

ISSN 1995-0861

# ВЕСТНИК

Красноярского  
государственного  
педагогического  
университета  
им. В.П. Астафьева

2022

№ 1 [59]



**Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева**  
**Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University**  
**named after V.P. Astafyev**

Научное периодическое издание  
Scientific serial

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

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.  
Свидетельство о регистрации  
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» включен:

в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010; электронно-библиотечную систему издательства «Лань»; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную базу данных периодических изданий ULRICHS WEB;

международную ассоциацию издателей CrossRef

Публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней

Журнал размещен на платформе публикаций Readera

Периодичность 4 раза в год

**Главный редактор:** Холина Мария Валерьевна, кандидат исторических наук, доцент, и.о. ректора, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
**Editor-in-Chief:** Kholina Maria V., PhD (History), Associate Professor, Acting Rector, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

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

**Заместитель главного редактора, научный редактор по педагогике:** Шкерина Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Deputy Editor-in-Chief, Science Editor in Education:** Shkerina, Lyudmila V., DSc (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Mathematics and Technique of Teaching Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**Научный редактор по языкознанию:** Васильева Светлана Петровна, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Science Editor in Linguistics:** Vasilyeva, Svetlana P., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**Научный редактор по психологии:** Сафонова Марина Вадимовна, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Science Editor in Psychology:** Safonova, Marina V., PhD (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**Ответственный секретарь:** Шкерина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Executive Editor:** Shkerina, Tatiana A., PhD (Pedagogy), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**Редакционная коллегия**  
**Editorial board**

**Адольф В.А.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Adolf V.A.**, DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**Васильев А.Д.**, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Vasiliev A.D.**, DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**Гафурова Н.В.**, доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск

**Gafurova N.V.**, DSc (Pedagogy), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

**Григорьева Т.М.**, доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск

**Grigoryeva T.M.**, DSc (Philology), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

**Завьялов А.И.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Zavyalov A.I.**, DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**Кошкарёва Н.Б.**, доктор филологических наук, профессор, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск

**Koshkareva N.B.**, DSc (Philology), Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk

**Логонова И.О.**, доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого

**Loginova I.O.**, DSc (Psychology), Professor, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky

**Майер В.Р.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Mayer V.R.**, DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Миллер О.М.**, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Miller O.M.**, PhD (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Орлова С.Н.**, доктор психологических наук, профессор, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва, Красноярск

**Orlova S.N.**, DSc (Psychology), Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

**Осетрова Е.В.**, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Osetrova E.V.**, DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Пак Н.И.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Pak N.I.**, DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Расчётина С.А.**, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

**Raschetina S.A.**, DSc (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

**Селезнёва Н.Т.**, доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Selezneva N.T.**, DSc (Psychology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Серый А.В.**, доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет

**Sery A.V.**, DSc (Psychology), Professor, Kemerovo State University

**Сольвьёва С.Л.**, доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, Санкт-Петербург

**Solovyeva S.L.**, DSc (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg

**Фуряева Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Furyaeva T.V.**, DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Чижакова Г.И.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Chizhakova G.I.**, DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Шмелёв А.Д.**, доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет

**Shmelev A.D.**, DSc (Philology), Professor, Moscow Pedagogical State University

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

**International representatives  
of the Bulletin editorial board:**

**Бидайбеков Есен Ыкласович**, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алма-Ата

**Bidaybekov, Esen Yklovich**, DSc (Pedagogy), Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty

**Бровка Наталья Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск

**Brovka, Natalya Vladimirovna**, DSc (Pedagogy), Professor, Belarusian State University, Minsk

**Казаченок Виктор Владимирович**, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск

**Kazachenok, Viktor Vladimirovich**, DSc (Pedagogy), Professor, Belarusian State University, Minsk

**Клещевска Эва**, доктор наук о здоровье, профессор, Высшая государственная профессиональная школа им. профессора Эдварда Ф. Щепаника в Сувалках, Польша

**Kleshchevska, Eva**, DSc (Healthcare Sciences), Professor, Higher State Professional School named after Prof. Edward F. Shchepanik in Suwalki, Poland

**Одинцова Оксана Петровна**, кандидат педагогических наук, профессор, Университет Дрекселя, Филадельфия, США

**Odintsova, Oksana Petrovna**, PhD (Pedagogy), Professor, Drexel University, Philadelphia, USA

**Пардала Антони Янович**, доктор педагогических наук, профессор, Радомская академия экономики, Польша

**Pardala, Antoni Yanovich**, DSc (Pedagogy), Professor, Radomska Academy of Economics, Poland

**Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ**, доктор педагогических наук, профессор, Университет Маргад, Эрдэнэт, Монголия

**Sambalkhunde, Hash-Erdene**, DSc (Pedagogy), Professor, Margad University, Erdenet, Mongolia

**Сибгатуллина Ирина Фагимовна**, доктор психологических наук, профессор, директор по международным программам науки, образования и культуры, Институт интеллектуальных интеграций (Вена, Австрия)

**Sibgatullina, Irina Fagimovna**, DSc (Psychology), PhD Psych. (British Post Doctoral Standard), Prof. Dr.Sc.Dr.Sc., Director of International Programs in Science, Education, and Culture, Institute of Intellectual Integrations (Vienna, Austria); Member of the Dissertation Defence Board in Psychology, Kazan Federal University (Kazan, Republic of Tatarstan, Russia)

**Стоилкович Снежана**, доктор психологических наук, профессор Нишского университета, Сербия

**Stoilkovich, Snezhana**, DSc (Psychology), Professor of the School of Philosophy, Nishsky University, Serbia

**Энрике Бернардес Санчис**, доктор филологических наук, профессор общего языкознания, Университет Комплутенсе, Мадрид, Испания

**Enrike, Bernandes Sanchis**, DSc (Philology), Professor of General Linguistics, Complutense University, Madrid, Spain

# СОДЕРЖАНИЕ TABLE OF CONTENTS

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING

**Н.В. Ляхова**

ИНТЕРАКЦИЯ В КОММУНИКАТИВНОМ  
ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

**N.V. Lyakhova**

INTERACTION IN COMMUNICATIVE FOREIGN  
LANGUAGE EDUCATION:  
PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL  
AND METHODOLOGICAL ASPECTS

[ 5 ]

**Е.А. Петрова, А.И. Шадрин**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ  
СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ПРОГРАММЫ «КРАЕВАЯ АГРОШКОЛА»

**E.A. Petrova, A.I. Shadrin**

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION  
OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS  
OF MASTERING THE REGIONAL AGRICULTURAL  
SCHOOL ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAM

[ 14 ]

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY  
OF VOCATIONAL EDUCATION

**Т.Д. Верещагина**

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ  
В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

**T.D. Vereshchagina**

ASPECTS OF DISTANCE LEARNING  
FOR MEDICAL STUDENTS IN THE CONDITIONS  
OF THE COVID-19 PANDEMIC

[ 29 ]

**К.А. Пшеничников, А.В. Лейфа, В.А. Макаров**  
ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ  
БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПО СПЕЦИАЛИЗАЦИИ  
«ПРИМЕНЕНИЕ МОТОСТРЕЛКОВЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ»  
К ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ  
В УСЛОВИЯХ АРКТИКИ

**K.A. Pshenichnikov, A.V. Leifa, V.A. Makarov**  
SIMULATION ASPECTS

OF TRAINING FUTURE OFFICERS  
IN APPLICATION OF MOTOR RIFLE UNITS  
TO PERFORM PROFESSIONAL TASKS IN THE ARCTIC

[ 37 ]

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PSYCHOLOGY

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

**О.М. Вербианова, Л.В. Арамачева, Е.Ю. Дубовик**  
АНАЛИЗ КОНСУЛЬТАТИВНЫХ ОБРАЩЕНИЙ  
СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**O.M. Verbianova, L.V. Aramacheva, E.Yu. Dubovik**  
ANALYSIS OF ADVISORY INQUIRIES FROM MODERN  
PARENTS RAISING PRESCHOOL CHILDREN

[ 47 ]

**Ю.В. Ольхова, М.В. Сафонова**

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВА  
КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

**Yu.V. Olkhova, M.V. Safonova**

VALUE-SEMANTIC COMPONENT  
OF LIFE-BUILDING COMPETENCE  
AS A BASIS FOR DESIGNING EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT IN EXISTENTIAL PARADIGM

[ 55 ]

**А.Г. Парфенова, М.В. Сафонова**

ОСОБЕННОСТИ АКТИВНОСТИ  
СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ  
И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ  
ПОСРЕДСТВОМ  
ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**A.G. Parfenova, M.V. Safonova**

FEATURES OF THE ACTIVITY OF MODERN ADOLESCENTS  
AND POSSIBILITY OF ITS DEVELOPMENT  
WITH THE HELP OF A SUBJECT-SPATIAL COMPONENT  
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

[ 68 ]

**Е.Н. Волкова, Л.В. Скитневская**  
 ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ  
 НА ПРОЯВЛЕНИЕ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ  
**E.N. Volkova, L.V. Skitnevskaya**  
 THE IMPACT OF A FAMILY SITUATION  
 ON VIOLENCE AT SCHOOL

[ 85 ]

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**  
 PERSONALITY PSYCHOLOGY

**О.В. Барканова, Т.Л. Ядрышника**  
 ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ  
 СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ  
 ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ  
**O.V. Barkanova, T.L. Yadryshnikova**  
 PERSONALITY CHARACTERISTICS  
 OF SENIOR ADOLESCENTS WITH INDICATORS  
 OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS

[ 95 ]

**О.М. Вербианова, Е.В. Улыбина, О.В. Груздева**  
 СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ  
 ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЗДОРОВЫХ,  
 ДЛИТЕЛЬНО И ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ  
 СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
**O.M. Verbianova, E.V. Ulybina, O.V. Gruzdeva**  
 COMPARATIVE ANALYSIS  
 OF VOLUNTARY QUALITIES DEVELOPMENT  
 AMONG HEALTHY, FREQUENTLY  
 AND CHRONICALLY ILL CHILDREN  
 OF SENIOR PRESCHOOL AGE

[ 106 ]

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**  
 PHILOLOGY  
**ЯЗЫКОЗНАНИЕ**  
 LINGUISTICS

**И.Ф. Валиуллина**  
 ЯЗЫКИ НАЦИОНАЛЬНЫХ  
 И ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ УКРАИНЫ:  
 ПРОБЛЕМЫ И СФЕРЫ ПРИМЕНЕНИЯ  
 (ЧАСТЬ 2)  
**I.F. Valiullina**  
 LANGUAGES OF NATIONAL  
 AND ETHNIC MINORITIES OF UKRAINE:  
 PROBLEMS AND AREAS OF APPLICATION  
 (PART 2)

[ 116 ]

**НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ**  
 SCIENTIFIC DEBUT

**М.И. Аликин**  
 КАУЗАЛЬНАЯ АТРИБУЦИЯ УСПЕШНОСТИ  
 СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ,  
 ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТХЭКВОНДО  
**M.I. Alikin**  
 CAUSAL ATTRIBUTION OF SUCCESS  
 IN SPORTS ACTIVITIES AMONG SCHOOL CHILDREN  
 INVOLVED IN TAEKWONDO

[ 128 ]

**И Аньжань**  
 ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА  
 СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
 В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ  
 И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ  
**Yi Anran**  
 DIFFICULTIES IN TEACHING CHINESE TO HUMANITIES  
 STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES  
 AND METHODS TO OVERCOME THEM

[ 137 ]

**Ю.С. Бушланова**  
 ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДЫ  
 ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ  
 ОБУЧАЮЩИХСЯ КОРПОРАТИВНОГО  
 ПРОФИЛЬНОГО КЛАССА «МЧС-РЕСУРС»  
 В ШКОЛЕ-КОМПЛЕКСЕ  
**Yu.S. Bushlanova**  
 FORMATION OF ENVIRONMENT  
 FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION  
 OF STUDENTS FROM INDUSTRY-SPECIFIC  
 "EMERCOM-RESOURCE" CLASS  
 IN THE SCHOOL COMPLEX

[ 147 ]

**Ю.В. Данько**  
 ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
 В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
 СКВОЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
**Yu.V. Danko**  
 FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING  
 IN THE CONTEXT OF END-TO-END TECHNOLOGIES

[ 159 ]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ  
 INFORMATION FOR AUTHORS

[ 170 ]

УДК 372.881.1

# ИНТЕРАКЦИЯ В КОММУНИКАТИВНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Н.В. Ляхова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* Концепция коммуникативного иноязычного образования, определяющая основной целью формирование личности, готовой и способной к межкультурной коммуникации, обуславливает необходимость расширения границ традиционного подхода к выделению четырех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма).

*Цель* статьи – на основе изучения и анализа педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования выявить и обосновать необходимость рассмотрения интеракции как самостоятельного вида речевой деятельности.

*Методологию* исследования составляют положения теории речевой деятельности (Л.В. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.); концепция коммуникативного иноязычного образования (Е.И. Пассов, О.С. Богданова, Л.В. Кибирева, Э. Колларова); теоретические положения о педагогической интеракции (С.В. Власенко, А.Л. Колзина, М.А. Петренко и др.), концепция интерактивности в иноязычном образовании (У. Бер, А.А. Колесникова, А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецова и др.).

*Результаты.* Исследование показало, что интеракция как ключевой элемент обучения речевому общению обеспечивает эффективность процесса формирования умений иноязычного общения и является обязательным элементом иноязычного образования.

*Заключение.* Представление интеракции в контексте концепции коммуникативного иноязычного образования показало целесообразность выделения интеракции в качестве самостоятельного вида речевой деятельности. Подготовка методических рекомендаций по организации процесса формирования интерактивных навыков и умений в процессе иноязычного образования может стать предметом дальнейшего изучения проблемы исследования.

**Ключевые слова:** *иноязычное коммуникативное образование, речевая деятельность, виды речевой деятельности, интеракция, аспекты речевого общения.*

**П**остановка проблемы. Произшедшая в последнее время переориентация в образовании от получения учащимися знаний, навыков и умений на субъективность учащегося как участника познавательного процесса и межличностного взаимодействия обусловила необходимость перехода в теории и практике изучения иностранных языков от понятия «обучение иностранным языкам» к понятию «иноязычное образование», что, в свою очередь, повлекло за собой переориентацию

в определении значимого объекта образовательной дисциплины «Иностранный язык» от овладения языком на способность и готовность участвовать в межкультурной коммуникации как диалоге культур [Пассов, Кибирева, Колларова, 2015; Богданова, 2017; Дунаева, Ветчинова, 2014]. Язык в концепции коммуникативного иноязычного образования – это не только инструмент общения, но и зеркало реального мира и культуры. В этой связи коммуникативное иноязычное образование – это процесс не

Ляхова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романских языков и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [nataly182007@yandex.ru](mailto:nataly182007@yandex.ru)

только формирования определенных и необходимых языковых и речевых умений и навыков, но и процесс обогащения обучающегося посредством совершенствования его представлений о мире, посредством обретения им опыта общения, готовности и желания участвовать во взаимодействии. Основной целью в логике концепции коммуникативно-иноязычного образования становится формирование личности как представителя определенной культуры, личности с ее мотивами, интересами и потребностями, личности социально ответственной и приспособленной к взаимодействию в режиме диалога с представителями разных культур за стенами образовательного учреждения.

*Цель* статьи – на основе изучения и анализа педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования выявить и обосновать необходимость рассмотрения интеракции как самостоятельного вида речевой деятельности.

*Методологию* исследования составляют труды Л.В. Выготского, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и др. о речевой деятельности; концепция коммуникативного иноязычного образования как концепция развития индивидуальности в диалоге культур (Е.И. Пассов О.С. Богданова, Л.В. Кибирева, Э. Колларова и др.); теоретические положения о педагогической интеракции (С.В. Власенко, А.Л. Колзина, М.А. Петренко и др.); работы отечественных и зарубежных ученых об интерактивности в иноязычном образовании (У. Бер, А.А. Колесникова, А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецова и др.).

*Обзор научной литературы.* Изучение интеракции в контексте коммуникативного иноязычного образования, анализ данного вида речевой деятельности предполагают в первую очередь представление основных положений концепции коммуникативного иноязычного образования (О.С. Богданова, Е.И. Пассов и др.), а также всестороннее изучение понятия интеракции.

Иноязычное коммуникативное образование определяется как процесс, обеспечивающий лингвокультурологическое развитие учащихся и обретение ими опыта общения, в том

числе и иноязычного, а также желание и способность его осуществлять [Богданова, 2017]; как процесс обучения и воспитания учащихся средствами иностранного языка, способствующий культурному и творческому развитию [Дунаева, Ветчинова, 2014].

Исследователи отмечают, что коммуникативное иноязычное образование обладает значительным воспитательным и развивающим потенциалом благодаря знакомству с языком как с компонентом иноязычной культуры, построению процесса на основе принципа диалога и взаимопонимания.

Выстраивание образовательного процесса по иностранному языку, базирующегося на данном принципе, обеспечивает взаимодействие в режиме сотрудничества, кооперации, согласования позиций и мнений. Взаимопонимание, по Е.И. Пассову, это «понимание мнения другого человека, понимание того, что стоит за этим, как это соотносится с ценностями собеседника как представителя другой культуры, какой смысл имеет в контексте межкультурного общения, в контексте диалога культур» [Пассов, 2010, с. 45]. Диалог, взаимодействие, содейтельность – понятия, являющиеся ключевыми в концепции коммуникативного иноязычного образования и обязательными для реализации образовательного потенциала иностранного языка.

Важным для достижения заявленной цели исследования, на наш взгляд, является изучение трактовок интеграции в психолого-педагогической, методической теории и практике преподавания иностранных языков на предмет соответствия обозначенному выше ключевому положению концепции коммуникативного иноязычного образования.

Интеракция определяется в психологическом плане как взаимодействие и взаимное влияние [Психологический..., 2007; Психология..., 2015; Этнопсихологический..., 1999].

Понимание интеракции в методическом плане как самостоятельного вида речевой деятельности [Организация..., 2014] обуславливает необходимость изучения основных характеристик речевой деятельности, представленных

в работах теоретиков речевой деятельности (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.). Речевая деятельность как целенаправленный процесс активной передачи (продукции) и приема (рецепции) информации всегда предполагает наличие трех основных фаз развития: мотивационно-побудительной; ориентировочно-исследовательской, или аналитико-синтетической, и исполнительной. Интеракция как один из видов речевой деятельности, наряду с аудированием, чтением, говорением и письмом, также характеризуется представленной выше этапностью процесса формирования. Не противоречит данной логике представление основных этапов формирования интерактивных навыков и умений, выделенных зарубежными авторами (R. Shawn Loewen, M. Sato). К ним относятся: введение в тему обсуждения (input), создающее мотив деятельности и побуждающее обучающихся к обсуждению; обсуждение и согласование смысла (negotiation for meaning) и обсуждение в ходе взаимодействия (negotiation in form), что по функциональной направленности соотносится с ориентировочно-исследовательской фазой; представление продукта (output) как исполнительная фаза интеракции.

*Результаты исследования.* Традиционно, рассматривая предметные результаты иноязычного образования, принято говорить об уровне сформированности языковых навыков (грамматических, лексических и фонетических) и речевых навыков и умений в четырех видах речевой деятельности: чтении, аудировании (рецептивные), а также говорении и письме (продуктивные).

Однако зарубежные ученые в сфере иноязычного образования выделяют наряду с представленными выше видами речевой деятельности еще один самостоятельный вид речевой деятельности – интеракцию как речевое взаимодействие. Оценить правомерность такого подхода возможно только на основе анализа сущностной характеристики интеракции в психолого-педагогической и методической литературе.

