая нормы формального и неформального общения в устной и письменной речи, умение составлять документы, контракты, публицистические тексты на иностранном языке, применение языка для решения профессиональных вопросов, использование при необходимости вербальных и невербальных стратегий в процессе коммуникации, владение техниками установления профессиональных контактов и развития профессионального общения, способность вести межкультурный диалог, обладание высокими коммуникативными способностями. С целью выявления сформированности данных навыков была применена коммуникативная методика, сочетавшая самодиагностику и экспертную оценку.

Испытуемым двух групп были предложены высказывания, с которыми нужно было согласиться или опровергнуть, используя следующие варианты ответов: «да», «скорее, да», «скорее, нет», «нет». За каждый ответ «да» начисляется 3 балла, «скорее, да» – 2 балла, «скорее, нет» – 1 балла, «нет» – 0 баллов. Далее респонденты были расклассифицированы согласно

разработанному нами ключу на три уровня. На данном этапе были привлечены эксперты (преподаватели вуза у групп на I курсе по дисциплинам, связанным с иностранным языком, которые также ответили на данные вопросы по каждому из испытуемых). Экспертная оценка была имплементирована с целью получить представление о различиях между субъективной (собственной) и реальной оценкой коммуникативно-речевых способностей учащихся из выборки. Сумма баллов суммировалась согласно уровням по группам – таким образом определялись доли испытуемых по уровням коммуникативно-речевых умений.

В целом можно заключить, что студенты, отобранные нами для проведения исследования, не обнаружили различий в зависимости от группы, что говорит о целесообразности использования данной выборки эксперимента и проведения итогового среза для оценки эффективности предлагаемой системы занятий с медиадискурсом. Кроме того, отмечено, что ценностное отношение, мотивационный, рефлексивный и коммуникативно-речевой аспекты у студентов сформированы в недостаточной мере, что вполне заслуживает дополнительного внимания при разработке и внедрении подобного курса.

На основании данных исследования можно констатировать, что изучаемая средствами иностранного языка область экономического знания, где в торгово-экономических отношениях отражается языковое и культурно-историческое наследие многих поколений, требует тщательного когнитивно-дискурсивного анализа. Этимологический, лингвокультурологический и типологический аспекты приобретают особое значение в контент-ориентированном обучении (Ball et al., 2015). Уделение

внимания содержанию языкового материала наряду с вычленением и анализом внешней стороны в равной степени важно. Языковые аспекты необходимо рассматривать как часть политики Language Across the Curriculum (уделение особого внимания вопросам закрепления в национальных учебных программах языковой составляющей) (Vollmer, 2006). Особого подхода требуют вопросы мультикультурного дискурса: как язык, идентичность, межкультурные социальные отношения проявляются в быстро меняющемся ландшафте социальных медиа.

Новые социально-экономические отношения ведут не к «глобальной деревне», а к сложной паутине связей, объединенных между собой разными способами и в разной степени. Согласно Бломмарту это требует совершенно нового подхода к словарной работе и новых аргументов для объяснения того, что мы видим (Blommaert, 2010).

В мире, где социальные средства массовой информации сливаются с повседневной жизнью, экономическая составляющая дискурса также требует пристального внимания с привлечением когнитивного анализа.

Литература

1. *Агаркова Н.Э.* Деньги // Антология концептов – 2 / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 73–84.
2. *Агаркова Н.Э.* Концепт «деньги» как фрагмент английской языковой картины мира (на материале американского варианта английского языка): дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2001.
3. *Бабушкин А.П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1996.
4. *Багова С.Р.* Структурно-семантические и деривативные свойства экономической лексики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 1999.
5. *Гарбовский Н.К.* Сопоставительная стилистика профессиональной речи (на материале русского и французского языков). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
6. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки

- зрения. Роль языка в познании мира М.: Языки славянской культуры, 2004.
7. Михайлова А.В. Когнитивно-семантические свойства наименований средств финансового обмена (на материале англоязычного медийного экономического дискурса): дис. ... канд. филол. наук. Пенза, 2014.
 8. Мосунова Н.И. Когнитивистский подход к осмыслению системности терминологии сферы туризма // Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. трудов. Минск, 2013. Вып. 1 С. 77–84.
 9. Натуркач М.В. Медиадискурс в информационном пространстве и необходимость развития медиадискурсивной компетенции студентов // Мир университетской науки: культура, образование. 2021. № 5. С. 90–100.
 10. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2007.
 11. Ball, P., K. Kelly and J. Clegg, 2015. Putting CLIL into practice. Oxford: Oxford University Press.
 12. Blommaert, J. 2010. The sociolinguistics of globalization. Cambridge: Cambridge University Press.
 13. Bond. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=bond>.
 14. Currency. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=currency>.
 15. Dalton-Puffer C., 2016. Cognitive discourse functions: Specifying an integrative interdisciplinary construct. In: Nikula, T. et al. (Eds.). Conceptualising integration in CLIL and multilingual education (pp. 29–54). Bristol: Multilingual Matters.
 16. Debt. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=debt>.
 17. Doiz, A., D. Lasagabaster and V. Pavón, 2019. The integration of language and content in English-medium instruction courses: lecturers' beliefs and practices. *Ibérica*, 38: 151–175.
 18. Equity. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=equity>.
 19. Fairclough, N., 2003. Analysing discourse. Textual analysis for social research. London; N.Y.: Routledge.
 20. Haneda, M. and G. Wells, 2008. Learning an additional language through dialogic inquiry. *Language and Education*, 22: 114–136.
 21. Invest. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=invest>.
 22. Johnson-Laird, F.N. How we reason. Oxford: Oxford University Press, 2006.
 23. Kosslyn, S.M. Image and mind. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.
 24. Lorenzo, F., A. Granados and I. Ávila, 2019. The development of cognitive academic language proficiency in multilingual education: Evidence of a longitudinal study on the language of history. *Journal of English for Specific Purposes*, 41: 1–14.
 25. Marr, D. Vision: A computational investigation into the human representation and processing of visual information. N.Y.: W.B. Freeman and Co., 1982.
 26. Minsky, M., 1974. A framework for representing knowledge. In: Proceedings of the MIT 1974 annual conference (pp. 297–305). Cambridge, Mass.: MIT.
 27. O'Dowd, R., 2018. The training and accreditation of teachers for English medium instruction: An overview of practice in European universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21: 553–563.
 28. Saarinen, T. and T. Nikula, 2013. Implicit policy, invisible language: Policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. In: Doiz, A., D. Lasagabaster and J.M. Sierra (Eds.). English-medium instruction at universities: Global challenges (pp. 131–150). Bristol: Multilingual Matters.
 29. Salary. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=salary>.
 30. Share. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=share>.
 31. Smolensky, P., R. Tesar, 1998. Learnability in optimality theory. *Linguistic Inquiry*, 29: 229–268.
 32. Stocks. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=stocks>.
 33. Vollmer, H.J., 2006. Language across the curriculum. Strasbourg: Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/16805c7464>.

Reference

1. Agarkova, N.E., 2005. Money. In: Karasik, V.I. and I.A. Sternin (Eds.). *Anthology of concepts – 2* (pp. 73–84). Volgograd: Para lita. (Rus)
2. Agarkova, N.E., 2001. The concept “money” as a fragment of the English world view (based on the material of the American version of the English language): Candidate's Thesis in Philological Sciences. Irkutsk. (Rus)
3. Babushkin, A.P., 1996. Types of concepts in lexical and phraseological semantics of the language. Voronezh: Publishing House of Voronezh University.
4. Bagova, S.R., 1999. Structural-semantic and derivative properties of economic vocabulary: abstract of Candidate's Thesis in Philological Sciences. Pyatigorsk. (Rus)
5. Garbovsky, N.K., 1988. Comparative stylistics of professional speech (based on the material of Russian and French languages). Moscow: Publishing House of Moscow University. (Rus)
6. Kubryakova, E.S., 2004. Language and knowledge: On the way to gaining knowledge about the language. Parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in cognition of the world. Moscow: Yazyki slavyanskoy kultury. (Rus)
7. Mikhailova, A.V., 2014. Cognitive and semantic properties of the names of financial exchange means (based on the material of the English-

- language media economic discourse): Candidate's Thesis in Philological Sciences. Pyatigorsk. (Rus)
8. *Mosunova, N.I.*, 2013. Cognitive approach to understanding the systematic terminology of the tourism sector. In: Topical issues of philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages: collection of scientific works (Iss. 1, pp. 77–84). Minsk. (Rus)
 9. *Naturkach, M.V.*, 2021. Media discourse in the information space and the need for the development of media discourse competence of students. The World of Academia: culture, education, 5: 90–100. (Rus)
 10. *Popova, Z.D.* and *I.A. Sternin*, 2007. Semantic and cognitive analysis of the language. Voronezh: Istoki. (Rus)
 11. *Ball, P., K. Kelly* and *J. Clegg*, 2015. Putting CLIL into practice. Oxford: Oxford University Press.
 12. *Blommaert, J.* 2010. The sociolinguistics of globalization. Cambridge: Cambridge University Press.
 13. Bond. Available at: <https://www.etymonline.com/search?q=bond>.
 14. Currency. Available at: <https://www.etymonline.com/search?q=currency>.
 15. *Dalton-Puffer C.*, 2016. Cognitive discourse functions: Specifying an integrative interdisciplinary construct. In: Nikula, T. et al. (Eds.). Conceptualising integration in CLIL and multilingual education (pp. 29–54). Bristol: Multilingual Matters.
 16. Debt. Available at: <https://www.etymonline.com/search?q=debt>.
 17. *Doiz, A., D. Lasagabaster* and *V. Pavón*, 2019. The integration of language and content in English-medium instruction courses: lecturers' beliefs and practices. *Ibérica*, 38: 151–175.
 18. Equity. Available at: <https://www.etymonline.com/search?q=equity>.
 19. *Fairclough, N.*, 2003. Analysing discourse. Textual analysis for social research. London; N.Y.: Routledge.
 20. *Haneda, M.* and *G. Wells*, 2008. Learning an additional language through dialogic inquiry. *Language and Education*, 22: 114–136.
 21. Invest. Available at: <https://www.etymonline.com/search?q=invest>.
 22. *Johnson-Laird, F.N.* How we reason. Oxford: Oxford University Press, 2006.
 23. *Kosslyn, S.M.* Image and mind. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.
 24. *Lorenzo, F., A. Granados* and *I. Ávila*, 2019. The development of cognitive academic language proficiency in multilingual education: Evidence of a longitudinal study on the language of history. *Journal of English for Specific Purposes*, 41: 1–14.
 25. *Marr, D.* Vision: A computational investigation into the human representation and processing of visual information. N.Y.: W.B. Freeman and Co., 1982.
 26. *Minsky, M.*, 1974. A framework for representing knowledge. In: Proceedings of the MIT 1974 annual conference (pp. 297–305). Cambridge, Mass.: MIT.
 27. *O'Dowd, R.*, 2018. The training and accreditation of teachers for English medium instruction: An overview of practice in European universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21: 553–563.
 28. *Saarinen, T.* and *T. Nikula*, 2013. Implicit policy, invisible language: Policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. In: Doiz, A., D. Lasagabaster and J.M. Sierra (Eds.). English-medium instruction at universities: Global challenges (pp. 131–150). Bristol: Multilingual Matters.
 29. Salary. Available at: <https://www.etymonline.com/search?q=salary>.
 30. Share. Available at: <https://www.etymonline.com/search?q=share>.
 31. *Smolensky, P., R. Tesar*, 1998. Learnability in optimality theory. *Linguistic Inquiry*, 29: 229–268.
 32. Stocks. Available at: <https://www.etymonline.com/search?q=stocks>.
 33. *Vollmer, H.J.*, 2006. Language across the curriculum. Strasbourg: Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/16805c7464>.

УДК 372.8**DOI 10.18522/2658-6983-2022-9-86-92****Долгих А.С.,
Долинина И.Г.****РАЗВИТИЕ
КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ
У СТУДЕНТОВ,
ИЗУЧАЮЩИХ
ТЕХНОСФЕРНУЮ
БЕЗОПАСНОСТЬ**

Ключевые слова: критическое мышление, техносферная безопасность, восстановление экологии, экологоориентирование, профессиональное образование.

© Долгих А.С., 2022
© Долинина И.Г., 2022

В настоящее время особое значение имеет совершенствование системы профессионального образования, на которое возлагается роль подготовки кадров, исполняющих запросы по жизнеобеспечению населения страны и имеющих в той или иной мере техническую подготовку для поддержания процесса осуществления своей профессиональной деятельности (Сергеева, Оганесян, 2017). Наравне с этим в мире наблюдается экологический кризис, имеющий техногенные причины, что указывает на очень низкий уровень безопасности или даже ее отсутствие у используемых технологий. В то же время экология служит характеристикой среды нахождения человека на планете, от параметров которой зависит вся его жизнь. Эти параметры образуют экологический баланс, указывающий на состояние экосистемы в целом (Moser et al., 2019). Такая зависимость диктует необходимость создания техногенного мира, безопасного как для экологии, так и для человека.

Профессиональное образование в области техносферной безопасности подготавливает специалистов в сфере инженерии, чья деятельность в будущем будет связана с разработкой технологий. Поэтому важно, чтобы образовательный процесс был построен на основе знаний, определяющих границы экологической безопасности инженерных структур.

На данном этапе развития общества техногенные составляющие не должны влиять на окружающий мир и вносить в него изменения, так как возникшая экологическая ситуация поставила под угрозу существование всей жизни на планете. Экологический кризис достиг катастрофической

степени, и для сохранения жизни человечества следует создать технологии, нейтральные в отношении любой структуры экосистемы, что позволит постепенно восстановиться естественному экобалансу планеты (Lai, 2011).

