

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета
Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 2 (45)

2021

16+

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук

Редакционная коллегия:

Аббасова Кзылгыль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент
Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
Васягина Наталья Николаевна, доктор психологических наук, профессор
Галагузова Минненур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Исламулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-76954 от 09 октября 2019 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт:
<https://vektornaukipedagogika.ru>

Подписано в печать 30.06.2021.
Выход в свет 15.09.2021.
Формат 60×84 1/8.
Печать цифровая.
Усл. п. л. 7,3.
Тираж 25 экз. Заказ 3-202-21.
Цена свободная.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445020, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Баку, Республика Азербайджан).

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, профессор
(Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения).

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент, профессор
(Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия).

Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
(Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

Васягина Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Галагузова Миннепур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия).

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия).

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Университет «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь).

Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия).

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы, Украина).

Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия).

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск, Россия).

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия).

Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук
(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия).

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
(Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань, Россия).

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
(Университет Эдинбурга, Эдинбург, Великобритания).

Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
(Забайкальский государственный университет, Чита, Россия).

Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор,
(Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРИМЕНЕНИЕ ПОДХОДОВ SCRUM И KANBAN ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ Е.С. Васева, Д.Ф. Терегулов, Н.В. Бужинская.....	7
ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ РОСТВАРДИИ И.Н. Новиков.....	15
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНЖЕНЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ А.Т. Фаритов, В.Г. Шубович.....	21
ДИСТАНЦИОННЫЙ ОНЛАЙН-КУРС ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СИСТЕМЕ MOODLE: СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА Е.В. Чистова, Т.К. Веренич, Е.В. Еремина.....	29
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ И СЕМЕЙНОЙ РОЛИ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ Е.А. Брагина, Л.А. Белозерова, М.В. Прокофьева.....	39
ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ И.С. Морозова, Е.А. Пронин, М.Е. Пронина.....	46
САМОПРИНЯТИЕ: ОТ ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ К ХАРАКТЕРИСТИКЕ СУБЪЕКТА Т.С. Пилипенко.....	54
НАШИ АВТОРЫ.....	60

CONTENT

PEDAGOGY

APPLICATION OF SCRUM AND KANBAN APPROACHES IN DISTANCE LEARNING OF FUTURE IT-SPECIALISTS

E.S. Vaseva, D.F. Teregulov, N.V. Buzhinskaya.....7

FACTORS AFFECTING THE TRAINING OF THE PERSONAL STAFF OF THE RUSSIAN GUARD UNITS

I.N. Novikov.....15

EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF ENGINEERING COMPETENCE OF STUDENTS WITHIN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A SCHOOL

A.T. Faritov, V.G. Shubovich.....21

MOODLE-BASED ONLINE COURSE ON TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: PECULIARITY OF INSTRUCTIONAL DESIGN

E.V. Chistova, T.K. Verenich, E.V. Eremina.....29

PSYCHOLOGY

ATTITUDE TOWARDS A CHILD AND THE FAMILY ROLE OF MOTHERS OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS AND CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

E.A. Bragina, L.A. Belozerova, M.V. Prokofyeva.....39

FEATURES OF SELF-REGULATION OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY WITH DIFFERENT LEVELS

I.S. Morozova, E.A. Pronin, M.E. Pronina.....46

SELF-ACCEPTANCE: FROM PERSONAL CHARACTERISTICS TO THE CHARACTERISTICS OF A SUBJECT

T.S. Pilipenko.....54

OUR AUTHORS.....60

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРИМЕНЕНИЕ ПОДХОДОВ SCRUM И KANBAN ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

© 2021

Е.С. Васева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий*Д.Ф. Терезулов*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий*Н.В. Бужинская*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий*Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)**ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Нижний Тагил (Россия)*

Ключевые слова: гибкая методология; scrum; kanban; дистанционное обучение; система дистанционного обучения; Moodle.

Аннотация: Дистанционная форма реализации образовательных программ в высшем учебном заведении не должна влиять на качество формируемых компетенций у будущего выпускника. Для будущего успешного трудоустройства и осуществления профессиональной деятельности выпускника ИТ-сферы актуально наличие навыков и стилей работы, связанных с применением современных технологий разработки программных продуктов, лежащих в основе гибкой методологии – agile. Цель исследования – представление подхода к внедрению идей методологии agile в образовательный процесс будущего ИТ-специалиста в условиях дистанционного обучения, сопоставление возможностей реализации двух популярных технологий гибкой методологии – scrum и kanban на примере системы дистанционного обучения Moodle. Для достижения поставленной цели были применены следующие методы: сбор и анализ научных публикаций, посвященных изучению особенностей гибких технологий, возможностей их применения в образовательном процессе; наблюдение за работой студентов согласно подходам гибкой методологии при использовании системы дистанционного обучения Moodle. Проведенный анализ и наблюдение за работой студентов позволили сделать вывод о доступности внедрения методологии в образовательный процесс, реализуемый удаленно с применением системы дистанционного обучения. Сформулированы рекомендации по применению инструментов дистанционного обучения для внедрения гибких технологий в процесс обучения, а именно предложены проект дистанционного курса на примере системы дистанционного обучения Moodle, варианты настроек объектов курса, способы оценивания работы студентов. Показано, что система дистанционного обучения Moodle выступает в качестве виртуального пространства, в котором студенты взаимодействуют как участники команды, реализуют проектную деятельность согласно подходам scrum, kanban, используя такие элементы курса, как контрольный список, задание, форум и чат.

ВВЕДЕНИЕ

В условиях цифровой трансформации экономики изменяются требования к качеству подготовки выпускников. Наряду с наличием компетенций в области дисциплин предметной подготовки будущий специалист должен быть коммуникабельным, уметь работать в команде, стремиться к самосовершенствованию в той или иной области. Стремительное развитие рынка программного и аппаратного обеспечения, языков программирования, социальных сервисов диктует свои условия на рынке труда. ИТ-специалист должен быть в курсе всех нововведений, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, принимать решения и получать при этом положительные результаты. В связи с этим возникает потребность в поиске новых форм и методов подготовки, ориентированных на решение задач будущей профессиональной деятельности. Набор таких современных методов и подходов включает гибкая методология agile [1; 2].

Гибкие методологии акцентируют внимание на четырех важнейших принципах современного рынка, которые закреплены в agile-манифесте разработки программного обеспечения: люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов; работающий продукт важнее исчерпывающей документации; сотрудничество с заказчиком важнее согласования условий контракта; готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану [3; 4].

Гибкая методология сегодня используется как общее направление для целого ряда технологий, среди которых скрам (scrum), канбан (kanban), экстремальное программирование (extreme programming), бережливая разработка (lean software development) и другие [5].

С момента публикации agile-манифеста идеи гибких технологий нашли отражение не только в разработке программных продуктов, но и в образовании. Вовлечение студентов в решение реальных практических задач по разработке программных продуктов при постоянном мониторинге полученных текущих результатов и ориентации на потребности студентов являются принципами экстремальной педагогики [6; 7]. В работах [8; 9] делается вывод о целесообразности выхода за рамки круга ИТ-дисциплин при включении идей agile-методологии, в том числе дисциплин с широким или теоретическим профилем. Часть исследований посвящена внедрению принципов гибкой методологии в процесс управления образовательной организацией или командой педагогов [10; 11].

Сегодня одной из востребованных форм организации образовательного процесса является обучение в дистанционном формате. Дистанционная форма реализации образовательных программ в высшем учебном заведении не должна являться ограничивающим фактором при формировании у современных выпускников соответствующих рынку труда компетенций, навыков, стилей работы [12; 13]. Технологии гибкой методологии

могут применяться в том числе и при организации дистанционной формы обучения.

Цель исследования – представление подхода к внедрению идей методологии agile в образовательный процесс будущего ИТ-специалиста в условиях дистанционного обучения, сопоставление возможностей реализации двух популярных технологий гибкой методологии – scrum и kanban на примере системы дистанционного обучения Moodle.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Исследование основано на опыте практической работы по преподаванию дисциплины «Программная инженерия» студентам, обучающимся по направлению «Прикладная информатика» в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (филиале) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

На первом этапе была изучена литература по теме исследования, обозначены особенности гибких методологий организации проектной работы scrum и kanban, проанализированы возможности их применения в образовательном процессе. С учетом полученной информации в системе дистанционного обучения был разработан курс, в котором организована командная работа студентов по дисциплине. Студенты были разделены на команды, одна часть которых работала согласно гибкой методологии scrum, другая – kanban. На заключительном этапе исследования проводилось наблюдение за образовательным процессом. Обобщение полученных данных позволило сформулировать рекомендации по проектированию курса дистанционного обучения, изучение которого позволит внедрить идеи методологии в образовательный процесс для приобретения студентами на практике навыков и стилей работы, связанных с применением современных технологий разработки программных продуктов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Принципы гибких технологий scrum и kanban

Гибкие технологии позволяют по-новому посмотреть на процесс проектирования, разработки и сопровождения программных продуктов. Прежде чем приступить к выпуску тех или иных продуктов или услуг, необходимо узнать мнение потребителей, проанализировать их потребности и запросы. Благодаря гибким технологиям появляется возможность быстро реагировать и вносить изменения в этапы жизненного цикла по реализации программного продукта. Принципы приоритетности взаимодействия с потребителем, работающего продукта перед документацией, готовности к изменениям могут применяться при организации образовательного процесса и проверки полученных по итогам работы студентов результатов.

Гибкая методология приходит на замену традиционному планированию в ИТ-сфере. Постоянно возрастающая сложность программных продуктов приводит к тому, что обычно над одним проектом работает команда специалистов. Как известно, любой проект должен удовлетворять требованиям заказчика, быть завер-

шен в установленные сроки, с использованием необходимых ресурсов и в рамках обозначенной стоимости. Срок, стоимость и содержание работ объединяются в «Проектный треугольник». Изменение одного из перечисленных показателей приводит к изменению двух других [14]. Поэтому на практике зачастую возникает ситуация, когда деятельность команды разработчиков ограничена жесткими рамками, что, безусловно, не может не оказывать отрицательное влияние на эффективность работы команды. В условиях жесткого планирования команда старается выполнить максимальный объем работы согласно заранее составленному плану работ по проекту, завершить проект «любой ценой» и предоставить его заказчику. В этих условиях такие процессы, как генерирование новых идей и предложений, реализация творческого подхода к процессу разработки, уходят на второй план, заменяясь действиями по инструкции, известному алгоритму. Обозначенная проблема, безусловно, влияет на качество разработанного продукта. Возникает противоречие: с одной стороны, в условиях цифровой трансформации общества рынку нужны высококвалифицированные специалисты, которые могут разработать качественный продукт, удовлетворяющий требованиям потребителям, а с другой – жесткое планирование не позволяет выйти за рамки ограниченного срока и реализовать новые подходы к производству данного продукта.

Одним из приемов для разрешения данного противоречия является применение таких подходов к планированию и выполнению проекта, как scrum или kanban. Оба подхода являются гибкими и итеративными. Итеративность подходов заключается в делении процесса работы на короткие итерации, или спринты (рис. 1). Команда может самостоятельно ставить цели и задачи, выбирать методы для их достижения. Она регулярно планирует свою работу и контролирует ход ее выполнения в рамках временных интервалов – спринтов.

Главные отличия рассматриваемых методологий состоят в длине спринта и возможности многозадачности [15; 16].

В случае scrum длина спринта заранее предусмотрена, она может составлять от одной до четырех недель. Даже если задачи не решены, спринт заканчивается в определенный момент, все невыполненные задачи переносятся на следующий спринт. Перед началом спринта проводится собрание, где обсуждаются задачи, которые необходимо выполнить. Среди всех задач определяются наиболее важные, без выполнения которых невозможно дальнейшее продвижение к этапу «Сдача готового продукта». Эти задачи группируются в бэклог. Добавлять новые задачи в бэклог нельзя, отсутствие многозадачности относится к особенностям scrum.

В случае реализации подхода kanban длина спринта определяется временем, необходимым для решения всех задач. Другими словами, в scrum цель команды – закончить спринт к определенной дате, по возможности решив большую часть приоритетных задач, в kanban – решить набор обязательно всех задач, при этом затрачиваемое время может быть как меньше, так и больше предполагаемого.

В scrum принято выделять три роли, без которых невозможно решение задач проекта [17].

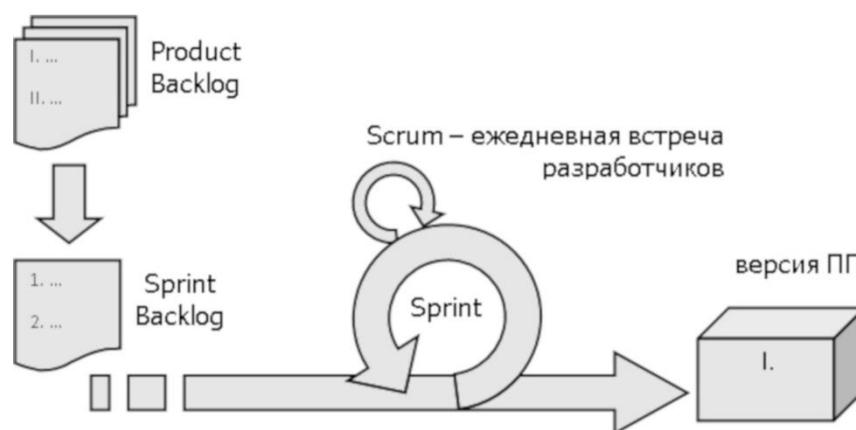


Рис. 1. Графическое представление модели scrum и kanban

1. Владелец продукта (заказчик) – человек, отвечающий за разработку качественного конечного продукта и представляющий интересы клиентов. Он составляет список требований к продукту – бэклог продукта и отслеживает процесс работы команды.

2. Руководитель команды – человек, отвечающий за своевременное решение текущих проблем в рамках данного спринта. Он организует собрания, утверждает план работы, поощряет команду за нестандартные решения, новые, интересные идеи и своевременное решение задач.

3. Команда проекта (4–7 человек) – группа, отвечающая за выполнение задач проекта и работающая по scrum.

В команде проекта в случае scrum-подхода могут также быть выделены роли, например дизайнер, разработчик, тестировщик и т. д.

В случае kanban-подхода за каждый спринт может отвечать отдельная команда – команда дизайнеров, команда разработчиков, команда тестировщиков. Таким образом, каждая команда является узкоспециализированной, разделения по ролям внутри отдельной команды нет [18].

При реализации и scrum-, и kanban-подходов ежедневно проводятся встречи, на которых команда отчитывается по результатам работы в рамках данного спринта. Во время собрания задачи из бэклога помечаются «выполнены», «в процессе выполнения». В случае каких-либо затруднений команда ищет альтернативные решения той или иной задачи. Завершающей стадией спринта является создание инкремента – прототипа программного продукта или программного продукта, у которого реализован ограниченный набор функций. Далее команда обсуждает план работы для следующего спринта.

Реализация подходов scrum и kanban при организации дистанционного обучения

Обозначенные выше подходы к разработке программного обеспечения могут быть использованы в подготовке ИТ-специалистов. При этом дистанционная форма обучения не только не скажется отрицательно на образовательном результате, но и будет способствовать большей реалистичности данных подходов. Современная платформа для организации дистанционного

обучения возьмет на себя роль системы управления проектами и средств коммуникации, создавая виртуальное пространство для совместного обучения командной работе. Рассмотрим особенности реализации каждого подхода в системе дистанционного обучения Moodle. Выбор системы Moodle обоснован ее популярностью, а также опытом преподавательской деятельности авторов [19; 20].

С точки зрения структуры курса, соответствие подходу scrum и kanban определяется наличием блока Product Backlog (перечень всех задач проекта) и нескольких блоков Sprint, направленных на решение части задач (Sprint Backlog). В верхней части курса целесообразно поместить описание проекта или другой документ с перечнем требований к разрабатываемому программному продукту, например спецификацию требований. Для организации взаимодействия представителя заказчика (преподавателя) и команды разработчиков (студентов) можно использовать различные средства коммуникации Moodle: форум, чат, вебинары. Можно также использовать сторонние ресурсы, например сервис Zoom для организации видеосвязи. В последнем случае для удобного подключения студентов к конференции Zoom можно выбрать элемент «Гиперссылка» (рис. 2). Список Product Backlog может состоять из различных элементов, доступных в системе дистанционного обучения Moodle, в нашем примере используется «Задание». Данный элемент позволяет преподавателю ставить задачи, которые требуют от студентов ответа в электронной форме. Система предоставляет студентам возможность загружать файлы с выполненными заданиями непосредственно на сервер, что позволяет избежать использования электронной почты, социальных сетей или иных, не столь надежных средств связи.

В последующих темах курса (Sprint_1, Sprint_2, ..., Sprint_N) размещаются инструменты, необходимые члену команды в ходе спринта: Контрольный список, Форум и Чат.

Чат используется для организации ежедневных коротких встреч продолжительностью 10–15 минут. В ходе этих сессий участники команды делятся своими успехами за прошедший день работы, отмечают выполнение задач спринта. В остальное время студенты работают самостоятельно или небольшими группами,

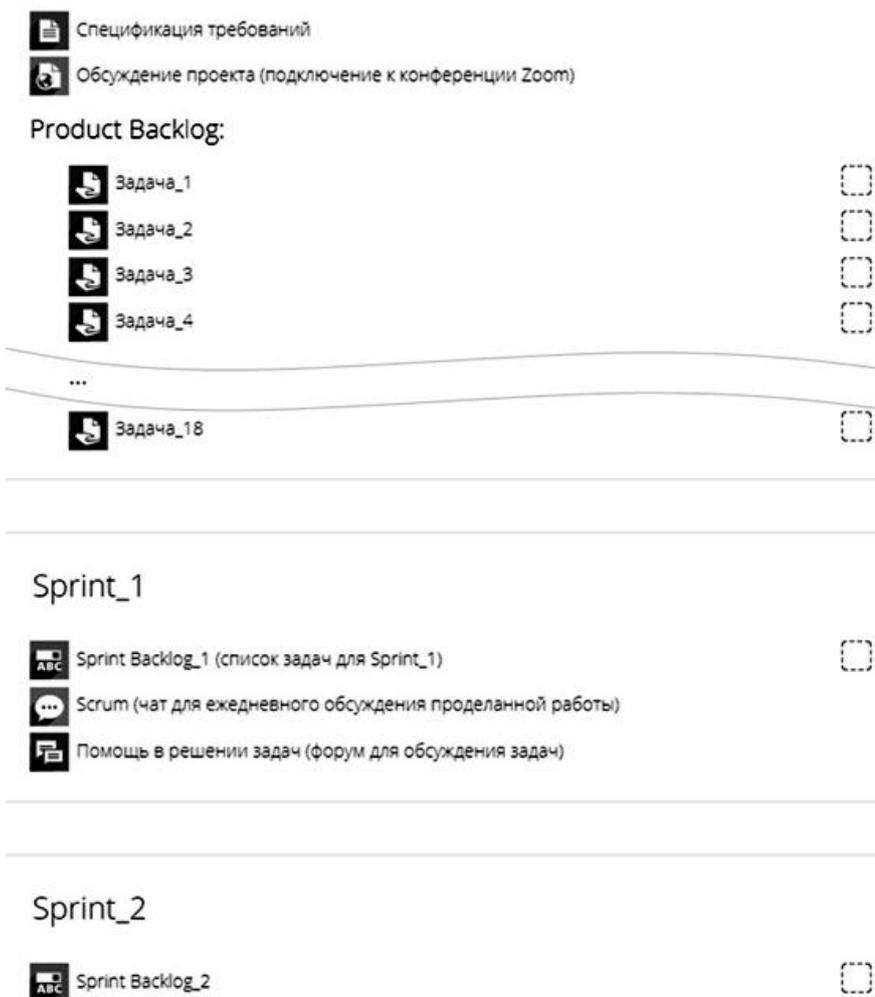


Рис. 2. Структура дистанционного курса

обмениваясь подсказками и советами в специально созданном форуме.

Отдельно остановимся на контрольном списке. Данный модуль позволяет преподавателю, а по совместительству и руководителю команды студентов, формировать список задач спринта (Sprint Backlog). Задачи выбираются из общего блока, содержащего список всех задач курса (рис. 3). Здесь же можно изменить приоритет задачи, перемещая ее по списку выше или ниже, удалить имеющуюся задачу или добавить новую. Преподаватель создает этот список вместе со студентами, общаясь по видеосвязи, или передает эту прерогативу представителю от каждой команды, назначая им соответствующую роль в курсе.

Справившись с очередным заданием спринта, студенты отмечают его как выполненное, а преподаватель в том же контрольном списке может просмотреть количество выполненных задач всей группой и каждым студентом в отдельности (рис. 4).

При завершении всех задач спринта (в методологии kanban) или окончании времени этапа (в методологии scrum) создается новый контрольный список для следующего спринта, и работа продолжается. Основные отличия в реализации методологий scrum и kanban представлены в таблице 1. Переход от одного подхода к другому не требует перестройки структуры курса,

а предполагает небольшие настройки в темах курса. Для методологии scrum для каждой темы настраивается доступ по времени (т. е. студенты смогут получить доступ к заданиям спринта только в определенный, заранее настроенный промежуток времени). В методологии kanban отсутствует ограничение по времени, но должны быть решены все задачи спринта, соответственно, можно настроить доступ к новому спринту (теме) по условию – завершение элемента курса (контрольный список из предыдущего спринта).

Перед началом обучения преподавателю необходимо в настройках курса выбрать групповой режим – «Изолированные группы», записать студентов на курс и распределить их по командам.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Новый подход к использованию возможностей системы дистанционного обучения Moodle позволяет превратить обычный дистанционный курс в некоторое подобие системы управления проектами. Для работы команд над проектом с учетом гибкой методологии в системе дистанционного обучения необходимо создать курс, построение которого и регламент работы в котором должны соответствовать определенным требованиям. Студенты записываются на курс, при этом делятся

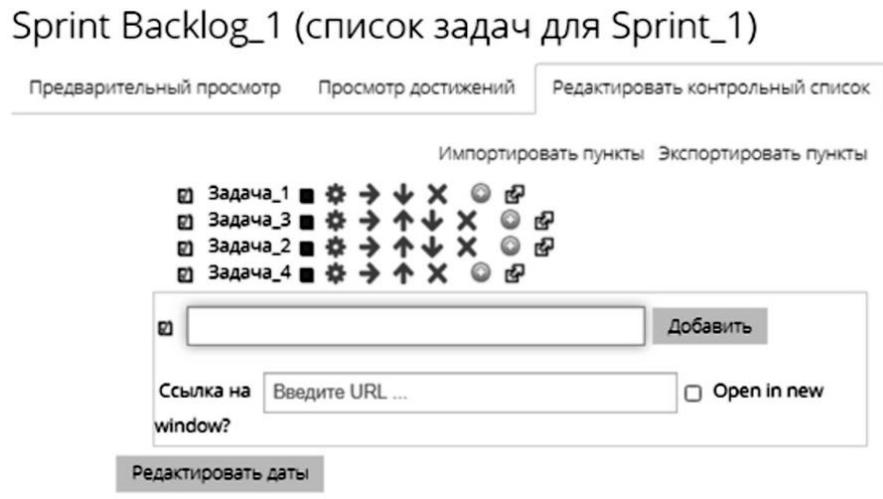


Рис. 3. Формирование контрольного списка



Рис. 4. Просмотр достижений команды

Таблица 1. Особенности подходов scrum и kanban

Критерий	Scrum	Kanban
Длина спринта	Определена заранее, составляет 1–4 недели	Зависит от достижения цели спринта. Спринт завершается при решении всех задач
Приоритетность задач	Приоритетные задачи определяются в начале спринта	Команда может перераспределять приоритеты задач «на лету»
Многозадачность	Бэклог формируется в начале спринта и не меняется до его конца	Бэклог может меняться непрерывно, в том числе и в течение спринта
Команда проекта	Владелец продукта, руководитель команды, специалист (специалисты могут делиться по ролям)	Владелец продукта, руководитель команды, специалист
Взаимодействие между членами команды	Ежедневно для обсуждения результатов работы в рамках текущего спринта	

на команды. Структура курса включает блок Product Backlog, содержащий список всех задач проекта, и несколько блоков Sprint, каждый из которых содержит порцию задач. Внутри каждого спринта размещается весь набор инструментов, необходимый для внутрикомандного взаимодействия студентов: контрольный список, форум, чат; организовано распределение прав доступа к определенному спринту для участников команды. Результат решения задач на текущем спринте определяет набор задач следующего спринта, что является особенностью гибкой методологии, подбор задач осуществляется из блока Product Backlog. В методологии scrum переход к следующему спринту происходит в определенный промежуток времени и не зависит от готовности решения задач, в то время как в kanban переход осуществляется при выполнении условия – решение задач контрольного списка текущего спринта. И в том и в другом случае от преподавателя требуется выполнение настроек для каждого спринта в системе дистанционного обучения. Оценивание работы студентов также возможно при использовании инструментов системы дистанционного обучения. В scrum-методологии главным оцениваемым параметром является количество задач, решенных за спринт, в kanban – время, затраченное на выполнение одного спринта. Кроме того, при использовании средств мониторинга событий в системе дистанционного обучения преподаватель может оценить вклад каждого конкретного студента в решение задач проекта.

Опыт организации обучения в дистанционном формате дисциплине «Программная инженерия» студентов, обучающихся по направлению «Прикладная информатика» в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (филиале) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», согласно предложенным рекомендациям показал не только усваивание предметных знаний обучающимися, но и приобретение опыта участия в проектной деятельности, соответствующей современным гибким методологиям.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Предложенный в работе подход к использованию возможностей системы дистанционного обучения Moodle позволяет превратить обычный дистанционный курс в некоторое подобие системы управления проектами. Совместное использование таких элементов курса, как контрольный список, задание, форум и чат, создает из системы дистанционного обучения виртуальное пространство для знакомства студентов ИТ-специальностей с agile-методологиями разработки программного обеспечения.

Проведено сопоставление возможностей реализации двух популярных технологий гибкой методологии – scrum и kanban на примере системы дистанционного обучения Moodle.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Belling S. Succeeding with Agile Hybrids: Project Delivery Using Hybrid Methodologies. New York: Apress, 2020. 153 p.
- David Dr., Rico F. What is the ROI of agile vs. traditional methods // Tick IT International. 2008. № 10. P. 9–18.
- Андреева Р.Н., Синяева О.Ю. Scrum: гибкость в жестких рамках // Вестник университета. 2018. № 2. С. 13–20.
- Ткаченко И.Н., Сивокос К.К. Использование гибких технологий Agile и Scrum для управления стейкхолдерами проектов // Управленец. 2017. № 4. С. 85–95.
- Lewnes A. Commentary: The Future of Marketing Is Agile // Journal of Marketing. 2021. Vol. 85. № 1. P. 64–67.
- Anderson R., Bendix L. eXtreme Teaching: A framework for continuous improvement // Computer Science Education. 2006. Vol. 16. № 3. P. 175–184.
- Бужинская Н.В., Васева Е.С. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих специалистов ИТ-сферы в условиях цифровой трансформации экономики // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 1. С. 28–33.
- Манокин М.А., Ожегова А.Р., Шенкман Е.А. Методология agile в образовательной среде // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 4. С. 83–96.
- Пчёлкина Т.А. Ценности и принципы agile в профессиональном образовании и обучении студентов профессионально-ориентированному языку // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2018. № 11. С. 154–160.
- Молодчик Н.А., Нагибина Н.И. Формирование и внедрение модели практико-ориентированного обучения в университете на основе agile-принципов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2019. № 1. С. 44–54.
- Яхонтова Е.С., Каххаров Ш. Метод agile в управлении проектами и компетенции руководителей образовательных организаций // Преимущество в образовании. 2016. № 13. С. 22–26.
- Васева Е.С., Бужинская Н.В. Реализация профессионально-ориентированных траекторий развития студентов при дистанционном обучении // Информатика и образование. 2020. № 6. С. 36–43.
- Горева О.М. Роль функций дистанционного обучения в условиях модернизации системы образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 2. С. 90–97.
- Терлыга Н.Г., Озорнин С.Ю. Адаптивная модель эффективного гибкого проектного управления // Инновации. 2018. № 4. С. 116–120.
- Метельская Ю.Н., Шафранович П.С. Использование scrum, kanban в проектах гибкой разработки программного обеспечения для различных сфер деятельности организаций // Big Data and Advanced Analytics. 2020. № 6-3. С. 370–373.
- Святенко А.С. Подходы к управлению распределенными командами тестирования и их экономическая эффективность // Наука и бизнес: пути развития. 2020. № 9. С. 44–47.
- Неретина Е.А., Бочкина О.Н. Управление проектами на основе scrum методологии // Управление эконо-

мическими системами: электронный научный журнал. 2017. № 4. С. 31–45.