Так, в психологии интеракция (от англ. interaction, лат. inter – между и actio деятель-

ность) трактуется как взаимодействие; влияние, оказываемое людьми друг на друга; эффект взаимного воздействия. Важным в этом определении является двунаправленность этого процесса непрерывного диалога. Действие человека в нем одновременно выступает и стимулом, и реакцией для другого человека [Психологический..., 2007, с. 156; Психология..., 2015, с. 169; Этнопсихологический..., 1999, с. 76]. Важнейшим, на наш взгляд, в определении интеракции в психологии является способность человека вступать в социальный диалог с партнером, понимать и принимать собеседника. Данная способность, бесспорно, обеспечивается умением партнера по взаимодействию слушать, и, что самое важное, слышать собеседника.

Таким образом, общим для представленных выше определений интеракции в психологии является взаимное влияние вступающих в диалог людей, а также их способность принимать и понимать партнера по общению.

В педагогике понятие «интеракция» представлено как способ познания в формах совместной деятельности, основанное на продуктивном взаимодействии, обеспечивающем совершенствование и самосовершенствование; характеризующееся внутренней мотивацией, диалогичностью, активностью, и рассматривается в неразрывной связи с интерактивными занятиями, интерактивными технологиями обучения, с необходимостью включения в образовательный процесс интерактивных методов, форм, средств развития обучающегося (ролевые игры, кейс-метод, мозговой штурм, тренинг, интерактивная лекция и др.) (С.В. Власенко, А.Л. Колзина, М.А. Петренко).

Следовательно, образовательный процесс, базирующийся на педагогической интеракции, обеспечивает вовлеченность всех обучающихся, их активность и заинтересованность во взаимодействии, что является существенным для повышения эффективности изучения иностранных языков.

Этот вопрос является актуальным предметом обсуждения в сообществе методистов и практикующих педагогов. В методической литературе

интеракция представляется как взаимонаправленная коммуникативная деятельность коммуникатора и реципиента (с поочередной сменой их ролей), как интегративное умение, объединяет в себе как рецептивные (чтение и аудирование), так и продуктивные (говорение и письмо) виды речевой деятельности [Организация..., 2014]. Как отмечают исследователи, ключевыми в понимании интеракции являются умение установления обратной связи и анализ ответной реакции собеседника, сопоставление с ожидаемым результатом и принятие решения относительно дальнейшего протекания речевой деятельности.

Речевая деятельность трактуется учеными как деятельность, направленная на производство речи, процесс передачи и приема сообщений, процесс говорения и понимания (Л.В. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова, Л.В. Щерба). И.А. Бредихина в определении речевой деятельности акцентирует внимание на целенаправленности, активности речевой деятельности, а также ее опосредованности языковой системой и обусловленности конкретной коммуникативной ситуацией [Бредихина, 2018].

А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов, анализируя в своей работе роль интеракции в процессе коммуникации, подчеркивают, что без интеракции нет и не может быть коммуникации, т.к. мотивом и стимулом последней является интеракция. Ученые выявляют взаимосвязь между низкой результативностью обучения иноязычному общению и недооценкой интеракции как самостоятельного вида речевой деятельности [Крупченко, Кузнецов, 2015]. Мы полностью разделяем точку зрения исследователей и считаем, что правомерно, говоря о реализации основных положений концепции иноязычного образования (принцип диалога, взаимодействие, содеятельность, взаимопонимание), рассматривать интеракцию как самостоятельный вид речевой деятельности. Как вид речевой деятельности интеракция в процессе формирования проходит стадии, характерные для остальных четырех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма).

Остановимся поподробнее на представлении этих стадий.

Необходимо отметить, что в отечественной и зарубежной литературе имеются несколько подходов к выделению стадий речевой деятельности, на наш взгляд, не противоречащих, а лишь дополняющих друг друга. Так, А.А. Леонтьев выделяет следующие стадии/этапы речевой деятельности: ориентировка в условиях деятельности, типы речевых действия и операций, выработка плана в соответствии с результатом ориентировки, реализация этого плана и контроль.

И.А. Зимняя, С.Ф. Шатилов, в свою очередь, останавливаются на трех основных стадиях речевой деятельности: мотивационно-побудительная (взаимодействие потребностей, мотивов и цели речевого действия как будущего результата. В качестве внутреннего мотива рассматривается создание ситуации, стимулирующей коммуникативно-познавательную потребность обучающихся); ориентировочно-исследовательская, или аналитико-синтетическая (предметный план деятельности, включающий в себя необходимый отбор средств и способов формулирования собственной или чужой мысли); исполнительная (реализующая).

Зарубежные исследователи в основном останавливаются на четырех этапах интеракции. Так, R. Shawn Loewen, M. Sato на базе анализа работ англоязычных ученых за последние 20 лет представили структуру интеракции как вида речевой деятельности, включающую в себя четыре этапа.

1. Введение в тему обсуждения (input) – это ключевой момент в ходе установления взаимодействия.

2. Обсуждение и согласование смысла (negotiation for meaning) – центральное звено интеракции, направленное на проверку понимания и владения общим кодом участников взаимодействия.

3. Обсуждение в ходе взаимодействия (negotiation in form) на уроках иностранного языка чаще всего инициируется учителем с целью обеспечения обратной связи и соблюдения обучающимися языковых норм (исправление языковых ошибок).

4. Представление продукта, использование языковых знаний на практике (output) – завершающий этап взаимодействия.

Важно отметить, что представленные выше подходы отечественных и зарубежных ученых не противоречат друг другу, а подтверждают правомерность трактовки интеракции как самостоятельного вида речевой деятельности, которая всегда обусловлена другой деятельностью и не может существовать изолированно [Горлова, 2010].

Ученые также едины во мнении о том, что главным в процессе формирования навыков и умений интеракции является мотивационно-побудительная сфера речевой деятельности обучающихся, т.е. желание вступать во взаимодействие и потребность в этом.

Повысить мотивацию обучающихся возможно путем переключения обучающихся с внешней мотивации на внутреннюю, характеризующуюся сферой личных интересов и потребностей. Следовательно, формирование потребности и готовности к речевому взаимодействию – интеракции возможно только в деятельности и через совместную деятельность, которую обслуживает речевая деятельность.

В процессе иноязычного образования на уроке иностранного языка представлены два основных режима совместного действия: «учитель – ученик/ученики» и «ученик – ученик/ученики». Реализация обоих режимов может считаться успешной, если учителю удастся создавать благоприятную атмосферу взаимодействия и мотивировать обучающихся на взаимодействие в режиме диалога (желание задавать вопросы, творчески подходить к совместному решению вопросов и возникающих проблем).

Влияние качества взаимодействия между учителем и учениками на качество владения языковым материалом и способности вступать в диалог изучено и представлено в материалах образовательного процесса по иностранному языку (N. Fayzieva; R. Shawn Loewen, M. Sato; A. Tleugaliyeva, A. Teniitassova); по немецкому (О.В. Киршова, Carmen Spiegel) и английскому языкам (Chura Bahadur Thapa, Angel M.Y. Lin; Mazlina Che Mustafa, Maznah Ahmad).

Исследователи обращают внимание на то, что качество взаимодействия напрямую зависит

от подобранных для работы заданий и упражнений, которые должны ориентировать обучающихся на совместную деятельность в условиях кооперации, предполагающей наличие навыков услышать и понять собеседника и способность помочь другому человеку понять себя. Наиболее эффективными в этой связи, как показала практика, оказались разнообразные формы парной и групповой работы, включение элементов ролевых игр, обсуждений с целью согласования и анализа информации, а также поиска компромиссного решения. Занятия, направленные на формирование навыков и умений взаимодействия (интеракции), как отмечают авторы, должны дать каждому обучающемуся возможность получить опыт, который может быть применен в ситуациях реального общения вне кабинета иностранного языка. Кроме этого, обучающиеся на таких уроках активно проявляют себя на всех этапах урока: подготовка заданий, выполнение и проверка этих заданий, – что повышает интенсивность и качество взаимодействия не только между учениками, но и учениками и учителем.

*Заключение.* Интеракция, как показал анализ работ отечественных и зарубежных психологов, педагогов и методистов, представляет собой взаимонаправленную коммуникативную деятельность, которую, на наш взгляд, правомерно рассматривать как самостоятельный вид речевой деятельности. Без интеракции невозможна коммуникация, так как именно интеракция обеспечивает диалогичность, продуктивность взаимодействия; способность участников этого взаимодействия понимать и принимать собеседника, а также желание вступать во взаимодействие. Умение устанавливать обратную связь и анализировать ответную реакцию собеседника способствует реализации ключевых положений концепции иноязычного образования, заключающихся в диалогичности, взаимодействии, согласовании позиций и мнений в процессе содеятельности.

Подготовка методических рекомендаций по организации процесса формирования интерактивных навыков и умений в процессе иноязычного образования могут стать предметом дальнейшего изучения проблемы исследования.

## Библиографический список

1. Богданова О.С. Пока не начался урок: разговор с учителем. Красноярск, 2017. 224 с.
2. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
3. Власенко С.В. Педагогическая интеракция как способ профессионального развития будущих педагогов // Вестник Северо-Казахстанского университета им. Манаша Козыбаева. 2016. № 3. С. 54–61.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Гальскова Н.Д. и др. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.
6. Горлова Н.А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы: учеб. пособие. М.: МГПУ, 2010. 248 с.
7. Дунаева А.С., Ветчинова М.Н. Культурологическая идея концепции коммуникативного иноязычного образования // Язык и культура. 2014. № 3. С. 138–145.
8. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество (Избранные труды). М.: Лабиринт, 1998. 368 с.
9. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
10. Колзина А.Л. Интерактивные формы обучения: учеб. пособие для студентов исторического факультета направления подготовки 030600 «История» (специалитет, бакалавриат, магистратура). Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2013. 24 с.
11. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: монография. М.: АПКП-О, 2015. 240 с.
12. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
13. Организация обучения речевому взаимодействию на занятиях по немецкому и русскому языкам как иностранным. Интеракция и медиация / под общ. ред. У. Бер и А.А. Колесникова. Бад Берка: Thillm, 2014. 159 с.
14. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): метод. пособие для русистов. СПб.: Златоуст, 2015. 200 с.
15. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
16. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции: монография. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. 168 с.
17. Психологический словарь / Р.С. Немов. М.: Владос, 2007. 560 с.
18. Психология общения: энциклопедический словарь / Рос. акад. образ. Психол. ин-т; под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. М.: Когито-Центр, 2015. 671 с.
19. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
20. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
21. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. М.: Высшая школа, 2003. 148 с.
22. Этнопсихологический словарь / ред. В.Г. Крысько, Д.И. Фельдштейн. М.: МПСИ, 1999. 343 с.
23. Fayzieva N. Specificity of interaction between teacher and students in the process of teaching a foreign language // Scientific-Theoretical Journal. 2018. No. 8 (20). P. 141-143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/specificity-of-interaction-between-teacher-and-students-in-the-process-of-teaching-a-foreign-language>

24. Kipshova O.B. Methodik des Deutschunterrichts an Hochschulen und Universitäten: методичні рекомендації. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2021. 132 с. (Методична серія. Вип. 337).
25. Loewen R.S., Sato M. Interaction and instructed second language acquisition // Language Teaching. 2018. No 51 (3). P. 285–329. DOI: 10.1017/S0261444818000125
26. Mustafa M.C., Ahmad M. Effective interaction strategies in teaching and learning of English for pre-school children // Malaysia International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2017. Vol. 6, No. 4. URL: [https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1642564438&tld=ru&lang=en&name=Effective\\_Interaction\\_Strategies\\_In\\_Teaching\\_And\\_Learning\\_of\\_English\\_For\\_Preschool\\_Children.pdf](https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1642564438&tld=ru&lang=en&name=Effective_Interaction_Strategies_In_Teaching_And_Learning_of_English_For_Preschool_Children.pdf)
27. Spiegel C. Unterricht als Interaktion Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell, Verlag für Gesprächsforschung, 2006. 245 p. URL: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
28. Thapa C.B., Lin A.M.Y. Interaction in English language classrooms to enhance students' language learning. URL: <https://neltachoutari.wordpress.com/2013/08/01/interaction-in-english-language-classrooms-to-enhance-nepalese-students-language-learning/>
29. Tleugaliyeva A., Teniitassova A. Features of teaching foreign languages using interactive forms and teaching methods // Bulletin of the Khalel Dosmukhamedov Atyrau University. 2020. Is. 56 (1). P. 35–41. URL: <https://articlekz.com/en/article/32541>

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-312>

# INTERACTION IN COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL, AND METHODOLOGICAL ASPECTS

**N.V. Lyakhova (Krasnoyarsk, Russia)**

## **Abstract**

*Statement of the problem.* The main purpose of the concept of communicative foreign language education is personality formation ready for cross-cultural communication and capable of it, and it is therefore necessary to expand the frontiers of the traditional approach to the four types of speech production (listening, reading, speaking, and writing).

*The purpose of the article* is to study and to analyze pedagogical, psychological and methodological literature on the research problem, to identify and justify the need to consider interaction as an independent type of speech production.

*Materials and methods.* The study methodology consists of the central tenet of the theory of speech production by L.V. Vygotsky, I.A. Zimnaya, A.A. Leontiev, etc.; the concept of communicative foreign language education by E.I. Passov, O.S. Bogdanov, L.V. Kibireva, E. Kollarov, etc.; theoretical tenet on pedagogical interaction (S.V. Vlasenko, A.L. Kolzina, M.A. Petrenko), the concept of interactivity in foreign language education by U. Ber, A.A. Kolesnikova, A.K. Krupchenko, A.N. Kuznetsova, etc.

*Research results.* The study showed that interaction as a key element of foreign language and communication training ensures the effectiveness of the process of teaching foreign language communication and is a mandatory element of foreign language education.

*Conclusion.* The presentation of interaction in the context of communicative foreign language education has shown the expediency of considering interaction as an independent type of speech production. Preparation of methodological recommendations on the formation of interactive skills and abilities in the process of communicative foreign language education can be the subject of further study of the research problem.

**Keywords:** *communicative foreign language education, speech production, types of speech production, interaction, aspects of language communication.*

---

**Lyakhova Natalya V.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German-Roman Philology and Foreign Education, KSPU named after V.P. Astafyev; e-mail: [nataly182007@yandex.ru](mailto:nataly182007@yandex.ru)

---

## **References**

1. Bogdanova O.S. Until a lesson began: Conversation with a teacher. Krasnoyarsk, 2017. 224 p.
2. Bredikhina I.A. Methods of teaching foreign languages: Teaching basic types of speech activity: educational manual; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ural Federal University. Yekaterinburg: Izdatelstvo Uralskogo universiteta, 2018. 104 p.
3. Vlasenko S.V. Pedagogical interaction as a way of professional development of future teachers // Vestnik Severo-Kazakhstanskogo universiteta im. Manasha Kozybaeva (Bulletin of the North Kazakhstan University named after Manasha Kozybayeva). 2016. No. 3. P. 54–61.
4. Vygotsky L.S. Thinking and speech. Moscow: Labirint, 1999. 352 p.
5. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovtseva N.F., Akimova N.V. Fundamentals of methods of teaching foreign languages: textbook. Moscow: KNORUS, 2017. 390 p.
6. Gorlova N.A. Personality-activity method of teaching foreign languages to preschoolers, younger schoolchildren and adolescents. Theoretical foundations: textbook. Moscow: MGPU, 2010. 248 p.
7. Dunaeva A.S., Vetchinova M.N. Cultural idea of the concept of communicative foreign language education // Yazyk i kultura (Language and Culture). 2014. No. 3. P. 138–145.
8. Zhinkin N.I. Language. Speech. Creativity (Selected works). Moscow: Labirint, 1998. 368 p.

9. Zimnaya I.A. Psychology of teaching foreign languages at school. Moscow: Prosveshcheniye, 1991. 222 p.
10. Kolzina A.L. Interactive forms of education: educational manual for students of the Department of History, 030600 "History" (specialty, bachelor's degree, master's degree). Izhevsk: Izdatelstvo Udmurtsky universitet, 2013. 24 p.
11. Krupchenko A.K., Kuznetsov A.N. Fundamentals of professional linguodidactics: Monograph. Moscow: APKIP-O, 2015. 240 p.
12. Leontiev A.A. Language, speech and speech activity. Moscow: Prosveshcheniye, 1969. 214 p.
13. Organization of teaching speech interaction in classes in German and Russian as foreign languages. Interaction and mediation / Ed. by U. Ber and A.A. Kolesnikov. Bad Berka: Thillm, 2014. 159 p.
14. Passov E.I., Kibireva L.V., Kollarova E. The concept of communicative foreign language education (theory and its implementation). Methodical manual for Russian specialists. Saint-Petersburg: Zlatoust, 2015. 200 p.
15. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a methodological guide for teachers of Russian as a foreign language. Moscow: Russkiy yazyk, 2010. 568 p.
16. Petrenko M.A. Theory of pedagogical interaction: monograph. Rostov-on-Don: IPO PI YUFU, 2009. 168 p.
17. Psychological dictionary / Compiled by R.S. Nemov. Moscow: Vldos, 2007. 560 p.
18. Psychology of communication: an encyclopedic dictionary / Russian Academy of Education, Psychological Institute; Ed. by A.A. Bodalev. Moscow: Kogito-Tsent, 2015. 671 p.
19. Rogova G.V. et al. Methods of teaching foreign languages in secondary school. Moscow: Prosveshcheniye, 1991. 287 p.
20. Shatilov S.F. Methods of teaching German in secondary school. Moscow: Prosveshcheniye, 1986. 223 p.
21. Shcherba L.V. Teaching languages at school: General questions of methodology. Moscow: Vysshaya shkola, 2003. 148 p.
22. Ethnopsychological dictionary / Ed. by V.G. Krysko, D.I. Feldstein Moscow: MPSI, 1999. 343 p.
23. Fayzieva N. Specificity of interaction between teacher and students in the process of teaching a foreign language // Scientific-Theoretical Journal. 2018. No. 8 (20). P. 141–143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/specificity-of-interaction-between-teacher-and-students-in-the-process-of-teaching-a-foreign-language>
24. Кіршова О.В. Methodik des Deutschunterrichts an Hochschulen und Universitäten: методичні рекомендації. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2021. 132 с. (Методична серія. Вип. 337).
25. Loewen R.S., Sato M. Interaction and instructed second language acquisition // Language Teaching. 2018. No. 51 (3). P. 285–329. DOI: 10.1017/S0261444818000125
26. Mustafa M.C., Ahmad M. Effective interaction strategies in teaching and learning of English for pre-school children // Malaysia International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2017. Vol. 6, No. 4. URL: [https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1642564438&tld=ru&lang=en&name=Effective\\_Interaction\\_Strategies\\_In\\_Teaching\\_And\\_Learning\\_of\\_English\\_For\\_Preschool\\_Children.pdf](https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1642564438&tld=ru&lang=en&name=Effective_Interaction_Strategies_In_Teaching_And_Learning_of_English_For_Preschool_Children.pdf)
27. Spiegel C. Unterricht als Interaktion Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell, Verlag für Gesprächsforschung, 2006. 245 p. URL: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
28. Thapa C.B., Lin A.M.Y. Interaction in English language classrooms to enhance students' language learning. URL: <https://neltachoutari.wordpress.com/2013/08/01/interaction-in-english-language-classrooms-to-enhance-nepalese-students-language-learning/>
29. Tleugaliyeva A., Teniitassova A. Features of teaching foreign languages using interactive forms and teaching methods // Bulletin of the Khalel Dosmukhamedov Atyrau University. 2020. Is. 56 (1). P. 35–41. URL: <https://articlekz.com/en/article/32541>

УДК 373.58:331.54:63

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «КРАЕВАЯ АГРОШКОЛА»

Е.А. Петрова (Красноярск, Россия)

А.И. Шадрин (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Профессиональное самоопределение и выбор профессии старшеклассниками становятся особенно актуальными в эпоху происходящих перемен в развитии мира и современной России. Все более возрастают значение человеческого капитала и его улучшение.