В техносферу входят все технологические процессы и объекты, производственная индустрия, искусственные заменители естественной окружающей среды, которые только создают видимость природных ландшафтов, а в реальности несут в себе губительные для природы факторы (например, покраска земли в цвет травы или покрытие горных массивов зеленой сеткой, создающей иллюзию их растительного покрова, что мешает росту растений и приводит к уничтожению животного мира). Также к техносфере относятся все технические изделия, мир вещей, химическая промышленность в любом ее виде и другие составляющие антропогенного характера. Они за счет изменения структур естественных элементов экосистемы вызвали сильный экологический дисбаланс, имеющий разрушающую силу (Ермилов и др., 2020).

Будущим выпускникам по линии техносферной безопасности необходимо создать новые технологии для восстановления естественной природы планеты, что позволит восстановить экологию и будет способствовать благополучной жизни человека на планете. Для этого еще во время обучения в политехническом вузе студентам надо обладать сформированным критическим мышлением, позволяющим пересмотреть все существующие технические параметры для доведения их до уровня нейтральных, т.е., по сути, безопасных для окружающего мира, вы-

делять те, которые несут отрицательное воздействие, и найти новые пути к созданию безопасной техногенной зоны. Именно благодаря развитому критическому мышлению инженеры смогут подвергать сомнению общепринятые технические параметры и изучать их с позиции всестороннего влияния на внешнюю среду (Facione et al., 1995).

С одной стороны, любое профессиональное образование подразумевает формирование критического мышления у обучающихся, оно характеризует высокий профессионализм специалиста и его готовность выполнять свои профессиональные обязанности, так как указывает на наличие специальных знаний, умений, навыков, которые включены в профессиональную компетенцию. Но с другой стороны, изучающим техносферную безопасность необходимо обладать навыками экологоориентированного критического мышления, что позволит им удерживать необходимую линию в направлении разработки экологически безопасных технологий (Басюк, Мухачева, 2018). Известно, что критическое мышление обеспечивает оценку приобретенных знаний, усиливает прогностические качества в отношении результативности изобретаемых процессов и позволяет студентам объективно и субъективно рассмотреть техногенные явления на предмет их влияния на экологию (Cooke, 2017). Все вышесказанное детерминирует актуальность рассмотрения формирования критического мышления у будущих инженеров техносферной безопасности.

Нами был разработан метод развития критического мышления у обучающихся по направлению техно-

сферной безопасности, который представляет собой учебную работу по пересмотру всех существующих составляющих техносферы: технологий производства и жизнеобеспечения, объектов и процессов производственной среды, технологий инфраструктуры, мира вещей и промышленности, искусственных природных объектов, которые образуют техногенный мир. Детальный анализ данных технологических параметров будет проводиться с целью выявления аспектов их влияния на естественную среду экосистемы, с выделением тех продуктов и процессов, которые отрицательно воздействуют на структурные элементы природы и экологии. Полученные результаты будут формироваться в базу данных экологически небезопасных технологий и инженерных разработок, которые следует исключить из инженерии.

Разработанный метод позволит создать условия для развития критического мышления у будущих инженеров, обеспечивая приобретение ими знаний на уровне экологоориентированного мышления, что важно для их будущей профессиональной деятельности в рамках подготовки экологически безопасных технологий.

Описанный метод учебной работы обеспечит обучающихся инженерными знаниями и в то же время позволит им понять, что все разрабатываемые ими процессы и объекты будут воздействовать на окружающий мир, а это, в свою очередь, увеличит степень понимания ими личной ответственности за будущую профессиональную деятельность, способствуя повышению эффективности процессов саморегуляции на психоэмоциональном и поведенческом уровнях. В результате у

студентов сформируются ценностные устремления к сбережению природы и экологии, выявляющие образование качественных показателей личности, необходимых для выполнения профессиональной деятельности по линии техносферной безопасности (Бермус, 2021).

Созданные в результате применения разработанного метода условия позволят студентам последовательно приобрести понимание влияния техногенного мира на экологию. Развитие критического мышления на основе проведения экологоориентированного анализа существующих технологий сформирует условия для образования нового подхода в инженерии, что позволит создать безопасный для жизни техногенный мир и постепенно восстановить экологию на планете за счет замены ряда технологий, отрицательно влияющих на природу, на новые, нейтральные по отношению к ней, что не позволит изменять структуру и баланс естественного слоя экосистемы (Васина, 2019).

Критическое мышление поможет студентам проводить грамотную интерпретацию получаемых данных на основе экологоориентированного подхода к инженерии, понимать смысл предложенного в плане его долгосрочного воздействия на природу, проводить анализ информации, который будет подразумевать в том числе и оценку высказанной идеи и ее аргументов. Будущие инженеры научатся уточнять параметры у оппонента на уровне выявления требуемых доказательств сказанного, делать выводы о достоверности информационных факторов, искать альтернативные решения и проверять смысловые предпосылки понимания предло-

женных данных. Это сформирует у студентов умения, необходимые им для их будущей профессиональной работы, такие как анализ, оценивание, умозаключение и объяснение явлений технологического характера (Ferguson, 2019).

В то же время представленный метод будет способствовать развитию мотивации поиска путей разработки экологически безопасных технологий, привнося деятельный компонент в среду обучения. В результате у студентов выработаются навыки настойчивости в вопросах решения стоящих перед ними задач, прогнозирования касательно продукта личной деятельности, ведения конструктивного диалога с преподавателями и критической оценки их аргументов. Усиление мотивации в образовательном процессе позволит улучшить факторы планирования и самоорганизации у обучающихся. А развитое критическое мышление создаст условия для их личной реализации в исправлении возможных ошибок при сохранении высокой самооценки за счет гибкости мышления и грамотного сопоставительного анализа различных факторов возможной ситуации в их будущей рабочей среде (Pisarenko, Shepelev, 2020).

В данной работе был использован «Тест критического мышления», разработанный Л. Старки (в адаптации Е.Л. Луценко). Параметры теста позволяют определить психологические особенности личности, указывающие на склонность к критическому мышлению, умение анализировать получаемую информацию, выявлять логическую цепочку в имеющихся фактах и выделять аспекты техники убеждения, которые могут скрывать параметры ложных суждений.

Респонденты отвечали на 27 вопросов-утверждений, выбирая характерный для себя ответ из предложенных вариантов. Результаты тестирования были подсчитаны по готовым ключам и позволили определить степень развития критического мышления у будущих инженеров (низкая, средняя или высокая).

При обработке общих результатов исследования был использован стандартный метод математического подсчета и графического изображения результатов.

Работа проведена на базе Пермского национального исследовательского политехнического университета. Тестированию подверглись 86 студентов в возрасте от 22 до 25 лет, изучающих техносферную безопасность. Все студенты дали добровольное согласие на исследование. Анализ полученных данных показал, что большинству студентов присущ низкий и средний уровень критического мышления (рис. 1).

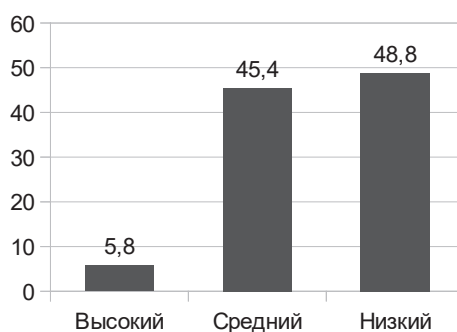


Рис. 1. Распределение студентов по уровню развития критического мышления (%)

Итак, на констатирующем этапе только 5,8% будущих инженеров обладали высокими параметрами развития критического мышления, что указывало на их умение логически рассуждать,

а также на обладание ими функцией дедукции в рассуждении и рефлексией в связанных параметрах с критическим мышлением, которые были рассмотрены выше.

Почти у половины (48,8%) студентов критическое мышление не развито. Они не смогут определить скрытые технологии коммуникационного манипулирования в личном с собой обращении, детально проанализировать полученную информацию и составить логическую цепочку прогностического характера, позволяющую провести оценку представленных им фактов, а также сделать выводы по поводу их возможных результатов. Данные обучающиеся склонны попадать под влияние оппонентов, что с учетом их будущей профессиональной деятельности может привести к игнорированию экологически небезопасных параметров в существующих технологиях в связи с их результирующей в виде продукта важностью для общества или созданию таких технических процессов (Карпов, 2019). Полученные данные указывают на важность развития критического мышления у студентов, изучающих техносферную безопасность.

На следующем этапе работы в учебный процесс был внедрен разработанный нами метод развития критического мышления у будущих специалистов по техносферной безопасности, после чего респонденты были протестированы повторно. Полученные данные представлены на рис. 2.

Анализ полученных данных позволяет говорить, что уровень развития критического мышления в значительной мере был повышен у большинства респондентов. У 68,6% из них выявлены показатели, характерные для

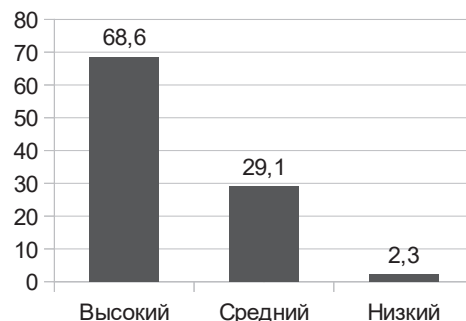


Рис. 2. Распределение студентов по уровню развития критического мышления на контрольном этапе (%)

высокой степени умения критически мыслить, и у 29,1% студентов определен средний уровень умения критически оценивать информационную составляющую.

Результаты исследования указывают на положительную динамику развития критического мышления у обучающихся по направлению техносферной безопасности, что отражает успешность разработанного метода учебной работы.

Таким образом, специалистам в области инженерии с учетом необходимости создания экологически безопасного техногенного мира, который позволит обеспечить условия для восстановления экологии наравне с сохранением высокотехнологичного развития техносферы, для поддержания необходимого качества жизни населения важно иметь хорошо развитое критическое мышление с позиции экологоориентированного подхода. Учебная среда профессионального образования должна способствовать развитию профессиональных качеств у будущих специалистов, к которым, исходя из вышесказанного, несомненно, относятся параметры критического мышления. Ведь именно умение кри-

тически мыслить позволяет инженеру проявлять себя как профессионалу, осознанно подходить к рассмотрению элементов технологических разработок, анализу их влияния на окружающий мир, природу и экологию. Сформированное критическое мышление позволяет осмысленно подходить к выполнению экологоориентированной профессиональной деятельности, создаст предпосылки мотивированности на поиск новых путей для разработки безопасных технологий на основе личных размышлений, синтеза инженерных знаний и существующих общественных запросов на создание нужного продукта техносферы для социума.

Полученные в ходе данной работы результаты позволили сделать вывод, что разработанный метод учебной деятельности для развития критического мышления у студентов по направлению техносферной безопасности может быть применен в образовательном процессе и улучшить профессиональную подготовку будущих инженеров.

Литература

1. Басюк В.О., Мухачева М.В. Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения и в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4. С. 86–102.
2. Бермус А.Г. Обеспечение конкурентоспособности профессионального образования в условиях цифровой образовательной среды // Вестник Московского университета. Сер. Педагогическое образование. 2021. № 2. С. 6–16.
3. Васина О.Н. Эколого-ориентированный компонент компетентностной модели выпускника // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. № 5. С. 146–153.
4. Ермилов А.В., Мардахаев Л.В., Воленко О.И. Выделение профессионально значимых качеств бакалавра техносферной безопасности // Российский психологический журнал. 2020. № 2. С. 73–81.
5. Карпов В.В. Формирование культуры безопасности у студентов направления подготовки «Техносферная безопасность» // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 4. С. 74–78.
6. Сергеева Б.В., Оганесян В.А. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 97–106.
7. Cooke, N.A., 2017. Posttruth, truthiness, and alternative facts: Information behavior and critical information consumption for a new age. *The Library Quarterly*, 87 (3): 211–221.
8. Facione, P.A. et al., 1995. The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44 (1): 1–25.
9. Ferguson, P., 2019. Discourses of resilience in the climate security debate. *Global Environmental Politics*, 19 (1): 104–126.
10. Lai, E.R., 2011. Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6: 40–41.
11. Moser, S. et al., 2019. The turbulent world of resilience: interpretations and themes for transdisciplinary dialogue. *Climatic Change*, 153: 21–40.
12. Pisarenko, V. and A. Shepelev, 2020. Critical thinking of foreign language teachers as a professional competence factor in modern informational society. In: *ICERI 2020 Proceedings*. URL: <https://library.iated.org/view/PISARENKO2020CRI>.

Reference

1. Basyuk, B.O. and M.B. Mukhacheva, 2018. Improving the mechanisms for assessing personal learning outcomes of students who master general educational programs in the conditions of modernization of technologies and the academic content and in accordance with the federal state educational standards of general education. *National and Foreign Pedagogy*, 1 (4): 86–102. (Rus)
2. Bermus, A.G., 2021. Ensuring the competitiveness of vocational education in a digital educational environment. *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*, 2: 6–16. (Rus)
3. Vasina, O.N., 2019. Ecological-oriented component of the graduate's competence model. *Bulletin of North-Caucasus Federal University*, 5: 146–153. (Rus)
4. Ermilov, A.V., L.V. Mardakhaev and O.I. Volenko, 2020. Identifying professionally significant qualities of a bachelor in technosphere security. *Russian Psychological Journal*, 2: 73–81. (Rus)
5. Karpov, V.V., 2019. Developing safety culture of students who major in "Technosphere security". *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, 4: 74–78. (Rus)

6. *Sergeeva, B.V. and V.A. Oganessian*, 2017. Theoretical foundations of the development of critical thinking of younger schoolchildren. *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 2: 97–106. (Rus)
7. *Cooke, N.A.*, 2017. Posttruth, truthiness, and alternative facts: Information behavior and critical information consumption for a new age. *The Library Quarterly*, 87 (3): 211–221.
8. *Facione, P.A. et al.*, 1995. The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44 (1): 1–25.
9. *Ferguson, P.*, 2019. Discourses of resilience in the climate security debate. *Global Environmental Politics*, 19 (1): 104–126.
10. *Lai, E.R.*, 2011. Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6: 40–41.
11. *Moser, S. et al.*, 2019. The turbulent world of resilience: interpretations and themes for transdisciplinary dialogue. *Climatic Change*, 153: 21–40.
12. *Pisarenko, V. and A. Shepelev*, 2020. Critical thinking of foreign language teachers as a professional competence factor in modern informational society. In: *ICERI 2020 Proceedings*. Available at: <https://library.iated.org/view/PISARENKO2020CRI>.