18. Гаязова Е.Э., Стригунов В.В. О применении методологии kanban в разработке программного обеспечения // *Дневник науки*. 2019. № 6. С. 32–39.
19. Дронова Е.Н. Технологии дистанционного обучения в высшей школе: опыт и трудности использования // *Преподаватель XXI век*. 2018. № 3-1. С. 26–34.
20. Терегулов Д.Ф., Васева Е.С., Бужинская Н.В. Дистанционные технологии как средство реализации международного сотрудничества в сфере образования // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2020. № 1. С. 67–72.
10. Molodchik N.A., Nagibina N.I. Practice-oriented learning model development and implementation at the university based on agile principles. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskie nauki*, 2019, no. 1, pp. 44–54.
11. Yakhontova E.S., Kakhkharov Sh. Agile method in project management and competence of heads of educational organizations. *Preemstvennost v obrazovanii*, 2016, no. 13, pp. 22–26.
12. Vaseva E.S., Buzhinskaya N.V. Realization of professional oriented trajectories for development of students at distance learning. *Informatika i obrazovanie*, 2020, no. 6, pp. 36–43.
13. Goreva O.M. Role functions of distance learning in the conditions of modernization of an education system. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 2, pp. 90–97.
14. Terlyga N.G., Ozornin S.Yu. Adapted model of effective agile project management. *Innovatsii*, 2018, no. 4, pp. 116–120.
15. Metelskaya Yu.N., Shafranovich P.S. Using scrum, kanban in flexible software development projects for various fields of organizations. *Big Data and Advanced Analytics*, 2020, no. 6-3, pp. 370–373.
16. Svyatenko A.S. Approaches to managing distributed testing teams and their cost effectiveness. *Nauka i biznes: puti razvitiya*, 2020, no. 9, pp. 44–47.
17. Neretina E.A., Bochkina O.N. Project management based on the scrum methodology. *Upravlenie ekonomicheskimi sistemami: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2017, no. 4, pp. 31–45.
18. Gayazova E.E., Strigunov V.V. On the application of kanban methodology in the development of software. *Dnevnik nauki*, 2019, no. 6, pp. 32–39.
19. Dronova E.N. Technologies of remote training in higher school: experience and difficulties of use. *Prepodavatel XXI vek*, 2018, no. 3-1, pp. 26–34.
20. Teregulov D.F., Vaseva E.S., Buzhinskaya N.V. Remote technologies as a means of implementing international cooperation in the education area. *Professionaľnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2020, no. 1, pp. 67–72.

REFERENCES

APPLICATION OF SCRUM AND KANBAN APPROACHES IN DISTANCE LEARNING OF FUTURE IT-SPECIALISTS

© 2021

E.S. Vaseva, PhD (Education), Associate Professor, assistant professor of Chair of Information Technologies

D.F. Teregulov, PhD (Education), assistant professor of Chair of Information Technologies

N.V. Buzhinskaya, PhD (Education), Associate Professor, assistant professor of Chair of Information Technologies

Nizhny Tagil State Social-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution "Russian State Vocational Pedagogical University", Nizhny Tagil (Russia)

Keywords: agile methodology; scrum; kanban; distance learning; distance learning system; Moodle.

Abstract: The online form of implementation of educational programs in a higher education institution should not affect the quality of competencies of a future graduate. For future successful employment and professional activity, an IT graduate should have skills and work styles associated with the application of modern software development technologies underlying the agile methodology. The goal of the study is to present an approach to introducing the ideas of the agile methodology into the educational process of a future IT specialist in the context of distance learning, comparing the possibilities of implementing two popular technologies of agile methodology – scrum and kanban, using the example of the Moodle distance learning system. To achieve this goal, the authors applied the following methods: the collection and

analysis of scientific publications related to the study of features of agile technologies; the possibilities of their application in the educational process; monitoring the work of students according to agile methodology approaches when using the Moodle distance learning system. The analysis and observation of the students' work allowed concluding on the possibility of introducing the methodology into the educational process carried out remotely using a distance learning system. The authors formulated recommendations on the application of distance learning tools for introducing the agile technologies in the learning process, in particular, the concept of distance course using the example of the Moodle online learning system, variants of the course objects settings, ways of evaluating the students' work. The study shows that Moodle distance learning system acts as a virtual space where students interact as team members, implement project activities according to scrum and kanban approaches, using such course elements as a checklist, assignment, forum, and chat.

ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ РОСГВАРДИИ

© 2021

И.Н. Новиков, адъюнкт факультета подготовки кадров высшей квалификации
и дополнительного профессионального образования

Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Пермь (Россия)

Ключевые слова: военнослужащий; Росгвардия; профессиональное воспитание; боевая (профессиональная) подготовка; боевая служба; морально-психологическое обеспечение; служебно-боевая деятельность.

Аннотация: В настоящее время воспитание личного состава Росгвардии в русле профессиональной деятельности играет важную роль в поддержании высокой боевой готовности войск национальной гвардии РФ, а также успешном выполнении в установленные сроки служебно-боевых задач по предназначению. Статья посвящена изучению факторов, оказывающих влияние на формирование и развитие профессиональных качеств личного состава Росгвардии в процессе служебно-боевой деятельности. На основе анализа научной литературы выделены три группы факторов, влияющих на воспитание военнослужащих и сотрудников Росгвардии: служебно-профессиональные, средовые и личностные факторы. Служебно-профессиональные факторы подразделяются на занятия по боевой (профессиональной) подготовке, выполнение обязанностей боевой службы (в войсковом наряде), морально-психологическое обеспечение и иные направления служебно-боевой деятельности. Средовые факторы включают в себя информационную среду, воинский коллектив, семью, друзей, знакомых, воинские ритуалы, ношение военной формы одежды, воинскую символику. Личностные факторы отражают внутриличностный уровень психической деятельности военнослужащих (сотрудников) и подразумевают мотивацию к самосовершенствованию, собственную активность личности и профессиональную рефлексии. Изучены мнения офицеров относительно значимости выявленных нами факторов. Результат показал значимость всех трех групп факторов, оказывающих влияние на воспитание личного состава Росгвардии. В соответствии с полученными данными сделан вывод о необходимости оптимизировать процесс воспитания личного состава Росгвардии путем охвата всех направлений военно-профессиональной деятельности.

ВВЕДЕНИЕ

В современном активно преобразовывающемся мире вопросам безопасности уделяют должное внимание. Именно поэтому в Российской Федерации были созданы войска национальной гвардии (далее – Росгвардия). Федеральный закон Российской Федерации от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» определил предназначением Росгвардии обеспечение государственной и общественной безопасности, защиту прав и свобод человека и гражданина. Возложенные на них задачи подразделения Росгвардии могут эффективно осуществлять только на профессиональной основе, что находит отражение в высоких требованиях, предъявляемых к военнослужащим и сотрудникам, тем самым определяя значимость исследований в области воспитания личного состава в русле профессиональной деятельности.

Искусно подобранные методы организации боевой (профессиональной) подготовки содействуют эффективному воздействию на обучение и воспитание военнослужащих (сотрудников). Совершенствование образовательного процесса с использованием передовых методов обучения является необходимым условием для успешного развития профессиональных компетенций военнослужащих (сотрудников). Поиск научно обоснованных методов организации образовательного процесса предопределяет необходимость изучения факторов, оказывающих влияние на воспитание личного состава Росгвардии.

Имеется немало исследований, освещающих различные аспекты воспитания военнослужащих. Это работы отечественных ученых по воспитанию личного состава в среде воинской организации, идея которых

заключается в средовом подходе к воспитанию [1; 2]. Важно отметить, что практика средового воспитания военнослужащих является традицией, характерной для российской военной педагогики. Исследователи патриотического воспитания преследуют цель сформировать патриотическое самосознание военнослужащих, которое проявляется в активной позиции личности, готовности к самореализации на благо Отечества [3–5]. Странники духовно-нравственного воспитания утверждают, что необходимо оптимизировать воспитание духовными средствами, формируя у военнослужащих такие внутренние эталоны службы, как воинский долг, честь, любовь к Родине, самопожертвование, ответственность [6; 7]. В вопросах правового воспитания основное внимание обращено на разъяснение военнослужащим государственной политики и законодательства Российской Федерации, формирование убежденности в правомерности и справедливости действий войск [8; 9].

Перечисленные исследования в области воспитания военнослужащих являются далеко не исчерпывающими. Имеется ряд работ, посвященных профессиональному воспитанию, профессионально-этическому воспитанию, воспитанию эмоционально-волевых качеств, ответственности, дисциплинированности и т. д. Проведенный анализ показал, что научные исследования в области воспитания военнослужащих не отображают должным образом специфику процесса воспитания личного состава подразделений Росгвардии в современных условиях. В процессе воспитания необходимо учитывать все факторы, оказывающие влияние на военнослужащих (сотрудников), что в едином целенаправленном процессе позволит более эффективно формировать и развивать необходимые профессиональные качества.

Цель исследования – выявление факторов, влияющих на воспитание личного состава Росгвардии, и определение значимости каждого из них в процессе служебно-боевой деятельности.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для выявления факторов, влияющих на воспитание личного состава Росгвардии, использованы изучение, анализ и обобщение литературных данных. Для определения значимости выявленных факторов применен метод ранжирования. В опросе приняло участие 27 офицеров Пермского военного института войск национальной гвардии РФ, из них на должностях командного состава – 17 чел., на должностях профессорско-преподавательского состава – 10 чел.

Принявшим участие в опросе офицерам было предложено выбрать факторы, влияющие на воспитание личного состава, в порядке убывания значимости. В выданных офицерам листах содержалось 10 факторов, оказывающих влияние на воспитание личного состава:

- воинский коллектив, семья, друзья, знакомые;
- воинские ритуалы, ношение военной формы одежды, воинская символика;
- выполнение обязанностей боевой службы (в войсковом наряде);
- занятия по боевой (профессиональной) подготовке;
- информационная среда;
- иные направления служебно-боевой деятельности (техническое обеспечение, тыловое обеспечение и т. д.);
- морально-психологическое обеспечение;
- мотивация к самосовершенствованию;
- профессиональная рефлексия;
- собственная активность личности.

Наиболее значимый фактор ставится на 1-е место и получает 1 балл, наименее значимый фактор оказывается на 10-м месте и получает 10 баллов. По итогам ранжирования минимальное значение может составить 27 баллов, максимальное – 270 баллов, соответственно, наименьшим количеством баллов будет обладать самый значимый фактор, и наоборот.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Руководящие документы по морально-психологическому обеспечению войск национальной гвардии трактуют профессиональное воспитание личного состава Росгвардии, как «деятельность органов управления (должностных лиц) по формированию и развитию у военнослужащих и сотрудников профессиональных качеств, знаний профессионально-этических требований к поведению на службе и в быту»¹.

Изучение различных аспектов профессионального воспитания позволяет нам выделить факторы, оказывающие влияние на воспитание личного состава Росгвардии (рис. 1).

Для того чтобы понять, какие из факторов, оказывающих влияние на воспитание личного состава Росгвардии, являются более значимыми, нами был прове-

ден опрос по изучению мнений офицеров, в подчинении которых находится или ранее находился личный состав. Результат проведенного опроса представлен в таблице 1.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Служебно-профессиональные факторы, оказывающие влияние на воспитание личного состава Росгвардии, формируются в целенаправленно управляемом процессе служебно-боевой деятельности. К ним относятся: занятия по боевой (профессиональной) подготовке, выполнение обязанностей боевой службы (в войсковом наряде), морально-психологическое обеспечение, иные направления служебно-боевой деятельности.

Учитывая накопленный опыт в организации и проведении мероприятий боевой (профессиональной) подготовки, можно сделать вывод, что они играют существенную роль в профессиональном воспитании военнослужащих и сотрудников Росгвардии. Необходимо взять за основу проведение занятий по боевой (профессиональной) подготовке при организации профессионального воспитания личного состава.

Основными задачами боевой (профессиональной) подготовки, определяющими профессиональные качества личного состава, являются: «формирование и развитие у военнослужащих (сотрудников) высоких морально-боевых качеств, бдительности, дисциплинированности, исполнительности, войскового (служебного) товарищества, выработка у военнослужащих (сотрудников) высокой психологической устойчивости, смелости и решительности, физической выносливости и ловкости, смекалки, умения преодолевать трудности, способности переносить физические и психологические нагрузки в сложных условиях обстановки»².

Кульминационным мероприятием боевой (профессиональной) подготовки для всех подразделений Росгвардии, влияющим на воспитание личного состава, является проведение тактических (тактико-специальных) учений. По результатам тактических (тактико-специальных) учений определяется уровень боевой (профессиональной) выучки и слаженности подразделения, дается оценка тактики служебно-боевого применения (тактико-специальной (служебной) подготовке). Дополнительно может определяться оценка и по другим предметам обучения [10].

Анализ служебной нагрузки личного состава Росгвардии позволяет понять, что выполнение задач боевой службы (несение службы в войсковом наряде) занимает существенную часть всего служебного времени личного состава. Если взять для примера воинскую часть по охране важных государственных объектов, то, в зависимости от объема выполняемых задач и укомплектованности личным составом, выполнение задач боевой службы представляет собой основную форму профессиональной деятельности и может занимать до 80 % всего служебного времени, и лишь 20 % остается на все другие направления служебно-боевой деятельности. Занятиям по боевой (профессиональной) подготовке

¹ Методические рекомендации по организации и проведению воспитательной работы в войсках национальной гвардии Российской Федерации. М., 2019. 12 с.

² Методические рекомендации по боевой, профессиональной служебной и физической подготовке войск национальной гвардии Российской Федерации на 2018 год. М., 2017. 6 с.



Рис. 1. Факторы, влияющие на воспитание личного состава Росгвардии

Таблица 1. Результаты исследования по выявлению более значимых факторов, влияющих на воспитание личного состава Росгвардии

№	Факторы	Баллы
1.	Воинский коллектив, семья, друзья, знакомые	75
2.	Занятия по боевой (профессиональной) подготовке	102
3.	Мотивация к самосовершенствованию	123
4.	Морально-психологическое обеспечение	129
5.	Собственная активность личности	138
6.	Выполнение обязанностей боевой службы (в войсковом наряде)	156
7.	Воинские ритуалы, ношение военной формы одежды, воинская символика	171
8.	Информационная среда	177
9.	Профессиональная рефлексия	192
10.	Иные направления служебно-боевой деятельности (техническое обеспечение, тыловое обеспечение и т. д.)	222

отводится всего около 10 % служебного времени (16 часов в месяц, 4 часа в неделю). Поэтому целесообразно в таких подразделениях уделять основное внимание профессиональному воспитанию в процессе выполнения обязанностей боевой службы, что позволит формировать и развивать у личного состава те же самые качества, что и в процессе выполнения мероприятий боевой (профессиональной) подготовки.

Еще одним фактором, оказывающим влияние на воспитание личного состава, является морально-психологическое обеспечение, которое представляет собой самостоятельное направление служебно-боевой деятельности, функционирующее на основании руководя-

щих документов (концепций и приказов Росгвардии) и имеющее штатный кадровый аппарат по работе с личным составом.

В соответствии с Приказом Росгвардии от 14 ноября 2017 г. № 487 «Об утверждении Положения об организации работы с личным составом в войсках национальной гвардии Российской Федерации», работа с личным составом в войсках национальной гвардии организуется в целях достижения морально-психологического состояния личного состава, обеспечивающего успешное выполнение служебно-боевых задач, и включает в себя работу по укреплению и поддержанию воинской (служебной) дисциплины и правопорядка, информационно-

воспитательную, психологическую, военно-социальную и культурно-досуговую работу.

В ходе организации профессионального воспитания следует учитывать и иные направления служебно-боевой деятельности. К примеру, по техническому обеспечению профессиональное воспитание возможно в процессе организации обслуживания вооружения, военной и специальной техники, по тыловому обеспечению – в процессе парково-хозяйственного дня. Осуществление профессионального воспитания в данных направлениях служебно-боевой деятельности способно формировать и развивать такие профессионально значимые качества, как исполнительность, инициативность, самостоятельность, ответственность, организованность, активность, трудолюбие, усердие и т. д.

Средовые факторы, оказывающие влияние на воспитание личного состава Росгвардии, в отличие от служебно-профессиональных факторов, не формируются в управляемом процессе служебно-боевой деятельности и влияют на личный состав косвенно. К ним относятся: информационная среда; воинский коллектив, семья, друзья, знакомые; воинские ритуалы, ношение военной формы одежды, воинская символика.

Информационная среда подразумевает получение личным составом информации из различных источников. Современные темпы информатизации приняли глобальный характер и оказывают на личный состав Росгвардии как положительное, так и отрицательное воздействие [11]. Актуальность информационной безопасности как для личного состава силовых структур, так и для общества в целом подтверждают ряд исследований в этом направлении:

Помимо информации, поступающей к личному составу Росгвардии неконтролируемо от средств массовой информации и сети Интернет, следует принимать во внимание доведение информации командирами и начальниками на построениях подразделения, возможно, в неформальной обстановке, что позволит воспитать у личного состава чувство уверенности и доверия к своим командирам, предотвратить распространение слухов и обсуждение несуществующих проблем [12].

Большое влияние на профессиональное воспитание личного состава оказывают воинский коллектив, семья, друзья, знакомые. Одобрительные мнения о службе окружения военнослужащего (сотрудника) положительно способствуют профессиональному воспитанию, так как, получая поддержку, военнослужащий (сотрудник) будет проявлять стремление к развитию в профессиональной деятельности, и наоборот, отрицательные мнения будут формировать в его сознании негативное отношение к службе, отсутствие интереса в профессиональном развитии [13].

Важное место в профессиональном воспитании личного состава занимают воинские ритуалы, военная форма одежды, военная символика. Воспитательное воздействие данной сферы заключается в олицетворении красоты воинской деятельности, что способствует сплочению воинского коллектива, формированию ценностного отношения к воинскому долгу [14].

Личностные факторы, оказывающие влияние на воспитание личного состава Росгвардии, отражают внутриличностный уровень психической деятельности во-

еннослужащих (сотрудников) и включают в себя восприятие, определенную переработку внешних воздействий и приобретение необходимых профессиональных качеств. К ним относятся: мотивация к самосовершенствованию, собственная активность личности и профессиональная рефлексия, определяющая процесс самосовершенствования.

Значимая роль в профессиональном воспитании отводится процессу самосовершенствования, т. е. работе над собой. «Важна не только компетентность как способность успешно решать типичные профессиональные задачи, но и обладать саморазвивающейся компетентностью, как готовностью результативно действовать в ситуации неопределенности» [15, с. 66].

Педагогическая задача командиров (начальников) заключается в том, чтобы вызвать у личного состава мотивацию к самосовершенствованию, научить их ставить перед собой цели своего развития и осознанно управлять данным процессом. Демонстрация командирами (начальниками) на личном примере необходимости работать над собой способствует возникновению у личного состава потребности в саморазвитии [16]. «В процессе самосовершенствования проявляется духовный мир человека, его нравственность, интеллект, воля и эмоции» [17, с. 433].

Собственная активность личности представляет собой субъектную позицию каждого военнослужащего (сотрудника) по отношению к профессиональному воспитанию, означает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление обучаемого к знаниям, интерес к профессиональной деятельности [18]. Необходимо отметить, что при негативном восприятии воспитательных воздействий военнослужащими (сотрудниками) их собственная активность личности будет низкой, а развитие будет проходить противоположно тому, на которое ориентирует командир (начальник).

Профессиональная рефлексия выражается в проявлении высшего уровня личностных качеств, осмыслении военнослужащими и сотрудниками своих собственных способностей в соотношении с требованиями к их профессиональной деятельности [19]. Анализ собственной профессиональной деятельности, только ее критическое осмысление способствует осознанию и формированию профессиональных ценностей и приоритетов, созданию своей собственной стратегии профессионального развития. Профессиональная рефлексия способствует развитию собственной активности военнослужащих (сотрудников) и является необходимым условием для потребности в самосовершенствовании [20].

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Выделены факторы, оказывающие влияние на воспитание личного состава Росгвардии (служебно-профессиональные, средовые и личностные). Проведенный опрос офицеров показывает, что наиболее значимым фактором, оказывающим влияние на воспитание личного состава, является воинский коллектив, семья, друзья и знакомые. Следующий по значимости фактор – проведение занятий по боевой (профессиональной) подготовке. Мотивация к самосовершенствованию – на третьем месте. Результаты опроса позволяют утверждать, что

значимыми для воспитания личного состава Росгвардии являются все три группы факторов, соответственно, для более эффективного формирования и развития необходимых профессиональных качеств военнослужащих и сотрудников следует осуществлять профессиональное воспитание в едином целенаправленном процессе с учетом охвата всех направлений военно-профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лопуха Т.Л., Манин А.А., Чебатареv В.А. Военная социализация военнослужащих в системе работы с личным составом // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2. С. 113–118.
2. Жигадло А.П., Бастратов С.И. Развитие воспитательной среды военного вуза: к постановке проблемы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 1. С. 92–97.
3. Щекин В.П. Государственно-патриотическое воспитание военнослужащих федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации // Академический вестник войск национальной гвардии Российской Федерации. 2017. № 1. С. 34–36.
4. Ташпекова А.Т., Демидова Е.В. Организация военно-патриотической работы в Саратовском военном ордена Жукова краснознаменном институте войск национальной гвардии РФ – как необходимая составляющая нравственного воспитания военнослужащих // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2019. Т. 13. № 7. С. 134–141.
5. Дьяков Э.Н. Анализ взглядов на организацию государственно-патриотического воспитания курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации как педагогическая проблема // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. Т. 11. № 7. С. 164–168.
6. Шидов А.З. Духовно-нравственное развитие военнослужащих-контрактников: педагогические условия и среда воспитания // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2019. № 4. С. 111–117.
7. Беляков А.П. Духовно-нравственные основы воспитания военнослужащих – актуальная проблема современности // Научное мнение. 2015. № 1-2. С. 64–70.
8. Пиндус В.Я., Сальников В.Н. Правовое воспитание военнослужащих по призыву как ключевое направление военно-политической подготовки в вооруженных силах Российской Федерации // Мир образования – образование в мире. 2019. № 1. С. 287–291.
9. Рожко И.В. Особенности правового воспитания военнослужащих внутренних войск МВД России в процессе профессиональной подготовки // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 8. С. 136–140.
10. Трушин В.В. О творческом подходе к управлению войсками (силами) // Военная мысль. 2020. № 8. С. 6–18.
11. Усанин С.Н., Усанин С.С., Рузаев Н.В. Основные направления профессиональной подготовки будущих специалистов по технической защите информации к профессиональной деятельности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2019. № 3. С. 137–141.
12. Коржан Э.А. Об инновационных формах и методах активного управления обучением в военном вузе // Теория и практика общественного развития. 2015. № 11. С. 309–311.
13. Корытков В.А. Адаптационный потенциал военнослужащих как основа организации жизнедеятельности воинского коллектива // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 8. С. 202–207.
14. Арбузов А.И., Мороз Д.К. Воинские ритуалы и их воспитательная роль в становлении личности курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации // Актуальные вопросы образования. 2019. Т. 2. С. 66–69.
15. Косолапова Л.А. Формирование готовности выпускников действовать в ситуации неопределенности в процессе обучения на основе взаимопереходов «практика-теория» и «теория-практика» в открытом образовательном пространстве педагогического вуза // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2018. № 1. С. 65–72.
16. Лобанов И.А. Саморазвитие личностно-профессиональных качеств офицера // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2020. № 1. С. 37–41.
17. Левшин С.В. Самосовершенствование личности в педагогическом процессе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 69. С. 433–436.
18. Пчелин С.М. Психологическое исследование социальной активности личности: компоненты развития социальной активности личности // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 15. С. 378–386
19. Фризен М.А. Ценностно-смысловая составляющая профессиональной деятельности психолога // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6. С. 88–104.
20. Малков Т.В., Баранов А.Ю. Роль профессиональной рефлексии как средства формирования профессиональной компетентности преподавателя // Вопросы педагогики. 2020. № 7-2. С. 93–96.

REFERENCES

1. Lopukha T.L., Manin A.A., Chebatarev V.A. Military socialization of military servants in the system of work with personal composition. *Mir nauki, kulturny, obrazovaniya*, 2018, no. 2, pp. 113–118.
2. Zhigadlo A.P., Bastrakov S.I. Development of educational environment of military university: towards the problem. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2020, no. 1, pp. 92–97.
3. Shchekin V.P. State-patriotic education of military personnel of the federal service of the troops of the national guard of the Russian Federation. *Akademicheskii vestnik voysk natsionalnoy gvardii Rossiyskoy Federatsii*, 2017, no. 1, pp. 34–36.
4. Tashpekova A.T., Demidova E.V. Organization of military-patriotic work in the Saratov military order of Zhukov

- the Krasnoznamny institute Russian national guard – it is a necessary component of the moral education of military personnel. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i sotsialno-ekonomicheskikh nauk*, 2019, vol. 13, no. 7, pp. 134–141.
5. Dyakov E.N. Analysis of views on the organization of state-patriotic education of cadets of military educational institutions of higher education of National Guard troops of the Russian federation as a pedagogical problem. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i sotsialno-ekonomicheskikh nauk*, 2017, vol. 11, no. 7, pp. 164–168.
 6. Shidov A.Z. Spiritual and moral development of military servicemen-contractors: pedagogical conditions and environment. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, 2019, no. 4, pp. 111–117.
 7. Belyakov A.P. Spiritual and moral foundations of the education of military personnel – an urgent problem of our time. *Nauchnoe mnenie*, 2015, no. 1-2, pp. 64–70.
 8. Pindus V.Ya., Salnikov V.N. Legal education of conscripts as a key area of military-political training in the armed forces of the Russian Federation. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*, 2019, no. 1, pp. 287–291.
 9. Rozhko I.V. Features of the legal education of servicemen of the interior troops of Russia in the process of vocational training. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2013, no. 8, pp. 136–140.
 10. Trushin V.V. On the creative approach to troop/force control. *Voennaya mysl*, 2020, no. 8, pp. 6–18.
 11. Usanin S.N., Usanin S.S., Ruzaev N.V. The main directions of professional training of future specialists in technical protection of information to professional. *Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2019, no. 3, pp. 137–141.
 12. Korzhan E.A. Concerning innovative forms and methods of proactive education management in the military higher school. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015, no. 11, pp. 309–311.
 13. Korytkov V.A. Servicemen's adaptive potential as a basis of live organization in military collective. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2012, no. 8, pp. 202–207.
 14. Arbuzov A.I., Moroz D.K. Military rituals and their educational role in forming of personality of cadets of national guard troops of the Russian Federation. *Aktualnye voprosy obrazovaniya*, 2019, vol. 2, pp. 66–69.
 15. Kosolapova L.A. Formation of the readiness of graduates to act in a situation of uncertainty in the learning process on the basis of the mutual transitions “practice-theory” and “theory-practice” in the open educational space of a pedagogical university. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully*, 2018, no. 1, pp. 65–72.
 16. Lobanov I.A. Self-development of personal and professional qualities of an officer. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, 2020, no. 1, pp. 37–41.
 17. Levshin S.V. Self-improvement of the individual in the pedagogical process. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2008, no. 69, pp. 433–436.
 18. Pchelin S.M. Psychological study of social activity of a person: components of the development of social activity of a person. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2008, no. 15, pp. 378–386.
 19. Frizen M.A. The value-semantic component of the psychologist's professional activity. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2020, no. 6, pp. 88–104.
 20. Malkov T.V., Baranov A.Yu. The role of professional reflection as a means of forming a teacher's professional competence. *Voprosy pedagogiki*, 2020, no. 7-2, pp. 93–96.