Проблема, решаемая в настоящей статье, связана с государственным запросом:

– на реализацию ФГОС, нацеленного на формирование профессиональной направленности старшеклассников в конкретных сферах деятельности;

– реализацию Всероссийского проекта ранней профессиональной ориентации обучающихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее» федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование», направленного на формирование осознанности и готовности к профессиональному самоопределению обучающихся 6–11-х классов;

– необходимость подготовки грамотных специалистов и природопользователей, обладающих системным и экологическим мышлением, функциональной грамотностью, знаниями в сфере ИТ и биотехнологий.

– использование новых наиболее эффективных методик для профессионального самоопределения старшеклассников в области сельского хозяйства.

*Цель* статьи – разработка образовательной программы в учреждении дополнительного образования в области сельского хозяйства, направленной на профессиональное самоопределение старшеклассников.

*Методы* исследования: системный подход, научно-педагогические и психологические подходы, картографический, эмпирический и статистический методы.

*Результаты.* Полученные результаты исследования свидетельствуют о следующем: реализация новой образовательной программы направлена на развитие у обучающихся интереса к сельскохозяйственным профессиям через вовлечение их в решение агроэкологических задач устойчивого развития Российской Федерации и Красноярского края.

При реализации образовательной программы в области сельского хозяйства обучающиеся максимально погружены в теорию и практику (модульная форма организации образовательного процесса) с включением в различные роли: аналитика, исследователя, эксперта, менеджера, разработчика, пиарщика. Это позволяет обучающимся не только понимать свою роль в будущем производственном процессе, но и развивать системное и экологическое мышление, основы базовых компетентностей, умение ставить цель и добиваться ее достижения, планировать, организовывать и выполнять соответствующую работу, брать на себя ответственность за принятие решений, доводить начатое дело до конца.

*Заключение.* В статье рассмотрены вопросы профессионального самоопределения и выбора профессии обучающимися старших классов основной школы. Проведены методические и организационные мероприятия по разработке и реализации образовательной программы в области сельского хозяйства на базе учреждения дополнительного образования. Итогом реализации образовательной программы в области сельского хозяйства стали метапредметные и личностные результаты обучающихся.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, профессиональные пробы, профессиональная ориентация, образовательная программа, «Краевая Агрошкола».

**Шадрин Александр Иванович** – доктор экономических наук, профессор кафедры географии и методики обучения географии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shadrin18061@yandex.ru

**Петрова Елена Алексеевна** – заведующая отделом агроэкологии, методист, Красноярский краевой центр «Юннаты»; e-mail: elpetrova67@yandex.ru

**П**остановка проблемы. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования<sup>1</sup> (далее – ФГОС) одними из личностных характеристик выпускника являются подготовленность к осознанному выбору профессии, понимание значения профессиональной деятельности для человека и общества, формирование его уважительного отношения к труду и развитие опыта участия в социально значимом труде<sup>2</sup>.

Таким образом, в настоящее время существует государственный запрос – ФГОС, нацеленный на формирование профессиональной направленности обучающихся, а опыта его реализации на практике недостаточно. Необходимо разработать и реализовать образовательные программы, направленные на профессиональное самоопределение старшеклассников в конкретных сферах деятельности.

Целью реализуемого Всероссийского проекта по ранней профессиональной ориентации обучающихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее» федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» является формирование осознанности и готовности к профессиональному самоопределению обучающихся 6–11-х классов (утвержден протоколом Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 24.12.2018. № 16)<sup>3</sup>.

*Цель статьи* – разработка образовательной программы в учреждении дополнительного образования в области сельского хозяйства, направленной на профессиональное самоопределение старшеклассников.

*Методология (материалы и методы)*. Используются системный подход, научно-педаго-

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование», утвержденного президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018. № 16).

гические и психологические подходы, основанные на анализе и обобщении материалов российских и зарубежных ученых, официальных материалов органов управления Российской Федерации и ее регионов и на опыте внедрения самоопределения школьников в выборе профессии. Сбор данных и материалов производился посредством изучения и анализа литературы и фондовых материалов.

С помощью картографического метода оценены ресурсы сельскохозяйственного производства в районах Красноярского края. Картографический метод позволил отметить места жительства участников образовательной программы.

Эмпирический метод обеспечил проведение наблюдений за процессом обучения старшеклассников. Эмпирическое исследование проводилось на базе Красноярского краевого центра «Юннаты» и состояло из трех основных этапов: подготовительного (разработка образовательной программы «Краевая Агрошкола»), основного (апробация образовательной программы «Краевая Агрошкола»), завершающего (результаты эксперимента, выводы).

Статистический метод позволил обеспечить сбор информации и провести проверку эффективности проведенного эксперимента на практике.

*Обзор научной литературы по проблеме.* Определение основ профессионального самоопределения принадлежит профессору факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова С.Н. Пряжникову [Пряжников, 2018]. Профессиональное самоопределение в его понимании – это поиск личных смыслов в выбираемой и осваиваемой специальности.

Н.С. Пряжников в своих научных и учебно-методических материалах формулирует понятие самоопределения. Он представляет профессиональное ориентирование не только как системную и комплексную помощь самоопределяющимся школьникам в профессиональном выборе, но и как помощь в нахождении своего места в жизни и в обществе [Пряжников, 2018].

Н.С. Пряжниковым и другими авторами рассматривается проблема гармонизации разных взглядов на профориентационную работу, обусловленных разнообразием представлений о жизненном и карьерном успехе, а также о путях к успеху. Рассматриваются позиции самоопределяющейся личности, профконсультантов, ученых-профориентологов и работодателей [Пряжников, 2018].

Большое значение имеет изучение структуры профессионального самоопределения. Теоретических ее вариаций много, но на практике зачастую принято использовать разработку Е.А. Климова на основе идей выдающегося советского психолога С.Л. Рубинштейна. Его модель профессионального самоопределения позволяет разложить процесс на три блока и наглядно продемонстрировать ценность успешной профориентации, а также ее зависимость от особенностей личности. Е.А. Климов является основателем научной школы по данной проблеме [Психология..., 2016].

Проблему профессионального самоопределения школьников в психолого-педагогических исследованиях рассматривают В.Н. Дружинин, Д.А. Леонтьев, Р.С. Немов, Е.В. Шелобанова и др.

В.Н. Дружинин считает, что «профессиональное самоопределение – это выбор профессии на основании анализа, оценки внутренних ресурсов субъектом выбора и соотнесения их с требованиями профессии и последующее его формирование как профессионала и субъекта труда» [Дружинин, 2012].

Д.А. Леонтьев характеризует профессиональное самоопределение как событие, определяющее дальнейший путь человека [Леонтьев, Шелобанова, 2001].

Р.С. Немов обозначает профессиональное самоопределение как сознательный выбор профессии человеком [Немов, 1995].

Вопросам теоретического подхода в понимании профессиональной направленности и профориентации обучающихся, проблемам развития личности ребенка посвящены труды ряда ученых и педагогов.

Л.И. Божович проводит исследования по проблемам формирования личности ребенка,

раскрывает условия и движущие силы ее формирования, дает психологическую характеристику школьных возрастов. Автор считает, что личностью следует называть человека, достигшего определенного уровня психического развития, что делает его способным управлять своим поведением и деятельностью [Божович, 2008].

В работах С.Н. Чистяковой рассматриваются вопросы самоопределения школьников в условиях профильного обучения и предпрофильной подготовки [Чистякова, 2005], а также профессиональные пробы в системе профориентации как способы самоопределения [Чистякова и др., 2014]. В одной из статей С.Н. Чистяковой рассматриваются новые подходы к профориентационной работе в образовательных учреждениях с учетом потребностей рынка труда и образовательно-профессиональных запросов молодежи, предложены профориентационные средства педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования [Чистякова, 2015а]. В статье С.Н. Чистяковой раскрыты методологические подходы к профессиональному самоопределению обучающихся, к проблемам выбора профессии, предложены рекомендации о том, как формировать у школьника интерес на различных возрастных этапах и проектировать путь продолжения образования [Чистякова, 2015б].

Теоретической основой данного подхода являются идеи японского профессора С. Фукуямы о том, что профессиональная проба выступает наиболее важным этапом в области профессиональной ориентации. Так, он отметил: «В процессе профессиональных проб учащийся получает опыт такой работы, которую он выбрал и пытается определить, соответствует ли характер данной работы его способностям и умениям» [Фукуяма, 1992, с. 108.].

#### *Результаты исследования*

1. Раскрыто понятие профессионального самоопределения; определены его функции и структура.

Самоопределение характеризуется как система действий, направленных на совершен-

ствование процесса выбора пути становления и развития подростка.

Выяснено, что одним из оптимальных способов организации профессионального самоопределения является профессиональная проба.

Н.А. Егорова считает, что целью профессиональных проб являются побуждение обучающихся к деятельности, достижению поставленных личностью целей, наполнение ее конкретным содержанием и, как результат, осознание обучающимся себя в качестве субъекта трудовой, профессиональной деятельности [Егорова, 2006].

По выражению С.Ю. Печерской и С.В. Гафаровой, профессиональная проба помогает «окунуться» в будущую профессию, убедиться в ее достоинствах, определиться в недостатках. Профессиональные пробы также являются возможностью самовыражения (Печерская и др., 2017).

Профессиональные пробы, выполняющие познавательную, развивающую и диагностическую функции, могут осуществляться как в учебном процессе, так и во внеурочной работе. В ходе профессиональных проб обучающимся сообщают базовые сведения о конкретных видах профессиональной деятельности, моделируются различные элементы профессиональной деятельности, определяется уровень готовности обучающихся к выполнению проб, обеспечиваются условия для качественного выполнения профессиональных проб.

Профессиональные пробы являются своего рода моделью конкретной профессии, посредством апробирования которой обучающиеся получают сведения об элементах деятельности различных специалистов, что позволяет узнать особенности данной профессии.

Профессиональная проба выступает как системообразующий фактор формирования готовности обучающихся к выбору профессии. Она интегрирует знания обучающегося о профессиях данной сферы, психологических особенностях деятельности профессионала и осуществляет практическую проверку собственных индивидуально-психологических качеств и отношения к сфере профессиональной деятельности.

2. Охарактеризован зарубежный опыт самоопределения и профориентационной работы со школьниками за рубежом.

В Великобритании реформирование системы профориентации вызвано изменениями социально-экономического характера и модернизацией рынка труда. Профессии быстро устаревают, требования к квалификации работника неуклонно растут. В связи с этим происходит переосмысление деятельности служб профориентации. В начале прошлого столетия экономические потери, связанные с неудовлетворительным формированием и трудоустройством работников в стране, были значительными и вызвали постоянную социальную напряженность, особенно среди молодежи, так как она в первую очередь страдала от безработицы и нищеты. В этой связи правительство предприняло меры для организации специальных бюро по трудоустройству подростков в рамках государственных бирж труда [Гришпун, 2005].

Сингапурская система образования в последние годы становится более гибкой и разнообразной. Цель развития состоит в том, чтобы предоставить обучающимся большой спектр для удовлетворения их различных интересов и способов обучения [Алишев, Гильмутдинов, 2010].

В США профильное обучение осуществляется на последних двух или трех годах обучения в школе. Начиная с дошкольного возраста здесь проходят разные тесты, которые определяют уровень знаний и интерес к разным профессиям, потому что в США в основу системы профориентации заложена модель сравнения специфики профессий с чертами характера. Обучающийся получает список подходящих профессий и может выбрать одну из них. Ежемесячно в школах проводятся встречи с потенциальными работодателями, которые предоставляют обучающимся рабочие места, чтобы они могли провести тест-драйв выбранной специальности [Гришпун, 2005].

В Финляндии система среднего профессионального образования популярнее высшего. Курсы профессиональной ориентации начинаются в Финляндии с седьмого класса. Отвечает за работу по профессиональной ориентации и построению

карьеру министерство образования страны. В школьные консультанты берут в основном людей с университетским образованием. Во-первых, далеко не все обучающиеся знают, чего они хотят, во-вторых, не каждый адекватно оценивает свои возможности, и, в-третьих, кроме желания выпускника, есть потребности в кадрах государства [Толстогузов, 2015].

Во Франции в настоящее время профориентация обучающегося начинается с младших классов. Здесь осуществляется тесное сотрудничество центров выбора профессии с семьями обучающихся. Все обучающиеся принимают участие в деловых играх, тренингах, встречах с успешными предпринимателями. Их учат грамотно составлять резюме и пользоваться информационной базой данных обо всех профессиях страны [Гриншпун, 2007].

В ряде зарубежных источников:

– анализируются истории людей, чаще всего студентов, и приводятся разные упражнения для развития взгляда на жизнь и даются реальные практические советы [Burnett, Evans, 2016];

– содержится исчерпывающий список профессий, востребованных в США, дается описание профессий, указываются средние зарплаты в отрасли, требуемые навыки и даются рекомендации по выбору профильного образования [Occupational Outlook Handbook, 2016];

– даются рекомендации молодым людям по выбору нужной информации для определения профессиональной цели, отстаивания своего мнения посредством четких аргументов и правильного выбора [Коттрелл, 2016];

– приводятся объяснения, что человеку для изменений в жизни необходимо упорство и профессиональная работа над собой [Кови, 2011].

3. Выявлено появление новых профессий в области сельского хозяйства на современном этапе – современные сельскохозяйственные профессии, связанные с вызовами времени.

В настоящее время сельскохозяйственные профессии не пользуются большой популярностью, но в ближайшее время их значимость и престиж значительно возрастут. Технические, технологические и организационные нововве-

дения и решения позволят эффективно обрабатывать сельскохозяйственные земли и использовать другие средства производства, а также живой труд, что изменит требования к качеству человеческого капитала и новым интеллектуальным ресурсам [Гавриленкова, 2019].

Специалистам будущего в области сельского хозяйства понадобятся системное мышление, развитые организаторские способности и знания в сфере ИТ, биотехнологий и экологии. Фермеры и другие производители начнут мыслить как инновационные предприниматели – будут применять новые технологические решения, машины, механизмы, приборы, оборудование, новые методы логистики и управления, повышающие рентабельность и эффективность их хозяйств.

Агропромышленный комплекс становится все более привлекательным для демонстрации применения различных дисциплин (экономики, юриспруденции, экологии, географии, биологии, математики и др.) и является мощной мотивацией формирования интереса у молодежи для построения карьеры, карьерного роста и развития бизнеса в различных отраслях народного хозяйства, в том числе в сфере сельского хозяйства.

Происходящие изменения в современном сельскохозяйственном секторе подобны тем процессам, которые в первой половине XX в. привели к широкому распространению моторизованной сельхозтехники и технологии.

С развитием новой техники, технологий и новых методов управления появятся новые профессии. Многие из них будут объединять обычные навыки и новые умения, другие же пока не имеют аналогов и станут настоящим открытием для аграрного сектора.

Это означает, что специалисты будущего должны мыслить и действовать масштабно для повышения эффективности работы своих хозяйств, уделять большое внимание вопросам экономики и экологии, разработке и внедрению различных робототехнических и «умных систем», обеспечивающих автоматизированную работу предприятий и ферм с применением заданных свойств и параметров в производственном процессе.

Все это свидетельствует о том, что развитие сельского хозяйства в будущем напрямую зависит от кадрового потенциала. К стратегическим задачам в области образования можно отнести подготовку обучающихся, способных решать современные профессиональные проблемы в данной сфере. Наиболее перспективные профессии в области сельского хозяйства опубликованы в атласе новых профессий: агроинформатик (агрокибернетик), сити-фермер, оператор автоматизированной сельхозтехники, гмо-агроном,

сельскохозяйственный эколог, агроном-экономист, архитектор живых систем [Атлас..., 2020].

Все профессии объединяют общие компетенции, которыми должны обладать современные специалисты: системное и экологическое мышление, функциональная грамотность, знания в сфере ИТ и биотехнологий.

В исследовании проведена характеристика профессиональных и надпрофессиональных навыков и умений специалистов сельского хозяйства будущего (табл.).

### Характеристика профессиональных и надпрофессиональных навыков специалистов сельского хозяйства будущего

#### Characteristics of professional and supra-professional skills of future agricultural specialists of the future

№	Наименование сельскохозяйственной профессии будущего	Характеристика профессиональных навыков и умений	Характеристика надпрофессиональных навыков и умений
1	Агроинформатик (агрокибернетик)	Специализируется на автоматизации аграрных работ, разработке современного оборудования, систем и программного обеспечения	Системное мышление; межотраслевая коммуникация; навыки художественного творчества; управление проектами; программирование; экологическое мышление
2	Сити-фермер	Специалист по обустройству и обслуживанию агропромышленных хозяйств на крышах и в зданиях небоскребов крупных городов. Вертикальные фермы – автономные и экологичные конструкции, позволяющие выращивать растения и животных	Системное мышление; межотраслевая коммуникация; программирование; бережливое производство; экологическое мышление
3	ГМО-агроном	Специалист по созданию и изучению генетически модифицированных растений, в геном которых методами генетической инженерии перенесены гены (их называют «трансгенами») из других организмов	Мультиязычность и мультикультурность; системное мышление; межотраслевая коммуникация; клиентоориентированность; управление проектами; программирование
4	Оператор автоматизированной сельхозтехники	Специалист, который управляет автоматизированной техникой на ферме: системой датчиков на производстве, беспилотными установками и аппаратами	Бережное производство; программирование; экологическое мышление
5	Сельскохозяйственный эколог	Специалист, который работает с учетом принципов органического земледелия, сохраняющего экологический баланс природы	Системное мышление; межотраслевая коммуникация; экологическое мышление
6	Агроном-экономист	Специалист, отвечающий за конкурентоспособность и управление экономическими рисками предприятия АПК	Системное мышление; управление проектами; программирование; работа в условиях неопределенности; экологическое мышление
7	Архитектор живых систем	Специалист по планированию, проектированию и созданию технологий замкнутого цикла с участием генетически модифицированных организмов, в том числе микроорганизмов	Системное мышление; межотраслевая коммуникация, управление персоналом; бережное производство; программирование; клиентоориентированность; работа с людьми; мультиязычность; экологическое мышление

Для сельскохозяйственных профессий профессиональные навыки и умения характеризуются следующим:

– агроинформатика – специализацией на автоматизации аграрных работ, разработке современного оборудования, систем и программного обеспечения;

– сити-фермера – специализацией по обустройству и обслуживанию агропромышленных хозяйств на крышах и в зданиях небоскребов крупных городов; формированию вертикальных ферм – автономных и экологических конструкций, позволяющих выращивать растения и разводить животных в черте города;

– ГМО-агронома – специализацией по созданию и изучению генетически модифицированных растений, в геном которых методами генетической инженерии перенесены гены (их называют «трансгенами») из других организмов;

– оператора автоматизированной сельхозтехники – специализацией по управлению автоматизированной техникой на ферме: системой датчиков на производстве, беспилотными установками и аппаратами;

– сельскохозяйственного эколога – специализацией использования принципов органического земледелия, сохраняющего экологический баланс природы;

– агронома-экономиста – специализацией по обеспечению конкурентоспособности и управлению экономическими рисками предприятия;

– архитектора живых систем – специализацией по планированию, проектированию и созданию технологий замкнутого цикла с участием генетически модифицированных организмов, в том числе микроорганизмов.