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

- **Bersirova A.K., Shcherbakova T.N., Khakunova F.P., Khakunov N.Kh.** Influence of personal characteristics of social networks users on the kind of activity in the digital space: gender aspect

УДК 316.772.5

DOI 10.18522/2658-6983-2022-9-95-104

**Bersirova A.K.,
Shcherbakova T.N.,
Khakunova F.P.,
Khakunov N.Kh.**

INFLUENCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF SOCIAL NETWORKS USERS ON THE KIND OF ACTIVITY IN THE DIGITAL SPACE: GENDER ASPECT

Ключевые слова: гендерные различия, социальные сети, информационное пространство, самоактуализация, самопрезентация, эмоциональная сфера, тревожность.

Introduction

Modern society is a time of total digitalization and the development of computer information technologies. Along with this, a person gets endless possibilities of the virtual environment: to discuss problems that bother him, get acquainted and communicate with friends, as well as travel to any country in the world, learn about its culture and traditions, even the educational system has become more accessible when switching to distance learning. There is a massive development of social networks, as «a group of Internet applications that allow you to create user-generated content and share it». These include building online communities and sharing information, ideas, opinions, messages, images and videos. They act as an integral part of the communication of people around the world with friends and family, the opportunity to share personal content and receive feedback.

The popularity of social networks is growing every day, social networks have become widespread, they have united culturally and demographically diverse Internet users (Gunter, 2019; Tifferet, Vilnai-Yavetz, 2014). The purpose of social media communication is to maintain contact and good relationships with your friends and acquaintances. Along with this, the aspect of self-presentation, the creation of an attractive image (Danesi, 2017), as well as receiving feedback from other users of social networks. On the Internet, there is an opportunity to become the best version of yourself. However, this hides a high level of anxiety and a wide range of emotional experiences.

The topic under consideration is due, firstly, to the growth in the number of virtual communication among

modern youth; secondly, the influence of the degree of activity of users of social networks on anxiety and communication activity in social networks; thirdly, the lack of knowledge about the personality traits that determine this relationship and affect the life and development of boys and girls. Interest in empirical research on gender differences in computer communication is growing (Dąbrowska, 2019; Herring, Kapidzic, 2015; Morante et al., 2017). Modern researchers suggest that there are gender differences in the use of computer technology (Eickelmann u.a., 2019; Hatlevik, Christophersen, 2013). Research has confirmed that gender stereotypes and stereotypes of men and women are common on social media (Bailey et al., 2013; Gnambs, 2021; Maximova, Lukyanova, 2020; Oberst et al., 2016; Phillips, 2021; Rondán-Cataluña et al., 2017; Van Oosten et al., 2017). Researchers observe gender differences in political activity on the Internet and in participation in discussions on social networks (Phillips, 2021). Men more often expressed their opinions on issues related to traditionally male spheres of competence: politics, economics and management than women. Women, in turn, more often expressed their opinions on issues related to traditionally female spheres of competence: culture, media, appearance, fashion, demography and ethics than men (Maximova, Lukyanova, 2020).

For example, in Korea, the characteristics of women commenting on online news were analyzed. This study showed that women are much less likely to comment on the news than men, women are less active than men. However, gender differences decrease with age (Baek et al., 2021).

Spanish college girls tend to spend more time on social media than boys. Factors such as “the importance given to social media”, “loneliness”, “self-esteem”, “personal satisfaction” and biological factors were highlighted (Aparicio-Martínez et al., 2020).

Also, along with the study of the characteristics of gender behavior, one hypothesis was put forward that the use of ICT erases the boundaries of stereotypical sex-role behavior (Oberst et al., 2016), which leads to a violation of mutual understanding between young people who prefer traditional gender roles (Gnambs, 2021).

Such changes can significantly affect the forms of communication of young people who are in the active phase of the life cycle aimed at finding a partner and creating a family (Rondán-Cataluña et al., 2017). The active development of social networks and the expansion of the communicative field of the individual on the Internet have radically changed the nature of communication. That led to changes in the very personality of the user of the global network.

Along with the positive aspects, social networks also have negative consequences – Internet addiction, savings or lack of time for live communication. Social networks, pushing aside the traditional institutions of socialization – family, school, friends – are taking an increasingly dominant role in the process of socialization of the individual and have a direct impact on his value orientations.

Among active users of social networks, one can distinguish common psychological characteristics that are conducive to the formation of computer addiction.

Thus, there is an urgent need to study the influence of the increased activity of

social network users on interpersonal characteristics and a decrease in the level of communicative activity outside of virtual communication and the lack of targeted research to identify the relationship between the personal characteristics of active users of social networks and their activity in social networks in the context of gender.

Materials and Methods

The aim of the study was to identify and analyze the characteristics of users of social networks, namely, young men and women with their personal characteristics, with the subsequent development and testing of a psychocorrectional program aimed at developing emotional and communicative culture and sustainable self-regulation, reducing the level of anxiety.

An object research: young men and women as users of social networks.

Thing research: the relationship of personal characteristics of users of social networks of the Internet with the peculiarities of their activity in the network: gender aspect.

The psychodiagnostic complex includes the following techniques:

1. 16 factor personality questionnaire by R. B. Cattell (form A), which allows you to explore the features of inclinations and interests, the nature of the person.

2. Methodology «Scale of reactive and personal anxiety» by Spielberger–Khanin

3. Diagnosis of personality self-actualization methodology by A.V. Lazukina, adapted by N.F. Kalina (SAMOAL)

4. Questionnaire «Self-presentation strategies» by I.P. Shkuratova (determination of the prevailing type of personality self-presentation).

The experimental psychological research took place on the basis of the Adyghe State University. The psychological research involved 96 students on a voluntary basis.

Results

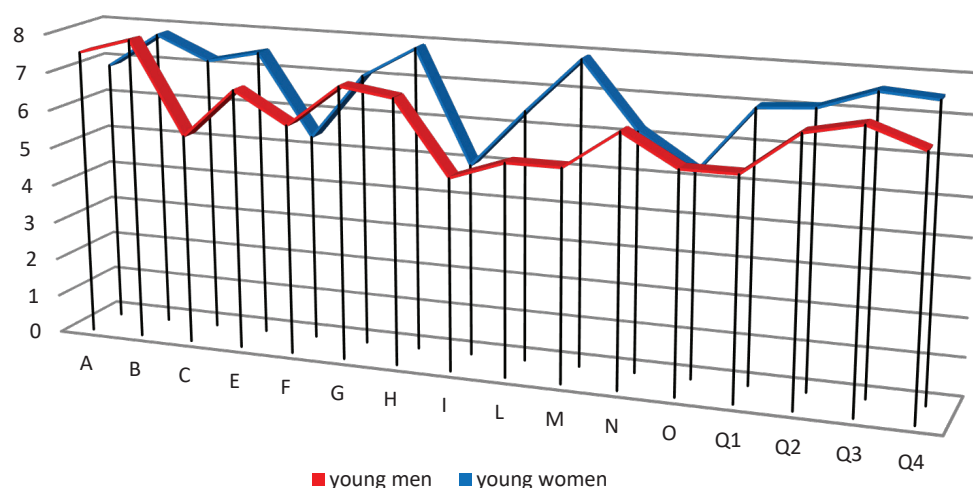
During the analysis of the obtained data on the method of multifactorial research of personality by R. Cattell, which allows us to explore the features of inclinations and interests, the nature of the personality of the subjects, we compiled average profiles of the personality of young men and women, and the data obtained were compared.

The averaged personality profiles in the two experimental groups are located in the normal range from 3 to 8 points (Figure).

Both groups of social media users are characterized by sociability, lack of tension and confidence in contact. Sociability and leadership potential more pronounced in the group of young women.

Both groups are characterized by high intellectual capabilities, logical thinking, and a high level of generalization. At the same time, only young women have a predominance in the structure of intelligence of concrete, practically oriented thinking, flexibility and efficiency of thinking is observed. They quickly navigate problem situations, but do not always easily calculate solutions.

Young men have a more realistic perception of the environment and current events. They tend to rationalize their own emotional experiences and impressions. Emotional perception of the environment, a diverse range of emotional experiences is more pronounced in the group with high activity in social networks.



Average profile of 16 factors according to the method of R. Cattell social media users: young men and women.

The tendency to risky behavior is present only in the group of young women, they are attracted to situations associated with risk, regardless of the consequences, risk for the sake of risk is possible.

Young women worry about possible failures and unpleasant events, are not satisfied with themselves, react painfully to criticism, tend to fixate on the unpleasant sides of events. And at the same time, there are those who critically perceive the surrounding reality, have high self-esteem, are confident in themselves, are satisfied with their achievements, can overcome the obstacles that actually arise. He tolerates criticism in his address.

Young women, as active users of social networks, are able to mobilize themselves to achieve their goals despite internal resistance and external obstacles.

Comparison of indicators of personal factors showed both differences and similarities in the experimental groups of young men and women.

Let us turn to the consideration of the research results obtained at the as-

certaining stage of the experiment using the methodology «Anxiety Research» by Ch.D. Spielberg, aimed at identifying reactive and personal anxiety in network users. We obtained the following results: 48% of network users showed a low level of reactive anxiety, which indicates a lower indicator of the level of tension and anxiety associated with life situations at a given time. High levels of reactive anxiety occur in 15% of netizens, suggesting a state of nervousness and anxiety, possibly related to an emotional response to stress.

Interestingly, 51% of respondents showed an average and 37% of netizens showed high levels of personal anxiety, which characterizes their attitude to emotionally negative reactions to various life situations that pose a threat to their «Self» (self-esteem, self-attitude). A low level of personal anxiety is observed in 12% of respondents, which indicates their calmness as a personal characteristic.

In the group of young women, according to the results of the study, reactive anxiety in 38% of the respondents has

low and medium indicators. The high level of anxiety is 24%. Personal anxiety in 38% has average indicators, and a low level is observed in 18% of the subjects. High level of personal anxiety – 44%. A high indicator of personal anxiety suggests that girls develop anxiety in a variety of situations, and especially when they relate to the assessment of their competence and prestige and coincides with the data on the Cattell test. Interestingly, the group of respondents with low indicators of personal anxiety includes users who have high leadership indicators on the Cattell test.

Viewing diagnostic data allows you to identify the level of reactive and personal anxiety in young men in social networks. According to the results of the study, reactive anxiety in the majority (56%) has low rates. A high level of situational anxiety is observed in 19% of the subjects, while the average indicators are 25%. Personal anxiety in the majority of respondents has average rates and is 44%, in 38% of male network users, personal anxiety has high rates, low rates were found in 19% of respondents. High indicators of personal anxiety are characteristic of respondents who have similar indicators in the third group of symptom complex according to the Cattell test.

The data obtained on the reactive anxiety scale is characterized by subjectively experienced emotions, indicating that female network users (24%) are more susceptible to stress, anxiety, anxiety, nervousness than male network users (19%). This state arises as an emotional reaction to a stressful situation and can be different in intensity and dynamism over time.

Personal anxiety is understood as a stable individual characteristic reflect-

ing the subject's predisposition to anxiety; when examining the figure, it can be seen that the indicator of personal anxiety in boys (38%) is less than that of female social media users (44%). As a predisposition, personal anxiety is activated when certain stimuli are perceived by a person as dangerous for self-esteem and self-esteem. The higher the level of personal anxiety, the higher the likelihood that a person in a threatening (or seemingly threatening) situation will experience anxiety, and that this anxiety state will negatively affect him. Very high personal anxiety can indicate the presence of a neurotic conflict and can cause emotional and neurotic breakdowns and lead to psychosomatic diseases. The group of network users with high activity, having low indicators of personal anxiety, includes respondents who have high leadership indicators on the Cattell test.

Thus, the result of the testing carried out in the field of situational and personal anxiety showed that a high level of anxiety is typical for both groups, but is more pronounced among network users with high activity in social networks.

Further, we investigated the self-actualization of the personality according to the method of A.V. Lazukina, adapted by N.F. Kalina (SAMOAL). Self-actualization can be interpreted as a person's desire to reveal and realize their personal potential, which implies the implementation of value orientations, their abilities and talents.

Thus, users of social networks of both genders have a high level of self-actualization, with the prevalence of factors such as creativity, autonomy, contact and flexibility in communication among female users.

And in conclusion, we investigated the styles of self-presentation according to the questionnaire «Strategies of self-presentation» I.P. Shkuratova. The desire to please, as a strategy of charm, presentation of socially approved qualities is expressed in 68% of young women and 50% of young men. The main tactic is to please, agree, be attractive. Demonstration of competence, expertise and superiority is presented by 62% of female users and 32% of male users. Aspiration serves as an example for other people, demonstration of spiritual superiority, discussion and condemnation of others is observed in 50% of young women and 32% of young men. Demonstration of strength and intimidation, threats and a desire to subjugate others is characteristic of 25% of female Internet users and 13% of male users. Tracking the impression made on social networks, control of responses to their own behavior is observed in 87% of female users and 50% of male users. The variability of behavior, the ability to present oneself in different roles, different images in interpersonal interaction, the ability to change their behavior depending on the requirements of the situation is presented in 75% of young women and 32% of young men.