FACTORS AFFECTING THE TRAINING OF THE PERSONAL STAFF OF THE RUSSIAN GUARD UNITS

© 2021

I.N. Novikov, service student of the Faculty of Training of Highly-Qualified Personnel
and Supplementary Vocational Education

Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Perm (Russia)

Keywords: serviceman; Russian Guard (Federal National Guard Troops Service); professional education; combat (professional) training; combat service; moral and psychological support; service and combat activities.

Abstract: At present, the education of personnel of the Federal National Guard Troops Service in line with their professional activities plays an important role in maintaining the high combat readiness of the troops of the Russian Guard, as well as in successful completing service and combat missions for their intended purpose at a stated time. The paper studies the factors influencing the formation and development of professional attributes of personnel of the Federal National Guard Troops Service within the service and fighting activity. Based on the analysis of scientific literature, the author specifies three groups of factors influencing the training of servicemen and the staff of the Federal National Guard Troops Service: service-professional, environmental, and personal. The service-professional factors involve military (professional) training activities, performance of duties of combat service (on military duty), moral and psychological support, and other areas of service and combat activities. The environmental factors include the information environment, military personnel, family, friends, acquaintances, military rituals, wearing military uniforms, and military symbols. Personal factors reflect the intrapersonal level of mental activity of servicemen (employees) and imply motivation for self-improvement, the own activity of a person, and professional reflection. The author studied the opinions of officers regarding the importance of specified factors. The result showed the importance of all three groups of factors influencing the training of the RF National Guard personnel. According to the obtained data, the author concludes on the necessity to optimize the training process of the Russian Guard personnel by covering all areas of military professional activity.

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНЖЕНЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

© 2021

А.Т. Фаритов, аспирант*В.Г. Шубович*, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент*Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск (Россия)*

Ключевые слова: инженерная компетенция; основное общее образование; трехмерный принтер; научное партнерство; проектная деятельность; инженерная деятельность; педагогические условия.

Аннотация: В современном стремительно меняющемся мире наблюдается значительная нехватка высококвалифицированных инженерных кадров, способных быстро реагировать на запросы рынка труда. Ускорение темпов научно-технического прогресса, возрастание доли применения высоких технологий в производственном и непромышленном секторе экономики формирует потребность общества в раннем инженерном образовании подрастающего поколения, которое встает на путь профессионального самоопределения, с возможностью формирования инженерной компетенции, необходимой в будущем для выполнения задач на высоком уровне. В статье рассматриваются педагогические условия, которые способствуют эффективному процессу формирования инженерной компетенции обучающихся. В исследовании приняли участие школьники 7-х классов: экспериментальная (46 учащихся) и контрольная (45 учащихся) группы. Опытная-экспериментальная работа состояла из трех этапов. Анализ эффективности влияния выделенных педагогических условий на результаты сформированности инженерной компетенции учащихся указывает на то, что наблюдается значительная положительная динамика общего уровня сформированности инженерной компетенции в экспериментальной группе. В экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем увеличилась с 13,04 до 36,96 %; со средним – с 34,78 до 50,00 %, с низким – уменьшилась с 52,17 до 13,04 %. Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы подтверждают влияние выявленных педагогических условий (использование в учебном процессе технологий трехмерного моделирования и прототипирования; реализация проектной деятельности по направлению «Инженерия»; организация научного партнерства школы и высшего учебного заведения) на эффективность процесса формирования инженерной компетенции обучающихся.

ВВЕДЕНИЕ

Согласно «Атласу новых профессий» (версия 3.0 от 2020 года)¹ в ближайшее десятилетие большая часть новых профессий будет связана с инженерным делом. Специалисты «Сколково» и Агентства стратегических инициатив прогнозируют появление таких профессий, как «инженер цифрового моделирования», «инженер 3D-печати в строительстве», «биохимический инженер», «архитектор цифровых офисов», «цифровой ремесленник» и т. д. Современные школьники, которым предстоит через 8–10 лет выйти в мир профессиональной деятельности, когда окружающая действительность будет отличаться от сегодняшней, должны обладать такими знаниями, умениями и навыками, чтобы быть востребованными специалистами в новом мире [1].

Актуальность проблемы повышения уровня инженерной компетенции обучающихся основного общего образования объясняется возрастающим запросом общества на развитие инженерного творчества среди школьников как личностей, вступающих на путь профессионального самоопределения, начальную подготовку высококвалифицированных специалистов, способных через 5–7 лет совершить технологический прорыв путем внедрения инновационных разработок в производство. В связи с этим в целях формирования инженерной компетенции, необходимой для подготовки к будущей профессиональной деятельности, актуальным становится

решение задач по созданию, внедрению и соблюдению педагогических условий, которые способствуют формированию инженерной компетенции школьников [2].

Под инженером понимается человек, который может создавать устройства или механизмы. Инженерная деятельность в научных источниках рассматривается в различных аспектах профессиональной деятельности: работа над проектно-конструкторскими задачами с неопределенными условиями; эксплуатация технических систем с большим объемом информации; технически направленная деятельность, связанная с наукой, и т. д. [3]. В современном мире инженеры участвуют в разработке большого количества материальных благ, которые используются человеком ежедневно в повседневной жизни [4]. К основным признакам инженерной деятельности можно отнести исследование нового, изобретение инновационного продукта, проектирование и конструирование технологических систем, эксплуатация техники и пр. [5].

Личностно значимые качества инженера необходимо развивать с учетом его профессиональной деятельности в конкретной области производства. Следовательно, в образовательном процессе школы необходимо ориентироваться на формирование у школьников именно профессиональных качеств личности, включать подростков в разнообразные виды деятельности, связанные с техникой, изготовлением технических устройств и техническим изобретательством. От того, насколько разнообразной будет такая деятельность, зависит и степень усвоения новых знаний, которые необходимы в инженерной деятельности [6].

¹ Атлас новых профессий 3.0 // под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Интеллектуальная Литература, 2020. 456 с.

К особенностям инженерных знаний можно отнести материальное содержание в процессе их применения на практике. Если в результате деятельности не удастся достичь поставленной цели, можно констатировать отсутствие инженерных знаний либо недостаточное развитие способностей применять их [7; 8].

Компетентностный подход в инженерном образовании напрямую связан с идеей подготовки к инженерной деятельности будущего специалиста, способного самостоятельно принимать решения в нестандартных ситуациях, всестороннего развития личности индивида как члена социума. Компетентностный подход ориентирован на передачу учащимся не просто знаний, а совокупности знаний, умений и навыков в инженерной сфере, формирование способностей к принятию креативных решений, развитие кругозора, междисциплинарного чутья. Применение компетентностного подхода позволяет подчинить организацию образовательного процесса формированию инженерной компетенции [9].

В педагогической литературе понятие «инженерная компетенция» трактуется по-разному. Так, Л.А. Морамзина и Н.П. Безрукова рассматривают инженерную компетенцию как интегративную характеристику личности, которая определяет готовность индивида к профессиональной деятельности, ориентированной на самоорганизацию, выявление и постановку проблем, социальную ответственность за решение конструкторских задач [10]. М.И. Иголкина под инженерной компетенцией подразумевает: готовность к постановке, исследованию и анализу комплексных инженерных проблем; способность применять необходимые теоретические и практические методы; оценку инженерной деятельности; коммуникативные навыки; ответственность за инженерные решения [11]. В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования второго поколения² можно выделить характеристики личности школьника, которые относятся к инженерной компетенции: креативный и критически мыслящий; владеющий основами научных методов познания окружающего мира; мотивированный на творчество и инновационную деятельность; способный осуществлять проектную и познавательную деятельность.

Цель исследования – оценка влияния выявленных педагогических условий на эффективность процесса формирования инженерной компетенции обучающихся.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Опытно-экспериментальная работа была направлена на определение результативности процесса формирования инженерной компетенции школьников, а также выявление уровня с помощью диагностики на протяжении одного учебного года. Исследование проходило в ОГБОУ «Гимназия № 1 имени В.И. Ленина» г. Ульяновска, на базе которого реализуется инженерная лаборатория,

осуществляются занятия по внеурочной деятельности для обучающихся 7-х классов. На констатирующем этапе были проведены измерения компонентов инженерной компетенции без влияния педагогических условий. На формирующем этапе были получены цифровые данные после внедрения педагогических условий, обеспечивающих повышение уровня сформированности инженерной компетенции обучающихся. На обобщающем этапе был проведен сравнительный анализ полученных данных, обобщены результаты опытно-экспериментальной работы исследования. В эмпирическом исследовании принимали участие школьники 7-х классов: экспериментальная группа (ЭГ) охватывала 46 учащихся, контрольная группа (КГ) состояла из 45 учащихся.

Выделены следующие компоненты инженерной компетенции обучающихся: 1) личностно-мотивационный: наличие мотивов, способствующих целенаправленному освоению инженерной деятельности; наличие устойчивого интереса к профессии инженера; 2) коммуникативно-деятельностный: отражает способность находить инновационные решения поставленных задач; осуществлять качественный отбор средств и способов проектирования; 3) когнитивный: владение передовыми и интегрированными знаниями, которые необходимы для осуществления инженерной деятельности; умение анализировать ситуации, связанные с исследовательской и проектной деятельностью; 4) рефлексивно-оценочный: способность проводить самоанализ и адекватно оценивать собственную деятельность; объективно анализировать проблемную ситуацию.

В качестве критериев сформированности инженерной компетенции школьников выступили ее компоненты.

Для диагностики личностных качеств обучающихся был использован 14-факторный опросник Кеттелла, включающий шкалы «конформность – доминантность» (самостоятельность, фактор *E*), «низкая нормативность – высокая нормативность» (ответственность, фактор *G*), «застенчивость – авантюризм» (уверенность в себе, фактор *H*) [12]. Для определения уровня коммуникативных и организаторских склонностей применялась методика В.В. Синявского, В.А. Федоришина [13]. Тест механической понятливости Беннета использовался для определения склонности подростков к работе с техническими устройствами. Тест состоит из 60 заданий, проиллюстрированных изображениями [14]. Для определения уровня развития такого личностного свойства, как рефлексивность, применялась методика А.В. Карпова [15]. Методика направлена на раскрытие степени развития рефлексивности личности, которая представляет собой способность индивида производить действия, выходя за рамки собственного «Я».

Оценка валидности результатов исследования проводилась при помощи метода статистической обработки данных по *U*-критерию Манна – Уитни. Был применен корреляционный и факторный анализ с помощью метода главных компонент. Статистические расчеты выполнялись в программе IBM SPSS Statistics 10. Методики выбирались исходя из их доступности для участников исследования, с учетом их возрастных особенностей, а также возможности количественного и качественного анализа полученных результатов.

² Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом от 17 декабря 2010 г. № 1897 // ФГОС. URL: <https://fgos.ru>.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Педагогические условия формирования инженерной компетенции обучающихся

С опорой на исследования ученых можно констатировать, что инженерная компетенция представляет собой многокомпонентную структуру, включающую личностно-мотивационный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Теоретический анализ литературы, теорий и концепций, рассматриваемых учеными относительно инженерной компетенции учащихся, позволил нам выявить комплекс педагогических условий, внедрение которых в образовательный процесс школы привело к повышению уровня сформированности инженерной компетенции подростков.

Первое условие – использование технологий трехмерного моделирования и прототипирования. Проблема применения технологий трехмерного моделирования и печати (прототипирования) в образовательном процессе школы является одной из актуальных [16]. Ее решение применительно к инженерному образованию школьников представляется важным, так как одним из показателей профессиональной пригодности специалиста является способность пользоваться международным языком инжиниринга – программным комплексом по созданию трехмерных объектов.

Второе условие – применение метода проектов в инженерной деятельности учащихся. Реализация проектного обучения в области инженерии позволяет создать условия, в которых учащиеся приобретают новые знания для решения проблемных и познавательных инженерных задач; осуществляют самостоятельный поиск информации; работая в группах или парах, приобретают коммуникативные навыки; формируют проектные умения, такие как строить гипотезу, выявлять проблему, проводить эксперимент, анализировать полученные результаты. Использование проектной технологии возможно в виде не только долгосрочных, но и краткосрочных проектов, рассчитанных на работу в течение одного или двух месяцев, при рассмотрении отдельных тем или методов инженерного дела. При выполнении инженерных проектов учащиеся ориентируются на собственные интересы, психофизиологические возможности, профессионально значимые качества личности, развитие интеллектуального потенциала. Метод проектов способствует ранней профессиональной ориентации обучающихся и приобретению необходимого опыта инженерной деятельности.

Третье условие – партнерство школы и вуза. Партнерство двух образовательных учреждений рассматривается как «взаимовыгодный обмен различными ресурсами для достижения значимых для обеих сторон целей» [17, с. 166]. Ресурсами для взаимовыгодного обмена выступают учащиеся, так как именно профориентационная работа является полем партнерства для перехода из одной подсистемы образовательного учреждения в другую. Целью партнерских отношений выступает профессиональное самоопределение школьников. Средством достижения цели становится построение индивидуальной образовательной траектории учащихся посредством выбора курсов внеурочной деятельности для обогащения его познавательных интересов.

Для развития инженерных навыков используется совместная деятельность школьников одной возрастной группы по реализации инженерных проектов. В качестве совместных научных мероприятий в рамках проектной деятельности в области инженерии можно выделить: совместные круглые столы; научно-практические конференции и семинары; публикацию научных достижений в сборниках по материалам конференций университета; организацию работы школьников на базе инженерной лаборатории вуза; участие преподавателей в качестве экспертов в процессе работы школьников над проектом, а также экспертную оценку полученных результатов [18].

Выстраивание партнерских отношений между школой и вузом может решить существующие в инженерном образовании проблемы эффективного освоения школьниками инновационных технологий, создать необходимые условия для самоопределения и непрерывного обучения. Научное партнерство между школой и вузом расширяет весь ресурсный (материальный, кадровый, информационный) потенциал образовательных программ, помогает выстраивать систему непрерывного инженерного образования в школе [19; 20].

Рассмотренные условия реализуются в целостной совокупности и последовательности, поскольку каждое из выделенных условий выступает в качестве основания для другого педагогического условия.

Экспериментальная оценка уровней сформированности инженерной компетенции обучающихся

На сегодняшний день не существует единых принципов выделения уровней инженерной компетенции обучающихся, в связи с чем первоначальной задачей исследования стало определение количества уровней сформированности инженерной компетенции на основе полученных эмпирических данных.

На первом шаге была составлена матрица, содержащая 46 строк и 8 столбцов: в строках находятся числовые данные, полученные в ходе входной диагностики каждого конкретного учащегося, в столбцах – определенные нами показатели. На втором шаге была проведена классификация методом кластерного анализа (метод Уорда). При кластерном анализе достигается максимальное различие между классами, что определяет объективность и точность стратификации элементов. Результаты классификации показателей показаны на рис. 1. Из дендограммы видно, что всё пространство показателей разбивается на три кластера.

Проанализировав состав показателей критериев сформированности инженерной компетенции школьников, можно прийти к выводу, что указанные на рис. 1 восемь отобранных показателей (по два для каждого критерия) базируются на получении характеристик по нескольким показателям, выбор которых обоснуем далее. Применение указанных показателей значительно упростило процесс диагностики как по времени, так и по трудозатратам. С этой целью был проведен корреляционный анализ показателей внутри каждого класса. Результаты приведены в таблице 1. Проведя анализ данных, можно подтвердить предположение о корреляционных связях между показателями внутри каждого класса.

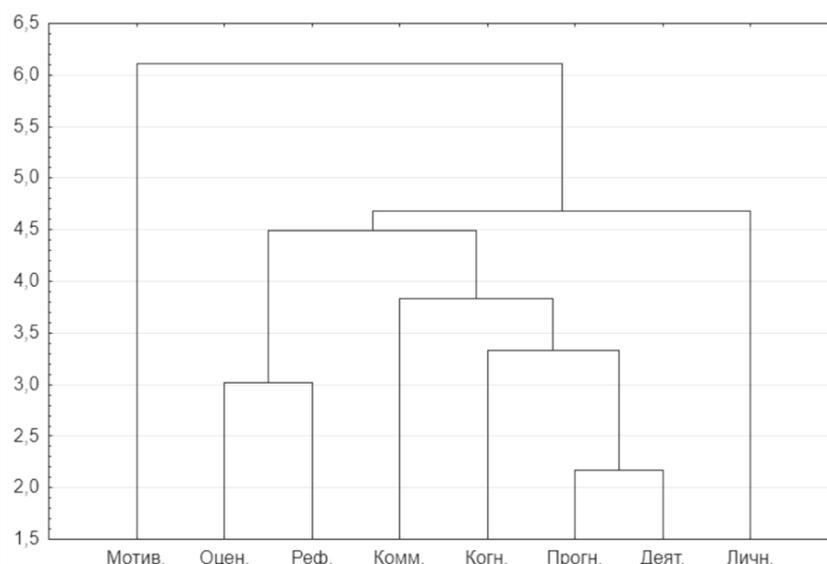


Рис. 1. Результат кластерного анализа показателей по методу Уорда.
 По оси абсцисс – показатели уровней сформированности инженерной компетенции (мотивационный, оценочный, рефлексивный, коммуникативный, когнитивный, прогностический, деятельностный, личностный);
 по оси ординат – расстояние между полученными числовыми значениями показателей

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа показателей

	Личностный	Мотивационный	Деятельностный	Коммуникативный	Прогностический	Когнитивный	Рефлексивный	Оценочный
Личностный	1,000	0,627	0,755	0,667	0,837	0,782	0,691	0,738
Мотивационный	0,627	1,000	0,667	0,675	0,751	0,607	0,573	0,631
Деятельностный	0,755	0,667	1,000	0,820	0,936	0,837	0,775	0,806
Коммуникативный	0,667	0,675	0,820	1,000	0,869	0,758	0,706	0,740
Прогностический	0,837	0,751	0,936	0,869	1,000	0,879	0,816	0,844
Когнитивный	0,782	0,607	0,837	0,758	0,879	1,000	0,749	0,770
Рефлексивный	0,691	0,573	0,775	0,706	0,816	0,749	1,000	0,834
Оценочный	0,738	0,631	0,806	0,740	0,844	0,770	0,834	1,000

В результате был сформирован набор показателей: личностный, мотивационный, коммуникативный, рефлексивный. При анализе кластеров, полученных применением методов Уорда, можно прийти к выводу о наличии схожести их структур, что говорит об устойчивой классификации (рис. 2).

Всех 46 учащихся можно разделить на три группы (кластера). Каждая группа соответствует определенному уровню сформированности инженерной компетенции: низкому, среднему и высокому.

Дальнейшая диагностика проводилась с учетом полученных результатов методами многомерного статистического анализа диагностических измерений учащихся в экспериментальной и контрольной группах по множеству показателей критериев сформированности инженерной компетенции.

По результатам констатирующего этапа можно утверждать, что существенных различий до внедрения педагогических условий в группах не наблюдается: низкий уровень был диагностирован у 50,00 и 54,84 %, средний – у 37,50 и 32,26 %, высокий – у 12,50 и 12,90 % (рис. 3). Результаты диагностики компонентов формирования инженерной компетенции учащихся на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальных группах свидетельствуют о преобладании низкого уровня и недостаточной сформированности высокого уровня.

В экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем увеличилась с 13,04 до 36,96 %, со средним – с 34,78 до 50,00 %, с низким – уменьшилась с 52,17 до 13,04 %. В контрольной группе доля учащихся с высоким уровнем не изменилась – 11,11 и 13,33 %, с

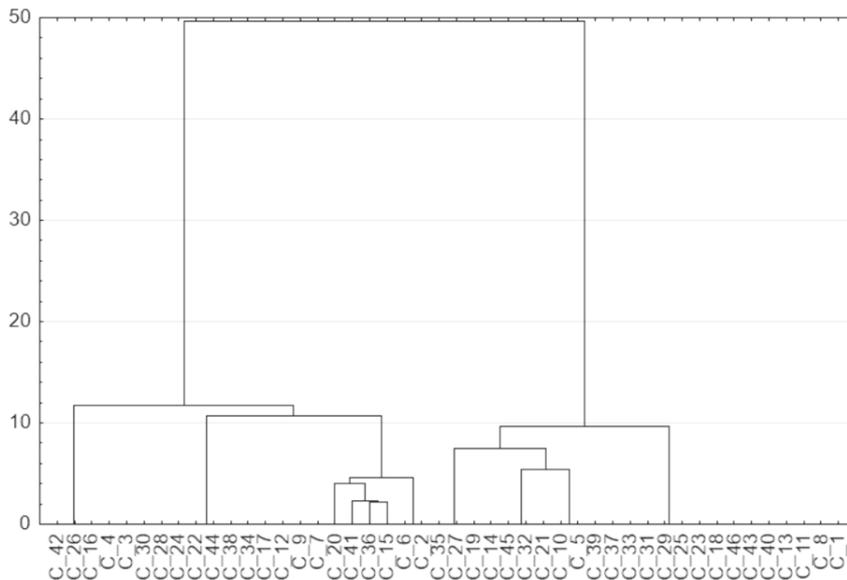


Рис. 2. Результат классификации методом Урда при наборе показателей {Личностный, Мотивационный, Коммуникативный, Рефлексивный}. По оси абсцисс – цифры респондентов (46 обучающихся); по оси ординат – расстояние между полученными числовыми значениями показателей

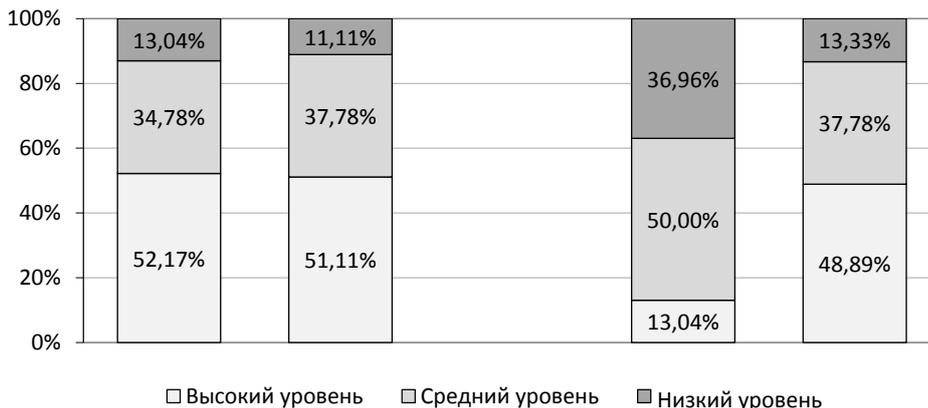


Рис. 3. Динамика общего уровня сформированности инженерной компетенции в экспериментальной (слева) и контрольной (справа) группах на констатирующем и обобщающем этапах опытно-экспериментальной работы

так же как и со средним уровнем – 37,78 %, произошло небольшое понижение доли с низким уровнем – с 51,11 до 48,89 % (рис. 3).

Эмпирические значения U -критерия Манна – Уитни: $U_{эмп} = 739,5$, табличные значения $U_{крит}$ для уровней значимости $\alpha = 0,05$, $\alpha = 0,01$ и $n_1 = 46$, $n_2 = 41 - 741$ и 827 соответственно. Эмпирическое значение расположено в зоне значимости.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Сравнительный анализ воздействия выделенных педагогических условий на результаты сформированности инженерной компетенции учащихся указывает на то, что значительная положительная динамика общего уровня сформированности инженерной

компетенции зафиксирована в экспериментальной группе.

Эмпирическое значение расположено в зоне значимости, следовательно, можно сделать вывод, что между экспериментальной и контрольной группами выявлено статистически значимое различие. Оно является закономерностью влияния педагогических условий, применяемых в экспериментальной группе.

Разница между результатами экспериментальной и контрольной групп убедительно свидетельствует о том, что формирование инженерной компетенции учащихся более успешно при реализации комплекса определенных нами педагогических условий.

По результатам опытно-экспериментальной работы сделан вывод, что уровень сформированности инженерной компетенции в экспериментальной группе

значительно выше, чем в контрольной. Диагностика уровня сформированности инженерной компетенции показала эффективность выделенных нами педагогических условий. Ценным было наблюдение за работой учащихся по выполнению проектов инженерной направленности. Сам навык проектной деятельности, работы в команде над реализацией творческих идей, безусловно, является полезным для обучающихся и будет востребован в будущем. Школьники, входящие в экспериментальную группу, смогли в полной мере погрузиться в мир инженерного дела: создавать трехмерные модели, проектировать и дорабатывать технические системы, выступить с презентацией своего проекта перед научным сообществом. Можно констатировать, что школьники в обычной школьной жизни редко выполняют задания технической направленности, их мотивация на занятие инженерным делом зачастую низкая, о чем свидетельствуют результаты, полученные в контрольной группе.

Мотивационная недостаточность школьников выражается в стремлении достичь результата только в учебной деятельности – получить высокие баллы на едином государственном экзамене, а также в низкой заинтересованности внешними социальными факторами среды. В исследовании Л.А. Морамзиной и Н.П. Безруковой также отмечается, что низкая профессиональная мотивация детей в средней школе способна усугубить дальнейшее профильное образование в старшей школе. Мотивационные трудности связаны с отсутствием внешнего воздействия среды на личность обучающихся, т. е. необходима внешняя поддержка интереса к инженерному делу [14].

Полученные результаты исследования соотносятся с работой И.С. Шмыговой, выявившей низкий уровень инженерной компетенции у школьников без влияния внешних факторов, включения их в проектное и проблемное обучение, организации участия в научно-практических конференциях [15].

Таким образом, исследование показало многоаспектность проблемы формирования инженерной компетенции в условиях партнерства учреждений высшего и общего образования и повышения инженерной грамотности школьников, разрешило обнаруженные нами противоречия.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

В результате опытно-экспериментальной работы удалось уточнить уровни сформированности инженерной компетенции обучающихся. Экспериментально проверено влияние выделенных педагогических условий на эффективность исследуемого процесса. Полученные результаты обобщены с помощью методов математической статистики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Королев А.Л. Проектная инженерная деятельность в школьном образовании // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 62–68.
2. Корнилов И.К. Основы инженерного искусства. М.: МГУП имени Ивана Федорова, 2014. 372 с.
3. Татьянаенко С.А., Чижикова Е.С. Спецкурс «Основы инженерной культуры» // Высшее образование в России. 2011. № 1. С. 150–152.
4. Кирсанов А.А., Иванов В.Г., Кондратьев В.В. Методологические проблемы инженерной педагогики как самостоятельного направления профессиональной педагогики // Вестник Казанского технологического университета. 2010. № 4. С. 228–249.
5. Шарафутдинова Р.И., Галимзянова И.И. Профессиональная деятельность современного инженера // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15. № 6. С. 255–257.
6. Анисимова Т.И., Шатунова О.В. Технологии и модели развития инженерного образования в рамках профориентационной работы школы и вуза // Инженерное образование. 2017. № 21. С. 175–180.
7. Котова Н.В. Стимулирование профессионального самоопределения школьников к получению инженерного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15. № 14. С. 294–297.
8. Зуев П.В., Кошечева Е.С. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения // Педагогическое образование в России. 2017. № 7. С. 79–88.
9. Росновская Л.В. Теоретико-методологические концепты компетентностного подхода в профессиональном образовании // Теория и практика общественного развития. 2012. № 5. С. 145–150.
10. Морамзина Л.А., Безрукова Н.П. Формирование элементов инженерной компетенции школьников в процессе реализации дополнительных образовательных программ по инженерной графике // Развитие детского технического творчества: сборник материалов первой городской конференции педагогов технического творчества. Красноярск: Городской информационно-издательский центр, 2013. С. 4–16.
11. Иголкина М.И. Компетентностный подход в целевой подготовке будущих инженеров // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 14. С. 104–116.
12. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Психологические исследования: практикум по общей психологии. М.: Институт практической психологии, 1996. 153 с.
13. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2002. 694 с.
14. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации: пособие по профориентации / под ред. А.Ф. Кудряшова. Петрозаводск: Петроком, 1992. 318 с.
15. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–47.
16. Салахов Р.Ф., Салахова Р.И., Гаптраупова З.Н. Возможности 3D-печати в образовательном процессе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-2. С. 196–198.
17. Сардушкина Ю.А. Взаимодействие школы и ВУЗа как средство повышения результативности профориентационной работы // Вестник Самарского муниципального института управления. 2013. № 2. С. 165–173.
18. Дмитриев Н.А. Критерии эффективности сетевого взаимодействия «Школа вуз» в системе муници-

пального непрерывного образования // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 407–415.

19. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292–307.
20. Сергушин Е.Г., Сергушина Е.С. Теоретические основы формирования социально-профессионального самоопределения старшеклассников в условиях довузовской подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 343–346.

REFERENCES

1. Korolev A.L. Project engineering activity in school education. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2019, no. 2, pp. 62–68.
2. Kornilov I.K. *Osnovy inzhenernogo iskusstva* [Basics of Engineering]. Moscow, MGUP imeni Ivana Fedorova Publ., 2014. 372 p.
3. Tatyankina S.A., Chizhikova E.S. Specially integrated course “The basis of engineering culture”. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2011, no. 1, pp. 150–152.
4. Kirsanov A.A., Ivanov V.G., Kondratev V.V. Methodological Problems of Engineering Pedagogy as an Independent Area of Professional Pedagogy. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2010, no. 4, pp. 228–249.
5. Sharafutdinova R.I., Galimzyanova I.I. Professional activity of a contemporary engineer. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2012, vol. 15, no. 6, pp. 255–257.
6. Anisimova T.I., Shatunova O.V. The technologies and models of development of engineering education within the frames of the career guidance work of a school and a higher education institution. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2017, no. 21, pp. 175–180.
7. Kotova N.V. The stimulation of professional identity of school students to get engineering education. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2012, vol. 15, no. 14, pp. 294–297.
8. Zuev P.V., Koshcheeva E.S. Development of engineering thinking of students when teaching them physics with the use of circuit simulation model. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2017, no. 7, pp. 79–88.
9. Rosnovskaya L.V. Theoretical and methodological concepts of the competence-based approach in vocational

education. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2012, no. 5, pp. 145–150.

10. Moramzina L.A., Bezrukova N.P. The formation of elements of engineering competence of school students in the process of implementation of supplementary educational programs in engineering drawing. *Razvitie detskogo tekhnicheskogo tvorchestva: sbornik materialov pervoy gorodskoy konferentsii pedagogov tekhnicheskogo tvorchestva*. Krasnoyarsk, Gorodskoy informatsionno-izdatelskiy tsentr Publ., 2013, pp. 4–16.
11. Igolkina M.I. Competency-based approach in target preparation of future engineers. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*, 2007, no. 14, pp. 104–116.
12. Pashukova T.I., Dopira A.I., Dyakonov G.V. *Psikhologicheskie issledovaniya: praktikum po obshchey psikhologii* [Psychological investigation: practicum on general psychology]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., 1996. 153 p.
13. Golovey L.A., Rybalko E.F. *Praktikum po vozrastnoy psikhologii* [Practicum on developmental psychology]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2002. 694 p.
14. Kudryashov A.F., ed. *Luchshie psikhologicheskie testy dlya profotbora i proforientatsii: posobie po proforientatsii* [Best psychological tests for vocational selection and career guidance: career guidance manual]. Petrozavodsk, Petrokom Publ., 1992. 318 p.
15. Karpov A.V. Reflectiveness as a mental quality and the method to diagnose it. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2003, vol. 24, no. 5, pp. 45–47.
16. Salakhov R.F., Salakhova R.I., Gaptraupova Z.N. The possibilities of 3D-printing in educational process. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2017, no. 6-2, pp. 196–198.
17. Sardushkina Yu.A. School and university interaction as the means of improving the effectiveness of career guidance. *Vestnik Samarskogo munitsipalnogo instituta upravleniya*, 2013, no. 2, pp. 165–173.
18. Dmitriev N.A. Performance criteria net interaction “school – college” in the municipal system of continuous education. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2013, no. 2, pp. 407–415.
19. Lazarev V.S. Project activities at school: unused opportunities. *Voprosy obrazovaniya*, 2015, no. 3, pp. 292–307.
20. Sergushin E.G., Sergushina E.S. Theoretical foundations for the formation of the social-professional self-determination of the old schools in the conditions of the pre-university preparation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 59-1, pp. 343–346.

EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF ENGINEERING COMPETENCE OF STUDENTS WITHIN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A SCHOOL

© 2021

A.T. Faritov, postgraduate student

V.G. Shubovich, Doctor of Sciences (Education), PhD (Engineering), Associate Professor
I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)

Keywords: engineering competence; basic general education; 3-D printer; science partnership; project activities; engineering activities, educational environment.

Abstract: In the current rapidly changing environment, there is a significant shortage of highly qualified engineering personnel who can quickly respond to the demands of the labor market. The acceleration of scientific-technological progress and the increasing share of high technologies application in the industrial and non-industrial sectors of the economy create the need in the early engineering education of the younger generation taking the path of professional identity with

the possibility of forming the engineering competence necessary in the future to perform tasks at a high level. The paper considers the educational environment that contributes to the effective process of formation of the students' engineering competence. The study involved the seventh-grade students: the experimental (forty-six students) and control (forty-five students) groups. The experimental work consisted of three stages. The analysis of the effectiveness of the influence of the selected educational conditions on the results of maturity of the students' engineering competence indicates a significant positive dynamics of the general level of engineering competence maturity in the experimental group. In the experimental group, the proportion of students with the high level increased from 13.04 % to 36.96 %; intermediate level students – from 34.78 % to 50.00 %; and the share of students with the low level decreased from 52.17 % to 13.04 %. The results of experimental work confirm the influence of identified educational conditions (the application of 3-D modeling and prototyping technologies within the educational process; implementation of project activity in the Engineering study field; organization of science partnership between a school and a higher education institution) on the efficiency of the process of formation of the students' engineering competence.

**ДИСТАНЦИОННЫЙ ОНЛАЙН-КУРС ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ В СИСТЕМЕ MOODLE: СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА**
© 2021

Е.В. Чистова, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой восточных языков
Т.К. Веренич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного
Е.В. Еремина, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделением иностранных языков
Института филологии и языковой коммуникации
Сибирский федеральный университет, Красноярск (Россия)

Ключевые слова: цифровая педагогика; дистанционные технологии; русский язык как иностранный; РКИ; деловая коммуникация; оценивание; Сибирский федеральный университет; СФУ.

Аннотация: Вследствие пандемии, модернизации образовательных процессов, доступности и открытости российского образования в мировом пространстве значимость и востребованность цифровой педагогики стремительно возрастает в современном образовательном процессе. Новые условия требуют трансформации очного обучения в дистанционное. Это приводит к отставанию теоретического осмысления инновационных форм обучения от их практического воплощения. Цель работы – выявление и описание специфики педагогического дизайна дистанционного образовательного курса в системе Moodle, предназначенного для иностранных студентов. Раскрывается роль дистанционных технологий в преодолении психологических и социальных барьеров, акцентируется внимание на богатом инструментарии системы Moodle, позволяющей обеспечивать инклюзивное (в широком смысле) образование как для российских, так и для иностранных студентов. Предлагается авторское определение термина «педагогический дизайн» применительно к онлайн-обучению как новой среде взаимодействия с учащимися. Описывается опыт Сибирского федерального университета по разработке дистанционного курса «Деловой русский язык (для удаленного контингента)», предназначенного для иностранных студентов. Приводится структура курса, учебно-методическое обеспечение, детальное представление элементов и ресурсов, использованных для достижения педагогической цели, формы контроля и оценивания на расстоянии. Предложены образцы формирующего, обучающего и итогового оценивания студентов, а также способы их реализации в системе Moodle. Представлены результаты пилотной апробации курса, демонстрирующие преимущества и недостатки разработанного курса, перечислены основные критерии успешного дистанционного онлайн-курса, выведенные в ходе его пилотной апробации на малочисленной аудитории студентов из разных стран.

ВВЕДЕНИЕ

Вследствие влияния передовых информационных технологий, особенно ускоренной цифровизации, в постковидный период образование в настоящее время переживает процесс реструктуризации [1; 2]. Происходит стремительная интенсификация сферы теоретических и практических исследований, которые в научной литературе называются по-разному: online learning [3], e-learning [4], Web based training [5], но все они занимают вопросы дистанционного обучения.

Среди возможных форм дистанционного обучения стоит перечислить: порталы видео-лекций, вебинары, подкасты, электронные образовательные курсы (ЭОК), массовые открытые онлайн-курсы (МООК), онлайн-школы и т. д. Одним из наиболее распространенных инструментов реализации дистанционного обучения является система Moodle – свободное, распространяющееся по лицензии GNU GPL веб-приложение, предоставляющее возможность создавать платформу для учебной онлайн-среды. Система Moodle является объектом многих современных исследований, в которых данная технология рассматривается с различных сторон. Определение роли дистанционных технологий в образовании [2; 5] важно для понимания дальнейших перспектив его развития, а также преодоления психологических и социальных барьеров.

Научное обсуждение разработанных инструкций по внедрению Moodle в образовательный процесс [6; 7] способствует усовершенствованию технической сторо-

ны обучения, помогает начинающим преподавателям легче адаптироваться и быстрее научиться работать с новыми инструментами, перестроить свою методику под другой формат и суметь внедрить техническую часть в имеющиеся образовательные программы. Применение Moodle в преподавании различных дисциплин, изучение эффективности использования отдельных элементов курса (задание, чат, тест, форум и т. п.) является значимым в контексте обогащения методической составляющей процесса [8–10]. Предпринимаются попытки исследовать эффективность сетевых дистанционных курсов и форм их организации [11–14], что также полезно для взаимодействия университетов разных стран, выполнения совместных проектов и реализации объединенных программ.

Спрос на дистанционное обучение русскому языку, например, в Китае прослеживается среди работающего населения с целью поддержания уровня языка, среди студентов-русистов, а также студентов, которые изучали русский язык, будучи школьниками, но поступили на другие специальности и не имеют возможности продолжать учить язык [15; 16]. Центры зарубежного образования в Китае заинтересованы в дистанционных курсах, дающих базовые знания абитуриентам при поступлении в иностранные вузы [16]. Школьники, желающие поступить в российские университеты, нуждаются в дистанционной подготовке к сдаче экзаменов по российским форматам, а также в пробных дистанционных тестированиях на определение потенциальных шансов на поступление. Именно поэтому правительство

Китай имеет мотивацию развивать данное направление и инвестировать в него.

С повышением спроса на онлайн-обучение русскому языку как иностранному (РКИ) постепенно увеличивается предложение. Так, в Институте русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова иностранцы могут получить возможность изучить «Русский язык от А до Я. Первая встреча»¹ – дистанционный вводно-фонетический и вводно-грамматический курс (с переводами на китайский и английский языки). На сайте Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина размещены интерактивные авторские курсы, в которых создается и поддерживается атмосфера непосредственного общения с преподавателем². Н.Л. Федотова в своей статье подробно описывает дистанционный курс «Методика преподавания русского языка как иностранного», который позволяет повысить квалификацию как российских, так и зарубежных преподавателей [17].

В 2019 году команда преподавателей кафедры русского языка как иностранного и подготовительного отделения для иностранных обучающихся Сибирского федерального университета (СФУ) запустила дистанционный курс, предназначенный для иностранцев, начинающих изучать русский язык. Комплексный обучающий курс «Твои сибирские каникулы»³ стал первым в своем роде MOOC русского языка для начинающих испаноязычных слушателей, методический комплекс которого подробно описан в статьях [18–20]. В дальнейшем планируется создание и запуск подобных курсов для носителей китайского языка, а также разработка игровых видеуроков не только для начинающих, но и для студентов более высокого уровня.

В связи с активным внедрением дистанционной формы обучения в рамках цифровой педагогики обозначились новые исследовательские лакуны: адаптация педагогического дизайна под онлайн-обучение, апробация и усовершенствование новых форм взаимодействия с удаленными учащимися, организация контроля качества цифрового образования и т. п. Одним из важных, на наш взгляд, является вопрос о методических особенностях разработки электронного курса, предназначенного для освоения в дистанционном формате.

В качестве устоявшегося термина под педагогическим дизайном (instructional design, instructional systems design) подразумевается «систематизированный подход к созданию образовательных решений, в котором используются педагогические принципы и теории для обеспечения высокого качества обучения»⁴. Применительно к цифровой педагогике авторы статьи предлагают интерпретировать данный термин как совокупность мето-

дических разработок по представлению учебного материала и контрольному оцениванию сформировавшихся навыков обучающихся в дистанционном формате посредством внедрения цифровых технологий.

Цель работы – выявление и описание специфики педагогического дизайна дистанционного образовательного курса в системе Moodle, предназначенного для иностранных студентов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Педагогический дизайн онлайн-курса

Комплекс первичных организационных и обучающих материалов. С целью повышения образовательных возможностей для иностранных студентов в период пандемии, а также популяризации изучения русского языка в мире авторами был разработан дистанционный курс «Деловой русский язык (для удаленного контингента)», который представляет собой ЭОК в системе LMS Moodle с применением инструментов облачных технологий, системы вебинаров, виртуальной групповой работы и привлечением социальных сетей в учебный процесс. ЭОК содержит материалы для реализации рабочей программы дисциплины «Деловой иностранный язык (русский язык)», рассчитанной на 36 академических часов, и включает разнообразные элементы.

Первый раздел включает комплекс первичных организационных материалов: 1) приветствие на трех языках: русском, китайском и английском (оформлено с помощью элемента «Страница» в системе LMS Moodle); 2) презентацию, представляющую собой навигацию по курсу; 3) рабочую программу дисциплины с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; 4) учебно-методическое пособие «Деловой русский язык»⁵, ориентированное на иностранных студентов; 5) методические указания, которые описывают процедуры выполнения домашних заданий, правила подготовки к тем или иным видам речевой деятельности; 6) методические указания для преподавателей с инструкциями, объясняющими сложные методологические задачи, их решения, а также систему оценивания; 7) график изучения дисциплины, поэтапно описывающий все виды заданий, сроки их выполнения и систему оценивания.

Поскольку в дистанционном обучении отсутствует постоянный визуальный контакт с преподавателем, то студентам должны быть понятны структура курса и требования преподавателя. График – это эффективный инструмент, который дает возможность иностранным студентам самостоятельно следить за порядком прохождения ЭОК и сроками выполнения заданий.

В организационные материалы также помещено входное тестирование на определение уровня владения русским языком. Оно рассчитано на установление исходного языкового уровня студента. Зная возможности студентов, преподаватель может скорректировать

¹ *Русский язык от А до Я. Первая встреча* // Институт русского языка и культуры. URL: <https://www.irlc.msu.ru/teachers/catalog/russkij-yazyk-ot-a-do-ya.-pervaya-vstre.html>.

² *Обучение русскому языку как иностранному* // Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. URL: http://www.pushkin.institute/education/obuchenie_rki/.

³ *Твои сибирские каникулы*. URL: https://www.youtube.com/channel/UCY1_S5IMrBD0cbjhMрAvz6w.

⁴ *Педагогический дизайн // СберУниверситет: словарь терминов*. URL: <https://sberbank-university.ru/edutech-club/glossary/910/>.

⁵ *Деловой иностранный язык (русский язык): учебно-методическое пособие*. Красноярск: СФУ, 2015. URL: <https://bik.sfu-kras.ru/elib/view?id=BOOK1-ББК%2081.411.2/Д295-408305237>.

задания, упростить/усложнить уровень учебных материалов. Главное, что это тестирование важно для сравнения с конечным результатом. Именно так студент понимает, добился ли он прогресса или нет.

Курс состоит из 5 модулей, в которые входят следующие темы: «Прибытие в страну», «Заказ и покупка электронных билетов», «Перелет на самолете», «Приезд на поезде», «Пограничный и таможенный контроль», «Заполнение таможенной декларации», «Регистрация», «Паспортный контроль», «Встреча в аэропорту», «Размещение в гостинице», «Виды гостиниц и временного жилья в России», «Заполнение бланка регистрации в гостинице», «Посещение ресторана», «Знакомство с фирмой и ее деятельностью», «Знакомство с сотрудниками», «Корпоративные и личные визитки», «Правила использования визитных карточек», «Правила размещения необходимой информации на визитных карточках», «Правила этикета», «Сокращения в текстах», «Программа рабочего визита», «Цели визита», «Расписание», «Деловые встречи», «Переговоры», «Участие в конференции», «Посещение музеев, театров, концертных залов», «Проводы делегации».

В элементе ЭОК «Страница» размещено задание по работе с сайтом Сибирского федерального университета (СФУ), где есть и виртуальный тур, и видеоролик. Это одновременно развивает навыки чтения и аудирования. Во время их просмотра и прослушивания у студента появляется ощущение реальной мотивации, пробуждается любопытство «походить» по кампусу, посмотреть территорию университета и аудитории, послушать рассказ об образовательных ресурсах и программах, сравнить условия с собственными вузами. В ходе исследования студенту встречается много незнакомых слов и выражений, которые он без труда находит в поисковых системах, словарях, подбирает эквиваленты, осваивая данную тематику быстро и комфортно. Элементы курса «Вебинары», посвященные особенностям российского стиля делового партнерства, правилам делового этикета и т. д., также ориентированы на самостоятельное изучение студентом необходимой первичной информации для того, чтобы далее приступить к заданиям на оценивание преподавателем.

Контрольное оценивание. Поскольку в дистанционном обучении прямое общение преподавателя и студента принимает ограниченные формы, то основное количество элементов ЭОК направлено на оценивание результатов проделанной работы. Формы контроля и оценивания студентов в рамках ЭОК можно классифицировать в зависимости от педагогических целей, выделяя обучающее, формирующее и итоговое оценивание.

Обучающее оценивание, применение заданий для самопроверки, самооценивания и саморегулирования учебного процесса призваны мотивировать студентов более тщательно изучать предложенный материал, определить уровень своей осведомленности, оценить собственный прогресс в рамках курса, понять свои недоработки и информационные лакуны для более успешного прохождения следующих интерактивных видов заданий; способствуют самостоятельному формированию образовательных целей студента. Сюда относятся интерактивные лекции, вебинары, страницы LMS Moodle с инструкциями по использованию других интернет-ресурсов и т. п.

Каждый модуль начинается с элемента «Интерактивная лекция в системе LMS Moodle». С помощью данного раздела студент знакомится с новой информацией, смотрит видео, слушает аудио, параллельно отвечает на вопросы, заданные в лекции. В Теме 2 и 3 в системе LMS Moodle курса «Деловой русский язык» имеются тренировочные лекции для адаптации студентов. При неуспешном прохождении первой тренировочной лекции разрешается дополнительная попытка. Далее, в Теммах 4, 5, 6 студент сразу начинает проходить лекции, однако при неуспеваемости учащемуся разрешается еще две попытки и повторный ответ на вопрос (Лекция 3, 4). В Лекции 5 дается только одна попытка, но с повторным ответом на вопросы. Программой предусмотрена зависимость прохождения каждой последующей лекции от предыдущей. Задание оценивается автоматически. Выполнив задания в лекции, студент может самостоятельно оценить степень освоения нового материала. При необходимости у него есть возможность еще раз обратиться к лекции.

Формирующее оценивание, оценивание внутри курса, результаты которого используются как преподавателем, так и студентами для повышения качества обучения, призвано: помочь студентам определить свои сильные и слабые стороны, оценить собственную динамику в рамках курса, понять формат и требования итогового оценивания; помочь преподавателю выявить трудности, возникающие у студентов, скорректировать содержание курса. К заданиям, входящим в формирующее оценивание, относятся записи на интерактивной доске, практические упражнения, задания на разработку интеллектуальных карт, форумы, чаты и др.

Записи на интерактивной доске, сделанные с помощью инструмента Padlet, оцениваются преподавателем в электронном журнале согласно выставленным требованиям. Для получения «зачтено» студенту необходимо заполнить постер по заданной теме, например «Позвольте представиться!» или «Реклама компании», где оценивается творческий подход, логичность изложения, навыки межкультурной коммуникации. Участие в форумах и чатах в системе LMS Moodle оценивается преподавателем в электронном журнале согласно выставленным требованиям. Для получения «зачтено» студенту необходимо выразить свое мнение по заданной теме, где оценивается полнота суждений, логичность изложения, умение аргументировать и приводить примеры. В обоих видах заданий приветствуется использование нового лексического материала, наращивание грамматических конструкций. Задания не зачитываются, если студент их не выполнил или выполнил менее 40 %.

Более подробно остановимся на практических заданиях, которые представляют собой отдельную исследовательскую работу, где приводятся результаты лингвистического анализа, перевода, эссе или творческой работы, связанной с тематикой курса, например «Составление собственных примеров по пройденной лексии», «Описание лучшего или худшего гостиничного номера», «Анализ информации на визитной карточке: детективное расследование», «Регистрация в социальной сети "ВКонтакте"» и т. д. В практических заданиях необходимо использовать пройденную лексику, продемонстрировать знание фактического материала, творческий подход, а также умение излагать свои мысли

официальным языком. Помещать материал необходимо в предложенные формы и таблицы в прикрепленных файлах. Выполненные задания загружаются в электронный курс в срок, указанный в инструкциях. Позже работы не принимаются.

Максимальный балл ставится студенту, который полностью выполнил задание, используя новую лексику, грамматически верно выстроил предложения, творчески раскрыл заданную тему, допустил не более трех орфографических ошибок, не более двух коммуникативно значимых и не более пяти коммуникативно незначимых. Баллы снижаются при частичном выполнении задания, где студент, используя новую лексику, грамматически верно выстроил предложения, раскрыл заданную тему без творческого подхода, допустил не более пяти орфографических ошибок, не более четырех коммуникативно значимых и не более семи коммуникативно незначимых. Задание не зачитывается при его отсутствии или частичном выполнении с допущением большого количества ошибок.

В курсе также представлены задания по работе с интеллектуальными картами, которые предназначены для систематизации лексического материала. В них слова располагаются как хаотично (все, что помню по этой теме), так и ассоциативно, категориально, согласно индивидуальной логике, которая понятна создателю карты, например фразы приветствия, обращения, ответные реплики, грамматические конструкции и т. д. (рис. 1).

Комплекс заданий, направленных на формирующее оценивание, обязательно требует взаимодействия между студентом и преподавателем, который, в свою очередь, дает ценные указания по использованию тех или иных лексических единиц, объясняет культурные различия, которые могут привести к коммуникативной неудаче в бизнесе и т. д. Такой вид измерения помогает понять, правильно ли студент понимает пройденный материал, предполагает обратную связь.

Итоговое оценивание – это оценивание в конце темы или курса, по результатам которого делается вывод об освоении содержания. В ЭОК содержится три теста. Первый относится к ресурсу «Страница. Правила знакомства». Прослушав интервью, студент должен пройти тест на аудирование. Ссылка на этот тест есть на странице. Однако при необходимости учащийся может его найти в основном меню ЭОК и пройти еще раз, улучшив результат. Всего дано 5 попыток. Второй тест «Промежуточная проверка слов» рассчитан на пробный контроль или на самоконтроль студента. У учащегося должно появиться понимание того, правильно ли он/она выполняет задание, на те ли слова обращает внимание, эффективно ли их заучивает. Всего дано 3 попытки с ограничением по времени в 10 минут. Третий тест является финальным и предназначен для демонстрации остаточных знаний учащихся при прохождении всего ЭОК. При неуспешном его выполнении студент имеет возможность повторить попытку, нажав опцию «Вернуться к попытке». Всего дано 3 попытки с ограничением по времени в 10 минут.

Подробная информация об организации процесса работы, видах и формах самостоятельной работы, рекомендации и критерии оценивания приводятся в методических указаниях к самостоятельной работе. Подробные инструкции по выполнению каждого задания содержатся в основном меню ЭОК. Красным цветом выделены последовательные шаги по выполнению, а зеленым – прописаны действия обучающегося. Тесты оцениваются автоматически.

Пилотная апробация ЭОК с целью доработки онлайн-курса

В тестовой апробации курса в 2020 году приняли участие 34 студента из КНР, Японии, Индонезии и Турции с опытом изучения РКИ в среднем 2 года. Сами студенты оценивали свой уровень русского языка

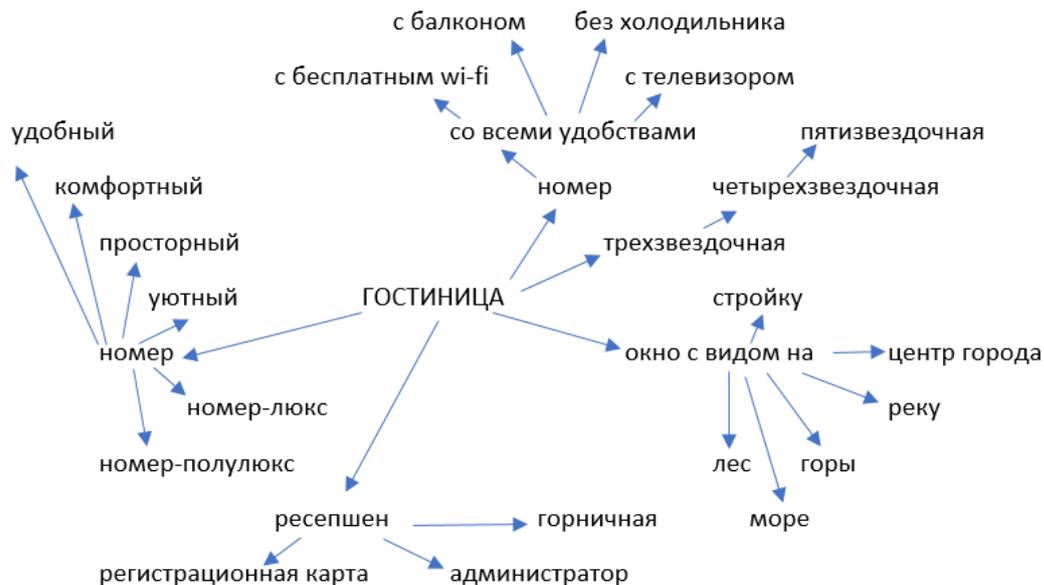


Рис. 1. Пример задания с интеллектуальной картой: «Выучите и/или повторите основные слова и фразы по теме "В гостинице" с помощью интеллектуальной карты. При необходимости и/или желании в карту можно добавить дополнительные слова и выражения»

в основном как средний (61,5 %) и выше среднего (38,5 %). Многие из них (76,9 %) когда-либо бывали в РФ, но мало кто (23,1 %) имел опыт дистанционного обучения.

В ходе апробации выяснилась необходимость перевода инструкций на иностранные языки, поэтому курс трансформировался в трехязычный. В «Обратной связи» студенты отметили, что особенно на первых этапах им удобнее читать инструкции на родном языке. Далее по мере изучения дисциплины и знакомства с новыми словами, примерно после четвертого урока, студенты отметили, что острой необходимости в переводе уже не стало.