Надпрофессиональные навыки и умения имеют общие черты практически для всех специалистов:

- системное мышление;
- межотраслевую коммуникацию;
- управление проектами;
- управление персоналом;
- программирование;
- экологическое мышление.

Отдельные специалисты должны обладать специфическими навыками и умениями:

- навыками художественного творчества;
- бережливым отношением к производству;
- мультиязычностью и мультикультурностью;
- клиентоориентированностью;
- работой в условиях неопределенности;
- работой с персоналом.

Таким образом, видно, что появляется много новых профессий в области сельского хозяйства, которые требуют от человека не только наличия определенных знаний и умений по профессии, но и определенных компетенций, а также владения системным и экологическим мышлением, функциональной и цифровой грамотностью, наличием организаторских способностей и знаниями в сфере биотехнологий. Все это говорит о том, что развитие сельскохозяйственной отрасли в будущем во многом зависит от кадрового потенциала.

Примеры задач будущего, которые будут решаться специалистами в области сельскохозяйственного производства:

- автоматизация и информатизация сельскохозяйственных предприятий и ферм;
- эксплуатация сложной роботизированной сельскохозяйственной техники;
- проектирование и управление сложными автоматизированными агрокомплексами;
- развитие конкурентоспособного семеноводства и селекционно-племенной работы;
- использование альтернативных источников энергии в процессах сельскохозяйственного производства;
- выстраивание новых отношений кадров, бизнеса и органов управления разного уровня;
- проведение исследований и разработок на стыке биотехнологий, информатики и робототехники;
- экологический мониторинг.

Предстоящий технологический и организационный рывок, связанный с массовым внедрением компьютерных технологий и цифровых методов управления и появлением специалистов новой формации, кардинально изменит ситуацию и результаты экономической деятельности в сельском хозяйстве.

4. Объект реализации примененного в данном исследовании подхода – агропромышленный комплекс.

В настоящее время кадровый потенциал аграрного сектора экономики Российской Федерации недостаточен для обеспечения конкурентоспособности сельского хозяйства страны. Вместе с тем он обладает мощной мотивацией формирования интереса для построения карьеры и бизнеса в сфере сельского хозяйства у подрастающего поколения. В сельском хозяйстве одновременно присутствуют безработица и дефицит кадров, наблюдается дисбаланс между спросом и предложением специалистов и квалифицированных рабочих. Демографическая ситуация также негативно влияет на формирование кадрового потенциала отрасли. Утрата трудовой мотивации способствует снижению притока молодых специалистов в сельскую местность. Характер этих процессов во многом зависит от социально-экономической ситуации, сложившейся в сельской местности. Низкая экономическая эффективность сельскохозяйственного производства, недостаточный уровень технического оснащения и износ основных фондов привели к спаду производства, безработице, низкому уровню оплаты труда. Кризисное состояние сельской социальной инфраструктуры препятствует созданию предпосылок для мотивации к труду и улучшению кадрового обеспечения сельского хозяйства.

Обеспечение кадрами является важнейшим приоритетом политики Красноярского края в аграрно-промышленном комплексе<sup>4</sup>. Так, разработана Государственная программа Красноярского края «Развитие сельского хозяйства и регулирование рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия», цель которой – укрепление кадрового потенциала агропромышленного комплекса Красноярского края в целях обеспечения его эффективного функционирования в современных условиях. Вопросы кадрового обеспечения подготовки молодых специалистов для сельского хозяйства обсуждены на IV Между-

<sup>4</sup> Сайт министерства сельского хозяйства и торговли Красноярского края. URL: <http://krasagro.ru>

народном форуме «Пищевая индустрия», состоявшемся 7–10 апреля 2021 г. в Красноярске<sup>5</sup>.

В современных условиях общественного развития и становления гражданского общества постановка вопроса обучения и воспитания подрастающего поколения может и должна исходить из необходимости разработки и адаптации технологий самоопределения жизненной позиции обучающихся.

В качестве такой среды могут выступить учреждения дополнительного образования. Экспериментальной площадкой для профессионального самоопределения обучающихся в области сельского хозяйства в проведенном исследовании определен Красноярский краевой центр «Юннаты» (далее – учреждение) – учреждение дополнительного образования естественно-научной направленности, имеющее для этого необходимые кадровые, организационные, образовательные, материально-технические и финансовые ресурсы.

Предметом деятельности учреждения являются организация и проведение образовательной деятельности.

Нами разработана и апробирована образовательная программа «Краевая Агрошкола» естественно-научной направленности, связанная с профессиональным самоопределением старшекласников.

Актуальность образовательной программы обусловлена тем, что сельское хозяйство является одним из важнейших направлений развития экономики России. В Стратегии социально-экономического развития Красноярского края до 2030 г. развитие агропромышленного комплекса является значимым для края и имеет существенный потенциал наращивания объемов производства и переход к его качественному росту. Данное обстоятельство предполагает использование земельных ресурсов, модернизацию и развитие основных производственных фондов<sup>6</sup>.

Реализация образовательной программы «Краевая Агрошкола» связана с развитием

<sup>5</sup> Материалы деловой программы IV Международного форума «Пищевая индустрия» (7–10 апреля, 2021 г., Красноярск).

<sup>6</sup> Проект Стратегии социально-экономического развития Красноярского края до 2030 г. от 23.06.2016.

у обучающихся интереса к сельскохозяйственным профессиям, в том числе к новым профессиям, через вовлечение их в решение агроэкологических задач в целях устойчивого развития Красноярского края и других регионов России.

Новизной и отличительными особенностями образовательной программы «Краевая Агрошкола» от аналогичных образовательных программ в области сельского хозяйства и агроэкологии является форма ее реализации.

Срок реализации программы один учебный год (111 часов). Форма реализации: очная, модульно-организованная. Формы проведения занятий: интерактивные лекции, установочные доклады, мастер-классы, практические занятия, в том числе профессиональные пробы на сельскохозяйственных предприятиях и фермерских хозяйствах в районах Красноярского края, кейс-стади, образовательные экскурсии, индивидуальная и групповая работа. Формы организации работы: индивидуальная, групповая и командная (8 групп по 12 человек).

Используемые педагогические технологии: личностно ориентированное, проблемное и модульное обучение; информационно-коммуникационная и здоровьесберегающая технологии, технология сотрудничества.

Образовательная программа «Краевая Агрошкола» построена по модульному принципу. Модуль – это выездная школа для старшеклассников продолжительностью 5 дней, организованная в режиме углубленной, интенсивной работы.

Все модули взаимосвязаны, каждый последующий модуль является продолжением предыдущего. При этом он рассматривается как самостоятельная образовательная программа, имеющая образовательную задачу и результат, позволяющий обучающемуся участвовать в образовательной программе на любом этапе. Годовая образовательная программа включает два образовательных модуля – зимний и весенний.

При реализации образовательной программы обучающиеся максимально погружены в теорию и практику (модульная форма организации образовательного процесса) с включением в различные позиции аналитика, исследователя, эксперта, ме-

неджера, разработчика, пиарщика. Они работают над освоением какой-либо проблемы или совокупности проблем, требующих межпредметной интеграции знаний из различных областей: экономики, юриспруденции, географии, биологии, экологии, обществознания и других наук. Это позволяет обучающимся не только понимать свою роль в будущем, но и развивать системное и экологическое мышление, основы базовых компетентностей, умение ставить цель и добиваться ее достижения, планировать, организовывать и выполнять работу, брать на себя ответственность за принятие решения, доводить начатое дело до конца.

Разработанные проекты по выбранной сельскохозяйственной профессии (первый модуль «АгроСтарт») в дальнейшем становятся основой для разработки командного бизнес-проекта (второй модуль «АгроСтартап»).

Результаты образовательной деятельности подводятся по итогам работы по каждому модулю.

Первый модуль «АгроСтарт: выбор профессии» (40 часов). Цель – проектирование деятельности по выбранной сельскохозяйственной профессии (агроном, зоотехник, ветеринарный врач, сельскохозяйственный биотехнолог). Предметный результат – индивидуальный план по выбранной сельскохозяйственной профессии. Образовательный результат – самоопределение по выбранной сельскохозяйственной профессии.

Второй модуль «АгроСтартап: идеи, технологии, инновации» (40 часов). Цель – разработка командного бизнес-проекта с учетом региональных особенностей территории (природно-климатических, управленческих и экономических условий). Предметный результат – реализованный бизнес-план по одному из направлений деятельности. Образовательный результат – овладение основным уровнем бизнес-планирования по одному из направлений деятельности.

Участниками программы в 2021–2022 учебном году являются 96 старшеклассников возраста 14–16 лет из 16 районов и малых городов Красноярского края.

Карта участников образовательной программы «Краевая Агрошкола» на 2021–2022 учебный год представлена на рисунке.

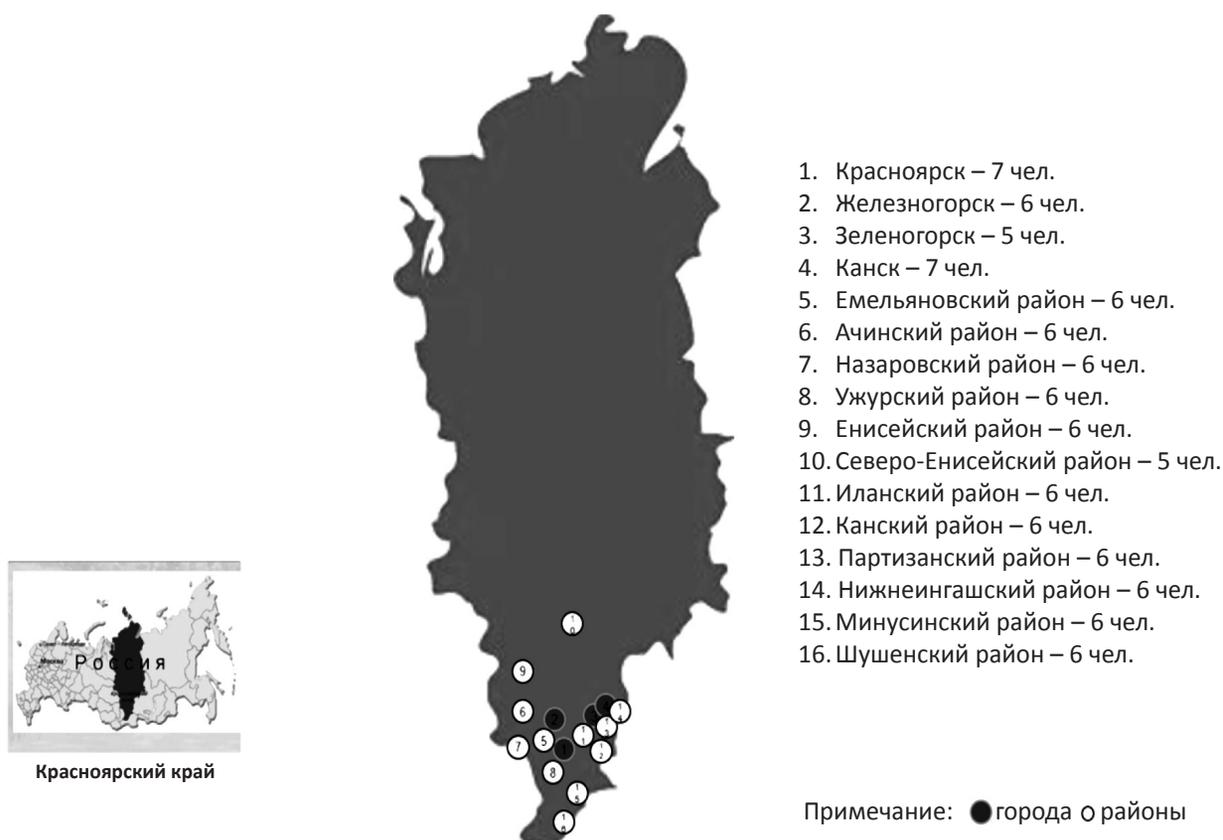


Рис. Участие школьников в программе «Краевая Агрошкола» в 2021–2022 учебном году

Fig. Participation of school children in the educational program Regional Agricultural School during 2021–2022 academic year

Реализацию образовательной программы «Краевая Агрошкола» осуществляют специалисты министерства сельского хозяйства и торговли Красноярского края, преподаватели Красноярского государственного аграрного университета, ведущие специалисты сельскохозяйственных предприятий и фермерских хозяйств Красноярского края, педагоги дополнительного образования Красноярского краевого центра «Юннаты».

Нами разработаны и реализованы учебный план, календарный и календарно-тематический план, учебный график к дополнительной общеобразовательной программе «Краевая Агрошкола» на предыдущие учебные годы и на текущий 2021–2022 учебный год.

Образовательная программа «Краевая Агрошкола» включает разделы:

– Набор школьников и презентация дополнительной общеобразовательной программы «Краевая Агрошкола»;

– Агропромышленный комплекс Российской Федерации и Красноярского края: проблемы и перспективы развития;

– Современные и перспективные профессии как вызов времени;

– Индивидуальный план, ресурсная и ментальная карта обучающегося по выбранной сельскохозяйственной профессии;

– Командный бизнес-проект «АгроСтартап: идеи, технологии, инновации»;

– Продвижение проектов и итоговых работ обучающихся.

5. Эффективность реализации программы.

После освоения обучающимися образовательной программы «Краевая Агрошкола» выявляется сформированность у обучающихся метапредметных результатов посредством:

1) участия обучающихся в краевом конкурсе «Будущие аграрии Сибири», направленном на их вовлечение в учебно-исследовательскую

деятельность в области сельского хозяйства, на личное становление и профессиональное самоопределение;

2) разработки и реализации обучающимися проектов в области сельского хозяйства в рамках краевого конкурса «АгроСтарт», направленного на подготовку кадрового резерва в сфере актуальных и перспективных профессий в области сельского хозяйства;

3) участия в мероприятиях по апробации модели наставничества в части отработки формы «Ученик – ученик» при подготовке к региональному отборочному этапу чемпионата ЮниорПрофи, направленному на освоение обучающимися современных и будущих профессий в области сельского хозяйства (компетенции «Агрономия», «Сити-фермерство», «Сельскохозяйственные биотехнологии» и др.);

4) формирования у обучающихся интереса к современным сельскохозяйственным профессиям, возможности и необходимости их поступления в высшие и средние специальные учебные заведения.

Количество обучающихся образовательной программы «Краевая Агрошкола», принявших участие в краевом конкурсе «Будущие аграрии Сибири» в 2020–2021 учебном году, по сравнению с 2018–2019 учебным годом выросло на 34 % (32 чел.) и на 12 % (11 чел.) по сравнению с 2019–2020 учебным годом.

Количество обучающихся образовательной программы «Краевая Агрошкола», разработавших проекты в области сельского хозяйства в рамках краевого конкурса «АгроСтарт», в 2020–2021 учебном году по сравнению с 2018–2019 учебным годом выросло на 32 % (31 чел.) и на 18 % (17 чел.) по сравнению с 2019–2020 учебным годом.

Количество обучающихся образовательной программы «Краевая Агрошкола», принявших участие в региональном отборочном этапе чемпионата ЮниорПрофи по апробации модели наставничества («Ученик – ученик»), выросло в 2020–2021 учебном году по сравнению с 2018–2019 учебным годом на 33 % и на 16 % по сравнению с 2019–2020 учебным годом.

В 2020–2021 учебном году 20 выпускников образовательной программы «Краевая Агрошкола» поступили в высшие и средние специальные учебные заведения, стали студентами профильных учебных заведений (ФГБОУВО Красноярский ГАУ – 8 человек, КГБПОУ «Красноярский аграрный техникум» – 3 человека, КГБПОУ «Назаровский аграрный техникум им. А.Ф. Вепрева» – 9 человек), это на 4 человека больше, чем в 2019–2020 учебном году, и больше на 10 человек, чем в 2018–2019 учебном году.

*Заключение.* В статье рассмотрены вопросы профессионального самоопределения и выбора профессии обучающимися старших классов основной школы. Проведены организационные и методические мероприятия на базе учреждения дополнительного образования.

Научная новизна проведенного исследования: разработана и реализована образовательная программа «Краевая Агрошкола», которая отличается от аналогичных, известных образовательных программ в области сельского хозяйства и агроэкологии как формой организации образовательного процесса, так и структурой содержания. Также исследование отличается авторским подходом, состоящим в формировании для сельского хозяйства команд молодых единомышленников новой формации, которые могут быть распределены совместно (группой) в систему предприятий, агрохолдингов и сельскохозяйственных ферм.

Нами разработаны и реализованы все элементы образовательного и организационного процесса образовательной программы «Краевая Агрошкола».

Экспериментальная площадка для профессионального самоопределения обучающихся в области сельского хозяйства – Красноярский краевой центр «Юннаты», учреждение дополнительного образования естественно-научной направленности, имеющее для этого все необходимые ресурсы: кадровые, образовательные, материально-технические и финансовые.

Реализация образовательной программы «Краевая Агрошкола» связана с развитием у обучающихся интереса к сельскохозяйственным, в том числе новым, профессиям.

Участники образовательной программы в 2021–2022 учебном году – 96 обучающихся из 16 городов и районов Красноярского края.

При реализации образовательной программы «Краевая Агрошкола» обучающиеся максимально погружены в теорию и практику организации и проведения образовательного процесса с их включением в различные роли: аналитика, исследователя, эксперта, менеджера, разработчика, пиарщика. Это позволяет развивать у них системное и экологическое мышление, основы базовых компетентностей: умение ставить цель и добиваться ее достижения, планировать, организовывать и выполнять работу, брать на себя ответственность за принятие решения, доводить начатое дело до конца.

После освоения обучающимися образовательной программы у них формируются метапредметные результаты.

После освоения образовательной программы «Краевая Агрошкола» обучающиеся получают:

1) личностные результаты:

– способны самоопределиваться по профессии в области сельского хозяйства (агроном, ветеринар, зоотехник, сельскохозяйственный биотехнолог и др.);

– способны вести дискуссию, представлять результаты своей работы, отстаивать свою точку зрения;

2) предметные результаты:

– владеют знаниями, умениями и навыками по выбранной профессии в области сельского хозяйства (агроном, ветеринар, зоотехник, сельскохозяйственный биотехнолог и др.);

– способны применять методику разработки бизнес-плана (умеют выделить и обосновать

проблему, провести расчеты, выявить плюсы и риски и предложить пути их решения);

3) метапредметные результаты:

– способны собрать и организовать работу команды единомышленников;

– могут оформить учебно-исследовательские и проектные работы согласно предъявляемым требованиям краевых конкурсов «Будущие аграрии Сибири» и «АгроСтарт»;

– могут выступить в качестве наставников в мероприятиях по апробации модели наставничества в части отработки формы «Ученик – ученик» при подготовке к региональному отборочному этапу чемпионата ЮниорПрофи.

В проведенном исследовании нами выявлены позитивные и негативные моменты опыта профессионального самоопределения и выбора профессии старшекласниками на примере конкретного учреждения дополнительного образования. В данной статье рассмотрены современные особенности и трансформация профессионального самоопределения и выбора профессии старшекласниками, подведены итоги, выявлены результаты их обучения в конкретном образовательном учреждении и перспективы участия в производственном процессе.

В этом контексте мы планируем в будущем проведение научно-исследовательской работы, которая поможет обеспечить профессиональное самоопределение и выбор профессии старшекласниками с учетом новых и новейших профессий, а также «отмирающих профессий» для сельского хозяйства с использованием соответствующей междисциплинарной и межвузовской программы проведения исследований.