Thus, young women with high activity are more represented by such styles of self-presentation as the desire to please, self-promotion, which corresponds to socially approved behavior, as well as tracking the impression produced, and human variability.

After analyzing the data obtained from the study of the personal characteristics of users with peculiarities of activity in networks, we came to the conclusion that active presentation, high self-actualization, sociability of users

and high personal anxiety are associated with high activity in the networks of female users.

The main goal of the correctional program: the development of an emotional and communicative culture and sustainable self-regulation, reducing the level of anxiety in conditions of joint activity.

The tasks of the correctional program:

1. Creation of psychologically comfortable conditions for the organization of joint productive creative communication.

2. Formation of a tolerant attitude towards each other, development of communication skills.

3. Formation of the foundations of self-regulation, emotional awareness of one's own feelings, experiences in conditions of interpersonal interaction.

4. Formation of a positive self-image in the subjects, based on adequate self-esteem.

5. Formation of conditions for adequate and timely assessment and management of the psycho-emotional state.

The program assumes the following areas of work: education; prevention; psychocorrection; individual and group counseling.

The exercises of each lesson were aimed at such personality levels as personal (values, motivation), emotional (expression of feelings in verbal and non-verbal ways), cognitive (formation of knowledge, experience), operational (development and creation of skills that are necessary for correct behavior in a conflict situation), psychophysical (based on methods of state regulation using art therapy, autogenic training, body-oriented therapy).

In the structure of the lesson, modules of relaxation and tension alternate;

individual and teamwork; this shift contributes to the emergence of additional conditions for the release of emotional and muscle tension, rest and relaxation.

After the correction program, we conducted a second psychodiagnostic examination of 96 male and female students. We carried out a control examination of the experimental group using the Spielberger-Khanin tests (the level of reactive and personal anxiety) and the styles of self-presentation according to the questionnaire «Strategies of self-presentation» by I.P. Shkuratova.

The indicators in the group of girls decreased for such presentation strategies as the desire to please from 68% to 50%, self-promotion from 62% to 50%, tracking the impression produced from 87% to 50%, variability from 75% to 50%. In the group of young men who did not participate in the training program, the indicators remained practically unchanged.

According to the results of repeated diagnostics, it is obvious that high indicators of personal anxiety and self-presentation strategies in the group of female network users were reduced, which indicates the productivity of the chosen correction program.

In general, it can be concluded that a specially organized diagnostic and corrective system of the psychologist's work in the student environment of high-activity network users allows for the purposeful development of students' psychological stability.

Discussion

Immersion in the virtual life of a modern person creates a number of psychological problems and is an important field of scientific research (A.G. Asmolov, A.V. Voiskunsky, A.E. Zhichkina,

V.P. Zinchenko, I.P. Shkuratova, J. Lannier, W. Gibson, J. Deleuze, J. Baudrillard, M.Yu. Govorukhina). This study is devoted to identifying and analyzing the characteristics of social network users, namely, boys and girls with their personal characteristics.

A social network is a structure that reflects the relationship of individuals and the connections between them through a variety of social relationships. Communication in social networks can be carried out in several ways: with the help of personal messages, comments, communication in groups and posts on the «wall», as well as indirectly, passively: in the form of spreads and «likes».

Internet communication can form both positive personal characteristics (persistence in achieving goals, independence of thinking and behavior, a tendency to make decisions based on independently developed criteria, a tendency to stimulate intellectual development and the development of creative potential, a propensity for creative activity, expanding the sphere of contacts, forming democratic style of communication, liberation from stereotypes of perception of interlocutors, etc.) and negative (excessive enthusiasm for information technology, loss of interest in ordinary communication with a close social environment, the formation of computer addiction, immersion in one's own experiences, coldness and unemotionality in communication, lack of empathy, tendency to conflict, self-centeredness, lack of responsibility, etc.).

After analyzing the data obtained from the study of the personal characteristics of users of boys and girls, we came to the conclusion that active presentation, high self-actualization,

sociability of users and high personal anxiety are more characteristic of girls. However, since comparison of indicators of personality factors showed both differences and similarities in both experimental groups.

Thus, psychologists are faced with the task of finding ways of effective development of emotional and communicative culture and sustainable self-regulation, reducing the level of anxiety of users of social networks, male and female. In our opinion, psychologically comfortable conditions should be created for the organization of joint productive creative communication; the formation of a tolerant attitude towards each other; development of communication skills; formation of the foundations of self-regulation; emotional awareness of one's own feelings, experiences in conditions of interpersonal interaction; the formation of a positive image of «I» in the subjects based on adequate self-esteem and the formation of conditions for adequate and timely assessment and management of the psycho-emotional state. Such tasks can form the basis for future research in this direction.

Conclusions

In conclusion, we can state the following conclusions:

1. Users of social networks, young men and women, are characterized by sociability, lack of tension and confidence in contact. However, sociability and leadership potential are more visible in females.

2. Both groups are characterized by high intellectual capabilities, logical thinking, and a high level of generalization. At the same time, young women are more present in the predominance of concrete, practically oriented thinking

in the structure of intelligence, flexibility and efficiency of thinking are observed. They quickly navigate problem situations, but do not always easily calculate solutions.

3. Male respondents have a more realistic perception of the environment and current events. They tend to rationalize their own emotional experiences and impressions. And female respondents demonstrate emotional perception of the environment, a diverse range of emotional experiences

4. In both groups, but more in the group of young women, there are respondents who are worried about possible failures and unpleasant events, are dissatisfied with themselves, react painfully to criticism, tend to fixate on the unpleasant sides of events.

5. A high level of anxiety is typical for both groups, but is more pronounced in young women.

6. Young men and women, as users of social networks, have a high level of self-actualization, with the prevalence of factors such as creativity, autonomy, contact and flexibility in communication among female users.

7. Young women are more represented in such styles of self-presentation as the desire to please, self-promotion, which corresponds to socially-approved behavior, as well as tracking the impression produced, the variability of the person

8. After the correction program with the indicators in the group of girls decreased for such presentation strategies as the desire to please from 68% to 50%, self-promotion from 62% to 50%, tracking of the produced impression from 87% to 50%, variability from 75% to 50%.

9. According to the results of repeated diagnostics, it is obvious that high in-

dicators of personal anxiety, strategies of self-presentation in the group of female users were reduced, which indicates the productivity of the selected correctional program.

10. In general, we can conclude that a specially organized diagnostic and correctional system of the work of a psychologist in the student environment of users of networks of young men and women allows for the purposeful development of psychological stability of students to improve the emotional and communicative culture of young men and women.

Литература

1. Aparicio-Martínez, P. et al., 2020. Gender differences in the addiction to social networks in the Southern Spanish university students. *Telematics and Informatics*, 46: 101304.
2. Baek, H., S. Le and S. Kim, 2021. Are female users equally active? An empirical study of the gender imbalance in Korean online news commenting. *Telematics and Informatics*, 62: 101635.
3. Bailey, J. et al., 2013. Negotiating with gender stereotypes on social networking sites: From 'bicycle face' to Facebook. *Journal of Communications Inquiry*, 37 (2): 91–112.
4. Dąbrowska, M., 2019. Politeness, gender, and English-medium Facebook communication. *Rhetoric and Communications*, 40: 117–146.
5. Danesi, M., 2017. *Language, society, and new media: Sociolinguistics today*. N.Y.: Routledge.
6. Eickelmann, B. u.a., 2019. Anlage, Forschungsdesign und Durchführung der Studie ICILS 2018. In: Eickelmann, B. u.a. [Hrsg.]. *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 33–77). Münster; N.Y.: Waxmann.
7. Gnams, T., 2021. The development of gender differences in information and communication technology (ICT) literacy in middle adolescence. *Computers in Human Behavior*, 114: 106533.
8. Gunter, B., 2019. *Personality traits in online communication*. N.Y.: Routledge.
9. Hatlevik, O.E. and K.-A. Christophersen, 2013. Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63: 240–247.
10. Herring, S. and S. Kapidzic, 2015. Teens, gender, and self-presentation in social media. In: Wright, J.D. (Ed.). *International encyclopedia of social and behavioural sciences*. Oxford: Elsevier.
11. Maximova, O. and G. Lukyanova, 2020. Gender differences online: self-representation and involvement in political communication on Facebook. *Heliyon*, 6: e05613.
12. Morante, A. et al., 2017. Gender differences in online participation: Examining a history and a mathematics open foundation online course. *Australian Journal of Adult Learning*, 57: 266–293.
13. Oberst, U., A. Chamarro and V. Renau, 2016. Gender stereotypes 2.0: Self-representations of adolescents on Facebook. *Comunicar*, 24 (2). URL: <https://doi.org/10.3916/C48-2016-08>.
14. Phillips, J.B., 2021. Negative political communication on social media and the gender gap: a study of men's and women's reactions to presidential candidate attacks on Facebook in 2012 and 2016. *Politics & Gender*, 17 (3): 454–482.
15. Rondán-Cataluña, F.J., B. Sanz-Altamira and B. Peral-Peral, 2017. Gender roles in social network sites from generation Y. *Journal of Technology Management & Innovation*, 12 (4): 1–9.
16. Tifferet, S. and I. Vilnai-Yavetz, 2014. Gender differences in Facebook self-presentation: An international randomized study. *Computers in Human Behavior*, 35: 388–399.
17. Van Oosten, J.M., L. Vandenbosch and J. Peter, 2017. Gender roles on social networking sites: investigating reciprocal relationships between Dutch adolescents' hypermasculinity and hyperfemininity and sexy online self-presentations. *Journal of Children and Media*, 11 (2): 147–166.

References

1. Aparicio-Martínez, P. et al., 2020. Gender differences in the addiction to social networks in the Southern Spanish university students. *Telematics and Informatics*, 46: 101304.
2. Baek, H., S. Le and S. Kim, 2021. Are female users equally active? An empirical study of the gender imbalance in Korean online news commenting. *Telematics and Informatics*, 62: 101635.
3. Bailey, J. et al., 2013. Negotiating with gender stereotypes on social networking sites: From 'bicycle face' to Facebook. *Journal of Communications Inquiry*, 37 (2): 91–112.
4. Dąbrowska, M., 2019. Politeness, gender, and English-medium Facebook communication. *Rhetoric and Communications*, 40: 117–146.
5. Danesi, M., 2017. *Language, society, and new media: Sociolinguistics today*. N.Y.: Routledge.
6. Eickelmann, B. et al., 2019. Structure, research design and implementation of the ICILS 2018 study. In: Eickelmann, B. et al. [eds.]. *ICILS 2018 #Germany. Computer and information-related competences of pupils in the second international comparison and competences in the field of computational thinking* (pp. 33–77). Münster; N.Y.: Waxman. (Germ)
7. Gnams, T., 2021. The development of gender differences in information and communication

- technology (ICT) literacy in middle adolescence. *Computers in Human Behavior*, 114: 106533.
8. Gunter, B., 2019. *Personality traits in online communication*. N.Y.: Routledge.
 9. Hatlevik, O.E. and K.-A. Christophersen, 2013. Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63: 240–247.
 10. Herring, S. and S. Kapidzic, 2015. Teens, gender, and self-presentation in social media. In: Wright, J.D. (Ed.). *International encyclopedia of social and behavioural sciences*. Oxford: Elsevier.
 11. Maximova, O. and G. Lukyanova, 2020. Gender differences online: self-representation and involvement in political communication on Facebook. *Heliyon*, 6: e05613.
 12. Morante, A. et al., 2017. Gender differences in online participation: Examining a history and a mathematics open foundation online course. *Australian Journal of Adult Learning*, 57: 266–293.
 13. Oberst, U., A. Chamarro and V. Renau, 2016. Gender stereotypes 2.0: Self-representations of adolescents on Facebook. *Comunicar*, 24 (2). URL: <https://doi.org/10.3916/C48-2016-08>.
 14. Phillips, J.B., 2021. Negative political communication on social media and the gender gap: a study of men's and women's reactions to presidential candidate attacks on Facebook in 2012 and 2016. *Politics & Gender*, 17 (3): 454–482.
 15. Rondán-Cataluña, F.J., B. Sanz-Altamira and B. Peral-Peral, 2017. Gender roles in social network sites from generation Y. *Journal of Technology Management & Innovation*, 12 (4): 1–9.
 16. Tifferet, S. and I. Vilnai-Yavetz, 2014. Gender differences in Facebook self-presentation: An international randomized study. *Computers in Human Behavior*, 35: 388–399.
 17. Van Oosten, J.M., L. Vandenbosch and J. Peter, 2017. Gender roles on social networking sites: investigating reciprocal relationships between Dutch adolescents' hypermasculinity and hyperfemininity and sexy online self-presentations. *Journal of Children and Media*, 11 (2): 147–166.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- **Рогов Е.И., Трубицина Д.А.** Особенности профессиональных представлений учителей-математиков с разным педагогическим стажем

УДК 159.923.2

DOI 10.18522/2658-6983-2022-9-107-114

**Рогов Е.И.,
Трубицина Д.А.**

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ-МАТЕМАТИКОВ С РАЗНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СТАЖЕМ

Ключевые слова: психология учителя, образовательная среда, профессионализация, профессиональное самосознание, профессиональные представления, педагогический стаж, трансформации личности, удовлетворенность деятельностью.