По результатам анкетирования, предназначенного для получения дополнительной информации от участников, выяснилось, что наиболее востребованные аспекты изучения русского языка – это говорение, аудирование и деловое общение. Китайским студентам очень интересно узнавать, как русские ведут себя в бизнесе, им хотелось бы понимать разницу в поведении, психологии и коммуникативном стиле русских людей. Именно поэтому даже в самых простых заданиях мы пытались добавить информацию об этих нюансах для того, чтобы помочь студентам понять наиболее эффективные способы успешного ведения бизнеса с русскими.

В ходе проверок выполненных заданий выяснилась потребность в уточнении формулировок заданий и дополнении информации в критериях оценивания. Это прежде всего связано с межкультурной асимметрией в образовательных установках разных стран (непривычная постановка задач, развитие иных навыков и т. д.).

Благодаря элементу «Обратная связь», завершающему ЭОК, отмечается повышение спроса на образовательные услуги СФУ (92,3 % иностранных студентов хотели бы продолжить обучение). В ходе анкетирования выяснилось, что многие (88,7 %) впервые услышали о г. Красноярске и Сибирском федеральном университете. Благодаря данному дистанционному курсу студенты смогли познакомиться с программами СФУ, посмотреть виртуальный тур, сравнить с другими вузами РФ и сделать вывод о конкурентоспособности университета. Мы также получили готовый рекламный продукт, который в дальнейшем будет использоваться для расширения партнерской базы СФУ и привлечения большего числа иностранных абитуриентов.

ВЫВОДЫ

Основной спецификой педагогического дизайна дистанционного образовательного курса для иностранных студентов является четкое представление структуры курса и графика изучения дисциплины, а также эффективная организация контрольного оценивания на всех этапах прохождения курса. Учет межкультурной асимметрии образовательных процессов разных стран также является неотъемлемой частью разработки успешного электронного образовательного курса. Формулировки заданий, сроки и статистические параметры оценивания должны предварительно тестироваться для выявления их адекватного восприятия и своевременной корректировки заданных условий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берарди С. Моделирование онлайн-курса по русскому языку как иностранному в период эпидемии COVID-19 // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 7–20.
2. Голованова М.В. Образовательная платформа Moodle как средство мотивации в процессе обучения РКИ // Русский язык за рубежом. 2020. № 3. С. 86–89.
3. Hong J.-C., Lee Y.-F., Ye J.-H. Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown // Personality and Individual Differences. 2021. Vol. 174. Article number 110673.
4. Zhang T., Shaikh Z.A., Yumashev A.V., Chlad M. Applied model of E-learning in the framework of education for sustainable development // Sustainability (Switzerland). 2020. Vol. 12. № 16. Article number 6420.
5. Хусьяинов Т.М. История развития и распространения дистанционного образования // Педагогика и просвещение. 2014. № 4. С. 30–41.
6. Sung E., Mayer R.E. Five facets of social presence in online distance education // Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28. № 5. P. 1738–1747.
7. Rapp C., Gülbahar Y., Adnan M. e-Tutor: A multilingual open educational resource for faculty development to teach online // International Review of Research in Open and Distance Learning. 2016. Vol. 17. № 5. P. 284–289.
8. Clark R., Chopeta L. Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials. 2-nd ed. San Francisco: Pfeiffer, 2010. 432 p.
9. Сидорова Е.Ю., Олейник М.А., Геддис Е.В., Назаревская В.В. Опыт создания электронного учебного курса по русскому языку для студентов-иностранцев на базе платформы LMS Moodle // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 108–114.
10. Беляева Е.В., Мартынова Н.А. Электронный курс как форма обучения иностранных студентов русскому языку в контексте феномена «клипового мышления» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 12. С. 382–387.
11. Kerimbayev N., Kultan J., Abdykarimova S., Akramova A. LMS Moodle: Distance international education in cooperation of higher education institutions of different countries // Education and information technologies. 2017. Vol. 22. № 5. P. 2125–2139.
12. Холодкова М.В., Жеребцова Ж.И., Дьякова Т.А. Реализация игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 190. С. 79–89.
13. Петрова Н.Е. Дистанционные технологии в обучении русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2021. № 1. С. 119–122.
14. Доминова Т.Н. Информационно-коммуникационные технологии при обучении русскому языку как иностранному: принципы создания мультимедийного учебного пособия // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 66–74.

15. 崔卫, 刘戈. 互联网 俄语 俄罗斯 [Studying Russian by the Internet] // 中国俄语教学. 2000. P. 45–57.
16. 王霞. 远程俄语教学现状及发展前景探析 [Online Learning of the Russian as a Foreign Language: current situation and future prospects] // 黑龙江黑河: 黑河学院外国语学院. 2016. P. 113–124.
17. Федотова Н.Л. On the concept of distance training course “Methods of teaching Russian as a foreign language (RFL): traditions and innovations” // Russian linguistic Bulletin. 2015. Vol. 4. С. 41–43.
18. Веренич Т.К., Вязовикина О.В., Срмикян В.С., Шатохина С.А. Адаптация текстов в системе обучения русскому языку как иностранному (на материале онлайн-курса «Твои сибирские каникулы») // Казанская наука. 2019. № 9. С. 65–67.
19. Веренич Т.К., Злобина С.А., Срмикян В.С. Использование ресурсов электронного обучающего курса при формировании языковых и речевых навыков испаноговорящих студентов // Проблемы современного образования. 2020. № 3. С. 181–193.
20. Веренич Т.К., Мезит А.Э., Микалаускайте Е.Ю. Принципы создания массового онлайн-курса по русскому языку для студентов начального уровня // Педагогика. Вопросы теории и практика. 2019. Т. 4. № 4. С. 73–78.
9. Sidorova E.Yu., Oleynik M.A., Geddis E.V., Nazarevskaya V.V. Creating Moodle-based e-learning Russian language course for international students. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2021, no. 199, pp. 108–114.
10. Belyaeva E.V., Martyanova N.A. Electronic course as a form of teaching Russian to foreign students in the context of the “clip thinking” phenomenon. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2019, vol. 12, no. 12, pp. 382–387.
11. Kerimbayev N., Kultan J., Abdykarimova S., Akramova A. LMS Moodle: Distance international education in cooperation of higher education institutions of different countries. *Education and information technologies*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 2125–2139.
12. Kholodkova M.V., Zherebtsova Zh.I., Dyakova T.A. Implementation of game technologies in distance learning of Russian as a foreign language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 79–89.
13. Petrova N.E. Distance learning technologies in teaching Russian as a foreign language: problems and prospects. *Izvestiya Gomelskogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skoriny*, 2021, no. 1, pp. 119–122.
14. Dominova T.N. Information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language: principles of creating of the multimedia textbook. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2021, no. 2, pp. 66–74.
15. 崔卫, 刘戈. 互联网 俄语 俄罗斯 [Studying Russian by the Internet]. *中国俄语教学*, 2000, pp. 45–57.
16. 王霞. 远程俄语教学现状及发展前景探析 [Online Learning of the Russian as a Foreign Language: current situation and future prospects]. *黑龙江黑河: 黑河学院外国语学院*, 2016, pp. 113–124.
17. Fedotova N.L. On the concept of distance training course “Methods of teaching Russian as a foreign language (RFL): traditions and innovations”. *Russian linguistic Bulletin*, 2015, vol. 4, pp. 41–43.
18. Verenich T.K., Vyazovikina O.V., Srmikyan V.S., Shatokhina S.A. Adaptation of texts in the system of teaching Russian as a foreign (on the material of online course “Your Siberian holidays”). *Kazanskaya nauka*, 2019, no. 9, pp. 65–67.
19. Verenich T.K., Zlobina S.A., Srmikyan V.S. Using the resources of the e-learning course in forming language and speech skills of Spanish-speaking students. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 2020, no. 3, pp. 181–193.
20. Verenich T.K., Mezit A.E., Mikalauskayte E.Yu. Principles to compile a mass open online course of Russian as a foreign language for elementary grade students. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktika*, 2019, vol. 4, no. 4, pp. 73–78.

REFERENCES

1. Berardi S. Creating an online Russian as a foreign language course during the COVID-19 epidemic. *Rusistika*, 2021, vol. 19, no. 1, pp. 7–20.
2. Golovanova M.V. Moodle learning platform as motivation tool in teaching Russian as a foreign language. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2020, no. 3, pp. 86–89.
3. Hong J.-C., Lee Y.-F., Ye J.-H. Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences*, 2021, vol. 174, article number 110673.
4. Zhang T., Shaikh Z.A., Yumashev A.V., Chlad M. Applied model of E-learning in the framework of education for sustainable development. *Sustainability (Switzerland)*, 2020, vol. 12, no. 16, article number 6420.
5. Khusyainov T.M. The history of development and expansion of online distance education. *Pedagogika i prosveshchenie*, 2014, no. 4, pp. 30–41.
6. Sung E., Mayer R.E. Five facets of social presence in online distance education. *Computers in Human Behavior*, 2012, vol. 28, no. 5, pp. 1738–1747.
7. Rapp C., Gülbahar Y., Adnan M. e-Tutor: A multilingual open educational resource for faculty development to teach online. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2016, vol. 17, no. 5, pp. 284–289.
8. Clark R., Chopeta L. *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating*

**MOODLE-BASED ONLINE COURSE ON TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE:
PECULIARITY OF INSTRUCTIONAL DESIGN**

© 2021

E.V. Chistova, PhD (Philology), Associate Professor,
Head of Chair of East Asian Languages, School of Philology and Language Communication
T.K. Verenich, PhD (Philology), Associate Professor,
Head of Chair of Russian as a Foreign Language, School of Philology and Language Communication
E.V. Eremina, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head of Chair of Foreign Languages, School of Philology and Language Communication
Siberian Federal University, Krasnoyarsk (Russia)

Keywords: digital pedagogy; online technologies; Russian as a foreign language; RFL; business communication; assessment; Siberian Federal University; SFU.

Abstract: Due to the proliferation of advanced information technologies and overall digitalization in the post-Covid period, the education system is currently subjected to drastic changes, which in their turn predetermine a new area of theoretical and practical research investigating the issues of distance learning similarly referred to as online learning, e-learning, Web-based training. The present paper reveals the role of digital pedagogy in the modern educational process, evaluates the effectiveness of the most popular learning platform in Russia – the learning management system – Moodle. The brief analysis of the existing online RFL (Russian as a Foreign Language) courses shows a great discrepancy between the insufficient offer and increasing demand for such products in the Chinese educational market. The author describes the experience of the Siberian Federal University in the implementation of the online course “Business Russian” in the educational space of the PRC, featuring the core elements of the course design such as objectives stated, resources used, forms of assessment suggested, as well as the demands and the requirements to the flexible all-in-one approach to Moodle course delivery. The work also provides the interpretation of the poll results, which provide valuable insights into the impressions and the opinions of the students from different countries who have already taken the course.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ И СЕМЕЙНОЙ РОЛИ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

© 2021

Е.А. Брагина, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии

Л.А. Белозерова, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск (Россия)

М.В. Прокофьева, заместитель директора по научно-методической работе, руководитель

Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 89, Ульяновск (Россия)

Региональный ресурсный центр по комплексному сопровождению детей

с расстройствами аутистического спектра, Ульяновск (Россия)

Ключевые слова: матери детей с расстройствами аутистического спектра; матери детей с нарушениями речи; семейная роль; родительское отношение к ребенку; эмоциональный контакт с ребенком; эмоциональная дистанция; эмоциональная концентрация на ребенке.

Аннотация: В статье представлен анализ результатов сравнительного исследования отношения к ребенку и семейной роли матерей аутичных детей и детей с нарушениями речи, полученных на основе методики диагностики родительского отношения (ОРО) и методики диагностики родительских установок PARI. Установлено, что общими особенностями матерей детей с ограниченными возможностями здоровья, отличающими их от матерей нормотипичных детей, являются более негативное отношение к семейной роли, стремление ограничивать внесемейные влияния, излишняя эмоциональная концентрация на ребенке, эмоциональная дистанция, преобладание стремления ускорить развитие ребенка над стремлением развивать его активность. Корреляционный анализ показал достоверные взаимосвязи между показателями методики ОРО и методики PARI: принятия ребенка – с оптимальностью эмоционального контакта, симбиоза – с отношением к семейной роли. В группе матерей аутичных детей показатель симбиоза дополнительно оказался значимо связан с признаками «защитить ребенка» и «ускорить развитие ребенка». Достоверная связь показателя кооперации с оптимальностью эмоционального контакта установлена только для групп матерей детей с нарушениями речи и детей с нормотипичным развитием. В группе матерей аутичных детей выявлена отрицательная связь показателя кооперации с показателями эмоциональной дистанции, эмоциональной концентрации и отношения к семейной роли. В этой же группе тенденция к гиперсоциализации оказалась наиболее выраженной и значимо связанной с признаком «несамостоятельность матери», тенденция инфантилизировать ребенка – достоверно положительно коррелирующей с признаками «подавление воли», «зависимость от семьи» и достоверно отрицательно – с признаком «уравнилельные отношения». Полученные результаты, как подтверждающие имеющиеся в научной литературе факты, так и новые, раскрывающие специфику отношения к семейной роли и ребенку матерей аутичных детей и матерей детей с нарушениями речи, являются важным аргументом в пользу необходимости оказания им отдельной коррекционной, а нередко и психотерапевтической, помощи.

ВВЕДЕНИЕ

Семья ребенка с нарушениями в развитии живет в условиях хронического стресса, поэтому она подвержена деформациям как во внутрисемейных отношениях, так и в отношениях с социальным окружением. Степень деформации внутрисемейных отношений в таких семьях обусловлена, как отмечает В.В. Ткачева, характером и глубиной нарушений у ребенка, их внешними проявлениями, возможностью их обратимости или необратимостью, а также личностными особенностями родителей, преморбидными и/или формирующимися как реакция на диагноз ребенка [1].

Современная практика обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии основывается на федеральных государственных образовательных стандартах разного уровня, требованием которых является организация психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, обязательно включающего взаимодействие специалистов с его семьей. Реализация этого требования предполагает глубокое понимание специфических проблем семей и родителей детей с разными видами ограниченных возможностей здоровья (далее – ОВЗ).

В последние годы как в России, так и за рубежом появилось много исследований, посвященных этой проблеме. В рамках настоящей статьи заметим, что наиболее глубокие негативные изменения семейных отношений и психологических особенностей родителей, вплоть до формирования психопатологических черт личности, авторы многочисленных работ отмечают в семьях детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) [2–4]. Наиболее существенное влияние воспитание ребенка с РАС оказывает на психологическое и физическое благополучие матери [3–6]. Это влияние связано как со сложностью структуры дефекта у ребенка-аутиста, с его эмоциональной труднодоступностью, значительными трудностями в социальной адаптации и специфическими особенностями поведенческих реакций, так и с отношением социального окружения, нередко резко негативным, как к ребенку, так и к его родителям [4; 7; 8].

Вместе с тем специалисты, работающие с детьми с РАС, независимо от используемых коррекционных технологий подчеркивают, что успешное развитие и социальная адаптация таких детей предполагает обязательное включение в коррекционно-развивающую работу с ребенком их семей [6; 9; 10]. Однако развивающиеся

в таких семьях деформации психологического, социального и соматического уровней существенным образом затрудняют оказание профессиональной помощи ребенку [1]. Преодоление этих затруднений предполагает глубокое понимание проблем и особенностей как семьи ребенка с РАС в целом, так и отдельно – его родителей.

Исследований психологических особенностей семей и родителей детей с нарушениями речи (далее – НР) значительно меньше, и большинство их выполнено в рамках организации взаимодействия с родителями специалистов – логопедов и психологов, которые подчеркивают необходимость участия семьи в коррекции нарушений речи у ребенка [11]. Отмечается, что нарушения речи, хотя и являются в большинстве своем обратимыми, тем не менее травмируют родителей ребенка и нередко становятся предпосылкой к «возникновению коммуникативного барьера, отчужденности и отгороженности в детско-родительских отношениях» [1, с. 22]. В исследованиях показано, что у матерей детей с НР наблюдаются напряженность, скованность, нередко – чрезмерная требовательность, дисгармоничный стиль межличностного взаимодействия, сочетающий симбиотическое отношение и низкий уровень эмоционального принятия ребенка, директивность и даже агрессивность [12–14]. Отмечаются, кроме того, низкая коррекционно-педагогическая осведомленность матерей детей этой группы, недостаточная мотивация к участию в работе с ребенком, слабая чувствительность к его эмоциональному состоянию [11; 15].

Участие родителей в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ОВЗ основывается на точке зрения, согласно которой семья особого ребенка обладает большими потенциальными возможностями в создании необходимых условий для его воспитания и развития [1]. Более того, как отмечает В.В. Ткачева, в настоящее время акцент коррекционного воздействия в работе с детьми с нарушениями в развитии переносится на семью ребенка [16]. Однако привлечение семьи к сотрудничеству со специалистами должно основываться на понимании специфики внутрисемейных отношений и психологических особенностей родителей особых детей, которое, в свою очередь, предполагает в том числе организацию сравнительных исследований семей и родителей детей с разными видами нарушений в развитии.

Цель исследования – сравнительный анализ отношения к семейной роли и ребенку матерей детей с расстройствами аутистического спектра, детей с нарушениями речи и детей, развивающихся нормативно.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборку составили 16 матерей детей с РАС (группа МА), 20 матерей детей с НР (группа МР) и 20 матерей нормотипичных детей (группа МН). Возраст детей с РАС – от 5 до 12 лет, все используют речь, среди них 10 – с интеллектуальным развитием, близким к нормативному, у 6 из них – диагноз РАС и умственная отсталость. Возраст детей с НР – 3–8 лет, у 15 из них общее недоразвитие речи (далее – ОНР) III уровня, у 4 – ОНР II уровня, у 1 ребенка – задержка развития речи. Сразу отметим, что в исследовании матери детей не разделя-

лись на подгруппы в зависимости от тяжести нарушения у ребенка.

В качестве методов исследования использовались опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга и В.В. Столина [17] и методика диагностики родительских установок PARI Е.С. Шефер и Р. Белла [17]. В методике ОРО диагностируется пять показателей: принятие – отвержение ребенка, кооперация в отношениях с ним, симбиотические отношения, авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация (шкала «Маленький неудачник»). В анализе результатов методики PARI рассматривались показатели четырех блоков, в каждый из которых входит разное число признаков. Блок отношения к семейной роли (далее – ОСР) состоит из 8 признаков: зависимость от семьи, самопожертвование, семейные конфликты, сверхавторитет, неудовлетворенность ролью хозяйки, безучастность мужа, доминирование матери и несамостоятельность матери. Блоки оптимальности эмоционального контакта (далее – ОЭК), излишней дистанции в отношениях с ребенком (далее – ИЭД) и излишней концентрации на ребенке (далее – ИЭК) характеризуют отношение матери к ребенку в целом. Блок ОЭК включает 4 признака: побуждение к словесным контактам (вербализация), партнерские отношения с ребенком, развитие активности ребенка и уравнивательные отношения с ребенком; блок ИЭД состоит из 3 признаков: раздражительность, строгость в отношениях с ребенком и уклонение от контактов; блок ИЭК образован 8 признаками: чрезмерная забота, подавление воли, опасение обидеть ребенка, создание безопасности, исключение внесемейных влияний, подавление агрессивности, подавление сексуальности, вмешательство в мир ребенка и стремление ускорить развитие ребенка. Пояснения требуют показатели партнерского отношения к ребенку и уравнивательных отношений с ребенком: первый признак предполагает стремление матери приспособиться к ребенку, к равноправным с ним отношениям, второй – к откровенным отношениям в общении с ребенком. Дополнительно отметим, что чем выше значение показателя блоков ОСР, тем негативнее оценивается женщиной семейная роль.

При анализе эмпирических данных использовались *U*-критерий Манна – Уитни для независимых выборок и коэффициент корреляции r_s Спирмена.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ результатов, представленных в таблице 1, позволяет констатировать существенные различия между матерями групп МА и МР, групп МА и МН и групп МР и МН по большинству сравниваемых показателей.

Так, у матерей детей с РАС в меньшей степени по сравнению с группами МР и МН выражена установка на кооперацию во взаимодействии с ребенком и в достоверно более высокой – симбиотическое отношение, тенденция инфантилизировать ребенка и авторитарная гиперсоциализация. Отметим, что сочетание эмоционального неприятия, чрезмерного контроля и инфантилизации у матерей аутичных детей выявлено в целом ряде исследований [18–20]. Однако в исследовании Н.В. Кисельниковой и К.Ю. Пимкиной отмечается достаточно высокий уровень принятия матерью аутичного

Таблица 1. Значение критерия Манна – Уитни для показателей методик ОРО [17] и PARI [17] (блоков) в исследуемых группах матерей

Показатель	МА/МР		МА/МН		МР/МН	
	средние	Uэмп	средние	Uэмп	средние	Uэмп
Отвержение – принятие	74,4/88,1	84,5**	74,4/46,7	46,5**	88,1/46,7	4,5**
Кооперация	22,9/28,6	105,5*	22,9/34,3	61,5**	28,6/34,3	162
Симбиоз	69,8/57,7	105*	69,8/49,0	80**	57,7/49,0	156
Гиперсоциализация	74,3/57,3	66**	74,3/52,3	57,5**	57,3/52,3	169
Маленький неудачник	78,3/62,5	105,5*	78,3/51,7	43,5**	62,5/51,7	137,5*
ОСР	107,9/95,4	22,2**	107,9/86,75	3,5**	95,4/86,75	60,5**
ОЭК	50,2/51,7	114,5	50,2/54,0	86**	51,7/54,0	150,5
ИЭД	37,7/36,9	155	37,7/33,7	39**	36,9/33,7	36,5**
ИЭК	105,8/99,4	61,5**	105,8/88,8	14,5**	99,4/88,8	49**

Примечание: здесь и далее в тексте * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

ребенка дошкольного возраста [5]. Возможно, такое несоответствие результатов обусловлено возрастными особенностями детей с РАС в последнем исследовании.

В группе МР установлен достоверно самый высокий уровень показателя «эмоциональное отвержение» ребенка на фоне довольно высокого уровня показателя тенденции к инфантилизации. Сошлемся в этом контексте на исследование Л.В. Арамачевой с соавторами, в котором также обнаружено аналогичное сочетание родительских установок матерей детей с задержкой развития речи [13]. Кроме того, по сравнению с матерями аутичных детей у матерей детей с нарушениями речи в меньшей степени проявляются тенденции к симбиотическим отношениям и гиперсоциального контроля в сочетании с более высоким уровнем кооперации.

В группе МА зафиксировано наиболее негативное отношение к семейной роли и достоверно более высокое значение показателя эмоциональной концентрации при одинаковых с матерями группы МР показателях оптимальности эмоционального контакта и эмоциональной дистанции. По сравнению с обеими группами матерей детей с ОВЗ матери группы МН в существенно меньшей степени обнаруживают инфантилизирующее отношение к ребенку, при этом к семейной роли относятся более позитивно, им в меньшей степени свойственны как излишняя эмоциональная дистанция в отношениях с ребенком, так и излишняя эмоциональная концентрация на нем.

Сравнение отдельных признаков методики PARI в исследуемых группах позволило выявить существенные различия по целому ряду показателей. Так, достоверное различие показателей блока ОСР в группах МА и МР связано с чрезмерной зависимостью от семьи (соответствующие значения $U_{эмп}=77,5^{**}$), переживанием матерями аутичных детей самопожертвования ($U_{эмп}=72^{**}$), их неудовлетворенностью ролью хозяйки ($U_{эмп}=56^{**}$), недостаточной, по их мнению, вовлеченностью мужа

в дела семьи ($U_{эмп}=29,5^{**}$), переживанием собственной несамостоятельности ($U_{эмп}=12,5^{**}$). Существенно более высокие значения признака «зависимость от семьи» в группах матерей детей с ОВЗ по сравнению с матерями группы МН свидетельствуют о приоритетности для первых семьи и семейных проблем ($U_{эмп}=50^{**}$ для МА и $U_{эмп}=105,5^*$ для МР).

Несмотря на отсутствие значимых различий показателей блока ИЭД в группах МА и МР, обнаруживаются достоверные различия входящих в него признаков: в группе МА в большей степени выражена раздражительность по отношению к ребенку ($U_{эмп}=69^{**}$), в группе МР – строгость ($U_{эмп}=73,5^{**}$). Наконец, достоверные различия показателей блока ИЭК в этих группах обусловлены существенно более высокими значениями в группе МА признаков чрезмерной заботы ($U=30^{**}$), стремления обезопасить ребенка ($U_{эмп}=101,5^*$) и стремления исключать внесемейные влияния ($U_{эмп}=75^{**}$).

Ряд важных с точки зрения характеристики отношения матери к ребенку показателей признаков методики PARI в группах МА и МР не различаются, но существенно превышают значения соответствующих показателей в группе МН. Так, матери обеих групп детей с ОВЗ по сравнению с матерями нормотипичных детей в большей степени стремятся ускорить развитие своего ребенка ($U_{эмп}=59,5^{**}$ для группы МА и $U_{эмп}=101^{**}$ для группы МР), демонстрируют значительное стремление подавлять его агрессивность ($U_{эмп}=32^{**}$ для группы МА и $U_{эмп}=124,5^*$ для группы МР). Отметим, что в группах МА и МР значение признака «ускорить развитие ребенка» существенно превышает значение признака «развивать активность ребенка» ($U_{эмп}=121^*$ и 82^* соответственно).

В свою очередь, в группе МН установлены достоверно более высокие значения показателя партнерских отношений с ребенком по сравнению с обеими группами матерей детей с ОВЗ ($U_{эмп}=50,5^{**}$ для группы МА

и $U_{\text{мп}}=88^{**}$ для группы МР). Незначимость партнерских отношений для эмоционального контакта с ребенком матерей аутичных детей зафиксирована в исследовании М.С. Старовой [4]. Наши результаты позволяют предположить, что и для матерей детей с нарушениями речи стремление к равноправным, партнерским отношениям с ребенком не столь важно: в эмоциональном контакте с ребенком для обеих групп матерей детей с ОВЗ большее значение имеет ускорение развития ребенка и общение с ним (показатель «уравнительные отношения»).

Матери группы МН по сравнению с матерями детей с ОВЗ в меньшей степени переживают зависимость от семьи, менее склонны к самопожертвованию, в меньшей степени претендуют на сверхавторитет. Одновременно они не стремятся чрезмерно обезопасить ребенка, большинство из них не проявляет излишнюю заботу, и, что представляется важным, они в целом в меньшей степени раздражительны, менее склонны уклоняться от контакта с ребенком и ограждать его от внесемейных влияний. Близкие к нашим результаты представлены в работе И.А. Коневой и Е.Н. Красновой [21].

Корреляционный анализ позволил установить достоверные связи отдельных блоков методики PARI только в группе МА. Так, показатель блока ОСР в этой группе достоверно положительно связан с показателями блоков ИЭД, ИЭК ($r_s=0,599^*$ и $0,840^{**}$ соответственно) за счет значимых корреляций с показателями стремления к подавлению воли ($r_s=0,564^*$) и агрессивности ребенка ($r_s=0,876^{**}$), стремления обеспечить его безопасность ($r_s=0,533^*$), вмешательства в его жизнь ($r_s=0,536^*$), стремления ускорить его развитие ($r_s=0,786^{**}$) и раздражительности ($r_s=0,605^*$). Единственная значимая отрицательная корреляция блока ОСР в группе матерей аутичных детей зафиксирована для показателя партнерских отношений ($r_s=-0,722^{**}$). Таким образом, зависимость ребенка с РАС, его трудности в социальной адаптации побуждают мать, с одной стороны, прилагать усилия, направленные на его защиту и развитие, а с другой – достаточно жестко контролировать его поведение, что, по-видимому, и рождает внутреннее напряжение, раздражительность и в целом – неудовлетворенность семейной ролью.