## Библиографический список

1. Алишев Т.Б., Гильмутдинов А.Х. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 227–246.
2. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Интеллектуальная литература, 2020. 456 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с. (Мастера психологии).
4. Гавриленкова И.В. Профориентация – глобальная проблема человека нового тысячелетия. М.: LAP LambertAcademicPublishing, 2019. 203 с.

5. Гриншпун С.С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции [Электронный ресурс]. М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 2007. 25 октября.
6. Гришпун С.С. Организация профориентации школьников в Великобритании // Педагогика. 2005. № 2. С. 100–105.
7. Гришпун С.С. Профессиональная ориентация школьников в США // Педагогика. 2005. № 9. С. 65–72.
8. Дружинин В.Н. Психология. Изд. доп. и перераб. СПб.: Питер, 2012. 421 с.
9. Егорова Н.А. Выпуск журнала как профессиональная проба: опыт работы учителя технологии по применению идеи медиаобразования в своей работе // Школа и производство. 2006. № 7. С. 7–11.
10. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности: пер. с англ. 6-е изд. М.: Альпина Пабlishер, 2011. 374 с.
11. Коттрелл С. Искусство мыслить и успех в учебе, карьере, жизни: 500 упражнений для развития мозга / пер. с англ. Е.И. Фатеевой. М.: Изд-во «Э», 2016. 288 с. (Психология. StudySkills).
12. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.
13. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. Кн. 2: Психология образования. 496 с.
14. Пряжников Н.С. Профориентация в системе управления человеческими ресурсами. М.: Академия (Academia), 2018. 972 с.
15. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С., Соколова Н.Л., Бахтигулова Л.Б. Профориентация: гармонизация точек зрения // Научный диалог. 2018. № 3. С. 289–303. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-3-289-303
16. Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климова: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 12–15 октября 2016 г. / под ред. Ю.П. Зинченко, А.Б. Леоновой, О.Г. Носковой [Электронное издание]. М.: Акрополь, 2016.
17. Толстогузов С.Н. Образование за рубежом // Образование и наука. 2015. № 1 (120).
18. Чистякова С.Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика. 2005. № 1. С. 19–26.
19. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015а. № 2 (18).
20. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Лернер П.С., Гапоненко А.В. Профессиональные пробы: технология и методика проведения: методическое пособие для учителей 5–11 классов / под ред. С.Н. Чистяковой. М.: Академия, 2014. 192 с. (Профессиональная ориентация).
21. Чистякова С.Н. Теоретико-методологические основания подготовки учащейся молодежи к профессиональному самоопределению и профессиональной карьере в современных условиях // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015б. № 4 (20).
22. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. М.: Изд-во МГУ, 1992. 301 с.
23. Burnett B., Evans D. Designing Your Life: How to Build a Well-Lived, Joyful Life. New York: Knopf; Illustrated edition, 2016. 199 p.
24. Occupational Outlook Handbook. 2016–2017 Edition: The Most Accurate and Up-To-Date Facts on All Major Jobs (Occupational Outlook Handbook (Paper-Jist)). Jist Works, 2016.

# PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MASTERING THE REGIONAL AGRICULTURAL SCHOOL ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAM

**E.A. Petrova (Krasnoyarsk, Russia)**

**A.I. Shadrin (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* Professional self-determination and choice of profession by high school students are becoming especially relevant in the era of ongoing changes in the development of the world and modern Russia. The importance of human capital and its improvement is increasing.

The problem solved in this article is related to the state request for:

– implementation of the Federal State Educational Standard aimed at the formation of professional orientation of high school students in specific fields of activity;

– implementation of the All-Russian project of early professional orientation of students from grades 6–11 of the *Ticket to the Future* general education organizations of the *Success of Every Child* federal project of the Education national project, aimed at development of awareness and readiness for professional self-determination of students of grades 6–11;

– the need to train future competent specialists and nature users with systemic and environmental thinking, functional literacy, knowledge in the field of IT and biotechnology;

– the use of new most effective methods for professional self-determination of high school students in the field of agriculture.

*The purpose of the article* is to develop an educational program in an institution of additional education in the field of agriculture aimed at professional self-determination of high school students.

*The research methodology (materials and methods)* includes systematic approach and scientific, pedagogical, and psychological approaches, cartographic, empirical, and statistical methods.

*Research results.* The results of the study indicate the following: the implementation of a new educational program is associated with the development of students' interest in agricultural professions, through their involvement in solving agroecological problems of sustainable development of the Russian Federation and the Krasnoyarsk Territory.

When implementing an educational program in the field of agriculture, students are maximally immersed in theory and practice (a modular form of organizing an educational process), with inclusion in various roles: analyst, researcher, expert, manager, developer, and PR. This allows students not only to understand their role in the future production process, but also to develop systemic and environmental thinking, the basics of major competencies, the ability to set a goal and achieve it, plan, organize, and perform appropriate work, take responsibility for decision-making, bring the work started to the end.

*Conclusions.* The article deals with the issues of professional self-determination and choice of profession by high school students of the basic school. Methodological and organizational measures have been carried out to develop and implement an educational program in the field of agriculture on the basis of an additional education institution. The outcome of the implementation of the educational program in the field of agriculture are metasubject and personal results of students.

**Keywords:** *additional education, professional tests, professional self-determination, professional orientation, educational program.*

---

**Shadrin Alexander I.** – DSc (Economics), Professor, Department of Geography and Methods of Teaching Geography, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: shadrin18061@yandex.ru

**Petrova Elena A.** – Head of the Department of Agroecology, methodologist, Regional state budgetary educational institution of additional education “Yunnaty Krasnoyarsk regional center” (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: elpetrova67@yandex.ru

---

## References

1. Alishev T.B., Gilmudtinov A.H. Experience of Singapore: the creation of a world-class educational system // *Voprosy obrazovaniya (Education Issues)*. 2010. No. 4. P. 227–246.

2. Atlas of new professions 3.0 / Ed. by D. Varlamova, D. Sudakova. Moscow: Intellektualnaya Literatura, 2020. 456 p.
3. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood. St. Petersburg: Piter, 2008. 398 p.
4. Gavrilenkova I.V. Career guidance-global human problem of the New Millennium. Moscow: LAP Lambert Academic Publishing, 2019. 203 p.
5. Grinshpun S.S. Experience in creating a public career guidance service in France. Moscow: Scientific digital library PORTALUS.RU, 2007. October 25.
6. Grinshpun S.S. Organization of career guidance for schoolchildren in the UK // *Pedagogika (Pedagogy)*. 2005. No. 2. P. 100–105.
7. Grinshpun S.S. Professional orientation of schoolchildren in the USA // *Pedagogika (Pedagogy)*. 2005. No. 9. P. 65–72.
8. Druzhinin V.N. Psychology. St. Petersburg: Piter, 2012. 421 p.
9. Egorova N.A. Issue of the journal as a professional test: [experience of a technology teacher in applying the idea of media education] // *Zhurnal "Shkola i proizvodstvo" (Journal "School and Production")*. 2006. No. 7. P. 7–11.
10. Covey S.R. Seven skills of highly effective people: Powerful tools for personal development. Translated from English. Moscow: Alpina Publisher, 2011. 374 p.
11. Cottrell S. The art of thinking and success in school, career, life. 500 exercises for brain development. Translated from English by E.I. Fateyeva. Moscow: Izdatelstvo "E", 2016. 288 p.
12. Leontiev D.A., Shelobanova E.V. Professional self-determination as the construction of images of possible future // *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*. 2001. No. 1. P. 57–65.
13. Nemov R.S. Psychology. In 3 books. Moscow: Prosveshchenie: VLADOS, 1995. Book 2: Psychology of education. 496 p.
14. Pryazhnikov N.S., Rumyantseva L.S., Sokolova N.L., Bakhtigulova L.B. Career guidance: harmonization of points of view // *Nauchnyy dialog (Scientific Dialog)*. 2018. No. 3. P. 289–303. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-3-289-303
15. Pryazhnikov N.S. Career guidance in the human resources management system. Moscow: Akademia, 2018. 972 p.
16. Psychology of human development as a subject of labor. Development of the creative heritage of E.A. Klimov. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Moscow, October 12–15, 2016 / Ed. by Yu.P. Zinchenko, A.B. Leonova, O.G. Noskova. Moscow: Akropolis, 2016.
17. Tolstoguzov S.N. Education abroad // *Obrazovanie i nauka (Education and Science)*. 2015. No. 1 (120).
18. Fukuyama S. Theoretical foundations of professional orientation. Moscow: Izdatelstvo MGU, 1992. 301 p.
19. Chistyakova S.N. The problem of self-determination of high school students when choosing a training profile // *Pedagogika (Pedagogy)*. 2005. No. 1. P. 19–26.
20. Chistyakova S.N. Professional self-determination of students: problems and solutions // *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom (Vocational Education in Russia and Abroad)*. 2015. No. 2 (18).
21. Chistyakova S.N. Theoretical and methodological grounds for preparing young students for professional self-determination and professional career in modern conditions // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom (Vocational Education in Russia and Abroad)*. 2015. No. 4 (20).
22. Chistyakova S.N., Rodichev N.F., Lerner P.S., Gaponenko A.V. Professional tests: technology and methodology: methodological manual for teachers of grades 5–11 / Ed. by S.N. Chistyakova. Moscow: Akademia, 2014. 192 p.
23. Burnett B., Evans D. Designing Your Life: How to Build a Well-Lived, Joyful Life. New York: Knopf; Illustrated edition, 2016. 199 p.
24. Occupational Outlook Handbook. 2016–2017 Edition: The Most Accurate and Up-To-Date Facts on All Major Jobs (Occupational Outlook Handbook (Paper-Jist)). Jist Works, 2016.

УДК 378.14

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19<sup>1</sup>

Т.Д. Верещагина (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье обобщен опыт автора по внедрению и широкому использованию методов дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19. Обоснованы плюсы и минусы дистанционного обучения, рассмотрены проблемы, возникающие на так называемой «удаленке» и частично дистанционном обучении. Медицинское образование, как никакое другое, претерпевает серьезные изменения в период пандемии. Особые сложности создают невозможность присутствия студентов на клинических базах, большинство из которых перепрофилировано под новую коронавирусную инфекцию, и отсутствие привычной для преподавания больничной среды, обеспечивающей обучающимся прямой контакт с пациентом. *Цель* статьи – описать особенности использования методик дистанционного обучения студентов-медиков в условиях пандемии COVID-19 и обосновать перспективы их применения в высшей школе.

*Методология* исследования основана на использовании компетентностного, системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов к обучению; внедрении интерактивных тренажеров, симуляторов и виртуальных тренажеров на дистанционных платформах. Исследование усвояемости и выживаемости знаний проводится на основании анализа протоколов выполнения заданий, а также по результатам зачетов и экзаменов.

*Результаты исследования.* Использование интерактивных методик в практике обучения студентов-медиков показало их высокую эффективность в условиях пандемии. Некоторые из описанных в статье методик успешно использовались и ранее, в доковидную эпоху, другие появились в связи с эпидемиологической ситуацией, но именно их применение не дало развиваться коллапсу в образовании, продвинуло обучающие способности преподавателей и приблизило образование к современному восприятию обучающихся.

*Заключение.* Предложенные в статье методики и формы обучения, нововведения, безусловно, направлены на повышение качества подготовки будущих медиков в условиях дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** пандемия, Covid-19, платформа ZOOM, дистанционное обучение, компьютерные тренажеры, геймификация, видеобанки, практические навыки.

**Верещагина Татьяна Дмитриевна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры факультетской терапии, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: [tdv2110@yandex.ru](mailto:tdv2110@yandex.ru)

**П**остановка проблемы. Пандемия COVID-19 поставила современное образование перед необходимостью быстрого и эффективного преобразования преподавания в высшей школе с использованием дистанционного обучения. Проблема касается всех без исключения направлений – технических, педагогических, медицинских, об этом свидетельствует

множество статей преподавателей как в отечественных, так и в зарубежных журналах. Образовательный процесс первое время затормозился, но не остановился, оказалось, высшая школа, кадры и обучающиеся вполне готовы к дистанционному обучению. Очень быстро появились на сайтах дистанционные задания и видеоуроки, освоены различные дистанционные платформы,

<sup>1</sup> Посвящается памяти моего друга, ученого и сподвижника доктора педагогических наук, профессора Павла Петровича Дьячука.

записаны видеолекции. В статье также указаны сложности и отрицательные стороны дистанционного обучения.

*Цель* статьи – описать особенности использования методик дистанционного обучения студентов-медиков в условиях пандемии COVID-19 и обосновать перспективы их применения в высшей школе.

*Методология* исследования основана на использовании компетентностного, системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов к обучению; внедрении интерактивных тренажеров, симуляторов и виртуальных тренажеров на дистанционных платформах. Исследование усвояемости и выживаемости знаний проводится на основании анализа протоколов выполнения заданий, а также по результатам зачетов и экзаменов.

*Обзор научной литературы.* Дистанционное обучение наряду с очным использовалось и в доковидное время. В статье [Круглякова, Нарышкина, Сулима, 2018] описаны дистанционные технологии обучения в медицинском вузе. Зарубежные исследователи также указывают на важность освоения навыков удаленного обучения. В статье [Lidz, Elliott, 2014] дана положительная оценка использования различных моделей и приложений. Еще ранее A. Cotrus, C. Stanciu в статье [Cotrus, Stanciu, 2013] указывали на высокий потенциал использования дистанционного обучения. Оценке алгоритмов адаптивного тестирования посвящены работы А.В. Харченко, Е.С. Литвинова, Н.М. Wu, В.С. Kuo, J.M. Yang, R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko и др.

С.Н. Маммаев, Д.Р. Ахмедов изучали эффективность дистанционного обучения в непрерывном медицинском образовании (НМО) [Маммаев, Ахмедов, 2016].

При дистанционном обучении, как и при очном, используются все виды деятельности (исследовательская, инновационная, проективная, коммуникативная, рефлексивная), что позволяет осуществить не только формирование универсальных учебных действий, но и их своевременную диагностику, позволяющую отследить актуальный уровень овладения

обучающимися умениями [Пирайнен, Царева, 2016]. Особое значение контролю овладения знаниями при использовании динамических интерактивных тренажеров, в том числе и при дистанционном обучении, уделяла группа исследователей под руководством профессора Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева П.П. Дьячука<sup>2</sup>. Ими были созданы тренажеры по клинической анатомии органов, разработаны протоколы заданий, позволяющие оценить время и сложность их выполнения и проанализировать сделанные обучающимися ошибки, чтобы устранить их в дальнейшем [Верещагина и др., 2018; Дьячук и др., 2018; Дьячук и др., 2015; Dyachuk et al., 2018].

Литература, касающаяся непосредственно использования игровых методик в обучении, прежде всего книга Кевина Вербаха и Дэна Хантера о развитии игрового мышления в целом, явилась вдохновляющей основой для авторского исследования [Вербах, Хантер, 2012].

В указанной литературе определяющее место занимают соавторские исследования в области разработки и внедрения в практику медицинских вузов динамических интерактивных тренажеров при изучении анатомических объектов [Голованова, 2015; Ткаченко, Белоусова, Петрова, 2021; Черкашина, Никулина, Верещагина, 2021; и др.].

*Результаты.* Идея использования игр в обучении достаточно стара и уходит корнями в древние века. Давно замечено, что применение элементов игры на занятиях не только разнообразит учебный процесс, но и способствует лучшему усвоению материала. Ярким примером этому служит Афинская школа с ее неформальной обстановкой, а в современных условиях – некоторые элементы «вальдорфской» педагогики. Развлечение – необычайно ценный

<sup>2</sup> Бортновский С.В., Верещагина Т.Д., Горбиль Р.В., Демко В.В., Дьячук П.П., Перегудова И.П., Шадрин И.В. Динамические интерактивные обучающие системы идентификации сложных анатомических объектов. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018663080. 19 октября 2018 г. / Федеральная служба по интеллектуальной собственности Роспатента.

инструмент для решения серьезных задач, связанных с обучением, повышением эффективности проводимых занятий, инновациями и устойчивой мотивацией саморазвития студентов.

В любом процессе обучения важна как внутренняя, так и внешняя мотивация. Внутренняя мотивация значительно повысилась после того, как студенты, длительно находившиеся на дистанционном обучении (ДО), приступили к очному обучению, пусть не на клинических базах, а в учебных аудиториях, но тем не менее все преподаватели отметили большую заинтересованность студентов в получении знаний. Внешняя мотивация предполагает прежде всего оценивание преподавателем риска – в данном контексте это практически невозможно. Но учитывая отсутствие реального больного при ДО, интерактивные методы обучения становятся достойной альтернативой клиническому разбору. В подтверждение этому представим несколько методик, которые оказались результативными и при ДО.

*Методика использования интерактивных компьютерных тренажеров при ДО на платформе ZOOM.* Данная методика разработана совместно с кафедрой математики и методов обучения математике Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева группой ученых под руководством проф. П.П. Дьячука. Внедрена автором в обучение терапии студентов 4–6-х курсов лечебного факультета (в 2018 г. получен патент на изобретение: Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018663080 «Динамические интерактивные обучающие системы идентификации сложных анатомических объектов»<sup>3</sup>). Автором разработаны тренажеры по изучению различных органов и систем, которые используются на практических занятиях преподавателями клинических и теоретических кафедр КрасГМУ: <https://cloud.mail.ru/public/AENW/BiWe3ZsWZ>. На рис. 1 представлен скриншот такого тренажера для изучения сосудов сердца.

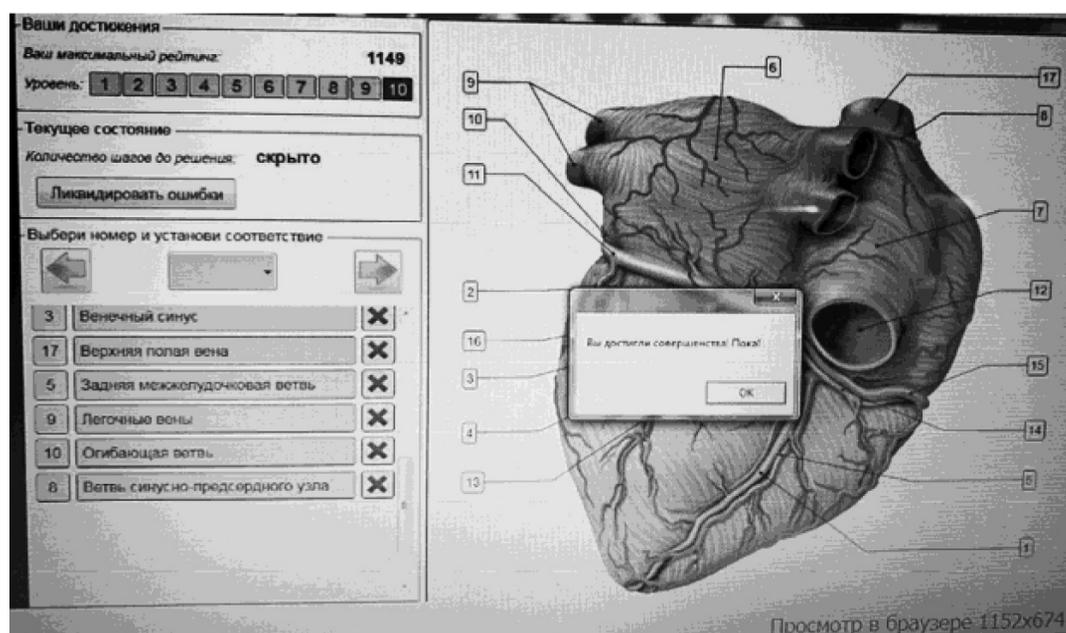


Рис. 1. Изучение сосудов сердца с помощью тренажера

Fig. 1. Study of heart vessels with the help of a simulator

<sup>3</sup> Бортновский С.В., Верещагина Т.Д., Горбиль Р.В., Демко В.В., Дьячук П.П., Перегудова И.П., Шадрин И.В. Динамические интерактивные обучающие системы идентификации сложных анатомических объектов. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018663080. 19 октября 2018 г. / Федеральная служба по интеллектуальной собственности Роспатента.