Профессиональные представления, являясь основой формирования профессиональных компетенций, необходимых для эффективной реализации деятельности, являются уникальной сложной системой знаний и убеждений субъекта, позволяя ему самореализоваться в профессии. Сформированность системы профессиональных представлений выступает базисом успешного профессионального становления субъекта и критерием качества готовности к профессиональной деятельности (Рогов, Симончик, 2015). Профессиональные представления формируют профессиональное самосознание, являющееся важным индикатором достижения профессиональной зрелости в труде. Нередко представления ментальной природы называют концепцией или идеей (Jahoda, 1988). Так, Д. Сьюпер в середине прошлого века предложил такой термин, как «профессиональная Я-концепция» (Super, 1985). С.Т. Джанерьян описала составляющую профессиональную Я-концепцию систему представлений о себе, с одной стороны, как о субъекте профессиональной деятельности, а с другой – как о личности, предопределенной для реализации смысловых отношений человека к профессии и через это для обеспечения его собственного функционирования и саморазвития/самореализации в профессии (Джанерьян, 2005).

Более узкая локация термина «Я-концепция» в плоскости между процессом представления и мышления, исключает такие составляющие профессиональных представлений, как, например, условия предполагаемой деятельности, представления о профессиональном коллективе и т.д. Термин «профессиональная Я-концепция» входит в понятие «про-

фессиональные представления», но не является ему равным по объему, поэтому использование его для описания образа профессии будет менее полным. В то же время профессиональные представления охватывают как представления перцептивного характера, так и ментальные образы. Поэтому для более подробного изучения профессиональных представлений целесообразно подчеркнуть дуальный характер данного понятия. Как утверждает Е.В. Конева, определение понятия «представление» не отражает то, что представление о профессии – это в том числе и часть образа мира (Конева, 2019). Однако, учитывая, что само понятие «представление» включает в себя и ментальную, и перцептивную сторону, можно говорить о том, что сам термин все же отражает и образ окружающей действительности.

В имеющихся определениях понятия «профессиональные представления» (Б.С. Алишев, Г.М. Белокрылова, С.А. Дружилов, О.А. Конопкин, В.Н. Обносков, Ю.А. Шурыгина и др.) заключена информация о том, что они выступают некоторой системой знаний, которая обладает динамикой и содержит в себе определенные элементы. Ведущие элементы данного комплекса знаний наиболее детально представлены в определении О.А. Конопкина, описавшего его трехкомпонентную структуру, состоящую из представлений о профессии и личности профессионала, представлений о себе как о будущем профессионале и представлений о вероятном профессиональном будущем (Конопкин, 1995).

Наша авторская структура профессиональных представлений соответствует раскрытой ранее структуре профессиональной личности, включающей три группы компонентов: субъектную,

объектную и собственно образ самой профессиональной деятельности (Рогов, 2016).

Особое внимание исследователи уделяют изучению профессиональных представлений в отдельных сферах деятельности. Для настоящей работы интерес представляют профессиональные представления педагогов, которые наряду с неспецифическими особенностями обладают рядом специфических характеристик. Так, по данным исследования, проведенного в ЯГПУ на 1169 студентах, представления будущих педагогов о своей профессии трансформируются в зависимости от длительности обучения. Было показано, что одним из основных профессиональных образов на первом курсе обучения является идея о легкости нахождения работы по специальности «Педагогика». Также у студентов первого курса есть представление о работе педагогом как о финансово выгодном направлении деятельности. К более старшим курсам данные представления теряют свою актуальность, при этом появляются мысли о легкости и дешевизне обучения профессии педагога. Подобные представления говорят о том, что со временем в процессе освоения педагогических специальностей мотив престижа и финансовой выгоды постепенно трансформируется в мотив легкости и низкого порога вхождения в специальность. Интересно, что 26% студентов, выбравших педагогическую деятельность, назвали желание стать учителем мечтой детства, что указывает на сформированность значительной части представлений о профессии педагога еще в детском возрасте, свидетельствуя о сохраняющейся инфантильности представлений и, соответственно, дистанцированности их от реальной профессиональной

деятельности. Говоря о студентах выпускных курсов, важно отметить, что сформированность и цельность их профессиональных представлений ниже, чем у студентов начальных курсов. Уже на третьем курсе обучения начинает доминировать позиция: «У меня очень смутное представление о выбранной профессии, но я надеюсь, что оно проявится в начале профессиональной деятельности» (Профессиональные представления..., 2020, с. 80). Учитывая тот факт, что специальные предметы, направленные на формирование профессиональных компетенций, вводятся в курс с середины второго года обучения, становится очевидно, что как только студент сталкивается с практической педагогической деятельностью даже в рамках обучения в вузе, многие из его уже сложившихся профессиональных представлений разрушаются.

Также интерес представляет исследование динамики профессиональных представлений, которое было проведено среди студентов ЮФУ. Согласно полученным данным, студентам первого курса идеальное место их педагогической деятельности видится как позволяющее реализовывать потребности в теплых и доверительных отношениях в коллективе. У студентов второго курса фокус смещается на материальное и социальное обеспечение и интерес к работе. На старших курсах потребность в творчестве во время рабочего процесса продолжает быть актуальной, но также к ней добавляется потребность в личном развитии. Обобщая полученные данные, можно сделать вывод, что в процессе обучения потребность самореализации и представления об идеальной профессии как о деятельности, в которой можно раскрыть свой личный потенциал, усиливается. Исследователи также

отмечают, что помимо представлений о факторах привлекательности труда трансформируются и представления об объекте деятельности, непосредственно о трудовом процессе, профессиональной этике. От более эгоцентричных представлений на первом курсе обучения их направленность переориентируется на интересы профессионального сообщества (Еловская, Шевелева, 2015).

Обобщая вышесказанное, можно рассматривать профессиональные представления как сложную, многомерную структуру, формирующуюся под воздействием внешних и внутренних факторов, которая обладает рядом функций и непосредственно обуславливает профессиональную деятельность субъекта. Рассмотренные предпосылки побудили нас провести исследование трансформации профессиональных представлений педагогов в процессе их дальнейшей профессиональной деятельности и накопления трудового опыта.

Данное исследование продолжило изучение особенностей личностной трансформации педагогов, описанное ранее, проведенного в конкретной группе учителей с единой предметной направленностью, но с разным стажем трудовой деятельности. Среди наиболее соответствующих задач исследования педагогических профессий внимание было уделено тем, дефицит которых отмечается большинством образовательных организаций, – учителям математики (Рогов, Трубицина, 2022).

Было опрошено 80 педагогов, работающих в общеобразовательных организациях разных регионов России (Ростовская область, Краснодарский край, Московская область), преподающих математику (алгебру и геометрию) в средних и старших классах.

Среди опрашиваемых были мужчины и женщины разного возраста и с различным педагогическим стажем. Все респонденты были разделены по стажу на четыре группы: группу начинающих педагогов-математиков со стажем в образовательной организации до трех лет (35%); группу молодых специалистов со стажем 3–5 лет (23,75%); группу опытных педагогов со стажем от 5 до 15 лет (25%); группу педагогов-экспертов со стажем более 15 лет (16,25%).

В исследовании использовался опросник, предназначенный для изучения представлений об объекте деятельности (Рогов, 2008). Всем участникам опроса были разосланы опросные листы, созданные на платформе <https://www.google.com>. Каждый из опросников предполагал анонимное заполнение, за исключением указания профессионального стажа. В результате опроса нами были получены 80 опросных листов в онлайн-формате, которые в дальнейшем были изучены и проанализированы.

Анализ представлений в группе начинающих педагогов по фактору оценки ($\bar{x} = 5,42$) свидетельствует об отношении к объекту своей деятельности как к достаточно позитивному и социально значимому. Судя по показателю фактора силы ($\bar{x} = 3,05$), для начинающих педагогов профессиональ-

ная деятельность учителя математики видится достаточно сложной. Фактор активности ($\bar{x} = 4,51$) указывает на значительную степень экстравертированности, открытости, эмоциональной отзывчивости. Средняя оценка по фактору четкости ($\bar{x} = 4,89$) является значением выше среднего и указывает на то, что в представлениях начинающих учителей объект деятельности видится ясным и понятным (таблица). Обобщая результаты опроса в данной группе педагогов, можно говорить о том, что в целом они имеют достаточно сформированные представления о профессии, деятельность видится им позитивной, требующей эмоциональной вовлеченности, но в то же время достаточно сложной.

В группе молодых специалистов оценка профессионального объекта деятельности ($\bar{x} = 5,25$) говорит о позитивном отношении к нему, хотя ее значение ниже по сравнению с таким же показателем в группе начинающих педагогов. Фактор силы был оценен молодыми специалистами на среднем уровне ($\bar{x} = 3,33$), что может быть связано с недостаточной независимостью от внешних оценок и недостаточной сформированностью навыка самоконтроля. Заметим, что показатели у молодых специалистов несколько выше, чем в предыдущей группе. Результаты по фактору активности ($\bar{x} = 4,53$) сви-

Средняя оценка факторов профессиональных представлений об объекте педагогической деятельности

Группа респондентов	Фактор оценки	Фактор силы	Фактор активности	Фактор четкости	Σ
Начинающие педагоги	5,42	3,05	4,51	4,88	17,56
Молодые специалисты	5,25	3,33	4,53	5,12	18,23
Опытные специалисты	4,49	4,51	5,31	5,7	20,01
Педагогические эксперты	5,48	5,4	5,15	5,8	21,83

детельствуют о достаточно высоком уровне общительности и открытости. Фактор четкости образа получил более высокую оценку по сравнению с показателем в группе начинающих педагогов ($\bar{x} = 5,12$), т.е. к третьему году работы в школе образ профессиональной деятельности становится более ясным и четким, профессиональные представления – более сформированными. В целом отметим, что молодые специалисты высоко оценивают практически все факторы. Исключение составляет только фактор силы образа, который демонстрирует значения, приближенные к средним показателям, и который отвечает за ощущение независимости и самостоятельности в ходе реализации профессиональной деятельности.

Группа опытных педагогов позитивно воспринимает объект труда и профессиональной деятельности ($\bar{x} = 4,49$). В то же время можно предположить, что снижение оценки по сравнению с группами с меньшим стажем связано с накопившейся усталостью и эмоциональным выгоранием. Оценка фактора силы ($\bar{x} = 4,51$) оказалась выше оценок в двух предыдущих группах, что указывает на ощущение чувства уверенности в собственных силах и высокую степень независимости от оценок окружающих во время профессиональной деятельности. Фактор активности оценен педагогами группы достаточно высоко ($\bar{x} = 5,31$), что демонстрирует эмоциональную отзывчивость, активность и открытость, которые необходимы для качественного выполнения профессиональных обязанностей педагога. Примечательно, что оценка фактора активности увеличивается с увеличением трудового стажа, не вызывая астенизации, что могло бы влиять на активность, общительность и инициативность учителя. Одна из причин такого явления может

заключаться в том, что вышеуказанную группу педагогов составляют учителя с достаточно разным профессиональным стажем (от 5 до 15 лет). Таким образом, большую часть группы могут представлять молодые и активные учителя, чьи эмоциональные реакции еще характеризуются значительной степенью экспрессивности, а вовлеченность в коммуникативные процессы во время трудовой деятельности остается на высоком уровне. Фактор четкости образа в данной группе был оценен высоко ($\bar{x} = 5,7$), практически так же, как в группе молодых специалистов, что говорит об отчетливом, адекватном представлении о своей профессиональной деятельности. Обобщив результаты опроса в данной группе, можно сделать вывод о том, что к пятому году работы в образовательной организации профессиональные представления становятся еще более четкими, растет чувство уверенности по отношению к объекту деятельности. При этом значимость и ценность объекта профессиональной деятельности оцениваются ниже, чем в группах молодых и начинающих педагогов.

В группе педагогов-экспертов фактор оценки образа демонстрирует наиболее высокие показатели из всех групп ($\bar{x} = 5,48$), что указывает на особую ценность объекта профессиональной деятельности. Возможно, это связано с бессознательным желанием обосновать для себя длительное нахождение в рамках одной профессии либо с пониманием педагогической деятельности как своего призвания или миссии. Оценка педагогами из группы экспертов фактора силы ($\bar{x} = 5,4$) указывает на ощущение уверенности, высокую степень целеустремленности, независимости, самоконтроля. Данный показатель значительно превышает оценку этого фактора в трех других

группах педагогов с меньшим стажем трудовой деятельности. Таким образом, можно предположить, что увеличение стажа работы в образовательных организациях влияет на увеличение показателей по фактору силы образа. Оценка фактора активности также демонстрирует высокие значения ($\bar{x} = 5,15$), указывая на эмоциональную вовлеченность и эмпатичность, которые являются более сдержанными по сравнению с результатами в группе опытных педагогов. Это может быть связано как с физиологическими процессами, так и с психологической феноменологией, сопровождающей явление профессиональной деформации. Четкость образа ($\bar{x} = 5,8$) оценена педагогами-экспертами практически на уровне оценки в группе опытных педагогов ($\bar{x} = 5,7$). Таким образом, можно заметить, что показатели данной группы по всем факторам схожи с аналогичными в группе опытных педагогов, демонстрируя замедление влияния профессионального опыта на трансформацию профессиональных представлений. Тем не менее можно предположить, что профессиональная деформация может оказывать влияние на некоторые личностные характеристики, что отражается в некоторых профессиональных представлениях.

Анализ полученных данных с помощью U-критерия Манна–Уитни показал наличие достоверных различий по всем четырем группам факторов между группами начинающих и опытных педагоги и между группами начинающих педагоги и педагогов-экспертов. Из этого можно сделать вывод, что наибольшее различие в оценке своей профессиональной деятельности наблюдается у учителей математики с минимальным опытом (до трех лет) и педагогов с большим опытом профессиональной деятельности (более пяти

лет). При этом в парах групп «молодые специалисты – педагоги с опытом» и «молодые специалисты – педагоги-эксперты» хотя и выявлены достоверные различия по некоторым факторам, разница в профессиональных представлениях не столь ярко выражена. Таким образом, можно сделать вывод о том, что после трехлетнего стажа работы в образовательных организациях, профессиональные представления учителя математики уже не претерпевают значительных изменений, а основные трансформации в представлениях об объекте деятельности происходят в первые три года работы в школе. Данный результат позволяет сделать предположение о недостаточности производственной практики для подготовки учителей и возможности введения дополнительного последиplomного обучения выпускников педагогических факультетов по типу ординатуры.