В исследовании установлены неоднозначные связи показателей методики ОРО, с одной стороны, и методики PARI, с другой. Принятие во всех трех группах достоверно связано с оптимальностью эмоционального контакта с ребенком, однако в группе МА одновременно обнаруживается и значимая отрицательная корреляция показателя принятия с отношением матери к семейной роли: $r_s=-0,555^*$.

Корреляционные связи показателя кооперации с показателями различных блоков и признаков методики PARI обнаруживают их существенные особенности в трех исследуемых группах. Так, в группах МР и МН показатель кооперации достоверно положительно связан с показателем ОЭЖ (признаки: «вербализация, побуждение словесных проявлений», $r_s=0,578^{**}$ и «стремление к уравнительным отношениям», $r_s=0,562^{**}$ в группе МР; «партнерские отношения», $r_s=0,568^{**}$ и «стремление к уравнительным отношениям с ребенком», $r_s=0,534^*$ в группе МН). Можно предположить, что установка на

кооперацию с ребенком у матерей детей с НР дополнительно включает направленность на развитие его речи.

В группе МА установлены достоверные связи показателя кооперации с признаками нескольких блоков: ИЭД (признаки: «раздражительность», $r_s=-0,531^*$; «уклонение от контакта», $r_s=-0,582^*$), ИЭК (признаки: «подавление воли», $r_s=-0,563^*$; «исключение внесемейных влияний», $r_s=-0,687^{**}$; «стремление ускорить развитие ребенка» $r_s=0,642^{**}$) и ОСР (признаки: «зависимость от семьи», $r_s=-0,545^*$; «самопожертвование», $r_s=-0,704^{**}$). Отмеченные признаки отношения к ребенку, которые в группе МА значимо выше соответствующих признаков в группах МР и МН, позволяют понять существенное снижение тенденции к кооперации в этой группе матерей (таблица 1).

Показатель симбиоза во всех исследуемых группах матерей достоверно положительно связан с общими показателями блока ОСР: чем более негативно отношение к семейной роли, чем выше симбиотическая связь с ребенком. Однако в группах МА и МР обнаружены и некоторые дополнительные значимые связи показателя симбиоза с признаками методики PARI: «сверхавторитет родителей» ($r_s=0,505^*$ и $r_s=0,485^*$ в МА и МР), «подавление агрессивности» ($r_s=0,505^*$ и $r_s=0,454^*$) и «стремление ускорить развитие ребенка» ($r_s=0,572^*$ и $r_s=0,447^*$). Кроме того, в группе МА обнаруживается достоверная корреляция показателя симбиоза с признаками «зависимость от семьи» ($r_s=0,561^*$) и «стремление обезопасить ребенка» ($r_s=0,513^*$).

Тенденция к гиперсоциализации в воспитании ребенка существенно выше в группе МА и значимо связана с признаком блока ОСР «несамостоятельность матери», $r_s=0,534^*$. Этот результат позволяет предположить, что гиперсоциализирующая направленность в воспитании ребенка с РАС связывается в представлениях матерей этой группы со стремлением уменьшить серьезные проблемы в социальной адаптации и коммуникации ребенка, что, в свою очередь, позволит им самим стать более независимыми.

Наконец, тенденция инфантилизировать ребенка (показатель «Маленький неудачник») в группе МА значимо связана с признаками «подавление воли», ($r_s=0,576^*$), «уравнительные отношения» ($r_s=-0,609^*$) и «зависимость от семьи», ($r_s=0,583^*$), что подтверждает уже высказанное предположение, согласно которому переживание неприспособленности ребенка с РАС, его неадекватности рождает у матерей этой группы дополнительный стимул для авторитарного руководства и ограничивает их стремление к уравнительным с ним отношениям.

В группе МР показатель «Маленький неудачник» достоверно связан с двумя признаками блока ИЭК: «подавление воли», $r_s=0,444^*$ и «исключение внесемейных влияний», $r_s=0,485^*$. Отметим, что в группе МР отмечено достоверно самое высокое значение признака чрезмерной строгости по отношению к ребенку.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Обобщая изложенные результаты, мы можем отметить как общие для матерей всех групп черты отношения к ребенку и семейной роли, так и ряд их специфических особенностей.

Так, во всех группах матерей принятие ребенка оказалось значимо связанным с оптимальностью эмоционального контакта с ним, симбиотические отношения – с показателями излишней эмоциональной концентрации на ребенке и негативного отношения к семейной роли. Можно предположить, что установка на симбиоз в отношениях с ребенком во всех трех группах матерей выполняет функцию компенсации неудовлетворенности семейными отношениями, которая в наибольшей степени проявляется у матерей детей с РАС. Кроме того, симбиотические тенденции обеих групп матерей детей с ОВЗ (и МА, и МР) сочетаются с авторитарностью в руководстве его развитием. Отметим, что сочетание высоких показателей симбиоза и авторитарной гиперсоциализации в отношении матери к ребенку с РАС отмечается в целом ряде научных работ [19–21]. В нашем исследовании это соотношение проявилось в связях показателей симбиоза с показателями признаков сверхавторитета родителей, подавления агрессивности ребенка и стремления ускорить его развитие. По-видимому, симбиоз в отношениях матери с ребенком, как с РАС, так и с НР, характеризуется не просто стремлением матери удовлетворить потребности ребенка, но определенным навязыванием этих потребностей в силу ее собственного понимания того, что полезно ребенку и что способствует его развитию.

Вместе с тем у матерей аутичных детей имеют место еще более широкие основания для симбиотической связи с ребенком: для матерей этой группы симбиоз в отношениях с ребенком – это еще и способ обеспечить его безопасность. Последний факт может быть связан с тем, что, как отмечают А.А. Нестерова и В.В. Хитрюк, более трети детей с РАС подвергались нападкам и оскорблениям [8, с. 579], вследствие чего их родители вынуждены занимать оборонительную позицию и сокращать социальные контакты. По-видимому, прежде всего с этим обстоятельством связано и наиболее выраженное в этой группе матерей стремление ограничить внесемейные влияния, как ответное защитное поведение.

Более высокий уровень эмоциональной дистанции и эмоциональной концентрации на ребенке в группах МА и МР по сравнению с матерями группы МН можно расценить как проявление уже отмеченной выше противоречивости в отношениях с ребенком, сосуществование тенденции к симбиозу и стремления ускорить развитие ребенка, проявляющееся в том числе в более выраженной в группах МА и МР тенденции к подавлению воли ребенка, раздражительности, а в группе МА – авторитарной гиперсоциализации. Одновременно только в группе матерей аутичных детей обнаружена, как было показано выше, взаимосвязанность отношения к семейной роли и показателей эмоциональной дистанции и эмоциональной концентрации, наиболее ярко проявившаяся в достоверной отрицательной связи показателей отношения к семейной роли и партнерских отношений с ребенком.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Общими особенностями матерей детей с ОВЗ, отличающими их от группы матерей нормотипичных детей, являются существенно более негативное отношение

к семейной роли, большее стремление к закрытости семьи, излишняя эмоциональная концентрация на ребенке в сочетании с излишней эмоциональной дистанцией, меньшей готовностью к установлению с ребенком партнерских отношений и выраженным стремлением ускорить его развитие. Кроме того, матерей и детей с РАС, и детей с НР объединяет более низкое принятие ребенка и более выраженная тенденция его инфантилизировать.

Матери детей с нарушениями речи более позитивно по сравнению с матерями аутичных детей РАС относятся к семейной роли, менее эмоционально сконцентрированы на ребенке, более склонны к уравнительным с ним отношениям, однако проявляют по отношению к нему большую строгость, высокий уровень его эмоционального непринятия и одновременно – инфантилизации.

Матерей детей с РАС отличает взаимосвязанность отношения к ребенку и отношения к семейной роли: отношение к семейной роли тем негативнее, чем более выражены эмоциональная концентрация на ребенке и эмоциональная дистанция в отношениях с ним. Наиболее ярко это соотношение проявилось в отрицательной достоверной связи отношения к семейной роли и партнерских отношений с ребенком. Противоречивость отношения к ребенку матерей этой группы наблюдается в сочетании высоких показателей тенденций к симбиозу и инфантилизации с высоким уровнем авторитарной гиперсоциализации, при этом тенденция к симбиозу выражена тем сильнее, чем значительнее неудовлетворенность семейной ролью. Кроме того, кооперация, во всех группах связанная с оптимальностью эмоционального контакта с ребенком, в группе матерей детей с РАС снижается вследствие излишней эмоциональной дистанции и эмоциональной концентрации на ребенке, чрезмерной поглощенности заботой о нем.

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что организация взаимодействия и сотрудничества специалистов как с матерями детей с РАС, так и с матерями детей с НР в психолого-педагогическом сопровождении особого ребенка требует оказания им не только консультативной, но и коррекционной, а в ряде случаев и психотерапевтической, помощи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 152 с.
2. Высотина Т.Н. Личностные особенности родителей, воспитывающих детей со сложными нарушениями психического развития // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 2. С. 122–127.
3. Дорошева Е.А., Грабельникова У.С. Синдром эмоционального выгорания, особенности совладающего поведения и регуляции эмоций у матерей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра // Reflexio. 2018. Т. 11. № 1. С. 5–18.
4. Староверова М.С. Особенности взаимодействий матерей с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра // Системная психология и социология. 2016. № 3. С. 47–53.

5. Кисельникова Н.В., Пимкина К.Ю. Родительское отношение к ребенку дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 83–89.
6. Первушина О.Н., Киселёва О.В., Мурашова Т.А. Состояние семьи и эмоциональное выгорание родителей детей с расстройствами аутистического спектра // Reflexio. 2020. Т. 13. № 1. С. 32–48.
7. Горина Е.Н., Гринина Е.С., Рудзинская Т.Ф. Современные подходы к изучению семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 5. С. 38–47.
8. Нестерова А.А., Хитрюк В.В. Стигматизация и предвзятости в отношении родителей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 50–61.
9. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 2016. 288 с.
10. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на прикладном анализе поведения. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 208 с.
11. Бородина В.А., Васильева К.С. Особенности коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 7. С. 9–22.
12. Марченко Т.М. Агрессивность у родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2012. № 2. С. 192–200.
13. Темникова Е.Ю. Развитие детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с общим недоразвитием речи // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 3. С. 115–119.
14. Арамачева Л.В., Бадрутдинова Е.Р., Груздева О.В. Исследование особенностей материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 4. С. 108–117.
15. Авдеева Н.Н. Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 19–28.
16. Ткачева В.В. Современные технологии психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. С. 155–162.
17. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: БАХРАХ-М, 2002. 672 с.
18. Гринина Е.С., Бессонова А.А. Особенности родительского отношения к детям с расстройствами аутистического спектра // Auditorium. 2019. № 2. С. 154–157.
19. Бразгун Т.Н., Ткачева В.В. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2018. № 3. С. 84–98.
20. Шабанова Е.В. Особенности системы детско-родительских и супружеских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 3. С. 80–86.
21. Конева И.А., Краснова Е.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их коррекция // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 113–116.

REFERENCES

1. Tkacheva V.V. *Semya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya: diagnostika i konsultirovanie* [The family of a child with disabilities: diagnosis and counseling]. Moscow, Natsionalnyy knizhnyy tsentr Publ., 2014. 152 p.
2. Vysotina T.N. Personal features of the parents who are bringing up children with difficult variants of mental development. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2011, no. 2, pp. 122–127.
3. Dorosheva E.A., Grabelnikova U.S. Emotional burnout, specific of coping strategies and emotional regulation in the mothers of children with autism spectrum disorders. *Reflexio*, 2018, vol. 11, no. 1, pp. 5–18.
4. Staroverova M.S. Features of the mother interaction with children having autism spectrum disorders. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya*, 2016, no. 3, pp. 47–53.
5. Kiselnikova N.V., Pimkina K.Yu. Parental attitude to preschool-age children with autism spectrum disorder. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 2017, no. 1, pp. 83–89.
6. Pervushina O.N., Kiseleva O.V., Murashova T.A. Family status and emotional burnout of parents of children with autism spectrum disorders. *Reflexio*, 2020, vol. 13, no. 1, pp. 32–48.
7. Gorina E.N., Grinina E.S., Rudzinskaya T.F. Modern approaches to the study of a family raising a child with autism spectrum disorder. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2019, vol. 7, no. 5, pp. 38–47.
8. Nesterova A.A., Khitryuk V.V. Stigmatization and prejudice towards parents of children with autistic spectrum disorders. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 2018, no. 4, pp. 50–61.
9. Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. *Autichnyy rebenok: puti pomoshchi* [Autistic child: ways to help]. Moscow, Terevinf Publ., 2016. 288 p.
10. Shramm R. *Detskiy autizm i ABA (Applied Behavior Analysis): terapiya, osnovannaya na prikladnom analize povedeniya* [Childhood autism and ABA (Applied Behavior Analysis): therapy based on applied behavior analysis]. Ekaterinburg, Rama Publishing Publ., 2017. 208 p.

11. Borodina V.A., Vasileva K.S. Features of correction-pedagogical competence of parents of children with heavy disorders of speech. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2018, no. 7, pp. 9–22.
12. Marchenko T.M. Aggression at the parents who are bringing up the children of preschool age with various violations of speech. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*, 2012, no. 2, pp. 192–200.
13. Temnikova E.Yu. The development of parent-child relationship in families with children with general speech underdevelopment. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva*, 2016, no. 3, pp. 115–119.
14. Aramacheva L.V., Badrutdinova E.R., Gruzdeva O.V. Study of maternal attitudes to primary school age children with severe speech disorders. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva*, 2020, no. 4, pp. 108–117.
15. Avdeeva N.N. Interaction of mother and toddler with delayed speech development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2019, vol. 24, no. 2, pp. 19–28.
16. Tkacheva V.V. Modern technologies of psychological aid to the family of a child with disabilities. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2016, no. 4, pp. 155–162.
17. Raygorodskiy D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnosics. Techniques and tests]. Samara, BAKhRAKh-M Publ., 2002. 672 p.
18. Grinina E.S., Bessonova A.A. Peculiarities of parental attitudes towards children with autism spectrum disorders. *Auditorium*, 2019, no. 2, pp. 154–157.
19. Brazgun T.N., Tkacheva V.V. Issue of dysfunctionality of the families who are parenting children with disability. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya*, 2018, no. 3, pp. 84–98.
20. Shabanova E.V. The system of parent-child and marital relationships in families with a child with autism spectrum disorder. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2013, no. 3, pp. 80–86.
21. Koneva I.A., Krasnova E.N. Features of parent-child relationships in families raising children with autism spectrum disorders and their correction. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2019, no. 63-4, pp. 113–116.

ATTITUDE TOWARDS A CHILD AND THE FAMILY ROLE OF MOTHERS OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS AND CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

© 2021

E.A. Bragina, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Psychology

L.A. Belozerova, PhD (Biology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Psychology

I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)

M.V. Prokofyeva, Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Chief

Boarding school for students with disabilities No. 89, Ulyanovsk (Russia)

Regional Resource Center for Comprehensive Support for Children with Autistic Spectrum Disorders, Ulyanovsk (Russia)

Keywords: mothers of children with autistic spectrum disorders; mothers of children with speech disorders; family role; parental attitude to a child; emotional contact with a child; emotional distance; emotional concentration on a child.

Abstract: The paper presents the results of a comparative study of the attitude towards a child and the family role of mothers of autistic children and children with speech disorders, obtained by the parental attitude (ORO) and parental attitudes (PARI) diagnostics. The study identified that mothers of children with disabilities had common features distinguishing them from mothers of neurotypical children: a more negative attitude towards the family role, the desire to limit extrafamilial influences, excessive emotional concentration on a child, emotional distance, and predominance of desire to accelerate child development over the desire to develop the activity of a child. Correlation analysis showed the reliable correlation between the indicators of ORO and PARI methods: between child acceptance and the optimal emotional contact, between the symbiosis and the attitude to the family role. Within the group of autistic children's mothers, the symbiosis indicator reliably correlated with signs of protecting a child and accelerating the development of a child. The study revealed a reliable correlation between the cooperation indicator and the optimal emotional contact only for groups of mothers of children with speech disorders and children with neurotypical development. In the group of autistic children mothers, the authors identified a negative correlation between the cooperation indicator and the indicators of emotional distance, emotional concentration, and attitude to the family role. In the same group, the tendency towards hypersocialization turned out to be the most profound correlation with the sign of mother's dependency, the tendency to infantilize a child reliably positively correlated with the signs of will suppression, dependence on the family and reliably negatively correlated with the sign of equalizing relations. The study results became an important argument in favor of the need for specific correctional, and in many cases, psychotherapeutic help to mothers of autistic children and mothers of children with speech disorders. They confirm the facts available in the scientific literature and the new ones that revealed the specifics of their attitude towards the family role and a child.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

© 2021

И.С. Морозова, доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой акмеологии и психологии развития, директор Института образования
Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

Е.А. Пронин, старший преподаватель кафедры автомобилей,
бронетанкового вооружения и техники, магистрант
*Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск (Россия)*
Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

М.Е. Пронина, студент
Новосибирский государственный университет, Новосибирск (Россия)

Ключевые слова: курсант; саморегуляция личности; военное образование; военный институт; произвольная саморегуляция личности; межличностные отношения; личностные характеристики курсантов; уровень успеваемости.

Аннотация: Поиск путей повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов в период обучения в военном вузе остается актуальным в настоящее время. Особое значение приобретает обеспечение оптимальных способов формирования профессиональных компетенций обучающихся с учетом их личностных параметров при дефиците учебного времени. Предмет исследования – особенности саморегуляции курсантов с различным уровнем успеваемости. Исследование направлено на выявление особенностей произвольной саморегуляции и личностных характеристик курсантов с различным уровнем успеваемости по техническим дисциплинам в военном вузе. Определены теоретические подходы к изучению саморегуляции как личностного свойства, психического состояния и условия успешности протекания деятельности. Систематизированы представления о роли саморегуляции в процессе учебно-профессиональной деятельности. Теоретически обоснована необходимость учета особенностей саморегуляции курсантов военного вуза, проявляющейся в субъективной представленности направленности на определенные явления. Представлены данные о респондентах, в число которых вошел 91 курсант первого курса Новосибирского военного института. Обосновано разделение респондентов на группы с высоким и низким уровнем успеваемости. Выявлены особенности саморегуляции курсантов военного вуза с различным уровнем успеваемости, проявляющиеся в направленности произвольной саморегуляции. Определены особенности произвольной саморегуляции курсантов с высоким уровнем успеваемости, проявляющиеся в наличии выраженной настойчивости в учебной деятельности, дружелюбии по отношению к сокурсникам и выраженной познавательной потребности. Определены особенности произвольной саморегуляции курсантов с низким уровнем успеваемости, проявляющиеся в отсутствии самоконтроля и критической оценки действий, игнорировании своих ошибок, стремлении доминировать в межличностных отношениях.

ВВЕДЕНИЕ

Поиск оптимального пути формирования технических компетенций обучающихся при дефиците учебного времени остается актуальным по настоящее время. В рамках педагогической психологии, изучающей процесс развития и становления личности обучающегося, важно рассмотреть вопрос саморегуляции личности в образовательном процессе.

Проблема саморегуляции имеет длительную историю и характеризуется большой вариативностью подходов и направлений ее исследований. О.А. Конопкин, анализируя результаты исследования саморегуляции в предметной деятельности и поведении, обоснованно предлагает определять способность к саморегуляции как фактор субъектного развития [1]. Опираясь на данные, представленные в работах О.А. Конопкиной, В.И. Моросанова аргументированно обосновывает факт наличия индивидуальных способов саморегуляции активности, оказывающих влияние на протекание деятельности [2]. Перечисленные авторы стали идеологами личностного подхода к саморегуляции, предлагая рассматривать саморегуляцию как свойство личности.

А.К. Осницкий, изучая процессуальные характеристики саморегуляции, подчеркивает ее интегративный характер, проявляющийся в системном участии различных эмоционально-волевых процессов и явлений [3]. А.О. Прохоров предлагает рассматривать саморегуляцию как способ регуляции психических состояний человека [4], подчеркивая зависимость способов саморегуляции переживаемого состояния.

На основании проведенного анализа, мы считаем важным констатировать повышенный интерес исследователей к изучению саморегуляции с позиции комплексности и интегративности. Так, взаимосвязь параметров осознанной саморегуляции и временной перспективы студентов на различных этапах обучения рассмотрена в работах Е.А. Медовиковой [5], взаимосвязь параметров саморегуляции и личностных характеристик изучается И.С. Морозовой и Е.А. Прониным [6].

Анализ ресурсов личности в процессе обучения позволил Т.О. Отт констатировать, что успешность человека зависит не только от личностных характеристик, но и от степени сформированности у него навыков саморегуляции [7]. К.Н. Белогой с коллегами отмечают, что в основе эффективности процесса обучения

и дальнейшего развития личности лежит осознанный процесс саморегуляции поведения и деятельности. Доказаны взаимосвязь уровня осознанного саморегулирования и успешности процесса обучения [8], зависимость становления осознанной саморегуляции учебной деятельности от различных условий обучения [9], обусловленность становления временной перспективы студентов уровнем их осознанной саморегуляции [10].

Развитие личности, успешность в образовательной деятельности напрямую зависят от процесса преодоления сложностей (саморегуляции поведения) [11], наилучшей приспособляемости и умения поставить цели [12], наличия и сочетания внешних и внутренних мотивационных убеждений, лежащих в основе выбора образовательного пути [13], умения планировать, повышая вероятность достижения целей, облегчая процесс принятия решений [14].

Доказано, что академическая саморегуляция обучающихся, их ориентация на достижение успеха напрямую связаны с направленностью образовательной среды на развитие профессиональных и личностных качеств студентов [15]. Мы согласны с [16], что процесс саморегуляции личности в большей степени оказывает влияние на мотивацию, познание, эмоции и поведение, чем на генетически обусловленные черты личности, темперамент.

Субъектно-деятельностный подход к саморегуляции как особому виду активности личности рассматривает механизм управления деятельностью через планирование, моделирование, программирование и оценивание результатов. В рамках личностного подхода саморегуляция рассматривается с позиции личностных черт (произвольно управляя – раскрывая и подавляя качества человека с целью приспособления к конкретной жизненной ситуации, к ведущему виду деятельности личности).

С физиологической точки зрения саморегуляция необходима для сохранения внутренней стабильности на определенном постоянном уровне, она происходит под воздействием нервной и гуморальной системы человека. При нервной регуляции процессы возбуждения и торможения работают как единое целое. Однако нейроны не способны реагировать на раздражители постоянно, им необходим отдых, который называется торможением [17]. При высокой нагрузке организм испытывает большое напряжение, которое может стать причиной утомления, падения работоспособности. Гуморальная регуляция также играет большую роль в процессе саморегуляции учебной деятельности личности. Она связана с циркадными ритмами, которые, в свою очередь, определяют активность человека в то или иное время дня и ночи [17].

В условиях высшего военного образования курсанты живут по единому распорядку дня, подвергаются единому внешнему стимулированию в составе учебной группы. Физиологическая саморегуляция организма в данном случае будет иметь общую направленность у курсантов с различным уровнем успеваемости и в нашей статье учитываться не будет.

Проблемным вопросом остается выявление особенностей психологической саморегуляции личности курсанта в условиях высшего военного образования. Сравнительный анализ параметров саморегуляции и лично-

стных качеств курсантов с различным уровнем успеваемости по техническим дисциплинам позволит прогнозировать процесс становления саморегуляции личности курсанта и будет способствовать выявлению возможности психолого-педагогического сопровождения становления произвольной саморегуляции личности в условиях военной службы.

Цель работы – выявление особенностей произвольной саморегуляции и личностных характеристик курсантов с различным уровнем успеваемости по техническим дисциплинам в военном вузе.

ВЫБОРКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Базой исследования стал Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. Исследование проводилось в течение 2019/2020 учебного года.

Из числа обучающихся первого курса для анализа были отобраны две группы. В группу «обучающиеся с высоким уровнем успеваемости» вошли курсанты, проявляющие активную познавательную деятельность на занятиях и имеющие средний балл по текущим оценкам от 4,5 и выше, с оценкой за конспект не ниже 7,5 (по десятибалльной шкале). В группу «обучающиеся с низким уровнем успеваемости» включены курсанты со средним баллом по текущим оценкам от 3,5 и ниже, в ходе занятия проявляющие пассивную познавательную активность, с оценкой за конспект не выше 5 (по десятибалльной шкале). Выборку составили: в группе обучающихся с высоким уровнем успеваемости – 48 респондентов, в группе обучающихся с низким уровнем успеваемости – 43 респондента, все – юноши в возрасте от 17 до 20 лет.

Отбор респондентов в группы осуществлялся методом анализа документов и продуктов деятельности, наблюдения. Средний балл успеваемости курсантов по техническим дисциплинам определялся по текущим оценкам в ходе анализа журналов учета занятий. Анализ продуктов деятельности проводился путем проверки качества ведения конспектов занятий по техническим дисциплинам кафедры с их оценкой по десятибалльной шкале. Наблюдение осуществляли преподаватели на занятиях по техническим дисциплинам. В ходе наблюдения учитывались как вербальные, так и невербальные признаки познавательной деятельности обучающихся.

Для измерения показателей произвольной саморегуляции курсанта после формирования групп проведено психодиагностическое исследование с применением следующих методик: опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой [2], тест-опросника «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана [18], опросника «Саморегуляция» А.К. Осницкого [19].

Для получения эмпирических данных о личностных характеристиках курсанта были использованы следующие методики: тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева [20], методика диагностики межличностных отношений Т. Лири и др. [21], методика диагностики социально-психологической адаптации (в адаптации А.К. Осницкого) [21], самоактуализационный тест (в адаптации Ю.Е. Алешиной и др.) [22].

При помощи методов математической статистики с использованием пакета программ Statistica for Windows v.10 были проанализированы результаты, полученные по обозначенным методикам.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Значения параметров всех методик соответствуют нормальному распределению, симметричны.

Сравнение выявленных показателей произвольной саморегуляции личности со средненормативными значениями, описательный анализ полученных данных,

выявление статистически достоверных различий показателей (по t -критерию Стьюдента) между независимыми выборками с различным уровнем успеваемости приведены в таблице 1. Интервал значений параметров в пределах нормы определяем по данным, представленным в методиках исследования.

Как показано в таблице 1, в сравнении со средненормативными значениями средние значения параметров саморегуляции различных групп курсантов по всем методикам саморегуляции находятся в пределах нормы. Исключение составили значения показателей «Программирование», «Самостоятельность» для всех групп

Таблица 1. Сравнительный анализ параметров саморегуляции курсантов с различным уровнем успеваемости

Шкала	Интервал в пределах нормы	Группа обучающихся с высоким уровнем успеваемости ($n=48$)		Группа обучающихся с низким уровнем успеваемости ($n=43$)		Попарное межгрупповое сравнение (t -критерий)	Уровень статистической значимости
		Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение		
Опросник «Стиль саморегуляции поведения»							
Планирование	7–9	7,33	1,44	7,44	1,46	-1,24	0,172
Моделирование	7–9	7,65	1,35	7,90	1,07	-0,83	0,422
Программирование	8–9	7,72	0,96	7,65	1,14	1,20	0,149
Оценивание результатов	7–9	7,16	1,00	6,90	1,22	0,65	0,561
Гибкость	8–9	8,28	0,91	8,00	1,09	0,96	0,330
Самостоятельность	7–9	4,28	1,78	4,88	2,13	-0,74	0,472
Общий уровень саморегуляции	33–46	36,09	2,97	36,33	3,88	-1,62	0,121
Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции»							
Настойчивость	8–16	14,55	1,28	13,40	2,37	2,65	0,019
Самообладание	6–13	10,19	2,12	10,40	2,06	-0,45	0,538
Общая шкала волевой саморегуляции	12–24	20,30	2,80	20,38	3,16	-0,13	0,894
Опросник «Саморегуляция»							
Оценка сформированности саморегуляции	50–60	55,58	6,63	54,04	9,74	0,89	0,579
Оценка частоты использования саморегуляции	50–60	56,79	5,87	56,58	6,64	0,21	0,892
Оценка возможностей саморегуляции	50–60	57,56	4,86	58,35	4,49	-0,49	0,412
Оценка желательности саморегуляции	50–60	55,28	7,55	55,35	10,05	-0,28	0,814

Примечание: жирным шрифтом выделены значения параметров, статистически значимые на уровне $p \leq 0,05$.