В условиях ДО эта методика стала актуальной в связи с тем, что студенты могут выполнять дополнительное задание по ссылке, находясь дома или работая в «красной зоне», и присылать протоколы пройденного задания преподавателю. Анализ данных протоколов студентов в период 2018–2021 гг. показал эффективность данной методики, ее популярность среди студентов, хорошее восприятие тренажера и долгосрочное запоминание материала, а экзамены по терапии на различных курсах подтвердили повышение уровня знаний по клинической анатомии внутренних органов.

*Методика проведения имитационной игры*

1-й этап. Актуализация знаний по клинической анатомии органа, например почки, – прохождение компьютерной игры по анатомии почки. Строение почки выбирается по ссылке: <https://cloud.mail.ru/public/AENW/BiWe3ZsWZ>.

2-й этап. Воспроизведение по памяти усвоенного материала в виде схематичного изображения в рабочей тетради и отправка протокола прохождения игры преподавателю по сайту Университета.

3-й этап. Разбор темы занятия с позиций синдромно-нозологического принципа, принятого в клинике внутренних болезней, в режиме конференции ZOOM, когда проводится выборочный опрос по теме занятия.

4-й этап. В отличие от очного занятия, когда проводилась имитационная игра «врач – пациент» с записью видеоролика, примером может служить «Хронический пиелонефрит»: имитационная видеоигра, видеоролик с занятия по нефрологии, проводимого автором и размещенного в видеобанке КрасГМУ, – при ДО выбор студентов проводится произвольно, опрос ведется в режиме видеоконференции на платформе ZOOM.

5-й этап. Анализ и рефлексия видеоматериала проводятся, как и при очном занятии, с помощью устных комментариев студентов группы и преподавателя.

6-й этап. Итоговый контроль знаний и умений в реальной ситуации у постели больного не проводится ввиду ДО, но с некоторыми группами есть опыт работы в палате через ZOOM. Скриншот фрагмента такого занятия на платформе ZOOM приведен на рис. 2.



*Рис. 2. Курация пациента преподавателем с использованием платформы ZOOM*

*Fig. 2. Examination of a patient by a teacher using the ZOOM platform*

Когда преподаватель приходит в палату к пациенту с диагнозом по изучаемой теме, предварительно взяв у больного информированное со-

гласие на участие, проводит опрос, осмотр, разбор дополнительных методов исследования по истории болезни в режиме видеоконференции.

При этом лицо больного не показывается, фамилия не называется. В процессе осмотра студенты могут самостоятельно задавать вопросы пациенту и преподавателю, комментировать осмотр и полученные данные. Обучение на основе этой методики мало чем отличается от очного осмотра больного. Таким же образом студенты знакомятся с проведением фиброгастродуоденоскопии, эхокардиоскопии, коронарографии и прочих исследований. При этом исследование комментирует как преподаватель, так и специалист, проводящий исследование. Такая форма очень удобна в отделении функциональной диагностики, рентгеноперационной или на гемодиализе, где присутствие большого количества людей нежелательно. Кроме того, нередко больные отказываются от осмотра с участием студентов, а при такой форме имеется непосредственный контакт только с консультантом-преподавателем, что практически не имеет отказа.

*Методика создания и использования видеобанка лекций и практических навыков.* Для просмотра обследований, знакомство с которым в очном формате практически невозможно не только в условиях пандемии, в КрасГМУ созданы специальные видеобанки видеолекций и навыков. В качестве примера такого банка приведем созданный видеобанк практических навыков по модулю «Неотложная кардиология» на 6-м курсе: диагностическая коронароангиография (КАГ), чрезпищеводная стимуляция предсердий (ЧПСП), установка временного электрокардиостимулятора (ЭКС), внутриаортальная контрпульсация, записи сердечно-легочной реанимации и других практических навыков.

## Библиографический список

1. Вербих К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. М.: Иванов и Фербер, 2012. 223 с.
2. Верещагина Т.Д., Дьячук П.П., Перегудова И.П., Шадрин И.В. Динамические интерактивные обучающие тесты-тренажеры идентификации элементов структуры анатомических объектов // Современные проблемы науки и образования = Modern problems of science and education. 2018. № 12. С. 18–27.
3. Голованова Ю.В. Проблемы и области решения дистанционно-модульного образования в системе высшей школы // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 3 (32). С. 298–302.

Особое место здесь отводится созданию игровых фильмов по учебной тематике. Это необычайно интересная методика обучения посредством написания сюжета, режиссуры, съемки игрового фильма по учебной теме.

*Методика проведения дополнительного занятия в формате «Out the door».* Разработано дополнительное занятие для студентов 4–6-х курсов по применению метода «скандинавская ходьба» [Овчинников, Прокопчук, 2017] в реабилитации кардиологических больных. Занятие проводится во внеучебное время на открытой площадке в условиях частично очного обучения на добровольной основе. Занятие проходит с определением исходного уровня здоровья у студентов с помощью функциональных проб, используемых в спортивной медицине, определением пульсового резерва, освоением методики «скандинавская ходьба» (СХ), применением ее для профилактики и реабилитации различных заболеваний, что, безусловно, связано с освоением кардиологии в целом.

*Заключение.* При особенностях современного обучения в условиях пандемии представленные методики обучения студентов – будущих медиков на платформе ZOOM направлены на повышение качества их профессиональной подготовки. Отчасти они позволяют нивелировать те трудности, которые отмечаются при контактном обучении с участием реальных больных. Кроме того, отмечена тенденция к повышению внутреннего мотива студентов в условиях использования представленных методик ДО. Все рассмотренные методики могут быть использованы при изучении других дисциплин и практик в условиях ДО.

4. Дьячук П.П., Бажин Д.С., Грицков М.К., Каталбаева Ш.С. Влияние глубины памяти на эффективность учебной деятельности обучающихся решению задач // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 148–152. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23099060> (дата обращения: 15.01.2022).
5. Дьячук П.П., Шадрин И.В., Дьячук П.П., Перегудова И.П. Динамические адаптивные тесты идентификации структуры анатомических объектов // Информатика и образование. 2018. № 7 (296). С. 51–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32627011> (дата обращения: 15.01.2022).
6. Круглякова Л.В., Нарышкина С.В., Сулима М.В. Дистанционные технологии обучения в медицинском вузе // Амурский медицинский журнал. 2018. № 1–2 (20–21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnye-tehnologii-obucheniya-v-meditsinskom-vuze> (дата обращения: 15.01.2022).
7. Маммаев С.Н., Ахмедов Д.Р. Роль дистанционного образования и профессиональных медицинских обществ в непрерывном образовании врачей // Современные траектории образовательного процесса в медицинском вузе: матер. I Междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 192–195.
8. Овчинников Ю.Д., Прокопчук Ю.А. Биомеханика движений в скандинавской ходьбе // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biomehanika-dvizheniy-v-skandinavskoy-hodbe> (дата обращения: 15.01.2022).
9. Пегов В.А. Вальдорфская педагогика в России: опыт первых трех семилетий. Обзор научных исследований: монография. Смоленск: СГАФКСТ, 2013.
10. Пирайнен Е.В., Царева С.И. Дистанционное образование как инновационная форма высшего образования // Информация – Коммуникация – Общество. 2016. Т. 1. С. 133–136.
11. Ткаченко П.В., Белоусова Н.И., Петрова Е.В. Опыт дистанционного преподавания нормальной физиологии в условиях коронавирусной инфекции // Педагогика и психология. 2021. № 2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-distantcionnogo-prepodavaniya-normalnoy-fiziologii-v-usloviyah-koronavirusnoy-infektsii> (дата обращения: 15.01.2022).
12. Харченко А.В., Литвинова Е.С. Оценка организации дистанционного образования студентами // АНИ: педагогика и психология. 2021. № 2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-organizatsii-distantcionnogo-obrazovaniya-studentami> (дата обращения: 15.01.2022).
13. Черкашина И.И., Никулина С.Ю., Верещагина Т.Д. Образовательные технологии в педагогическом процессе на кафедре факультетской терапии Красноярского государственного медицинского университета им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском и фармакологическом образовании. Сер.: Вузовская педагогика. Красноярск: Краснояр. гос. мед. ун-т, 2021. С. 158–161.
14. Cotrus A., Stanciu C. A study on dynamic assessment techniques, as a method of obtaining a high level of learning potential, untapped by conventional assessment. In: ScienceDirect 5th World Conference on Educational Sciences – WCES 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.622>
15. Dyachuk P.P., Dyachuk (Jr.) P.P., Shadrin I.V., Peregudova I.P. Dynamic adaptive tests of identification of the structure of anatomical objects // Informatics and Education. 2018. Is. 7. P. 51–56 (in Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2018-33-7-51-56>
16. Lidz C.S., Elliott J.G. Dynamic assessment: Prevailing models and applications. Amsterdam: Elsevier, 2014.
17. Sternberg R.J., Grigorenko E.L. Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential. New York: Cambridge University Press, 2002.
18. Wu H.M., Kuo B.C., Yang J.M. Evaluating knowledge structure based on adaptive testing algorithms and system development // Educational Technology & Society. 2012. № 15 (2). P. 73–88.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-314>

# ASPECTS OF DISTANCE LEARNING FOR MEDICAL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC

T.D. Vereshchagina (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The article summarizes the author's experience in the introduction and widespread use of interactive teaching methods in distance education during the COVID-19 pandemic. The presented methods are designed to identify the pros and cons of distance learning, to highlight the problems that arise in the so-called "remote" and partially distance learning. Medical education, like no other, is undergoing major changes during the pandemic. Special difficulties are created by the impossibility of students' presence at clinical bases, most of which are repurposed for a new coronavirus infection and the absence of a hospital environment typical for teaching, providing students with direct contact with the patient.

*The purpose of the article* is to describe the methods of distance learning used in the conditions of the COVID-19 pandemic for recommendations to fellow teachers of higher education.

*The methodology* is based on the use of system-activity and personality-oriented approaches to training; the introduction of interactive simulators, simulators and virtual simulators on remote platforms. The study of the digestibility and survival of knowledge is carried out on the basis of the analysis of the protocols of passing tasks, as well as the results of tests and exams.

*Research results.* The use of interactive techniques in the practice of teaching medical students has shown their high effectiveness in the conditions of a pandemic. Some of the methods described in the article were successfully used earlier, in the "pre-epidemic era", others arose in connection with the epidemiological situation, but it was their application that prevented the collapse in education, advanced the teaching abilities of teachers and brought education closer to the modern perception of students.

*Conclusion.* The methods and forms of teaching proposed in the article, innovations, are certainly debatable and require improvement in the process of practical teaching.

**Keywords:** *pandemic, Covid-19, ZOOM platform, distance learning, computer simulators, gamification, video banks, skills.*

---

**Vereshchagina Tatiana D.** – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Faculty Therapy, Prof. V.F. Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: [tdv2110@yandex.ru](mailto:tdv2110@yandex.ru)

---

## References

1. Werbach K., Hunter D. Engage and dominate. Game thinking in the service of business (Translated by A. Kardash). Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2012. 223 p.
2. Vereshchagina T.D., Dyachuk P.P., Peregudova I.P., Shadrin I.V. Dynamic interactive training tests-simulators for identification of structural elements of anatomical objects // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern Problems of Science and Education). 2018. No. 12. P. 18–27.
3. Golovanova Yu.V. Problems and areas of solution of distance-modular education in the higher school system // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa* (Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business). 2015. No. 3 (32). P. 298–302.
4. Dyachuk P.P., Bazhin D.S., Gritskov M.K., Katalbayeva Sh.S. Influence of the depth of memory on the effectiveness of educational activities among students in problem solving // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2015. No. 1 (31). P. 148–152. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23099060> (access date 15.01.2022).
5. Dyachuk P.P., Shadrin I.V., Dyachuk P.P., Peregudova I.P. Dynamic adaptive tests for identifying the structure of anatomical objects // *Informatika i obrazovanie* (Information Science and Education). 2018. No. 7 (296). P. 51–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32627011> (access date 15.01.2022).

6. Kruglyakova L.V., Naryshkina S.V., Sulima M.V. Distance learning technologies in a medical university // *Amurskiy meditsinskiy zhurnal (Amur Medical Journal)*. 2018. No. 1–2 (20–21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnye-tehnologii-obucheniya-v-meditsinskom-vuze>
7. Mammaev S.N., Akhmedov D.R. The role of distance education and professional medical societies in the continuous education of doctors. In: *Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference “Modern trajectories of the educational process in a medical university”*. Stavropol: Stavropolskiy gosudarstvennyy meditsinskiy universitet, 2016. P. 192–195.
8. Ovchinnikov Y.D., Prokopchuk Yu.A. Biomechanics of movements in Scandinavian walking // *Fizicheskaya kultura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya (Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation)*. 2017. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biomehanika-dvizheniy-v-skandinavskoy-hodbe>
9. Pegov V.A. Waldorf pedagogy in Russia: the experience of the first three seven years. Review of scientific research: Monograph. Smolensk: SGAFKST, 2013. 191 p.
10. Piraynen E.V., Tsareva S.I. Distance education as an innovative form of higher education // *Informatsiya – Kommunikatsiya – Obshchestvo (Information-Communication-Society)*. 2016. Vol. 1. P. 133–136.
11. Tkachenko P.V., Belousova N.I., Petrova E.V. Experience of distance teaching of normal physiology in conditions of coronavirus infection // *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya (Azimuth of scientific studies: pedagogy and psychology)*. 2021. No. 2 (35). P. 285–287. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-distantsionnogo-prepodavaniya-normalnoy-fiziologii-v-usloviyah-koronavirusnoy-infektsii>
12. Kharchenko A.V., Litvinova E.S. Evaluation of the organization of distance education by students // *ANI: pedagogika i psikhologiya (Azimuth of scientific studies: pedagogy and psychology)*. 2021. No. 2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-organizatsii-distantsionnogo-obrazovaniya-studentami>
13. Cherkashina I.I., Nikulina S.Yu., Vereshchagina T.D. Educational technologies in the pedagogical process at the Department of Faculty Therapy of the Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky. In: *Proceedings of the All-Russia scientific and practical conference with international participation “Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical and pharmacological education”*. Ser.: “University Pedagogy”. Krasnoyarsk: Krasnoyarskiy gosudarstvennyy meditsinskiy universitet imeni professora V.F. Voyno-Yasenetskogo, 2021. P. 158–161.
14. Cotrus A., Stanciu C. A study on dynamic assessment techniques, as a method of obtaining a high level of learning potential, untapped by conventional assessment. In: *ScienceDirect 5th World Conference on Educational Sciences – WCES 2013*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.622>
15. Dyachuk P.P., Dyachuk (Jr.) P.P., Shadrin I.V., Peregodova I.P. Dynamic adaptive tests of identification of the structure of anatomical objects // *Informatics and Education*. 2018. Is. 7. P. 51–56 (in Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2018-33-7-51-56>
16. Lidz C.S., Elliott J.G. *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Amsterdam: Elsevier, 2014.
17. Sternberg R.J., Grigorenko E.L. *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York: Cambridge University Press, 2002.
18. Wu H.M., Kuo B.C., Yang J.M. Evaluating knowledge structure based on adaptive testing algorithms and system development // *Educational Technology & Society*. 2012. No. 15 (2). P. 73–88.

УДК 37.022

# ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПО СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ПРИМЕНЕНИЕ МОТОСТРЕЛКОВЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ» К ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ АРКТИКИ

К.А. Пшеничников (Благовещенск, Россия)

А.В. Лейфа (Благовещенск, Россия)

В.А. Макаров (Благовещенск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье моделируется процесс подготовки курсантов – будущих офицеров к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики. Важное место в педагогических процессах моделирования занимает модель организации образовательного процесса. В ней отражаются форма и методы взаимодействия субъектов образования, технологии разработки и передачи учебного содержания курсантам, средства обучения и закрепления практических навыков. Основная цель такой модели – выявлять важные составляющие обучения для его оптимизации.

Несмотря на серьезные научные исследования в этой области, в настоящее время теория моделирования не нашла достаточного отражения в образовании курсантов по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)» в военных учебных заведениях МО РФ.

*Целью* исследования является обнаружение закономерностей в процессе подготовки курсантов к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики на основе метода моделирования.

*Методологию* исследования составляют анализ научной литературы по проблеме исследования, моделирование процесса подготовки курсантов по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)».

*Результаты.* Выполнение поставленных задач позволит успешно достигнуть сформулированную цель, так как вышеупомянутые структурные элементы являются составляющими процесса подготовки курсантов к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики.

*Заключение.* Модель отражает закономерности процесса подготовки курсантов к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики, а ее реализация позволит сделать подготовку курсантов по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)» более успешной.

**Ключевые слова:** Арктика, подготовка курсантов, структура модели, блоки, целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационно-функциональный, результативный, условия реализации.

**Пшеничников Кирилл Алексеевич** – аспирант кафедры психологии и педагогики, Дальневосточное высшее общеобразовательное командное училище (Благовещенск); e-mail: batbi1@mail.ru

**Лейфа Андрей Васильевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Амурский государственный университет (Благовещенск); e-mail: Aleifa@mail.ru

**Макаров Владимир Андреевич** – кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры вооружения, Дальневосточное высшее общеобразовательное командное училище (Благовещенск); e-mail: mva.8081@gmail.com

**П**остановка проблемы. Моделирование является одной из основных категорий теории познания: по сути, метод моделирования является базой любого метода научного исследования, относящегося как к теоретическому, так и к экспериментальному.

В общепринятой трактовке модель представляет собой искусственно созданный визуальный образ изучаемого предмета, явления, процесса, позволяющий наглядно изобразить сложный процесс или явление для его детального изучения, а процессом создания, изучения и применения данной модели является моделирование.

Несмотря на серьезные научные исследования в этой области, в настоящее время теория моделирования не нашла достаточного отражения в образовании курсантов по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)» в военных учебных заведениях МО РФ.

Целью исследования является обнаружение закономерностей в процессе подготовки курсантов к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики на основе метода моделирования.

Обзор научной литературы по проблеме исследования, методология. Методологию исследования составляют анализ научной литературы по проблеме исследования, моделирование процесса подготовки курсантов по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)».

В современной научной литературе существует несколько подходов к определению понятия «моделирование» [Губинский, 1981, с. 74; Дуранов, 2002, с. 134; Лопухов, Колесников, 2011, с. 320; Камалеева, 2015, с. 13; Цыганов, 2010, с. 136; Kozyreva et al., 2018, с. 27]. В настоящей статье будем придерживаться трактовки А.К. Маркова, что под моделированием следует понимать метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором используется вспомогательный, промежуточный или естественный «квазиобъект» (модель), находящийся в некотором

объективном соответствии с познавательным объектом, способном замещать его в определенных отношениях и дающем при его исследовании в конечном счете информацию о самом моделируемом объекте [Маркова, 1996, с. 93].