Определенный интерес для нас представляет рассмотрение взаимосвязи результатов, выявленных в ходе исследования профессиональных представлений у учителей математики с разным стажем, с параметрами удовлетворенности педагогической деятельностью у респондентов, полученными в первой части данной работы (Рогов, Трубицина, 2022). Результаты корреляционного анализа продемонстрировали наличие во всех опрашиваемых группах статистически значимой положительной корреляции между степенью четкости образа профессиональной деятельности, определенной по нашей методике, и степенью неудовлетворенности профессией по методике В.А. Розановой (Практикум по психологии менеджмента..., 2003). Так, в группе начинающих педагогов – $r = 0,63$ при $p \leq 0,001$; в группе молодых специалистов – $r = 0,48$ при $p \leq 0,001$; в группе опытных педагогов – $r = 0,46$

при $p \leq 0,001$; в группе педагогов-экспертов – $r = 0,63$ при $p \leq 0,001$. Эти данные позволяют нам говорить о том, что чем более ярко и четко учитель представляет все детали и сущность профессиональной деятельности, тем более он не удовлетворен своей работой. Можно предположить, что когда учитель в достаточной степени осознает объект своей деятельности, ему легче соотнести желаемый образ с реальным положением дел и вынести собственное суждение относительно степени совпадения данных явлений, определяя тем самым степень удовлетворенности.

Кроме того, в группе начинающих педагогов выявлена обратная зависимость неудовлетворенности с фактором оценки образа ($r = -0,39$ при $p \leq 0,05$), что может свидетельствовать о том, что позитивное отношение к объекту педагогической деятельности и видение в нем социальной значимости обеспечивают рост удовлетворенности своей профессией.

Данная корреляционная связь позволяет предположить, что чем более позитивно начинающий учитель математики представляет свою профессиональную деятельность, тем более он удовлетворен работой. Можно предположить также, что на начальном этапе профессиональной деятельности в практическом опыте учителей еще не содержится достаточно ситуаций столкновения с кризисными, неординарными проблемами в работе. В результате начинающим учителям математики не с чем соотнести свои профессиональные представления, у них не происходит разочарования, связанного с несовпадением представляемого и реального образа профессии, и они могут сохранять более позитивное отношение к собственной деятельности. Однако

подобные предположения требуют дополнительной практической проверки в последующих исследовательских работах.

Литература

1. Джанерьян С.Т. Структура типов профессиональных Я-концепций // Российский психологический журнал. 2005. № 3. С. 14–21.
2. Еловская А.В., Шевелева А.М. Развитие профессиональных представлений педагогов // Профессиональные представления. 2015. № 1. С. 130–147.
3. Конева Е.В. Структура и детерминанты представления о профессии // Профессиональные представления. 2019. № 1. С. 164–171.
4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Вымпел, 1995.
5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Сметковой. СПб.: Речь, 2003.
6. Профессиональные представления об учительской профессии студентов педагогического вуза / Т.Г. Киселева [и др.] // Профессиональные представления. 2020. № 1. С. 77–86.
7. Rogov E.I. Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 3. С. 145–162.
8. Rogov E.I. Психология становления профессионализма. Ростов н/Д: ЮФУ, 2016.
9. Rogov E.I., Симончик Т.В. Образовательная среда как фактор формирования профессиональных представлений // Профессиональные представления. 2015. № 1. С. 60–67.
10. Rogov E.I., Трубицина Д.А. Динамика удовлетворенности деятельностью педагогов-математиков с разным профессиональным стажем // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 8. С. 93–102.
11. Jahoda, M., 1988. Economic recession and mental health: some conceptual issues. Journal of Social Issues, 44 (4): 13–23.
12. Super, D.E., 1985. Self-realization through the work and leisure roles. In: Educational and vocational guidance, 43: 1–7.

Reference

1. Dzhanyan, S.T., 2005. The structural types of professional self-concepts. Russian Psychological Journal, 3: 14–21. (Rus)
2. Elovskaya, A.V. and A.M. Sheveleva, 2015. Development of professional implications of teachers. Professional Implications, 1: 130–147. (Rus)
3. Koneva, E.V., 2019. The structure and determinants of the idea of a profession. Professional Ideas. 2019, 1: 164–171. (Rus)

4. *Konopkin, O.A.*, 1995. Psychological mechanisms of activity regulation. Moscow: Vypel. (Rus)
5. *Nikiforov, G.S., M.A. Dmitrieva and V.M. Smetkova* (Eds.), 2003. Practicum on psychology of management and professional activity. St. Petersburg: Rech. (Rus)
6. *Kiseleva, T.G.* [et al.], 2020. Professional ideas about teaching of pedagogical university students. *Professional Ideas*, 1: 77–86. (Rus)
7. *Rogov, E.I.*, 2008. Features of psychologists' ideas about the object of their activity. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 3: 145–162. (Rus)
8. *Rogov, E.I.*, 2016. Psychology of professionalism development. Rostov-on-Don: SFedU. (Rus)
9. *Rogov, E.I. and T.V. Simonchik*, 2015. Academic environment as a factor in formation of professional ideas. *Professional Ideas*, 1: 60–67. (Rus)
10. *Rogov, E.I. and D.A. Trubitsina*, 2022. Dynamics of job satisfaction of teachers-mathematicians with different professional experience. *The World of Academia: culture, education*, 8: 93–102. (Rus)
11. *Jahoda, M.*, 1988. Economic recession and mental health: some conceptual issues. *Journal of Social Issues*, 44 (4): 13–23.
12. *Super, D.E.*, 1985. Self-realization through the work and leisure roles. In: *Educational and vocational guidance*, 43: 1–7.

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ,
АКМЕОЛОГИЯ**

- **Pazukhina S.V., Shalaginova K.S., Dekina E.V.**
Social and personal responsibility as conditions for
the formation of self-awareness of adolescents at risk

УДК 159.99

DOI 10.18522/2658-6983-2022-9-117-124

**Pazukhina S.V.,
Shalaginova K.S.,
Dekina E.V.**

SOCIAL AND PERSONAL RESPONSIBILITY AS CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SELF-AWARENESS OF ADOLESCENTS AT RISK

Ключевые слова: культурно-историческая психология, социальная и личностная ответственность, подростки из группы риска, субъективная позиция, саморазвитие.

Introduction

The problem of freedom and responsibility is not an abstract philosophical one, it is an issue of life, the one in some sense of the survival of all of us – the country and humanity as a whole (Leontiev, http://www.ng.ru/stsenarii/2015-10-27/9_freedom.html). These words of D.A. Leontiev, which have their own meaning and content in each cultural and historical epoch, have become especially relevant in modern conditions, when new requirements are imposed on the individual, on such properties as activity, independence, decision-making, ability to make choices, to act responsibly (Lecture..., <https://polit.ru/article/2015/01/04/leontiev/>).

This problem is reflected in the research of M. Heidegger, J. P. Sartre, S. Kierkegaard in existential philosophy, where the individual is responsible for their being in the world and can have a choice; studies of individual aspects of responsibility (K.A. Abul'khanova-Slavskaya, A. Adler, A.V. Brushlinsky, M.M. Bakhtin, K. Jaspers, L.S. Mamut, R. May, V.A. Rozanova, E.I. Rudkovsky, A.G. Spirkin, G.L. Tulchinskiy, and others); works devoted to the study of responsibility as a moral category (M.M. Bakhtin, V. Frankl, H. Heckhausen, K. Helkama, V.V. Znakov), etc.

In psychology, responsibility means a form of control over persons' activities, which they carry out themselves according to the norms and rules of behavior adopted by them. According to D.A. Leontiev, responsibility is defined as the ability to be the cause itself, to be responsible for the consequences, to make purposeful changes in itself and in the world: «responsibility is the side that my subjective causality is addressed to other people» (Leontiev, http://www.ng.ru/stsenarii/2015-10-27/9_freedom.html). M.K. Akimova, O.A. Galstyan draws

attention to the importance of taking responsibility for their actions both in the organization of individual and joint activity of an individual with others (Akimova, Galstyan, 2019). V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev associate responsibility with the ability of a person to be responsible for their actions before others, society, and themselves (Slobodchikov, Isaev, 2013).

In Western psychology, the problem of responsibility has been developed in several parallel planes. The approach of modern foreign researchers to the problem of responsibility is usually designated as practice-oriented, assuming primarily the solution of social problems. Studies performed by M. Berndsen allowed us to conclude that responsibility is a complex assessment generated by a sense of guilt, and in no way its consequence (Berndsen, Manstead, 2007).

Another emerging trend in Western psychology in relation to the problem of responsibility is attempts to study it and ways of formation in relation to the younger generation – school and student age. In the work of M. Benish-Weisman and an attempt has been made to study the problem of self-identification of adolescents in the context of the designated problem (Benish-Weisman et al., 2015), in the works of S. Huang, M. Han et al. the results of the study of the problem of school identity as one of the conditions for the formation of a sense of responsibility among college students are presented (Huang et al., 2016). S. Huang, J. Han, B. Wang and, et al. we tried to study the problem of taking responsibility, its various aspects related to the possibility of receiving feedback, assessing the impact (Huang et al., 2018).

N.C. Silver, L.A. Witt attempted to study the influence of social responsibility and satisfaction on non-role behavior (Silver, Witt, 2008). In the works R.K.M. Sword and P. Zimbardo have seen

the effect of an outside observer” (Sword, Zimbardo, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-time-cure/201502/the-bystander-effect>). R. Wen, F. Zeng, Z. Zhong an attempt was made to study the characteristics and relationship between school identity and self-esteem of college students (Wen et al., 2018).

In modern works, the results are presented, which made it possible to study the relationship between school identity and students’ self-esteem, the influence of self-esteem on well-being, the peculiarities of the formation and manifestation of a sense of social responsibility of modern students (Yamaguchi et al., 2017; Yu Yanmin, 2017).

Meanwhile, in the literature, the category of responsibility remains insufficiently differentiated neither from the side of its belonging to the subject, nor from the side of its manifestation, nor from the side of the variant when the inherent quality of responsibility of the individual is not consistent with the achievement of social goals. Social responsibility cannot be developed in the absence of personal responsibility. However, the presence of personal responsibility is not always associated with its implementation for the benefit of society.

N.N. Tolstykh examines the issues of modern growing up, the markers of adulthood in the context of socio-cultural changes in the direction of «personality–group–broad society» (Tolstykh, 2015), K.N. Polivanova notes the expansion of the framework of modern childhood (Polivanova, 2016). For the further development of the cultural and historical tradition, it is important, according to N.N. Tolstykh, to turn to the ideas of a developing person in a complexly organized, globalizing and rapidly changing, qualitatively transforming world (Tolstykh, 2015).

Yu.V. Gromyko, V.V. Rubtsov, A.A. Margolis note that in accordance with the provisions of cultural and historical psychology, it is important to pay attention to the ability of students to participate in the activities of various social communities, to influence their development, to create new social communities and to design appropriate activities (Gromyko et al., 2020).

In the process of socialization, many children may fall into a risk group with the possibility of further deviations in behavior, experiencing loneliness in the context of the freedom-responsibility dilemma. In this regard, there is an increasing interest in the study of responsibility in adolescence and, especially, in risk groups, which in most cases do not have ideal patterns of behavior, as well as a moral basis that allows a person to manage their own potential and development.

In modern studies, there is no comprehensive approach to the formation of social and personal responsibility in adolescents, in particular, those who are at risk.

O.G. Kravtsov approaches the understanding of the psychological nature of deviant behavior within the framework of the cultural and historical concept of L.S. Vygotsky. The author notes that deviant behavior can be a consequence of a violation in the development of the subject of activity (Kravtsov, 2016).

In the context of the problem under consideration, we define the responsibility of at-risk adolescents from several sides. On the one hand, analyzing social and personal responsibility, we can fully recognize that it is non-personal, when a teenager is obliged to do something and follow something; on the other hand, it is a personal characteristic of a teenager, on the formation of which depends the further self-development, direction and content of his social activity, the speci-

ficity of which is a special susceptibility to the assimilation of norms, values, behaviors

In our study, we adhere to the definition of responsibility that D.A. Leontiev proposed, meanwhile, on the basis of an analysis of the D.A. Leontiev and in the context of the current social situation, we consider it appropriate to supplement it with such characteristics as coping strategies, self-esteem, self-control, and willpower. We will highlight the components that allow us to give a comprehensive assessment of the formation of social and personal responsibility of adolescents at risk (Leontiev, http://www.ng.ru/stsenarii/2015-10-27/9_freedom.html):

- cognitive component: taking into account the peculiarities of the development of an adequate self-esteem of a teenager (knowledge of themselves, their advantages and disadvantages, realistic assessment of their own personality, potential and qualities, abilities, actions);
- emotional component: taking into account the fact that in the modern world, the change of life events occurs with great speed, especially the variety of life is filled with a teenager, with a large number of challenges and difficult life situations (the ability to control their emotions, self-control, locus of control, the activity of a person in achieving goals, responsibility for what happens to them);
- volitional component: development of willpower to prove one's uniqueness and difference from others;
- behavioral component involves building an individual behavior strategy, using effective coping strategies, and stress tolerance.

Materials and methods

The analysis of modern sources allows us to talk about three groups of methods

for the study of responsibility: 1) single-scale methods for studying responsibility directly; 2) multidimensional methods, in which one of the scales is devoted to responsibility; 3) methods aimed at studying phenomena closely related to responsibility, which are signs of the manifestation of responsibility (Tolstykh, 2015). When filling in the content of the diagnostic program, we have proceeded from the fact that the study of social and personal responsibility in adolescents should be carried out in the context of measuring other significant age-psychological characteristics.