обучающихся и показателя «Оценивание результатов» у респондентов с низким уровнем успеваемости. Статистически достоверные различия показателей выявлены только по параметру «Настойчивость» (тест-опросник А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана [18]).

В таблице 2 рассматриваются статистически достоверные различия значений сравниваемых параметров при уровне значимости $p \leq 0,05$. Представлено сравнение выявленных показателей личностных характеристик курсантов со средненормативными значениями по используемым методикам, описательный анализ полученных данных, показаны статистически достоверные различия показателей (по t -критерию Стьюдента) между независимыми выборками с различным уровнем успеваемости.

На основании данных, представленных в таблице 2, считаем возможным утверждать, что средние значения параметров, полученных по методике «Тест смысловых ориентаций» [20], респондентов в обеих группах в сравнении со средненормативными значениями находятся на высоком уровне. Исключение составили значения показателей «Процесс жизни» и «Локус контроля – Я» для курсантов «с высоким уровнем

успеваемости»: получено среднее значение в пределах средней нормы. Статистически достоверные различия показателей между группами с различным уровнем успеваемости выявлены по всем параметрам, кроме «Локус контроля – Я».

Из таблицы 2 видно, что статистически достоверные различия показателей между группами с различным уровнем успеваемости выявлены по параметрам «Общий показатель – доминирование» и «Общий показатель – дружелюбие» по методике диагностики межличностных отношений [21], «Самопринятие» и «Познавательная потребность» – по самоактуализационному тесту [22].

Полученные по методике диагностики социально-психологической адаптации [21] средние значения параметров обеих групп находятся в пределах средней нормы, за исключением высокого значения параметра «Приятие себя» для группы курсантов с низким уровнем успеваемости. Средние значения интегральных параметров обеих групп интерпретируются как высокие, за исключением средней нормы интегрального параметра «Стремление к доминированию» для группы курсантов с высоким уровнем успеваемости.

Таблица 2. Сравнительный анализ личностных качеств курсантов с различным уровнем успеваемости

Шкала	Интервал в пределах нормы	Группа обучающихся с высоким уровнем успеваемости (n=48)		Группа обучающихся с низким уровнем успеваемости (n=43)		Попарное межгрупповое сравнение (t-критерий)	Уровень статистической значимости
		Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение		
Тест смысловых ориентаций [20]							
Цели в жизни	27–39	39,19	2,64	40,15	3,43	-2,01	0,049
Процесс жизни	27–36	34,63	3,84	36,40	3,88	-2,03	0,049
Результат жизни	21–30	30,86	3,15	32,48	2,98	-2,39	0,039
Локус контроля – жизнь	24–36	37,81	2,81	39,42	3,94	-2,47	0,035
Общий показатель – осмысленность жизни	88–118	123,26	10,13	127,83	11,30	-2,05	0,048
Методика диагностики межличностных отношений [21]							
Общий показатель – доминирование	0–38 – доминирование, –38–0 – подчинение	10,38	1,92	12,62	2,02	-2,09	0,048
Общий показатель – дружелюбие	0–38 – дружелюбие, –38–0 – агрессия	4,24	1,76	2,73	2,03	1,99	0,050
Самоактуализационный тест [22]							
Самопринятие	17–21	10,72	2,57	10,93	2,57	-1,99	0,050
Познавательные потребности	7–11	6,19	1,88	5,13	1,51	2,26	0,021

Шкала	Интервал в пределах нормы	Группа обучающихся с высоким уровнем успеваемости ($n=48$)		Группа обучающихся с низким уровнем успеваемости ($n=43$)		Попарное межгрупповое сравнение (t -критерий)	Уровень статистической значимости
		Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение		
Методика диагностики социально-психологической адаптации [21]							
Дезадаптивность	68–170	38,40	24,25	30,10	14,61	2,64	0,011
Интегральный показатель «Адаптация»	29–71	79,86	11,81	83,04	11,62	–2,16	0,046
Приятие себя	22–52	50,81	9,57	53,79	9,56	–2,09	0,048
Интегральный показатель «Самовосприятие»	28–70	83,79	15,17	88,17	12,72	–2,00	0,050
Неприятие других	14–35	10,00	5,52	7,21	4,02	2,43	0,041
Интегральный показатель «Приятие других»	29–72	76,07	12,71	81,88	14,20	–2,39	0,044
Внешний контроль	18–45	5,44	4,91	3,94	2,54	2,18	0,038
Интегральный показатель «Интернальность»	29–72	88,63	11,93	91,50	13,54	–2,65	0,025
Доминирование	6–15	12,00	3,73	14,06	3,32	–2,09	0,041
Ведомость	12–30	12,07	5,01	8,71	4,08	2,42	0,017
Интегральный показатель «Стремление к доминированию»	29–71	67,09	15,45	76,65	12,11	–2,97	0,003

Примечание: жирным шрифтом выделены значения параметров, статистически значимые на уровне $p \leq 0,05$.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализ полученных результатов изучения параметров саморегуляции курсантов позволяет констатировать наличие среднего уровня выраженности изучаемых характеристик. Средние значения параметров саморегуляции на всей выборке респондентов находятся в пределах нормы. Значение показателя «Программирование» определено ниже нормативного показателя у всех групп обучающихся, что говорит о недостаточном умении и трудности для субъекта продумывать последовательность своих учебных действий в условиях военного института. На низком уровне находится значение показателя «Самостоятельность» у обучающихся, что свидетельствует об ориентированности респондентов на делегирование ответственности окружающим людям и ожидание от них формирующих воздействий.

Проведенный анализ показал, что сформированность параметров произвольной саморегуляции личности не зависит от уровня успеваемости курсантов. Статистически достоверные различия показателей выявля-

ны только по параметру «Настойчивость». Курсанты, имеющие высокий уровень успеваемости, настойчиво стремятся к достижению успеха в учебной деятельности, так как это их источник самоуважения, основанный на прошлом опыте.

Получены данные об имеющихся отличиях средних значений параметров личностных свойств у респондентов с разным уровнем успеваемости.

Обучающиеся с высоким уровнем успеваемости проявляют больше дружелюбия к своим товарищам в отличие от курсантов с низкой успеваемостью, которые стремятся доминировать в межличностных отношениях. Познавательная потребность значимо выше у курсантов с высоким уровнем успеваемости. Более низкие значения «принятия других» свидетельствуют о более серьезной конфронтации «отличников» с окружающими, об их сомнениях в истинности внешних оценок успешности. В силу повышенной восприимчивости к «внешнему контролю» у курсантов с высоким уровнем успеваемости снижен показатель интернальности.

Обучающиеся с низким уровнем успеваемости воспринимают себя как более успешных в условиях воен-

ной службы, они менее подвержены зависимости от оценки своих достоинств и недостатков. Они ощущают себя более приспособленными к условиям военной службы. Осмысленность жизни, контроль над собственной судьбой, синхронизация временных локусов смысла, согласованность ценностей прошлого опыта, настоящего и будущего позволяют им доминировать в межличностных отношениях. Более высокий уровень самоприятия позволяет им принять себя такими, какие они есть, верить в себя, отчетливее видеть перспективы своего роста и совершенствования.

Курсанты с плохо развитыми учебными навыками лучше приспособились к жизнедеятельности в воинском коллективе в соответствии с требованиями воинской службы и с собственными потребностями и интересами. Стремление к доминированию ярко характеризует группу курсантов с низким уровнем успеваемости.

С нашей точки зрения, факт более успешной адаптации курсантов с низким уровнем успеваемости к условиям высшего военного образования свидетельствует о наличии в стенах военного института ведущей деятельности обучающихся, отличной от познавательной деятельности. Межличностные отношения в сформированных учебных группах выходят на передний план, где доминирующее положение занимает личность с развитыми коммуникативными характеристиками. Становление произвольной саморегуляции курсанта через формирование понятий о жизненном пути и временной перспективе человека, о смысловом и ценностном уровне регулирования его жизни позволит преодолеть трудности в определении себя как будущего специалиста и будет способствовать успешному формированию профессиональных компетенций в период обучения в стенах военного института.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

1. Произвольная саморегуляция личности курсантов сформирована на достаточно высоком уровне, но имеет разновекторную направленность. В условиях высшего военного образования у обучающихся вызывает затруднение продумывание самостоятельной последовательности своих учебных действий. Сформированность параметров произвольной саморегуляции личности не имеет выраженных различий при сравнении групп с разным уровнем успеваемости. Значимые различия получены по показателю «Настойчивость», что позволяет констатировать более выраженную настойчивость у курсантов, имеющих высокий уровень успеваемости.

2. Произвольная саморегуляция курсанта с низким уровнем успеваемости направлена на развитие коммуникативных характеристик личности, под влиянием внешней мотивации – на формирование технической компетенции будущего специалиста. Заниженные субъективные критерии успешности в учебе, меньшая зависимость от внешней оценки, стремление к доминированию в межличностных отношениях позволяют курсантам с низким уровнем успеваемости чувствовать себя более приспособленными к условиям военной службы, принимая происходящее с ними как смысл жизни. Они успешно реализуют себя в межличностных отношениях в воинском коллективе, что позволяет им лучше удовлетворять свои потребности. Учебная деятельность на-

ходится на втором плане и не представляет ценности для самореализации.

3. Произвольная саморегуляция курсанта с высоким уровнем успеваемости направлена на становление коммуникативных характеристик личности, под влиянием внутренней мотивации – на формирование технической компетенции будущего специалиста. Страх перед порицанием, стремление быть безупречным, интровертность, тяга к самолюбанию, гипертрофированная потребность в достижениях, одобрении, признании, лучшей внушаемости снижают адаптивность курсантов с высоким уровнем успеваемости к условиям военной службы. Менее развитые коммуникативные навыки снижают эффективность межличностных отношений в воинском коллективе, выступая в качестве внешней мотивации для произвольной саморегуляции личности. Учебная деятельность как источник самореализации вынужденно уходит на второй план.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Повышение эффективности психолого-педагогического сопровождения становления произвольной саморегуляции обучающихся в условиях высшего военного образования возможно путем формирования понятий о жизненном пути и временной перспективе человека, о смысловом и ценностном уровне регулирования его жизни. Сопровождение по форме реализации – групповое, позволяющее прояснить, изменить мнение, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения, с получением вербальной и невербальной информации о том, как их воспринимают другие люди, насколько точно их самовосприятие.

Полученные результаты предполагается использовать для разработки программы сопровождения становления произвольной саморегуляции курсанта в условиях обучения в военном вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
2. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М.: Когито-Центр, 2004. 44 с.
3. Осницкий А.К., Астахова Н.В. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51.
4. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕРСЭ, 2005. 352 с.
5. Медовикова Е.А. Взаимосвязь параметров осознанной саморегуляции и временной перспективы студентов на различных этапах обучения // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. Т. 5. № 2. С. 101–106.
6. Морозова И.С., Пронин Е.А. Параметры саморегуляции во взаимосвязи с личностными характеристиками курсантов-первокурсников военного вуза // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 29. С. 40–53.

7. Отт Т.О., Морозова И.С. Саморегуляция учебно-профессиональной деятельности личности на различных этапах обучения в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 216–219.
8. Белогой К.Н., Морозова И.С., Медовикова Е.А., Сахарчук Н.Ю., Тупикина Г.Г. Особенности временной перспективы личности студентов с различным уровнем осознанной саморегуляции на этапах обучения в ВУЗе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 5. С. 57–72.
9. Цыганов И.Ю., Бондаренко И.Н., Моросанова В.И. Становление осознанной саморегуляции учебной деятельности в различных условиях обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 10–23. DOI: [10.18384/2310-7235-2018-4-10-23](https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-4-10-23).
10. Морозова И.С., Пронин Е.А. Особенности произвольной саморегуляции и личностных качеств курсантов-первокурсников, имеющих опыт прохождения службы в рядах вооруженных сил // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 325–332. DOI: [10.21603/2542-1840-2019-3-4-325-332](https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-325-332).
11. Muenks K., Miele D.B. Students' Thinking About Effort and Ability: The Role of Developmental, Contextual, and Individual Difference Factors // Review of Educational Research. 2017. Vol. 87. № 4. P. 707–735. DOI: [10.3102/0034654316689328](https://doi.org/10.3102/0034654316689328).
12. Burns E.C., Martin A.J., Collie R.J. Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective // Contemporary Educational Psychology. 2018. Vol. 53. P. 57–72. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.001).
13. Guo J., Parker P.D., Marsh H.W., Morin A.J.S. Achievement, motivation, and educational choices: A longitudinal study of expectancy and value using a multiplicative perspective // Developmental Psychology. 2015. Vol. 51. № 8. P. 1163–1176. DOI: [10.1037/a0039440](https://doi.org/10.1037/a0039440).
14. Bieleke M., Legrand E., Miguou A., Gollwitzer P.M. More than planned: Implementation intention effects in non-planned situations // Acta Psychologica. 2018. Vol. 184. P. 64–74. DOI: [10.1016/j.actpsy.2017.06.003](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.06.003).
15. Kubilay C. The evaluation of achievement orientation and academic self-regulation of students studying in Faculties of Sport Sciences // International Journal of Human Sciences. 2017. Vol. 14. № 3. P. 2616–2627.
16. Strauman T.J. Self-Regulation and Psychopathology: Toward an Integrative Translational Research Paradigm // Annual Review of Clinical Psychology. 2017. Vol. 13. P. 497–523. DOI: [10.1146/annurev-clinpsy-032816-045012](https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045012).
17. Шойфет М.С. Психофизическая саморегуляция. Большой современный практикум. М.: Вече, 2010. 320 с.
18. Семенова С.Л., Дьяченко Е.В. Практикум по общей психологии. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. 180 с.
19. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.: Психологический ин-т, 2010. 232 с.
20. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
21. Никифоров Г.С. Диагностика здоровья: психологический практикум. СПб.: Речь, 2011. 950 с.
22. Крылов А.А., Маничев С.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. СПб.: Питер, 2000. 562 с.

REFERENCES

1. Konopkin O.A. General ability to self-regulation as a factor of subject development. *Voprosy psikhologii*, 2004, no. 2, pp. 128–135.
2. Morosanova V.I. *Oprosnik "Stil samoregulyatsii povedeniya" (SSPM): rukovodstvo* [Questionnaire "Style of self-regulation of behavior" (SMTA): Guide]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2004. 44 p.
3. Osnitskiy A.K., Astakhova N.V. The role of conscious self-regulation in learning activity of adolescents attending developmental correction classes. *Voprosy psikhologii*, 2007, no. 3, pp. 42–51.
4. Prokhorov A.O. *Samoregulyatsiya psikhicheskikh sostoyaniy: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti* [Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, patterns]. Moscow, PYERSE Publ., 2005. 352 p.
5. Medovikova E.A. The correlation between the parameters of conscious self-regulation and students' time perspective at different stage of studying. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, vol. 5, no. 2, pp. 101–106.
6. Morozova I.S., Pronin E.A. Self-regulation parameters in relation to personality traits of first year cadets of a military university. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2019, vol. 29, pp. 40–53.
7. Ott T.O., Morozova I.S. Self-control of educational activity of a person at various levels in university. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2011, no. 4, pp. 216–219.
8. Belogay K.N., Morozova I.S., Medovikova E.A., Sakharchuk N.Yu., Tupikina G.G. Peculiarities of individual temporal perspectives of university students with various levels of self-regulation at different stages of university education. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2018, vol. 8, no. 5, pp. 57–72.
9. Tsyganov I.Yu., Bondarenko I.N., Morosanova V.I. Development of learning activity conscious self-regulation in different educational environments. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 2018, no. 4, pp. 10–23. DOI: [10.18384/2310-7235-2018-4-10-23](https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-4-10-23).
10. Morozova I.S., Pronin E.A. Peculiarities of arbitrary self-regulation and personal qualities in first-year cadets with army experience. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*, 2019, vol. 3, no. 4, pp. 325–332. DOI: [10.21603/2542-1840-2019-3-4-325-332](https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-325-332).

11. Muenks K., Miele D.B. Students' Thinking About Effort and Ability: The Role of Developmental, Contextual, and Individual Difference Factors. *Review of Educational Research*, 2017, vol. 87, no. 4, pp. 707–735. DOI: [10.3102/0034654316689328](https://doi.org/10.3102/0034654316689328).
12. Burns E.C., Martin A.J., Collie R.J. Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 2018, vol. 53, pp. 57–72. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.001).
13. Guo J., Parker P.D., Marsh H.W., Morin A.J.S. Achievement, motivation, and educational choices: A longitudinal study of expectancy and value using a multiplicative perspective. *Developmental Psychology*, 2015, vol. 51, no. 8, pp. 1163–1176. DOI: [10.1037/a0039440](https://doi.org/10.1037/a0039440).
14. Bieleke M., Legrand E., Miguou A., Gollwitzer P.M. More than planned: Implementation intention effects in non-planned situations. *Acta Psychological*, 2018, vol. 184, pp. 64–74. DOI: [10.1016/j.actpsy.2017.06.003](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.06.003).
15. Kubilay C. The evaluation of achievement orientation and academic self-regulation of students studying in Faculties of Sport Sciences. *International Journal of Human Sciences*, 2017, vol. 14, no. 3, pp. 2616–2627.
16. Strauman T.J. Self-Regulation and Psychopathology: Toward an Integrative Translational Research Paradigm. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2017, vol. 13, pp. 497–523. DOI: [10.1146/annurev-clinpsy-032816-045012](https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045012).
17. Shoyfet M.S. *Psikhofizicheskaya samoregulyatsiya. Bolshoy sovremennyy praktikum* [Psychophysical self-regulation. Large modern workshop]. Moscow, Veche Publ., 2010. 320 p.
18. Semenova C.L., Dyachenko E.V. *Praktikum po obshchey psikhologii* [Workshop on general psychology]. Ekaterinburg, Ural. gos. prof.-ped. un-t Publ., 2000. 180 p.
19. Osnitskiy A.K. *Psikhologicheskie mekhanizmy samostoyatel'nosti* [Psychological mechanisms of independence]. Moscow, Psikhologicheskii in-t Publ., 2010. 232 p.
20. Leontev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [Test of life-purpose orientations (LPO)]. 2nd ed. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p.
21. Nikiforov G.S. *Diagnostika zdorov'ya: psikhologicheskii praktikum* [Diagnostics of health: psychological workshop]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2011. 950 p.
22. Krylov A.A., Manichev S.A. *Praktikum po obshchey, eksperimental'noy i prikladnoy psikhologii* [Workshop on general, experimental and applied psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 562 p.

FEATURES OF SELF-REGULATION OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY WITH DIFFERENT LEVELS

© 2021

I.S. Morozova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
Head of Chair of Acmeology and Developmental Psychology, Director of the Institute of Education
Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)

E.A. Pronin, senior lecturer of Chair of Automobiles, Armored Weapons and Equipment, graduate student
*General of the Army I.K. Yakovlev Novosibirsk Military Institute
of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk (Russia)*
Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)

M.E. Pronina, student
Novosibirsk State University, Novosibirsk (Russia)

Keywords: cadet; personality self-adjustment; military education; military institute; voluntary personality self-adjustment; interpersonal relations; personal attributes of cadets; performance level.

Abstract: The search for ways to increase the efficiency of educational and professional activities of students during the period of study at a military university remains relevant at present. The provision of optimal methods for the students' professional competencies formation considering their personality dimensions at the shortage of study time has particular importance. The subject of the research is the special aspects of self-adjustment of cadets with different performance levels. The study aims at identifying the features of voluntary self-adjustment and personal characteristics of cadets with different academic performance levels in technical disciplines at a military university. The authors determined the theoretical approaches to the study of self-adjustment as personal property, mental state, and conditions for the successful activity. The paper includes the systematization of the ideas of the self-adjustment role in the process of educational and professional activity. The authors theoretically substantiate the necessity of considering the peculiarities of self-adjustment of cadets of a military higher education institution manifested in the subjective focus on particular phenomena. The paper presents data on the respondents, which includes ninety-one first-year cadets of Novosibirsk Military Institute. The authors substantiate the division of respondents into groups with high and low levels of academic performance. The study identified special aspects of self-control of military university cadets with different levels of academic performance manifested in the orientation of voluntary self-adjustment. The authors determined the features of voluntary self-adjustment of cadets with a high level of academic performance manifested in the presence of the pronounced perseverance in educational activities, friendliness towards fellow students, and the pronounced cognitive need; identified features of voluntary self-adjustment of cadets with a low level of academic performance manifested in the lack of self-control and critical assessment of actions, ignoring their mistakes, and the desire to dominate in interpersonal relations.

САМОПРИНЯТИЕ: ОТ ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ К ХАРАКТЕРИСТИКЕ СУБЪЕКТА

© 2021

Т.С. Пилипенко, начальник отделения психологической работы отдела морально-психологического обеспечения
Дальневосточный юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации, Хабаровск (Россия)

Ключевые слова: феномен самопринятия; условное и безусловное самопринятие; самоактуализация; саморазвитие; самосовершенствование.

Аннотация: В практической психологии проблема непринятия себя, своего окружения, окружающего мира является одной из самых злободневных. Отмечается, что распространенные в современном обществе популярные высказывания, связанные с самопринятием, часто носят манипулятивный или директивный характер и являются негативными установками, блокирующими активность личности, ведущими к ее стагнации. Разрешение стереотипных представлений о данном феномене представляется возможным с позиции историко-теоретического анализа исследований самопринятия. В статье представлены различные подходы к пониманию самопринятия зарубежными и отечественными психологами в русле таких направлений психологии, как неопрейдизм, гештальт-психология, экзистенциальная, гуманистическая психология и др. Обсуждаются изменения в исследовании самопринятия, отмечается, что, несмотря на различные представления классиков психологии о понимании данного феномена, самопринятие определяется ими как активный процесс, способствующий самосовершенствованию и самоактуализации личности, что противоречит скрытому смыслу популярных жизненных тезисов о самопринятии. Сделан акцент на перспективе исследования самопринятия с позиции субъектного подхода, как феномена, инициирующего активность человека в организации и регуляции собственной жизнедеятельности, способствующего дальнейшему развитию субъекта, его самоактуализации. Рассматриваются противоречивые характеристики самопринятия как субъектной характеристики: самопринятие позволяет перейти от самопознания к самосовершенствованию, в то же время высокий уровень самопринятия требует определенного уровня развития субъектности. Автор отмечает парадоксальное понимание феномена самопринятия преимущественно в рамках позитивного отношения к себе, что может способствовать идеализации образа своего «Я» и вести к внутриличностному регрессу.

ВВЕДЕНИЕ

Научные изыскания на современном этапе развития психологии сосредоточены на разрешении проблем, связанных с изучением особого вида активности личности – субъектной активности [1; 2]. Наиболее актуальными остаются исследования, связанные с поиском способов самораскрытия, обретения собственной стратегии взаимодействия с окружающей реальностью. По мнению С.Т. Посоховой, личность как субъект раскрывается в процессе взаимодействия с собственным внутренним миром, при этом ведущим ориентиром в поисках внутренних резервов в организации жизнедеятельности является осознание изменений в собственном «Я», ориентация человека на самого себя [3]. Таким личностным «ориентиром» можно назвать феномен самопринятия, определяемого как активное отношение человека к самому себе в организации и регуляции жизнедеятельности, при котором возможен доступ к огромным ресурсам самопознания, целенаправленного поведения, обеспечивающего рост и развитие [4–6].

Вместе с тем ряд проблем, освещенных в исследованиях самопринятия, актуализирует дальнейшее изучение этого феномена. Так, например, в современном обществе все более популярными становятся такие высказывания, как «я такой, и другим не буду», «это моя суть, моя природа», а фраза «принимай меня таким, какой я есть» зачастую несет деструктивный смысл, в этом случае феномен самопринятия противопоставляется развитию, что в итоге может привести к деформации, а в дальнейшем – к стагнации личности [7]. Парадоксально определение феномена самопринятия преимущественно с позиций положительного смысла «Я»,

в этом случае личность «может ступить на путь идеализации своего образа» [8, с. 37], что отрицательно скажется на дальнейшем ее развитии, так как основой для самосовершенствования и самоактуализации является способность принимать себя реально и объективно.

Разрешение проблем и стереотипных представлений о самопринятии возможно с позиции историко-теоретического анализа зарубежных и отечественных исследований.

Цель исследования – историко-теоретический обзор изучения феномена самопринятия зарубежными и отечественными психологами.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретико-методологическую основу работы составили основные положения представителей зарубежных и отечественных школ о самопринятии личности, основным методом исследования является понятийно-терминологический анализ психологической литературы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Исследования самопринятия в зарубежных теориях неопрейдизма, гештальт-психологии, биоэнергетики

Исследование феномена самопринятия в том или ином виде изучалось в различных отечественных и зарубежных теориях.

Так, например, психологи, представляющие направление неопрейдизма, исследовали самопринятие в рамках теории самонаказания и концепции самоэффективности

А. Бандуры, взаимодействия реального и идеального «Я» К. Хорни, концепции психосоциальных кризисов и развития идентичности Э. Эриксона, изучения потребностей личности Э. Фромма.

С позиций А. Бандуры, К. Хорни у личности под влиянием многих факторов может формироваться идеализированный образ «Я». Отождествляя себя с этим образом, человек не принимает себя реального, что ведет к деперсонализации личности, которая характеризуется возникновением внутреннего дискомфорта, негативизмом по отношению к себе, самоуничтожением. С точки зрения данных авторов, именно самопринятие выступает неким феноменом, который способствует уменьшению разрыва между Я-идеальным и Я-реальным. В концепции самоэффективности А. Бандуры высокая самоэффективность развивается на основе самопринятия, при положительном и адекватном оценивании личностью собственных способностей укрепляется вера в свои силы, что, в свою очередь, повышает эффективность и успешность в деятельности. Впервые звучит идея, что самопринятие – это не только принятие положительных или отрицательных сторон своей личности – важно реалистичное, адекватное отношение к себе, к собственным способностям. Э. Эриксон рассматривал самопринятие в рамках исследования психосоциальных кризисов, связанных с развитием самоидентичности, отмечая, что самопринятие может быть достигнуто в результате благополучного разрешения кризиса идентичности, в результате которого личность осознает ценность собственной индивидуальности [9; 10].

Ф.С. Перлз, представитель гештальт-психологии, обозначил, что принятие создает основу целостности личности со стремлением обретения равновесия не только с собой, но и с внешним миром. Психологически здоровая личность способна отождествляться со своей формирующейся самостью, т. е. это личность, которая принимает собственную истинность, полноценность своих переживаний, а также берет на себя ответственность за свои решения. В противоположность здоровой личности личность «невротическая» характеризуется предубежденным отношением не только к себе, но и к окружающей действительности. Если человек «отчужден от самого себя, и из-за ложных отождествлений пытается подавить свою спонтанность, тогда он делает свою жизнь тусклой, беспокойной и болезненной» [11, с. 20]. Целенаправленное осознание себя до появления полного восприятия, чувствования и принятия позволяет человеку изменить ситуацию отчуждения от мира.

О неприятии себя, своей физической природы рассуждает А. Лоуэн, отмечая, что принимая не себя, а образ, созданный самим человеком, личность становится уязвимой, испытывает негативные эмоции, чувствует угрозу. Принятие, основанное на образах и ролях, раньше или позже терпит крах и перестает удовлетворять [12].