Говоря о педагогической модели, стоит отметить, что В.В. Краевский трактует понятие педагогической модели как объединение объектов и элементов, которые отражают функцию предметов исследования, их некоторые стороны [Краевский, 2009, с. 78].

В.А. Штофф утверждает, что любые модели должны быть наглядными. Наглядность должна заключаться в возможности понимания ее построения [Штофф, 1966, с. 258].

В педагогике объекты моделирования обладают различной направленностью. В работах В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой как объект моделирования рассматривается организационно-педагогическая система. Сам процесс моделирования ученые определяют как общепринятый научный метод по изучению большинства явлений [Кузьмина, 1980, с. 24].

*Результаты исследования и их обсуждение.* Анализ особенностей подготовки военнослужащих арктических подразделений США, курсантов по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)» российской армии к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики позволил нам смоделировать процесс подготовки в виде педагогической модели (рис.) [Пшеничников, 2021б, с. 51; 2021в, с. 12; Lackenbauer, Huebert, 2014, p. 320; Weaver, 2018, p. 62; Hodgdon et al., 1991, p. 132; Henning et al., 2011, p. 991; Ahmed et al., 2020, p. 1638; Sullivan-Kwantes et al., 2021, p. 954; Lavergne et al., 2021, p. 127].

Актуальность данной модели диктуется не только современными методами вооруженной борьбы и, как следствие, новыми требованиями к подготовке курсантов, выполняющих боевые и повседневные задачи в условиях Арктики, а также квалификационными требованиями, предъявляемыми к выпускникам.

Целевой блок в модели, которую мы предлагаем, является важным элементом процесса подготовки курсантов к выполнению профес-

сиональных задач в условиях Арктики. Он определяется социальным заказом, федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 56.05.04 Управление персоналом (Вооруженные силы Российской Федерации, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации), специализация № 5 «Применение специальных подразделений», а также квалификационными требованиями, предъявляемыми к выпускникам по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)». В данных нормативных документах отражаются характеристика профессиональной деятельности будущих офицеров, требования, предъявляемые к усвоению ими образовательной программы. Главной целью разработанной нами модели является подготовка курсантов к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики.

Цель определяет задачи следующего характера:

- 1) развить устойчивую мотивацию у курсантов в подготовке к службе в условиях Арктики;
- 2) сформировать систему навыков и умений, необходимых для выполнения задач в Арктике;
- 3) сформировать устойчивые морально-психологические качества у курсантов для успешного выполнения задач в условиях Арктики.

Выполнение поставленных задач позволит успешно достигнуть сформулированной цели, так как вышеупомянутые структурные элементы являются составляющими процесса подготовки курсантов к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики.

Теоретико-методологический блок реализован в качестве систематизированных знаний, являющихся фундаментальными детерминантами нашей модели в ходе формирования профессиональных качеств у курсантов. В нем раскрываются основные принципы и подходы, используемые в ходе подготовки курсантов [Иванов и др., 2003, с. 67; Лапшова и др., 2017, с. 201; Мантрова, Степаненко, 2017, с. 193; Юдин, 1978, с. 253; Пшеничников, 2021а, с. 52; Сальников, 2010, с. 22; Михелькевич и др., 2015, с. 160].

Методологической основой разработанной модели являются следующие подходы:

- компетентностный;
- личностно ориентированный;
- деятельностный;
- системный.

Компетентностный подход позволяет определить ключевые компетенции будущих офицеров и, исходя из задач исследования, связан с повышением уровня знаний личного состава, которые могут быть использованы для выполнения профессиональных задач в условиях Арктики.

Ключевым звеном личностно ориентированного подхода в рамках подготовки курсантов по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)» к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики является отражение наиболее значимых связей между педагогами, курсантами и заказчиками в процессе образования.

При реализации деятельностного подхода в ходе подготовки курсантов важна стратегия организации образовательного процесса на основе моделирования элементов и компонентов их будущей профессиональной деятельности в Арктике. Изучение процесса подготовки курсантов в русле деятельностного подхода не представляется возможным без рассмотрения основных этапов организации деятельности, таких как: цель, мотив, действие, средства, результат, оценка. Деятельностный подход ориентирует нас на выделение в государственном образовательном стандарте основных результатов профессиональной подготовки курсантов; на формирование у них, с помощью учебной информации как основного инструмента, системы знаний, навыков и умений, необходимых для выполнения профессиональных задач в условиях Арктики.

Системный подход реализуется в процессе подготовки курсантов, в частности, уровень формирования их знаний для успешного выполнения профессиональных задач в Арктике рассматривается в ракурсе целостной системы всех составляющих (рис.).

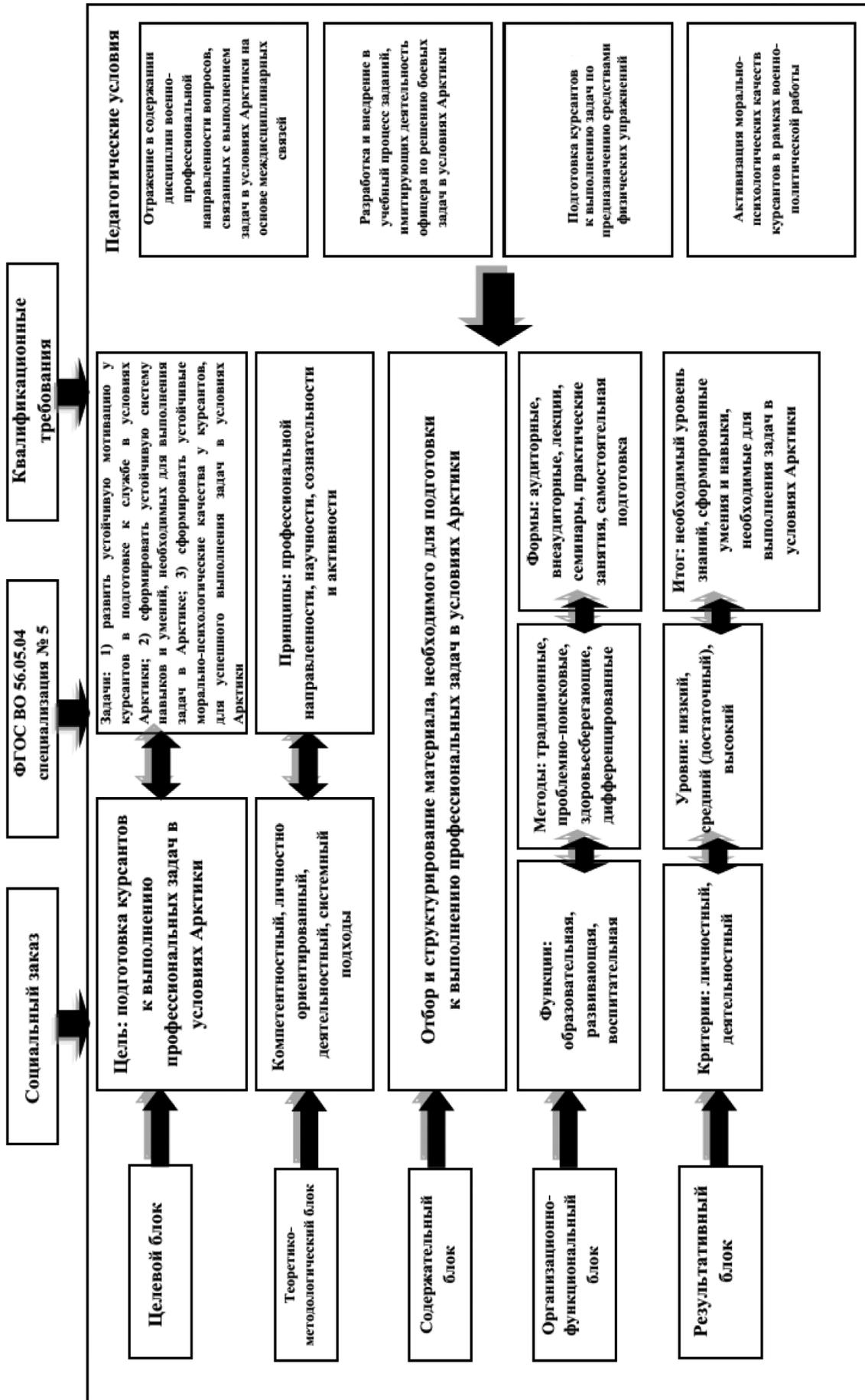


Рис. Педагогическая модель подготовки курсантов к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики

Fig. Pedagogical model of training cadets to perform professional tasks in the Arctic

Для успешной подготовки курсантов к выполнению задач в условиях Арктики им необходимо иметь профессиональные знания. Для этого организованный педагогический процесс должен опираться на определенные принципы – профессиональной направленности, научности, сознательности и активности.

Содержательный блок в нашей модели подготовки курсантов по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)» к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики отражает содержательную часть образовательного процесса, в котором формируется профессиональная направленность будущих офицеров для выполнения профессиональных задач в условиях Арктики. Систематизация и отбор содержания образовательного процесса происходит по нескольким параметрам:

1) соответствие федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки (специальности) 56.05.04 Управление персоналом (Вооруженные Силы Российской Федерации, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации), образовательной программе, учебному плану;

2) отбор учебных материалов с учетом факторов, влияющих на профессиональные качества обучаемых для выполнения ими задач в Арктике;

3) реализация информационного содержания в учебном курсе на основе компетентностного, личностно ориентированного, деятельностного и системного подходов;

4) методическая разработка и внедрение специального учебного курса.

Основным компонентом содержательного блока являются отбор и структурирование учебного материала по курсу специальных дисциплин, необходимого для подготовки к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики с учетом факторов, влияющих на качество выполнения этих задач в Арктике, деятельность курсантов, которая реализуется в ходе учебных практик.

Организационно-функциональный блок включает в себя функции, методы и формы обу-

чения, с помощью которых и реализуется процесс подготовки курсантов к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики.

Образовательная функция предполагает освоение курсантами военно-профессиональных дисциплин в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта с учетом выявленных факторов, влияющих на качество выполнения профессиональных задач в Арктике. Развивающая функция является ключевым направлением в подготовке курсантов, она нацелена на развитие профессионально важных качеств личности курсанта. Воспитательная функция заключается в формировании у курсантов системы нравственных взглядов на мир, мировоззрения, способности следовать общепринятым нормам поведения в ходе выполнения профессиональных задач в Арктике.

Принимая во внимание тот факт, что метод обучения представляет собой не что иное, как способ организации образовательной деятельности, направленный на передачу знаний, умений, навыков участникам этого процесса, нами выбраны традиционные методы обучения:

- аудиторные, внеаудиторные занятия;
- лекции;
- семинары;
- практические занятия;
- самостоятельная подготовка.

Перечисляемые функции, методы и формы обучения направлены на формирование у курсантов профессиональных компетенций, необходимых им для выполнения задач в условиях Арктики, а также стимулирование дальнейшего развития, выражающегося в самостоятельном повышении своего профессионального уровня подготовки.

Результативный блок в педагогической модели подготовки курсантов к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики представлен критериями сформированности уровня подготовки, а также содержанием уровней сформированности. Кроме того, он предполагает подведение промежуточных и контрольных результатов, а также анализ получаемых данных.

Опираясь на теоретико-методологические основы подготовки курсантов для Вооруженных сил Российской Федерации, а также принимая во внимание содержание компетентностного, личностно ориентированного, деятельностного, системного подходов к подготовке курсантов, мы выделили педагогические условия для подготовки курсантов по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)»:

– отражение в содержании дисциплин военно-профессиональной направленности вопросов, связанных с выполнением задач в условиях Арктики на основе междисциплинарных связей;

– разработка и внедрение в учебный процесс заданий, имитирующих деятельность офицера по решению боевых задач в условиях Арктики;

– подготовка курсантов к выполнению задач по предназначению средствами физических упражнений;

– активизация морально-психологических качеств курсантов в рамках военно-политической работы.

*Заключение.* Таким образом, наша модель подготовки курсантов к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики является динамичной, целостной системой. Она представляет совокупность целевого, теоретико-методологического, содержательного, организационно-функционального и результативного блоков. Субъектами процесса подготовки являются курсанты, обучающиеся по данной специализации. Модель позволяет выявить закономерности в процессе подготовки курсантов к выполнению профессиональных задач в условиях Арктики, а ее реализация позволит сделать подготовку курсантов по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)» более успешной.

## Библиографический список

1. Губинский А.И., Ротштейн А.П. Методические рекомендации по построению моделей оценки эффективности, качества и надежности эрготехнических систем. М.: Из-во Научного совета по комплексной проблеме «Кибернетика» АН СССР, 1981. 66 с.
2. Дуранов М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней. Челябинск: Челяб. гос. акад. культуры и искусства, 2002. 276 с.
3. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании // Проблемы, понятия, инструментарий. М., 2003. 101 с.
4. Камалеева А.Р. Системный подход в педагогике // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. № 3 (9). С 15–23.
5. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. № 3. С. 77–82.
6. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.
7. Лапшова А.В. и др. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201–207.
8. Лопухов Н.В., Колесников Г.М. Моделирование профессиональной деятельности в образовательном процессе // Альманах современной науки и образования. 2011. № 8. С. 118–119.
9. Мантрова М.С., Степаненко Н.А. Применение системно-деятельностного подхода в образовательном пространстве школы // Последние тенденции в области науки и образования. Нефтекамск: Мир науки, 2017. С. 193–196.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
11. Михелькевич В.Н., Попов Д.В., Антонов Г.М. Деятельностный подход к формированию у курсантов личностных профессионально значимых качеств // Правовое и духовно-нравственное воспитание российского офицерства. 2015. С. 160–171.

12. Пшеничников К.А. Компетентностный подход к подготовке курсантов-арктиков // Современный взгляд на науку и образование. 2021а. С. 52–54.
13. Пшеничников К.А., Лейфа А.В. Инновационные педагогические технологии по физической культуре в процессе подготовки курсантов-арктиков // Физическая культура в системе профессионального образования: идеи, технологии и перспективы. Омск: Ом. гос. агр. ун-т им. П.А. Столыпина, 2021б. С. 51–53.
14. Пшеничников К.А., Макаров В.А. Подготовка курсантов к выполнению задач в условиях Арктики. Проблемы, пути совершенствования // Мир педагогики и психологии. 2021в. № 6. С. 12–15.
15. Сальников В.А. Инновационное обучение: личностно-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2010. № 11.
16. Цыганов А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 136.
17. Штофф В.А. Моделирование и философия: монография. Л.: Наука, 1966.
18. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. Т. 392.
19. Ahmed M. et al. Energy balance of Canadian armed forces personnel during an Arctic-Like field training exercise // *Nutrients*. 2020. Vol. 12, No. 6. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu12061638>
20. Henning P.C., Park B.S., Kim J.S. Physiological decrements during sustained military operational stress // *Military Medicine*. 2011. Vol. 176, No. 9. P. 991–997. DOI: <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-11-00053>
21. Hodgdon J.A. et al. Norwegian military field exercises in the Arctic: cognitive and physical performance // *Arctic Medical Research*. 1991. Vol. 50. P. 132–136. PMID: 1811568
22. Kozyreva O.A. et al. Models and ways of developing self-study culture of college students // *Mechanics, Materials Science & Engineering (MMSE Journal)*. 2018. Vol. 17. P. 71–80. DOI: [10.2412/mmse.34.90.847](https://doi.org/10.2412/mmse.34.90.847)
23. Lackenbauer W., Huebert R. Premier partners: Canada, the United States and Arctic security // *Canadian Foreign Policy Journal*. 2014. Vol. 20, No. 3. P. 320–333. DOI: <https://doi.org/10.1080/11926422.2014.977313>
24. Lavergne F.V., Prud'homme D., Giroux I. Soldiers' perception of combat ration use during Arctic training: A qualitative study // *Military Medicine*. 2021. Vol. 186, No. 1–2. P. 127–136. DOI: <https://doi.org/10.1093/milmed/usaa254>
25. Sullivan-Kwantes W. et al. Human performance research for military operations in extreme cold environments // *Journal of Science and Medicine in Sport*. 2021. Vol. 24, No. 10. P. 954–962. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2020.11.010>
26. Weaver J.M. The 2017 National Security Strategy of the United States // *Journal of Strategic Security*. 2018. Vol. 11, No. 1. P. 62–71. URL: <http://www.jstor.org/stable/26466906>

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-315>

# SIMULATION ASPECTS OF TRAINING FUTURE OFFICERS IN APPLICATION OF MOTOR RIFLE UNITS TO PERFORM PROFESSIONAL TASKS IN THE ARCTIC

**K.A. Pshenichnikov (Blagoveshchensk, Russia)**

**A.V. Leifa (Blagoveshchensk, Russia)**

**V.A. Makarov (Blagoveshchensk, Russia)**

## **Abstract**

*Statement of the problem.* The article simulates the process of preparing cadets to perform professional tasks in the Arctic. An important place in the pedagogical processes of modeling is occupied by the model of an educational process. It reflects the form and methods of interaction between subjects of education, technologies for developing and transmitting educational content to cadets, means of teaching and consolidating practical skills. The main goal of such a model is to identify important components of learning in order to optimize it.

Despite serious scientific research in this area, at present, the theory of modeling has not found sufficient reflection in the education of cadets specializing in the use of motorized rifle units (Arctic) in military educational institutions of the RF Ministry of Defense.

*The purpose of the study* is to identify patterns in the process of preparing cadets to perform professional tasks in the Arctic, based on the modeling method.

*The research methodology* consists of analysis of scientific literature on the research problem, modeling the process of training cadets specializing in the use of motorized rifle units (Arctic).

*Research results.* The fulfillment of the tasks set will allow successfully achieving the formulated goal, since the above-mentioned structural elements are components of the process of preparing cadets to perform professional tasks in the Arctic.

*Conclusion.* The developed model helps to identify patterns in the process of preparing cadets to perform professional tasks in the Arctic, and its implementation will make the training of cadets specializing in the use of motorized rifle units (Arctic) more successful.

**Keywords:** *Arctic, cadet training, model structure, blocks, target, theoretical and methodological, substantive, organizational and functional, effective, conditions of implementation.*

---

**Pshenichnikov Kirill A.** – PhD Candidate, Department of Pedagogy and Psychology, Amur State University (Blagoveshchensk, Russia); e-mail: batbi1@mail.ru

**Leifa Andrey V.** – DSc (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Amur State University (Blagoveshchensk, Russia); e-mail: Aleifa@mail.ru

**Makarov Vladimir A.** – PhD (Technology), Senior Lecturer, Department of Military Equipment, Far Eastern Higher Combined Arms Command School (Blagoveshchensk, Russia); e-mail: mva.8081@gmail.com

---

## **References**

1. Gubinsky A.I., Rotshtein A.P. Guidelines for building models for assessing the effectiveness, quality and reliability of ergotechnical systems. Moscow: Izdatelstvo Nauchnogo soveta po kompleksnoy probleme "Kibernetika" AN SSSR, 1981. 66 p.
2. Duranov M.E. Professional-pedagogical activity and research approach to it. Chelyabinsk: Chelyabinskaya gosudarstvennaya akademiya kultury i iskusstv, 2002. 276 p.
3. Ivanov D.A., Mitrofanov K.G., Sokolova O.V. Competence-based approach in education. Problems, Concepts, Tools. Educational Manual. Moscow: APKiPRO, 2003. 101 p.
4. Kamaleyeva A.R. System approach in pedagogy // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review). 2015. No. 3 (9). P. 15–23.