Table 1 shows the structure and content of the diagnostic program for the study of the formation of social and personal responsibility in adolescents at risk in accordance with the above components

Our research has been carried out on the basis of Municipal Budgetary General Education Institution Education Center No. 4 in Tula. At the initial stage, the authors have planned a pilot survey (the method «Diagnostics of the level of

moral and ethical responsibility of the individual» by I. G. Tymoshchuk) in order to identify adolescents with a low level of moral and ethical responsibility, who are at risk according to the data of intra-school accounting.

Results and discussion

The survey has identified 16 adolescents with a low level of moral and ethical responsibility (11 boys and 5 girls), aged 13–14 years, of which 46% of adolescents have persistent poor performance in most subjects, 42% violate norms and rules of behavior, 12% have difficulties in relationships with peers and teachers. It is this category of adolescents at risk that makes up the sample of the study. We have carried out a comprehensive diagnosis of the formation of social and personal responsibility with them in accordance with the criteria given in Table 1. Here are the results for one method of each component selected by us.

Results of diagnostics of teenagers by the method «Diagnostics of the general

Table 1

Structure and content of the diagnostic program to study the formation of personal responsibility in adolescents at risk

Components	Indicators	Diagnostic techniques
Cognitive	Adequacy of self-assessment	The method «Scale of conscientiousness» (V.V. Melnikov, L.T. Yampolsky). Methodology for diagnosing the performance style. Questionnaire «Diagnostics of general self-esteem» (the method is proposed by G.N. Kazantseva). The cognitive component of the questionnaire B.P. Pryadein «Responsibility»
Emotional	Level of self-control, Locus of control	Emotional component of the questionnaire B.P. Pryadein «Responsibility» Test «Assessment of self-control in communication» (by Marion Snyder) The method of diagnostics of the locus of control (E.F. Zeer, G.A. Karpova) «Taking responsibility» method
Volitional	Willpower	Test «Self-assessment of willpower» (N.N. Obozov) Motivational-semantic, regulatory components and the component of the regulatory side of the responsibility of the questionnaire B.P. Pryadein «Responsibility»
Behavioral	Coping strategies Stress tolerance, responsibility	Test «Express diagnostics of responsibility» (EDR) Technique of «Coping-behavior in stressful situations» (adapted version of T.A. Kryukova) «How effectively do you cope with stress?» (K. Shrayner)

self-assessment» of G.N. Kazantseva). The majority of the sample has low self-esteem (62% of the subjects); 28% of the respondents have adequate self-esteem; and 10% of the students have inflated self-esteem. Teenagers show a tendency to underestimate their qualities and properties, which in the context of the problem we are considering can be an indicator of devaluation of themselves, their own potential and qualities, abilities, actions; cause internal instability, disharmony, which prevents the formation of a sense of confidence, security, the acquisition of positive life experience, building constructive relationships with others and ultimately inhibits the formation of social and personal responsibility as a necessary quality of personality.

Based on the analysis of the methodology results, it can be said that it is necessary to stimulate self-knowledge in these adolescents, which acts as a means of forming an adequate self-esteem. Self-study is the path to psychological maturity, to the conscious regulation of one's own behavior, thoughts, and emotions, leading to the strengthening of the sense of adulthood that is so necessary for a teenager.

The results of the diagnosis of adolescents using the method «Assessment of self-control in communication» (according to Marion Snyder). The analysis of the presented results allows us to conclude that the majority of subjects have low communicative control (68%); average communicative control (32%); respondents with a high level of communicative control are absent in the sample. The ability to control your emotions and behavior helps and enables the individual to develop their responsibility. Self-control of the individual is a guarantee to act constructively and most rationally at the right time, regardless of the internal state.

Results of diagnostics of adolescents at risk by the method «Self-assessment

of willpower» (N.N. Obozov) presented in Table 2.

Table 2

**Results of diagnostics of adolescents at risk
by the method of «Self-assessment of willpower»
(volitional component)**

Number of teenagers	Indicator of the level of self-assessment of willpower in adolescents at risk (volitional component)		
	Strong willpower	Average willpower	Weak willpower
	7%	44%	49%

The majority of the subjects have weak willpower – 49%; the average willpower of 44% of the respondents and 7% of the willpower is developed at a high level. The presence of willpower, its sufficient and necessary level, we consider as a resource for the adolescent's consciousness to reach a new level, the desire and need to understand themselves, their true personality, the motivator for the need to form and develop willpower to prove their uniqueness and difference from others. It is willpower that is one of the most important traits of a teenager, thanks to which he/she manages to achieve significant results in his/her life. Developing their willpower, a teenager in many ways develops themselves, their personality.

The results of the diagnosis of adolescents at risk by the method of «Coping strategy» (R. Lazarus) are presented in Table 3.

Table 3

**Results of diagnostics of adolescents at risk
by the method of «Coping strategies»
(behavioral component)**

Number of teenagers	Indicators of the «Coping strategy» in adolescents at risk (behavioral component)		
	Adaptive coping option	Adaptive potential of a person in a borderline state	Pro-nounced maladjustment
	0 people (0%)	7 people (41%)	9 people (59%)

The majority of the subjects (59%) have a high coping intensity, which indicates a pronounced maladaptation. The average adaptive potential of a person in a borderline state has been revealed in 41% of the respondents. A low level of tension, which may indicate an adaptive coping option, is not detected in any of the subjects.

The absence of adolescents with an adaptive coping option in the sample, expressed maladaptation, allows us to state the desire and tendency of respondents to resolve their life difficulties through ineffective, non-constructive behavior and strategies. Adolescents in this category are most likely to have a weak resistance to difficulties, an inability to defend their own point of view when solving a problem situation, accompanied by a desire to seek social support, avoiding and delaying negative experiences and problems. Coping with oneself, with one's experiences depends on the individual characteristics of the teenager's personality and their coping mechanisms that help them cope with stress and psychological difficulties. Coping for teenagers is a cognitive and behavioral effort that they make to interact and counteract the relationship of a person with the environment.

Conclusion

Thus, social and personal responsibility is one of the important and essential characteristics of the human personality, and it is adolescence that is the most sensitive for rethinking and developing this quality by components.

Responsibility in adolescence is the result of awareness, appropriation of moral values. The most significant conditions for its formation are conditions that contribute to the realization of the need for social expression approved by both peers and adults. This is possible when the schoolchild understands the depend-

ence of his activity on the significance of the social goals and values implemented in it. The ability to show social and personal responsibility allows a teenager to realize the most important need of the age which is to be recognized and accepted in the adult world.

The formed cognitive component (responsibility and self-esteem) will give the teenager a sense of inner stability, harmony and peace. The emotional component (self-control) promotes the development of one's responsibility based on will. The volitional component (will-power) let achieve tremendous results in the life. The behavioral component (coping strategies) is necessary for interaction and counteraction to relationships with the environment.

The revealed quantitative and qualitative characteristics of the studied components indicate that in adolescents at risk, the considered components of social and personal responsibility are «sinking» links that negatively affect the course of their subjective and personal development, distort the directions of self-development at this age, leading them to a deviant path of development. Adolescents at risk should learn to follow not only their own interests, but also, above all, the necessary social requirements. Spontaneous actions that contradict their own moral feelings lead to the strengthening of the experience of dissatisfaction with themselves, create additional difficulties on the path of personal development.

Taking into account the obtained data, the authors have developed a program for the formation of social and personal responsibility in adolescents at risk, aimed at stimulating self-knowledge and self-development in schoolchildren, which are necessary stages in the overall process of forming an adequate self-esteem, becoming psychological maturity, mastering the conscious regulation of

their behavior, thoughts, emotions, leading to a stronger sense of adulthood both among peers and in the adult world.

Based on the results of the study, a program for the formation of social and personal responsibility in adolescents at risk is compiled, built in such a way that one type of activity is replaced by another and allows making work with adolescents at risk more dynamic and rich. The program, like the study, is structured by components. Here is a summary of the program:

- individual and group consultations with teenagers (to form cognitive, emotional, volitional and behavioral components);
- seminar «Managing your emotions» (to form an emotional component);
- master class «Responsibility in my life», «Secrets of my Self» (to form a cognitive component);
- quest «Diligence and willpower» (to form a volitional component);
- discussion on «Coping strategies» (to form a behavioral component);
- classes with elements of the «Towards yourself» training (to form cognitive, emotional, volitional and behavioral components);
- role-playing games «Critical thinking», «Decision-making», «My individual-personal route» (to form volitional and behavioral components);
- inclusion in the project activity of the «City of caring people» (to form cognitive, emotional, volitional and behavioral components);
- training lesson «Who to be and how to be» (to form cognitive, emotional, volitional and behavioral components).

Литература

1. Акимова М.К., Галстян О.А. Типология социальной активности молодежи в зависимости от принятия нравственных нормативов // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 51–61.
2. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающих детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 1. С. 57–67.
3. Кравцов О.Г. Психологическое содержание понятия «девиантное поведение» в культурно-исторической теории // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3. С. 113–120.
4. Лекция психолога Дмитрия Леонтьева. Тезисы. URL: <https://polit.ru/article/2015/01/04/leontiev/>.
5. Леонтьев Д.А. Власть над жизнью. URL: http://www.ng.ru/stsenarii/2015-10-27/9_freedom.html.
6. Поливанова К.Н. Детство в изменяющемся мире // Современная зарубежная психология. Т. 5, № 3. С. 5–10.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: ПСТГУ, 2013.
8. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психиатрия. 2015. Т. 23, № 4. С. 7–24.
9. Benish-Weisman, M. et al., 2015. Multiple social identifications and adolescents' self-esteem. Journal of Adolescence, 44: 21–31.
10. Berndsen, M. and A.S.R. Manstead, 2007. On the relationship between responsibility and guilt: Antecedent appraisal or elaborated appraisal? European Journal of Social Psychology, 37: 774–792.
11. Huang, S. et al., 2018. Linking empowering leadership to task performance, taking charge, and voice: the mediating role of feedback-seeking. Frontiers in Psychology, 9: 2025.
12. Huang, S. et al., 2016. School identity promotes sense of responsibility in college students: The mediating role of self-esteem. Acta Psychologica Sinica January, 48(6): 684.
13. Silver, N.C. and L.A. Witt, 2008. The effects of social responsibility and satisfaction on extra role behaviors. Basic and Applied Social Psychology, 15: 16–18.
14. Sword, R.K.M. and P. Zimbardo. The bystander effect. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-time-cure/201502/the-bystander-effect>.
15. Wen, R., F. Zeng and Z. Zhong, 2018. Research on the characteristics and correlation between the college students' school identity and self-esteem. In: Jiangxi Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Education, Economics and Management Research (ICEEMR 2018). URL: <https://doi.org/10.2991/iceemr-18.2018.149>.
16. Yamaguchi, A. et al., 2017. Effects of cultural orientation, self-esteem, and collective self-esteem on well-being. Psychological Studies, 62 (3): 241–249.
17. Yu Yanmin, 2017. Analysis of contemporary college students' sense of social responsibility and its cultivation. In: 7th International Conference on Education, Management, Information and Computer Science (ICEMC 2017). URL: <https://doi.org/10.2991/icemc-17.2017.215>.

References

1. Akimova, M.K. and O.A. Galstyan, 2019. Typology of social activity of young people depending on the adoption of moral standards]. *Questions of psychology*, 3: 51–61. (Rus)
2. Gromyko, Yu.V., V.V. Rubtsov and A.A. Margolis, 2020. School as an ecosystem of developing child-adult communities: an activity-based approach to designing schools of the future]. *Cultural-Historical Psychology*, 16 (1): 57–67. (Rus)
3. Kravtsov, O.G., 2016. Psychological content of the concept of “deviant behavior” in the cultural-historical theory. *Psychological and Pedagogical Search*, 3: 113–120. (Rus)
4. Lecture by psychologist Dmitry Leontiev. Abstracts. Available at: <https://polit.ru/article/2015/01/04/leontiev/>. (Rus)
5. Leontiev D.A. Power over life. URL: http://www.ng.ru/stsenarii/2015-10-27/9_freedom.html. (Rus)
6. Polivanova, K.N., 2016. Childhood in a changing world. *Modern Foreign Psychology*, 5 (2): 5–10. (Rus)
7. Slobodchikov, V.I. and E.I. Isaev, 2013. *Psychology of human development*. Moscow: St. Tikhon Orthodox Humanitarian University. (Rus)
8. Tolstykh, N.N., 2015. Modern adulthood. Consultative psychology and psychotherapy, 23 (4): 7–24. (Rus)
9. Benish-Weisman, M. et al., 2015. Multiple social identifications and adolescents’ self-esteem. *Journal of Adolescence*, 44: 21–31.
10. Berndsen, M. and A.S.R. Manstead, 2007. On the relationship between responsibility and guilt: Antecedent appraisal or elaborated appraisal? *European Journal of Social Psychology*, 37: 774–792.
11. Huang S. et al., 2018. Linking empowering leadership to task performance, taking charge, and voice: the mediating role of feedback-seeking. *Frontiers in Psychology*, 9: 2025.
12. Huang S. et al., 2016. School identity promotes sense of responsibility in college students: The mediating role of self-esteem. *Acta Psychologica Sinica* January, 48(6): 684.
13. Silver, N.C. and L.A. Witt, 2008. The effects of social responsibility and satisfaction on extra role behaviors. *Basic and Applied Social Psychology*, 15: 16–18.
14. Sword, R.K.M. and P. Zimbardo. The bystander effect. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-time-cure/201502/the-bystander-effect>.
15. Wen, R., F. Zeng and Z. Zhong, 2018. Research on the characteristics and correlation between the college students’ school identity and self-esteem. In: Jiangxi Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Education, Economics and Management Research (ICEEMR 2018). URL: <https://doi.org/10.2991/iceemr-18.2018.149>.
16. Yamaguchi, A. et al., 2017. Effects of cultural orientation, self-esteem, and collective self-esteem on well-being. *Psychological Studies*, 62 (3): 241–249.
17. Yu Yanmin, 2017. Analysis of contemporary college students’ sense of social responsibility and its cultivation. In: 7th International Conference on Education, Management, Information and Computer Science (ICEMC 2017). URL: <https://doi.org/10.2991/icemc-17.2017.215>.