Огромный вклад в исследование самопринятия внесли психологи экзистенциального и гуманистического направления, которые вывели на принципиально новый уровень изучение данного феномена. В концепциях Дж. Бьюджентала, Р. Мэя, А. Маслоу, К. Роджерса и др. самопринятие представлено как сложный, многогран-

ный феномен, с которого начинается принятие других, принятие своего бытия, мира в целом.

Изучение самопринятия психологами экзистенциального направления

М. Босс утверждал, что «человек должен принять свои жизненные возможности, он должен сделать их своими, собрать в собственном аутентичном Я, не удерживая в зауженном менталитете анонимного, неаутентичного «каждого» [13, с. 48]. Тесно переплетаются исследования самопринятия и аутентичности в работах Дж. Бьюджентала. По Дж. Бьюдженталу, аутентичный человек – это человек, который является самим собой, он искренен в восприятии собственных чувств, не подменяет их на социально приемлемые, принимает в себе любые чувства, в том числе и отрицательные. Дж. Бьюдженталь акцентирует внимание на принятии отрицательных переживаний, так как только в таком случае личность может успешно контролировать свое поведение, иначе вытесненные чувства становятся иррациональными, источником неконтролируемого поведения; при этом неумение услышать, что творится внутри себя, увеличивает подверженность стрессу и ограничивает самоэффективность [14].

Интересен подход к принятию и самопринятию психолога экзистенциального направления Р. Мэя. Психологически здоровый человек, отмечал он, обладает мужеством и смелостью жить подлинной жизнью, жить в настоящем, осознавая при этом собственную неизбежность и принимая свою судьбу. В современном обществе многим людям не хватает храбрости принять себя в этом мире, осознать сущность бытия и небытия, что приводит к изолированности и отчуждению от самих себя и от мира. Р. Мэй отмечал, что в своем бытии, в своем настоящем человек формирует себя сам, обретая свободу действия через расширение самосознания и принятие ответственности за свои поступки [15].

Представления о самопринятии в гуманистической психологии

Психологи гуманистического направления В. Франкл, И. Ялом, А. Маслоу, К. Роджерс исследуют данный феномен как характеристику самоактуализирующейся личности.

В. Франкл, размышляя о смысле жизни, свободе воли человека, в том числе обращается к теме самопринятия. В своем учении логотерапии он утверждает, что принятие и нахождение смысла в переживаниях собственной боли, страданий и негативного опыта способствует превращению их в достижения [16]. Осознание и принятие процесса старения, своей смертности «может послужить позитивным импульсом, сильнейшим катализатором серьезных жизненных изменений» [17, с. 48], отмечает один из представителей экзистенциальной психологии и современной гуманистической психологии И. Ялом. Принятие собственной смерти является для И. Ялома пробуждающим переживанием, конфронтация со смертью может обогатить нашу жизнь; осознавая и принимая свое бытие, неизбежность смерти, человек может построить истинную жизнь, наполненную смыслом, деятельностью, основанную на чувстве связанности с людьми и ведущую к самореализации.

А. Маслоу определял самопринятие как характеристику самоактуализирующейся личности и рассматривал данный феномен в различных аспектах, таких как пиковые переживания, трансценденция, психологическое здоровье. Так, например, самопринятие способствует возникновению у человека «высших» переживаний, таких как понимание своей принадлежности природе, осознание себя ее подлинной частью. Понимание самопринятия с позиции трансценденции – это принятие собственного прошлого, ответственность за свое прошлое. «Прошлое может быть охвачено и принято в нынешнее Я человека. Это означает полное принятие. Это означает прощение своего Я, достигнутое благодаря его пониманию. Это означает преодоление раскаяния, сожаления, вины, стыда, смущения и т. п.» [18, с. 183]. А. Маслоу определял принятие как характеристику здорового человека, который живет в согласии с собой и принимает всего себя со всеми изъянами. Самоактуализирующаяся личность, отмечал он, способна существовать со своими недостатками, принимать свое несовершенство, т. е. способна относиться к ним так же просто, как мы относимся к природе. Со слов А. Маслоу, «мы не сетуем на то, что вода мокрая, что камни тяжелые, а деревья по осени желтеют. Как ребенок смотрит на мир наивными, широко распахнутыми глазами, ничего не ожидая и не требуя от него, не критикуя и не оспаривая его, просто наблюдая то, что предстает его взору, точно так же самоактуализированный человек воспринимает свою человеческую природу, природу других людей» [19, с. 144]. Принятие, по А. Маслоу, означает способность видеть реальность, весь окружающий мир таким, какой он есть, а быть собой – это быть естественным, спонтанным, принимать собственную конституциональную, анатомическую, неврологическую, гормональную и др. природы.

Идея самопринятия является центральной в гуманистической психологии, в концепции полноценно функционирующей личности К. Роджерса. Именно К. Роджерс отмечал такую парадоксальную особенность самопринятия, как способность к развитию: принимая себя таким, какой «Я» есть, принимая себя как несовершенного человека, личность изменяется, саморазвивается. К. Роджерс ввел в психологию понятие безусловного принятия. «Безусловное принятие» – это принятие каждого конкретного человека как уникальной индивидуальности, уважение всех его переживаний, как отрицательных, так и положительных, без оценивания, критики и скепсиса, что, в свою очередь, способствует формированию у личности позитивного принятия самого себя [20].

В зарубежной психологии самопринятие исследуется в русле более широкой категории принятия и обладает такими характеристиками, как: «не-присоединение» – наблюдение за явлениями окружающей реальности, такими, как они есть, внутреннее разрешение своим разномодалным эмоциям, чувствам, состояниям изменяться, отказ от их контроля и удержания; «не-избегание» какого-либо жизненного опыта, в том числе отрицательного; «безоценочность» – сознательное воздержание от оценок действительности и акцентирование на описании явлений; «толерантность» как способность переживать внутренние стимулы без их избегания, снижение строгости в оценке самого себя; «осве-

домленность», основанная на возможности наблюдения любых внутренних процессов так, как они происходят, без их избегания и искажения [21].

Реализация различных представлений о самопринятии находит свое отражение в таких разделах психологии, как геронтопсихология, психология жизнестойкости, психология горя и утраты. В геронтопсихологии самопринятие рассматривается как центральный компонент, связанный с самореализацией, функциональными способностями, положительным восприятием всего жизненного пути (К. Рифф, Р. Хэвигерст и др.). Например, К. Рифф, рассматривая старение с перспективы развития, концентрирует внимание на позитивных характеристиках и уникальных задачах пожилого возраста, таких как самоактуализация, самопринятие, смысл жизни, личностный рост и др. [22].

В психологии горя и утраты зарубежные авторы Р. Мэй, В. Волкан, Э. Зинтр, Э. Кюблер-Росс, Р. Моуди, Д. Аркэнджел и др. исследуют самопринятие как фактор, способствующий восстановлению ресурсов человека. В процессе горевания люди испытывают самые различные негативные чувства и переживания. Для того чтобы облегчить свои страдания и принять собственные негативные чувства, человеку необходимо проделать длительную, сложную внутреннюю работу – работу горя. Только с принятия своей утраты, принятия своих самых амбивалентных переживаний и чувств начинается восстановление в ситуации горя, именно тогда человек может примириться не только с прошлым, но и с собой, изменить свое отношение к настоящей и будущей жизни [23].

Исследования самопринятия отечественными психологами

Исследование феномена самопринятия в отечественной психологии началось только в конце XX века, так как исторически сложившаяся ситуация в советской психологии не приветствовала научные исследования, связанные с самопознанием, самоосознанием. Тема самопринятия являлась непривлекательной для научных исследований, так как в советский период отношение к себе противопоставлялось коллективному, когда «интересы каждого подчинены интересам всех», «общественное выше личного» и т. д.

Феномен самопринятия рассматривался В.В. Столиным, С.Р. Пантелеевым, Д.А. Леонтьевым в теории самосознания, где самопринятие изучалось как эмоциональный компонент самоотношения, как базовая характеристика личности, способствующая внутреннему комфорту личности, позитивному самоощущению, безусловной любви к себе [24–26]. Исследования данного феномена проводились в русле взаимодействия самопринятия и самосовершенствования [27], как одного из факторов, способствующего развитию успешного межкультурного взаимодействия [28], психологически здоровой личности [29], как предпосылки для достижения личностной интегрированности [30]. Вместе с тем представленные исследования самопринятия не отражают понимание этого феномена с позиции субъектного подхода. Изучение самопринятия как феномена, способствующего возникновению субъектной активности, возможно с позиций ученых-психологов С.М. Колковой, В.Г. Маралова, А.Б. Орлова [31–33].

Так, например, самопринятие определяется как характеристика зрелой, целостной, психологически здоровой личности. С.М. Колкова отмечает, что данный феномен характеризуется умением принимать как положительные, так и отрицательные свойства своей личности, способностью человека осознавать и принимать свои разные по модальности эмоциональные состояния, а также потребностью человека в саморазвитии [31]. С позиции В.Г. Маралова, самопринятие является одним из важных звеньев в структуре саморазвивающейся личности: самопринятие исследуется как заключительный этап работы самопознания и начальный – саморазвития, при этом отсутствие у личности тенденции к саморазвитию может привести к перерастанию самопринятия в снобизм и самодовольство [32]. В концепции актуалгенеза личности А.Б. Орлов сопоставляет самопринятие с подлинным самоотождествлением, которое связано с отказом от личностных самоопределений, с постоянной внутренней работой по самоисследованию, со стремлением разобраться в многообразии субличностей – именно такую личность он признает полноценно функционирующей [33].

При этом, изучая самопринятие с позиции субъектного подхода, необходимо сделать акцент на амбивалентных характеристиках данного феномена: с одной стороны, самопринятие способствует возникновению субъектной активности, позволяет перейти от самопознания к самосовершенствованию; в то же время высокий уровень самопринятия (безусловное самопринятие) требует определенного уровня развития субъектности со способностью принимать себя, других в этом мире и собственно мир безоценочно, оставаться открытым как для положительного, так и для отрицательного опыта, принимать свое несовершенство и уникальность в бытии, оставаясь при этом объективным, критичным и беспристрастным по отношению к самому себе [34].

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Теоретический анализ зарубежных и отечественных исследований самопринятия показывает, что на протяжении всего исторического периода данный феномен определялся не как пассивный акт, а как активный процесс, связанный с поиском оптимальных способов организации жизнедеятельности, самоактуализацией и саморазвитием. Вместе с тем основной проблематикой в исследовании этого феномена является акцентирование внимания на преимущественно позитивном принятии себя без глубинной ревизии своего психического, личностного, жизненного «снаряжения».

На современном этапе понимания самопринятия в общественном сознании произошло смещение в интерпретации этого феномена с позиции осознанного принятия себя со всеми достоинствами, недостатками, с дальнейшей работой по саморазвитию на сторону предельного эгоцентризма на позицию пассивного принятия с манипулятивными лозунгами «любите меня таким, какой я есть». Сложный, неоднозначный феномен самопринятия стал неким эрзацем активности личности, внутренней работы и объективного принятия самого себя. Несомненно, данное видение самопринятия способствует внутриличностному регрессу человека:

оставаясь личностью, он перестает быть субъектом собственной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 4. С. 162–168.
2. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 89–95.
3. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
4. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 240 с.
5. Колкова С.М. Механизмы развития безусловного самопринятия // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 129–147.
6. Маралов В.Г., Низовских Н.А. Стратегия самосовершенствования в личностном развитии человека // Вестник гуманитарного образования. 2015. № 1. С. 34–39.
7. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «Я» человека // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 5–19.
8. Пилипенко Т.С. Парадоксы феномена самопринятия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 3. С. 36–39.
9. Бандура А. Воспринимаемая самоэффективность в когнитивном развитии и функционировании // Психолог-педагог. 1993. № 28. С. 117–148.
10. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.
11. Перлз Ф. Теория гештальттерапии. М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2004. 384 с.
12. Лоуэн А. Предательство тела. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 327 с.
13. Boss M. Psychoanalysis and Daseinsanalysis. New York: Dacapo Press, 1963. 295 p.
14. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001. 304 с.
15. Мэй Р. Любовь и воля. М.: Рефл-бук, 1997. 384 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
17. Ялом И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти. М.: Бомбора, 2019. 384 с.
18. Маслоу А. Дальнейшие рубежи развития человека. М.: Смысл, 1999. 281 с.
19. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 290 с.
20. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение. М.: Психотерапия, 2007. 560 с.
21. Williams J.S., Lynn S.J. Acceptance: an historical and conceptual review // Imagination, cognition and personality. 2010. Vol. 30. № 1. P. 5–56.
22. Ryff C.D. Successful aging: A developmental approach // Gerontologist. 1982. Vol. 22. № 2. P. 209–214.
23. Волкан В.Д., Зинтл Э. Жизнь после утраты: психология горевания. М.: Когито-Центр, 2014. 160 с.

24. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1993. 286 с.
25. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 108 с.
26. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
27. Киселева Е.П. Ориентированность на модель учебного взаимодействия у преподавателей вуза с разным типом сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 2-3. С. 136–140.
28. Колкова С.М., Кокоурова М.С. Безусловное самопринятие личности как фактор успешного межкультурного взаимодействия // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 1. С. 51–53.
29. Желобанова А.Ю., Аверкина И.Л. Самопринятие как психологическая основа здоровой личности // Актуальные проблемы здоровьесбережения в современном обществе: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. С. 77–81.
30. Старцева В.А. Самопринятие как предпосылка для достижения личностной интегрированности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-1. С. 359–363.
31. Колкова С.М. Самопринятие как составляющая психологического здоровья человека // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск: Версо, 2012. С. 69–76.
32. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2004. 256 с.
33. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2001. 208 с.
34. Пилипенко Т.С. Самопринятие как личностный ресурс жизнестойкости // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2020. Т. 17. № 4. С. 40–44.
35. *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya*, 2015, no. 1, pp. 34–39.
7. Orlov A.B. The personality and the essence: Inner and outer “Self” of human being. *Voprosy psikhologii*, 1995, no. 2, pp. 5–19.
8. Pilipenko T.S. Self-acceptance phenomenon paradoxes. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2020, vol. 26, no. 3, pp. 36–39.
9. Bandura A. Acceptable self-efficacy in cognitive development and functioning. *Psikholog-pedagog*, 1993, no. 28, pp. 117–148.
10. Erikson E. *Identichnost: yunost i krizis* [Identity: youth and crisis]. Moscow, Flinta Publ., 2006. 342 p.
11. Perlz F. *Teoriya geshtalterapii* [Gestalt therapy theory]. Moscow, Institut Obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 2004. 384 p.
12. Louen A. *Predatelstvo tela* [The betrayal of the body]. Ekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 1999. 327 p.
13. Boss M. *Psychoanalysis and Daseinsanalysis*. New York, Dacapo Press Publ., 1963. 295 p.
14. Byudzhtental Dzh. *Iskusstvo psikhoterapevta* [The art of the psychotherapist]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2001. 304 p.
15. Mey R. *Lyubov i volya* [Love and will]. Moscow, Refbuk Publ., 1997. 384 p.
16. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man’s Search for Meaning]. Moscow, Progress Publ., 1990. 368 p.
17. Yalom I. *Vglyadyvayas v solntse. Zhizn bez strakha smerti* [Staring at the Sun: Overcoming the Terror of Death]. Moscow, Bombora Publ., 2019. 384 p.
18. Maslou A. *Dalneyshie rubezhi razvitiya cheloveka* [The Farther Reaches of Human Nature]. Moscow, Smysl Publ., 1999. 281 p.
19. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost* [Motivation and personality]. Sankt Petersburg, Evraziya Publ., 1999. 290 p.
20. Rodzhers K. *Klient-tsentrirovannaya psikhoterapiya: teoriya, sovremennaya praktika i primenenie* [Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory]. Moscow, Psikhoterapiya Publ., 2007. 560 p.
21. Williams J.S., Lynn S.J. Acceptance: an historical and conceptual review. *Imagination, cognition and personality*, 2010, vol. 30, no. 1, pp. 5–56.
22. Ryff C.D. Successful aging: A developmental approach. *Gerontologist*, 1982, vol. 22, no. 2, pp. 209–214.
23. Volkan V.D., Zintl E. *Zhizn posle utraty: psikhologiya gorevaniya* [Life after Loss: Lessons of Grief]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2014. 160 p.
24. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti* [Self-comprehension of a person]. Moscow, MGU Publ., 1993. 286 p.
25. Pantileev S.R. *Samoотношение как эмоционально-оценочная система* [Self-attitude as an emotional-value system]. Moscow, MGU Publ., 1991. 108 p.
26. Leontev D.A. *Ocherk psikhologii lichnosti* [Personality psychology sketch]. Moscow, Smysl Publ., 1993. 43 p.
27. Kiseleva E.P. Focus on a model of learning interaction of university tutors with different types of self-acceptance and self-perfection aspiration combination. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta*, 2012, no. 2-3, pp. 136–140.
28. Kolkova S.M., Kokourova M.S. The unconditional self-acceptance of personality as a factor in successful inter-

REFERENCES

1. Abul Khanova K.A. The worldview meaning and the value of the category of subject. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva*, 2016, no. 4, pp. 162–168.
2. Brushlinskiy A.V. Activity approach and psychological science. *Voprosy filosofii*, 2001, no. 2, pp. 89–95.
3. Rubinshteyn S.L. *Chelovek i mir* [Man and the Natural World]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2012. 224 p.
4. Posokhova S.T. *Psikhologiya adaptiruyushcheysya lichnosti* [The psychology of a responsive personality]. Sankt Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2001. 240 p.
5. Kolkova S.M. Mechanisms of development of unconditional self-acceptance. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty psikhologii i pedagogiki: kollektivnaya monografiya*. Ufa, Aeterna Publ., 2015, pp. 129–147.
6. Maralov V.G., Nizovskikh N.A. The strategy of the self-improvement in the personal self-development.

- cultural interaction. *Sibirskiy vestnik spetsialnogo obrazovaniya*, 2015, no. 1, pp. 51–53.
29. Zhelobanova A.Yu., Averkina I.L. Self-acceptance as a psychological basis of a healthy personality. *Aktualnye problemy zdorovesberezheniya v sovremennom obshchestve: sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Kursk, Yugo-Zapadnyy gosudarstvennyy universitet Publ., 2019, pp. 77–81.
30. Startseva V.A. Self-acceptance as supposition of achievement integration of personality. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 58-1, pp. 359–363.
31. Kolkova S.M. Self-acceptance as a component of human psychological health. *Psikhologicheskoe zdorove cheloveka: zhiznennyy resurs i zhiznennyy potentsial: sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Krasnoyarsk, Verso Publ., 2012, pp. 69–76.
32. Maralov V.G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya* [Basics of self-understanding and self-development]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 256 p.
33. Orlov A.B. *Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proektsii, praktiki* [Psychology of human personality and essence: paradigms, projections, practices]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 208 p.
34. Pilipenko T.S. Self-acceptance as a personal resource of resiliency. *Sotsialnye i gumanitarnye nauki na Dalnem Vostoke*, 2020, vol. 17, no. 4, pp. 40–44.

SELF-ACCEPTANCE: FROM PERSONAL CHARACTERISTICS TO THE CHARACTERISTICS OF A SUBJECT

© 2021

T.S. Pilipenko, Head of Division of Psychological Work of the Department of Moral and Psychological Support
Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Khabarovsk (Russia)

Keywords: self-acceptance phenomenon; conditional and unconditional self-acceptance; self-actualization; self-development; self-improvement.

Abstract: In experimental psychology, the problem of non-acceptance of oneself, one's environment, and the world around is one of the relevant issues. The author notes that the accepted in contemporary society popular opinions associated with self-acceptance often have manipulative or prescriptive nature and are the negative attitudes blocking the person activity and leading to its stagnation. The resolution of the stereotyped image of this phenomenon is possible from the perspective of historical-theoretical analysis of the study of self-acceptance. The paper presents various approaches to the understanding of self-acceptance by foreign and Russian psychologists within such psychology areas as neofreudism, gestalt-psychology, existential, and humanistic psychology. The author considers the changes in the study of self-acceptance, notes that despite different views of classical psychologists on the understanding of this phenomenon, they define self-acceptance as an active process promoting self-improvement and self-actualization of a person. This fact conflicts with the latent meaning of widespread life theses on self-acceptance. The paper emphasizes the possibility to study self-acceptance from the perspective of the subject approach as a phenomenon initiating the activity of a person in organization and regulation of own life activities, promoting further development of a person, its self-actualization. The author considers the controversial characteristics of self-acceptance as a subject characteristic: self-acceptance allows changing from self-understanding to self-improvement, at the same time, the high level of self-acceptance requires a particular level of development of the personal agency. The author notes the paradoxical understanding of the self-acceptance phenomenon largely within the frames of positive self-attitude, which can promote the "Self" image idealism and lead to intrapersonal regress.

НАШИ АВТОРЫ

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии.

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова,

432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5.

E-mail: bla-130880@yandex.ru

Брагина Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии.

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова,

432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5.

E-mail: bragina24@mail.ru

Бужинская Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий.

Адрес: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,

622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57.

E-mail: nadezhda_v_a@mail.ru

Васева Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий.

Адрес: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,

622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57.

E-mail: e-s-vaseva@mail.ru

Веренич Татьяна Константиновна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного.

Адрес: Сибирский федеральный университет,

660041, Россия, г. Красноярск, пр-т Свободный, д. 82, стр. 1.

E-mail: tverenich@mail.ru

Еремина Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделением иностранных языков Института филологии и языковой коммуникации.

Адрес: Сибирский федеральный университет,

660041, Россия, г. Красноярск, пр-т Свободный, д. 82, стр. 1.

E-mail: katyaeremina@mail.ru

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой акмеологии и психологии развития, директор Института образования.

Адрес: Кемеровский государственный университет,

650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, д. 6.

E-mail: ishmorozova@ya.ru

Новиков Иван Николаевич, адъюнкт факультета подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования.

Адрес: Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,

614112, Россия, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, д. 1.

E-mail: fightnew@mail.ru

Пилипенко Татьяна Сергеевна, начальник отделения психологической работы отдела морально-психологического обеспечения.

Адрес: Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации,

680020, Россия, г. Хабаровск, пер. Казарменный, д. 15.

E-mail: tapily@mail.ru

Прокофьева Марина Вадимовна, заместитель директора по научно-методической работе, руководитель.

Адрес 1: Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 89,

432072, Россия, г. Ульяновск, Фестивальный бульвар, д. 20.

Адрес 2: Региональный ресурсный центр по комплексному сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра,

432046, Россия, г. Ульяновск, ул. Тельмана, д. 9.

E-mail: gtc73@mail.ru

Пронин Евгений Александрович, старший преподаватель кафедры автомобилей, бронетанкового вооружения и техники, магистрант.

Адрес 1: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,

630114, Россия, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, д. 6/2.

Адрес 2: Кемеровский государственный университет,

650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, д. 6.

E-mail: pronineugenij@yandex.ru

Пронина Мария Евгеньевна, студент.

Адрес: Новосибирский государственный университет,

630090, Россия, г. Новосибирск, ул. Пирогова, д. 1.

E-mail: Evakotova1995@gmail.com

Терегулов Денис Федорович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий.

Адрес: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт

(филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,

622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57.

E-mail: denaviat@yandex.ru

Фаритов Анатолий Тависович, аспирант.

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,

432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5.

E-mail: anatolij-faritov@yandex.ru

Чистова Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой восточных языков.

Адрес: Сибирский федеральный университет,

660041, Россия, г. Красноярск, пр-т Свободный, д. 82, стр. 1.

E-mail: kovelena82@mail.ru

Шубович Валерий Геннадьевич, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент.

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,

432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5.

E-mail: anatolij-faritov@yandex.ru

OUR AUTHORS

Belozerova Liliya Almazovna, PhD (Biology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Psychology.
Address: I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5.
E-mail: bla-130880@yandex.ru

Bragina Elena Aleksandrovna, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Psychology.
Address: I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5.
E-mail: bragina24@mail.ru

Buzhinskaya Nadezhda Vladimirovna, PhD (Education), Associate Professor, assistant professor of Chair of Information Technologies.
Address: Nizhny Tagil State Social-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution “Russian State Vocational Pedagogical University”,
622031, Russia, Nizhny Tagil, Krasnogvardeyskaya Street, 57.
E-mail: nadezhda_v_a@mail.ru

Chistova Elena Viktorovna, PhD (Philology), Associate Professor, Head of Chair of East Asian Languages, School of Philology and Language Communication.
Address: Siberian Federal University,
660041, Russia, Krasnoyarsk, Svobodny Prospekt, 82, Block 1.
E-mail: kovelena82@mail.ru

Eremina Ekaterina Vladimirovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair of Foreign Languages, School of Philology and Language Communication.
Address: Siberian Federal University,
660041, Russia, Krasnoyarsk, Svobodny Prospekt, 82, Block 1.
E-mail: katyaeremina@mail.ru

Faritov Anatoly Tavisovich, postgraduate student.
Address: I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5.
E-mail: anatolij-faritov@yandex.ru

Morozova Irina Stanislavovna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair of Acmeology and Developmental Psychology, Director of the Institute of Education.
Address: Kemerovo State University,
650000, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.
E-mail: ishmorozova@ya.ru

Novikov Ivan Nikolaevich, service student of the Faculty of Training of Highly-Qualified Personnel and Supplementary Vocational Education.
Address: Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, 614112, Russia, Perm, Gremyachiy Log Street, 1.
E-mail: fightnew@mail.ru

Pilipenko Tatyana Sergeevna, Head of Division of Psychological Work of the Department of Moral and Psychological Support.
Address: Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
680020, Russia, Khabarovsk, Kazarmenny Pereulok, 15.
E-mail: tapily@mail.ru

Prokofyeva Marina Vadimovna, Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Chief.
Address 1: Boarding school for students with disabilities No. 89,
432072, Russia, Ulyanovsk, Festivalny Blvd., 20.
Address 2: Regional Resource Center for Comprehensive Support for Children with Autistic Spectrum Disorders,
432046, Russia, Ulyanovsk, Telman Street, 9.
E-mail: rrc73@mail.ru

Pronin Evgeniy Aleksandrovich, senior lecturer of Chair of Automobiles, Armored Weapons and Equipment, graduate student.

Address 1: General of the Army I.K. Yakovlev Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation,

630114, Russia, Novosibirsk, Klyuch-Kamysenskoe Plateau Street, 6/2.

Address 2: Kemerovo State University,

650000, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.

E-mail: pronineugenij@yandex.ru

Pronina Maria Evgenievna, student.

Address: Novosibirsk State University,

630090, Russia, Novosibirsk, Pirogov Street, 1.

E-mail: Evakotova1995@gmail.com

Shubovich Valery Gennadievich, Doctor of Sciences (Education), PhD (Engineering), Associate Professor.

Address: I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University,

432071, Russia, Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5.

E-mail: anatoij-faritov@yandex.ru

Teregulov Denis Fedorovich, PhD (Education), assistant professor of Chair of Information Technologies.

Address: Nizhny Tagil State Social-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution “Russian State Vocational Pedagogical University”,

622031, Russia, Nizhny Tagil, Krasnogvardeyskaya Street, 57.

E-mail: denaviat@yandex.ru

Vaseva Elena Sergeevna, PhD (Education), Associate Professor, assistant professor of Chair of Information Technologies.

Address: Nizhny Tagil State Social-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution “Russian State Vocational Pedagogical University”,

622031, Russia, Nizhny Tagil, Krasnogvardeyskaya Street, 57.

E-mail: e-s-vaseva@mail.ru

Verenich Tatyana Konstantinovna, PhD (Philology), Associate Professor, Head of Chair of Russian as a Foreign Language, School of Philology and Language Communication.

Address: Siberian Federal University,

660041, Russia, Krasnoyarsk, Svobodny Prospekt, 82, Block 1

E-mail: tverenich@mail.ru