НАШИ АВТОРЫ

Березняк Юрий Львович – кандидат биологических наук, заведующий кафедрой физики Ростовского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации

Служебный адрес: пер. Нахичеванский, 29, г. Ростов-на-Дону, 344022

Телефон: (863) 285-32-13

E-mail: y_ber@mail.ru

Берсирова Ася Казбековна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Адыгейского государственного университета

Служебный адрес: ул. Первомайская, 208, г. Майкоп, Республика Адыгея, 385000

Телефон: (877) 259-37-54

E-mail: asya.bersirova@mail.ru

Бочаров Сергей Викторович – доктор исторических наук, профессор кафедры управления образованием Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

Служебный адрес: пер. Гвардейский, 2/51, г. Ростов-на-Дону, 344011

Телефон: (863) 267-59-00

E-mail: bocharovsv@gmail.com

Гафиятуллина Гузель Шамилевна – доктор медицинских наук, профессор, проректор по обучению иностранных граждан и международному сотрудничеству Ростовского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации

Служебный адрес: пер. Нахичеванский, 29, г. Ростов-на-Дону, 344022

Телефон: (863) 285-32-13

E-mail: gafijatullina_gs@rostgmu.ru

Декина Елена Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого

Служебный адрес: пр-т Ленина, 125, г. Тула, 300026

OUR AUTHORS

Bereznyak Yuriy L. – Candidate of Biological Sciences (PhD equivalent), head of Physics dpt. of Rostov State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

Address (work): 29 Nakhichevansky Lane, Rostov-on-Don, 344022

Tel.: (863) 285-32-13

E-mail: y_ber@mail.ru

Bersirova Asya K. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pedagogical Psychology dpt. of Adyghe State University

Address (work): 208 Pervomayskaya Street, Maykop, Republic of Adyghea, 385000

Tel.: (877) 259-37-54

E-mail: asya.bersirova@mail.ru

Bocharov Sergey V. – Doctor of Historical Sciences, professor of Education Management dpt. of Rostov Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers

Address (work): 2/51 Gvardeysky Lane, Rostov-on-Don, 344011

Tel.: (863) 267-59-00

E-mail: bocharovsv@gmail.com

Gafiyatullina Guzel Sh. – Doctor of Medical Sciences, professor, vice-rector for Teaching Foreign Citizens and International Cooperation of Rostov State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

Address (work): 29 Nakhichevansky Lane, Rostov-on-Don, 344022

Tel.: (863) 285-32-13

E-mail: gafijatullina_gs@rostgmu.ru

Dekina Elena V. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Psychology and Pedagogy dpt. of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Address (work): 125 Lenin Avenue, Tula, 300026

Телефон: (487) 235-56-68
E-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Долгих Андрей Сергеевич – аспирант кафедры безопасности жизнедеятельности, начальник отдела молодежного научно-технического творчества управления инноваций и разработок Пермского национального исследовательского политехнического университета
Служебный адрес: Комсомольский пр-т, 29, г. Пермь, 614990
Телефон: (342) 219-80-67
E-mail: andreydolgix@mail.ru

Долинина Ирина Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Пермского национального исследовательского политехнического университета
Служебный адрес: Комсомольский пр-т, 29, г. Пермь, 614990
Телефон: (342) 219-80-67
E-mail: professordolinina@mail.ru

Каратаева Татьяна Олеговна – магистр педагогических наук, старший преподаватель Аркалыкского педагогического института им. И. Алтынсарина
Служебный адрес: ул. Ауельбекова, 17, г. Аркалык, Костанайская область, Республика Казахстан, 110300
Телефон: (701) 611-45-85
E-mail: b_tatuana@mail.ru

Карпова Наталья Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Удмуртского государственного университета
Служебный адрес: ул. Университетская, 1, корп. 6, г. Ижевск, Удмуртская Республика, 426034
Телефон: (3412) 91-61-26
E-mail: sunnaty@mail.ru

Маркосьян Елена Ивановна – доцент кафедры английского языка международной профессиональной деятельности Белорусского государственного университета
Служебный адрес: пр-т Независимости, 4, г. Минск, Республика Беларусь, 220012

Tel.: (487) 235-56-68
E-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Dolgikh Andrey S. – postgraduate student of Life Safety dpt., head of the Department of Youth Scientific and Technical Creativity of Innovation and Development dpt. of Perm National Research Polytechnic University
Address (work): 29 Komsomolsky Avenue, Perm, 614990
Tel.: (342) 219-80-67
E-mail: andreydolgix@mail.ru

Dolinina Irina G. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Life Safety dpt. of Perm National Research Polytechnic University
Address (work): 29 Komsomolsky Avenue, Perm, 614990
Tel.: (342) 219-80-67
E-mail: professordolinina@mail.ru

Karataeva Tatiana O. – Master of Pedagogical Sciences, senior lecturer of Arkalyk Pedagogical Institute named after I. Altynsarin
Address (work): 17 Auelbekov Street, Arkalyk, Kostanay Region, Republic of Kazakhstan, 110300
Tel.: (701) 611-45-85
E-mail: b_tatuana@mail.ru

Karpova Natalia P. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Special Psychology and Correctional Pedagogy dpt. of Udmurt State University
Address (work): 1, build. 6 Universitetskaya Street, Izhevsk, Udmurt Republic, 426034
Tel.: (3412) 91-61-26
E-mail: sunnaty@mail.ru

Markosian Elena I. – associate professor of the English Language in International Professional Activity of Belarusian State University
Address (work): 4 Nezavisimosti Avenue, Minsk, Republic of Belarus, 220012

Телефон: (37529) 259-61-06
E-mail: parrotcramer@gmail.com

Натуркач Михаил Васильевич – старший преподаватель кафедры английского языка международной профессиональной деятельности Белорусского государственного университета, аспирант Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации

Служебный адрес: пр-т Независимости, 4, г. Минск, Республика Беларусь, 220012
Телефон: (37529) 259-61-06
E-mail: michellinnoff@gmail.com

Пазухина Светлана Вячеславовна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого

Служебный адрес: пр-т Ленина, 125, г. Тула, 300026
Телефон: (487) 235-56-68
E-mail: pazuhina@mail.ru

Приступа Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор Московского педагогического государственного университета

Служебный адрес: ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1, г. Москва, 119435
Телефон: (499) 702-41-41,
E-mail: student-pristupa@yandex.ru

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (918) 511-78-02
E-mail: profrogov@yandex.ru

Толстихина Елена Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных наук Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Tel.: (37529) 259-61-06
E-mail: parrotcramer@gmail.com

Naturkach Mikhail V. – senior lecturer of the English Language in International Professional Activity of Belarusian State University, postgraduate student of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Address (work): 4 Nezavisimosti Avenue, Minsk, Republic of Belarus, 220012
Tel.: (37529) 259-61-06
E-mail: michellinnoff@gmail.com

Pazukhina Svetlana V. – Doctor of Psychological Sciences, associate professor, Head of Psychology and Pedagogy dpt. of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Address (work): 125 Lenin Avenue, Tula, 300026
Tel.: (487) 235-56-68
E-mail: pazuhina@mail.ru

Pristupa Elena N. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Moscow Pedagogical State University

Address (work): 1, build. 1 Malaya Pirogovskaya Street, Moscow, 119435
Tel.: (499) 702-41-41
E-mail: student-pristupa@yandex.ru

Rogov Evgeniy I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Organizational and Applied Psychology of Education dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (918) 511-78-02
E-mail: profrogov@yandex.ru

Tolstikhina Elena V. – Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), associate professor of the English Language for Humanitarian Specialties dpt. of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Служебный адрес: ул. Пушкинская, 150, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (863) 218-40-94
E-mail: ufu.helen@mail.ru

Тринитатская Ольга Гавриловна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой управления образованием Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования
Служебный адрес: пер. Гвардейский, 2/51, г. Ростов-на-Дону, 344011
Телефон: (863) 267-06-84
E-mail: trinitatskaya@yandex.ru

Трубицина Дарья Андреевна – магистрант кафедры организационной и прикладной психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: trubicina@srfedu.ru

Хакунов Нурбий Хасанбиевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания Адыгейского государственного университета
Служебный адрес: ул. Первомайская, 208, г. Майкоп, Республика Адыгея, 385000
Телефон: (877) 259-37-54
E-mail: fatima1502@list.ru

Хакунова Фатимет Пшимафовна – доктор педагогических наук, декан факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета
Служебный адрес: ул. Первомайская, 208, г. Майкоп, Республика Адыгея, 385000
Телефон: (877) 259-37-54
E-mail: pedagog-psycholog84@mail.ru

Хан Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор Казахского национального педагогического университета им. Абая
Служебный адрес: пр-т Достык, 13, г. Алматы, Республика Казахстан, 050010
Телефон: (701) 601-02-02
E-mail: professor_khan@mail.ru

Address (work): 150 Pushkinskaya Street, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 218-40-94
E-mail: ufu.helen@mail.ru

Trinitatskaya Olga G. – Doctor of Pedagogical Sciences, head of Education Management dpt. of Rostov Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers

Address (work): 2/51 Gvardeysky Lane, Rostov-on-Don, 344011
Tel.: (863) 267-06-84
E-mail: trinitatskaya@yandex.ru

Trubitsina Daria A. – Master's degree student of Organizational and Applied Psychology dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 105/42 Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: trubicina@srfedu.ru

Khakunov Nurbiy Kh. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Theoretical Foundations dpt. of Physical Education of Adyghe State University

Address (work): 208 Pervomayskaya Street, Maykop, Republic of Adyghea, 385000
Tel.: (877) 259-37-54
E-mail: fatima1502@list.ru

Khakunova Fatimet P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Adyghe State University
Address (work): 208 Pervomayskaya Street, Maykop, Republic of Adyghea, 385000
Tel.: (877) 259-37-54
E-mail: pedagog-psycholog84@mail.ru

Khan Natalia N. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Abai Kazakh National Pedagogical University

Address (work): 13 Dostyk Avenue, Almaty, Republic of Kazakhstan, 050010
Tel.: (701) 601-02-02
E-mail: professor_khan@mail.ru

Шалагинова Ксения Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого

Служебный адрес: пр-т Ленина, 125, г. Тула, 300026

Телефон: (487) 235-56-68

E-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Шейхет Игорь Ильич – кандидат химических наук, доцент кафедры физики Ростовского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации

Служебный адрес: пер. Нахичеванский, 29, г. Ростов-на-Дону, 344022

Телефон: (863) 285-32-13

E-mail: igorshe@mail.ru

Шепелев Александр Игоревич – преподаватель кафедры начального образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00

E-mail: schepelew95@mail.ru

Шульженко Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Удмуртского государственного университета

Служебный адрес: ул. Университетская, 1, корп. 6, г. Ижевск, Удмуртская Республика, 426034

Телефон: (3412) 91-61-26

E-mail: sunnaty@mail.ru

Щербакова Татьяна Константиновна – старший преподаватель кафедры физики Ростовского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации

Служебный адрес: пер. Нахичеванский, 29, г. Ростов-на-Дону, 344022

Телефон: (863) 285-32-13

E-mail: t47s2010@yandex.ru

Щербакова Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор

Shalaginova Ksenia S. – Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Psychology and Pedagogy dpt. of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Address (work): 125 Lenin Avenue, Tula, 300026

Tel.: (487) 235-56-68

E-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Sheikhet Igor I. – Candidate of Chemical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Physics dpt. of Rostov State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

Address (work): 29 Nakhichevansky Lane, Rostov-on-Don, 344022

Tel.: (863) 285-32-13

E-mail: igorshe@mail.ru

Shepelev Alexander I. – lecturer of Primary Education dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00

E-mail: schepelew95@mail.ru

Shulzhenko Natalia V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Special Psychology and Correctional Pedagogy dpt. of Udmurt State University

Office address: 1, build. 6 Universitetskaya Street, Izhevsk, Udmurt Republic, 426034

Tel.: (3412) 91-61-26

E-mail: sunnaty@mail.ru

Shcherbakova Tatiana K. – senior lecturer of Physics dpt. of Rostov State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

Address (work): 29 Nakhichevansky Lane, Rostov-on-Don, 344022

Tel.: (863) 285-32-13

E-mail: t47s2010@yandex.ru

Shcherbakova Tatiana N. – Doctor of Psychological Sciences, professor of General

кафедры «Общая и консультативная психология» Донского государственного технического университета

Служебный адрес: пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344003

Телефон: (863) 273-85-66

E-mail: tatiananik@list.ru

Эпова Надежда Павловна – кандидат психологических наук, доцент, и.о. ректора Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

Служебный адрес: пер. Гвардейский, 2/51, г. Ростов-на-Дону, 344011

Телефон: (863) 267-56-00

E-mail: epova_70@mail.ru

and Consultative Psychology dpt. of Don State Technical University

Address (work): 1 Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344003

Tel.: (863) 273-85-66

E-mail: tatiananik@list.ru

Epova Nadezhda P. – Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Acting Rector of Rostov Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers

Address (work): 2/51 Gvardeysky Lane, Rostov-on-Don, 344011

Tel.: (863) 267-56-00

E-mail: epova_70@mail.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (A4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://woasfedu.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2022. № 9

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 30.11.2022.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.