5. Krayevsky V.V. Educational sciences and the science of education (methodological problems of modern pedagogy) // *Voprosy filosofii (Problems of Philosophy)*. 2009. No. 3. P. 77–82.
6. Kuzmina N.V. *Methods of systemic pedagogical research*. Textbook. Leningrad: Izdatelstvo LGU, 1980. 172 p.
7. Lapshova A.V. et al. Personality-oriented approach to the professional training of students // *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya (Problems of Modern Pedagogical Education)*. 2017. No. 57 (5). P. 201–207.
8. Lopukhov N.V., Kolesnikov G.M. Modeling of professional activity in the educational process // *Almanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya (Almanac of Modern Science and Education)*. 2011. No. 8. P. 118–119.
9. Mantrova M.S., Stepanenko N.A. Application of the system-activity approach in the educational space of the school. In: *Proceedings of the International (remote) scientific and practical conference*. Neftekamsk: Nauchno-izdatelskiy tsentr “Mir nauki”, 2017. P. 193–196.
10. Markova A.K. *Psychology of professionalism*. Moscow: Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond “Znanie”, 1996. 308 p.
11. Mikhelkevich V.N., Popov D.V., Antonov G.M. Activity approach to the formation of personal professionally significant qualities among cadets. In: *Proceedings of the All-Russia scientific and practical conference with international participation “Legal and spiritual and moral education of Russian officers”*. Samara: Samarskiy yuridicheskiy institut Federalnoy sluzhby ispolneniya nakazaniy, 2015. P. 160–171.
12. Pshenichnikov K.A. Competence-based approach to the training of Arctic cadets. In: *Modern View on Science and Education*. Moscow: Izdatelstvo “Pero”, 2021. P. 52–54.
13. Pshenichnikov K.A., Leifa A.V. Innovative pedagogical technologies in physical culture in the process of training Arctic cadets. In: *Proceedings of the 6<sup>th</sup> All-Russia scientific and practical conference “Physical culture in the system of vocational education: ideas, technologies and prospects”*. Omsk: Omskiy gosudarstvennyy agrarnyy universitet imeni P.A. Stolypina, 2021. P. 51–53.
14. Pshenichnikov K.A., Makarov V.A. Preparing cadets to perform tasks in the Arctic. Problems, ways of improvement // *Mir pedagogiki i psikhologii (World of Pedagogy and Psychology)*. 2021. No. 6. P. 12–15.
15. Salnikov V.A. Innovative education: personality-oriented approach // *Vyshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia)*. 2010. No. 11. P. 22–27.
16. Tsyganov A.V. Innovative approaches in modeling the educational process // *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena (News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen)*. 2010. No. 136. P. 136–143.
17. Shtoff V.A. *Modeling and philosophy: monograph*. Moscow; Leningrad: Nauka, 1966. 302 p.
18. Yudin E.G. *System approach and principle of activity*. Moscow: Nauka, 1978. P. 392.
19. Ahmed M. et al. Energy balance of Canadian armed forces personnel during an Arctic-Like field training exercise // *Nutrients*. 2020. Vol. 12, No. 6. P. 1638. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu12061638>
20. Henning P.C., Park B.S., Kim J.S. Physiological decrements during sustained military operational stress // *Military Medicine*. 2011. Vol. 176, No. 9. P. 991–997. DOI: <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-11-00053>
21. Hodgdon J.A. et al. Norwegian military field exercises in the Arctic: cognitive and physical performance // *Arctic Medical Research*. 1991. Vol. 50. P. 132–136. PMID: 1811568
22. Kozyreva O.A. et al. Models and ways of developing self-study culture of college students // *Mechanics, Materials Science & Engineering (MMSE Journal)*. 2018. Vol. 17. P. 71–80. DOI: 10.2412/mmse.34.90.847

23. Lackenbauer W., Huebert R. Premier partners: Canada, the United States and Arctic security // Canadian Foreign Policy Journal. 2014. Vol. 20, No. 3. P. 320–333. DOI: <https://doi.org/10.1080/11926422.2014.977313>
24. Lavergne F.V., Prud'homme D., Giroux I. Soldiers' perception of combat ration use during Arctic training: A qualitative study // Military Medicine. 2021. Vol. 186, No. 1–2. P. 127–136. DOI: <https://doi.org/10.1093/milmed/usaa254>
25. Sullivan-Kwantes W. et al. Human performance research for military operations in extreme cold environments // Journal of Science and Medicine in Sport. 2021. Vol. 24, No. 10. P. 954–962. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2020.11.010>
26. Weaver J.M. The 2017 National Security Strategy of the United States // Journal of Strategic Security. 2018. Vol. 11, No. 1. P. 62–71. URL: <http://www.jstor.org/stable/26466906>

УДК 159.9

# АНАЛИЗ КОНСУЛЬТАТИВНЫХ ОБРАЩЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.М. Вербианова (Красноярск, Россия)

Л.В. Арамачева (Красноярск, Россия)

Е.Ю. Дубовик (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы и цель.* Авторы изучают возможности организации и оказания психолого-педагогической, методической и консультационной помощи семьям с детьми с учетом новых социальных условий на основе анализа консультационных обращений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста. *Цель статьи* – выявить специфические затруднения современных родителей в вопросах воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста и обосновать эффективные консультационные модели, в том числе превентивного характера, способствующие повышению родительской компетентности.

*Методологию* исследования составляют научные концепции, отражающие общие и специфические закономерности психического развития детей, представленные в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева; исследования Е.О. Смирновой, Р.В. Овчаровой, характеризующие общение и отношения детей дошкольного возраста с близкими взрослыми; работы А.Я. Варги, А.С. Спиваковской, Ю.Б. Гиппенрейтер, обосновывающие значимость психологического сопровождения семьи для обеспечения полноценного психического и личностного развития ребенка.

Основным *методом* исследования стал контент-анализ обращений родителей в психологическую службу КГПУ им. В.П. Астафьева для получения консультативной помощи по вопросам воспитания, обучения и развития детей. Был проведен анализ 335 дистанционных обращений родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста.

*Результаты исследования.* Изучение запросов родителей позволило выявить типичные группы обращений, а также их доленое соотношение. Наиболее типичные запросы связаны с появлением у ребенка негативных форм поведения, обеспечением развития позитивных личностных качеств ребенка, правильной организацией его жизнедеятельности, переходом ребенка в новые социальные условия. Велика доля обращений, когда родители просто проявляют интерес к особенностям возрастного развития ребенка и эффективным приемам его воспитания.

*Заключение.* Потребность современных родителей в профессиональной и некоммерческой помощи в вопросах воспитания возрастает. На основе анализа типичных запросов родителей предлагается внести изменения в характер оказания консультативной помощи родителям, придать ей превентивный характер, что позволит осуществлять психологическое просвещение родителей относительно основных особенностей возрастного развития ребенка и предотвратить ошибочные и деструктивные действия в процессе воспитания детей.

**Ключевые слова:** консультирование, родители, дети дошкольного возраста, обращения родителей, воспитание, развитие, психологическое просвещение, дистанционные формы консультирования.

**Вербианова Ольга Михайловна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [verbianova@kspu.ru](mailto:verbianova@kspu.ru)

**Арамачева Людмила Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0001-8484-6545; e-mail: [ludvik\\_76@mail.ru](mailto:ludvik_76@mail.ru)

**Дубовик Евгения Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0001-6249-8383; e-mail: [duevur2015@mail.ru](mailto:duevur2015@mail.ru)

**П**остановка проблемы и цель исследования. Во все времена родители испытывают трудности при воспитании детей. Но сегодня эти трудности усугубляются социальными обстоятельствами современной жизни. К их числу следует отнести становление нового социально-экономического уклада «общества потребления», сопровождающееся возникновением материальных и этических трудностей в семьях [Свадьбина, Денисова, 2017; Орлов, 2020]. Основной приметой «общества потребления» является примат материальных ценностей над духовными, что сказывается не только на характере социальных, но и в первую очередь семейных взаимоотношениях. Фактическое отношение родителей к детям, их ценностные ориентиры в обеспечении развития личности, методы воспитания претерпевают существенные изменения [Немова, Свадьбина, 2013]. В этих условиях потребность в профессиональной и некоммерческой помощи родителям в вопросах воспитания возрастает.

*Цель исследования* – на основе анализа содержания обращений родителей за консультационной поддержкой в вопросах воспитания выявить наиболее характерные проблемы и определить возможность и степень унификации подходов к их решению.

*Методологическую* основу исследования составили научные концепции, отражающие общие и специфические закономерности психического развития детей, представленные в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева; специфику и характер детско-родительских отношений (Е.О. Смирнова, Р.В. Овчарова), значимость психологического сопровождения семьи для обеспечения полноценного психического и личностного развития ребенка (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, Ю.Б. Гиппенрейтер).

*Теоретический обзор проблемы.* В настоящее время в психологических исследованиях отмечается возрастание интереса к проблеме поиска эффективных способов оказания психолого-педагогической помощи семьям с детьми (К.А. Абульханова-Славская, А.М. Иваницкий,

А.В. Мудрик, 2000<sup>1</sup>). Современные родители сталкиваются с большим количеством трудностей, с которыми им не всегда удается справиться без посторонней помощи [Сафонова и др., 2019]. Сегодня растет спрос населения на оказание психологической помощи и осознание того, что психологическая помощь является признанным в обществе средством, обеспечивающим достойное качество жизни [Арамачева, Дубовик, Захарова, 2021].

Исторически психологическая помощь родителям в зарубежной психологии рассматривается как эффективная форма обучения решению проблем, связанных с воспитанием и развитием ребенка (Т. Гордон, Х. Джайнотт, М. Джеймс, Д. Джонгвард). Психологические подходы в консультационной работе с родителями существуют, как правило, в рамках определенных теоретических концепций.

Впервые необходимость обращения к работе с родителями в практике консультирования по вопросам детского развития была декларирована в рамках психодинамического подхода. Важной заслугой психоаналитического направления является то, что его основатели обращали внимание на ранний опыт взаимодействия родителей с детьми и на различные виды психической травматизации в детском возрасте (С. Холл, А. Фрейд, К. Хорни). Очень важным моментом в трансформации консультирования имеет гуманистическая направленность, где акцент делается на активности личности. Так, в работах Т. Гордона особое внимание уделяется умению родителей слушать и понимать детей. При этом понимание рассматривается не просто как техника или использование правильных слов, а как модель взаимоотношений взрослого с ребенком [Гордон, 2010].

Существенный вклад в изучение взаимодействия родителей с детьми внесли представители бихевиористского направления (Б. Скиннер, Б. Бухер, О. Ловаас, Дж. Тибо, Г. Келли), акценти-

<sup>1</sup> Абульханова-Славская К.А., Иваницкий А.М., Мудрик А.В. Проблемы комплексного изучения человека, психологии и педагогики в грантах РФНФ // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2000. № 2. С. 43–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41316267>

рующие внимание на изучении техники поведения родителя и формировании навыков модификации поведения ребенка. Усилия практиков этого направления в работе с родителями сосредоточены в основном на обучении родителей способам изменения поведения ребенка [Smith, 2010; Kaplan, 2013; Mayuri, Divya, Kiran, 2017].

Описание форм и методов работы психолога с родителями широко представлены в работах отечественных психологов и психотерапевтов (А.Я. Варга, 1994; А.С. Спиваковская, 1995; А.И. Захаров, 1990). По мнению авторов, понимание сути детских проблем и улучшение взаимоотношений родителей с детьми, которое происходит в процессе как индивидуальной, так и групповой консультационной работы, повышает эффективность психокоррекционных мероприятий с детьми.

Тем не менее проблемы родителей нарастают, особенно с учетом того, что увеличивается доля детей, имеющих особые потребности, которые требуют специального подхода. Это неизбежно приводит к росту нагрузки на психологические службы, которые уже сейчас ищут пути трансформации оказания психологической помощи, а также совершенствования подготовки специалистов [Арамачева, Дубовик, 2018; Вербианова, 2020].

*Материалы и методы исследования.* В условиях реализации национального проекта «Образование» сотрудниками Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева проводилось масштабное консультирование родителей, проживающих на территории России. Консультирование проводилось в очных и дистанционных формах. С целью определения типичных запросов родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, был проведен контент-анализ 335 обращений. Статистический анализ данных осуществлялся путем вычисления критерия углового преобразования (ф\*) Фишера.

*Результаты исследования, обсуждение.* Изучение запросов родителей позволило выделить две группы обращений. Первую группу можно связать с обращениями, где родители ищут

ответы на вопросы: как правильно развивать ребенка? Как его воспитывать? («Как развивать у ребенка самостоятельность, лидерские качества?», «Какие развивающие игрушки следует приобрести для ребенка?»). С целью удобства обсуждения результатов анализа материала данная группа была идентифицирована как группа обращений развивающего характера с условным обозначением «Развивающая группа» (РГ).

Вторая группа обращений была посвящена поиску ответов на вопросы, где уже обозначена проблема в воспитании ребенка и родитель ищет пути ее решения («Как отучить ребенка от гаджетов?», «Что делать, если ребенок не слушается?»). Данная группа была идентифицирована как группа обращений коррекционного характера с условным обозначением «Коррекционная группа» (КГ).

Изначально предполагалось, что количество обращений КГ должно явно преобладать по сравнению с РГ. Тем не менее определение пропорциональности соотношения показало, что различия невелики. Так, количество обращений по КГ составило 56 %, по РГ – 44 %. Статистический анализ данных с использованием метода углового преобразования (ф\*) Фишера указывает, что различия между процентными долями двух групп недостоверны ( $p < 0,1$ ). Известно, что семейные традиции воспитания достаточно ригидны, интуитивно присваиваются из опыта отношений со своими родителями и зачастую воспроизводятся без критического осмысления [Вербианова, 2016]. Данный факт указывает, что сегодня объективно велика доля родителей, которые увидели возможность повысить родительскую компетентность посредством современного дистанционного способа взаимодействия с психологом-консультантом.

Далее в рамках выделенных групп запросов изучались типичные подгруппы родительских обращений. Так, в РГ были выделены следующие подгруппы вопросов воспитания и развития ребенка:

а) воспитание личностных качеств – 24 % («Как воспитывать самостоятельность?», «Как воспитывать лидерские качества?»);

б) воспитание в периоды перехода ребенка к последующим ступеням социальной жизни – 22 % («Как подготовить ребенка к детскому саду, школе?»);

в) общие вопросы воспитания – 17 % («Как правильно наказывать ребенка?», «Как правильно определить границы требовательности?»);

г) воспитание конкретных навыков, умений деятельности и поведения – 17 % («Как научить правильно держать карандаш?», «Как приучить ребенка к опрятности?»);

д) вопросы обеспечения жизнедеятельности ребенка – 15 % («Как обеспечить процесс засыпания, просыпания?»);

е) половое воспитание – 5 % («Как правильно воспитывать мальчика, девочку?»).

В КГ были выделены следующие подгруппы проблем в вопросах воспитания и развития ребенка:

а) проблемы, связанные с устоявшимися негативными формами поведения, – 54 % («Как бороться с истериками ребенка?», «Что делать, если ребенок кусается?»);

б) проблемы эмоционально-волевого развития ребенка – 21 % («Как преодолеть плаксивость?», «Как преодолеть боязнь темноты?»);

в) проблемы, связанные с устоявшимися негативными формами бытового поведения, – 12 % («Что делать, если ребенок не хочет убирать игрушки?», «Что делать, если ребенок не слушается?»);

г) проблемы, связанные с осуществлением познавательной деятельности, – 10 % («Что делать, если ребенку ничего не интересно?», «Что делать, если ребенок не хочет заниматься?»);

д) проблемы, связанные с отношениями сиблингов, – 2 % («Как поделить игрушки между детьми, чтобы они не ссорились?»);

е) проблемы полового воспитания (по мнению родителей) – 1 % («Что делать, если мальчик играет в основном с девочками?»).

Анализ фактического материала позволяет сделать следующие *выводы*.

1. Современные родители проявляют заинтересованность в повышении родительских компетенций в вопросах воспитания и развития. Об этом свидетельствуют общее количество посту-

пивших запросов, а также количество обращений, где родители проявляли заинтересованность в воспитании и развитии детей при отсутствии каких-либо проблем. Очевидно, что, с одной стороны, родители испытывают потребность в такой информации, с другой – внедренная форма дистанционных консультаций является востребованной в условиях дефицита свободного времени у современных родителей.

2. Многие родители заинтересованы в воспитании личностных качеств ребенка уже в дошкольном возрасте. При этом предпочтения лежат в русле развития у детей волевых качеств, что, возможно, в некоторых случаях преждевременно для детей дошкольного возраста.

3. Традиционно велика доля родителей, которые проявляют родительскую активность (обеспокоенность) в периоды перехода ребенка в новые социальные условия: детский сад или школа.

4. Часть обращений родителей связана с вопросами правильной организации сна, питания ребенка, режима дня. Здесь важно подчеркнуть значимость режима дня для физического и психического развития ребенка [Борзенкова, 2015; Вербианова, Груздева, 2020]. Обращения по поводу развития волевых качеств, а также поведенческих проблем, которые обозначены в запросах родителей, нередко напрямую связаны с вопросами правильной организации жизнедеятельности детей, т.е. с организацией режима дня.

5. Настораживает наличие запросов, связанных с низкой познавательной активностью детей дошкольного возраста. Наличие такого рода обращений родителей согласуется с современными данными о том, что познавательная активность детей дошкольного возраста сформирована недостаточно [Буракова, Матус, 2019; Ребане, 2020].

6. Самая большая группа родительских запросов связана с негативными поведенческими проявлениями ребенка. В запросах, требующих исправления сложившихся проблем, большая часть (86 %) связана с тем, что сами родители выбрали неправильные методы, приемы в вопросах воспитания. Родители изначально ищут легкие сиюминутные решения, которые в перспективе оборачиваются проблемами. По сути, они

хотят исправить свои ошибки, которых можно было бы избежать. Примеры такого рода обращений: «Как отказаться от использования гаджета во время приема пищи?», «Как отучить от совместного сна с родителями в одной постели?».

7. Изучение типичных запросов приводит к выводу о необходимости продумать содержательные и организационные аспекты оказания консультативной помощи родителям в современных условиях. Учитывая востребованность психолого-педагогической помощи в вопросах развития и воспитания ребенка, следует шире информировать родителей относительно наличия центров и способов получения психолого-педагогического консультирования на региональном и муниципальном уровнях. Больше использовать современные способы пропедевтики психолого-педагогических знаний: дистанционные формы консультирования (индивидуальные запросы, вебинары), печатную продукцию (постеры, буклеты, брошюры, плакаты), которая была бы доступна для родителей в организациях, связанных с материнством и детством (поликлиники, родильные дома, образовательные организации, развивающие центры, центры досуга). Одной из инновационных форм взаимодействия педагога, психолога с родителями на сегодняшний день являются социальные сети («Инстаграм», «ВКонтакте»). Используя их функционал, специалисты могут в доступной форме предоставлять необходимую информацию родителям.

*Заключение.* Современные родители проявляют заинтересованность в повышении родительских компетенций в вопросах воспитания и развития, однако в силу ограниченных ресурсов (чаще временного и финансового) не готовы к продолжительному непосредственному сотрудничеству с психологом.

Следует внести изменения в характер оказания консультативной помощи. Сегодня консультативной помощи следует придать превентивный характер, что позволит, с одной стороны, снять ряд вопросов, которые касаются основных моментов возрастного развития ребенка, а с другой – предотвратить ошибочные и недальновидные действия родителей в вопросах воспитания и развития детей. Например, на сайте консультативной помощи, в медицинских, образовательных, досуговых организациях следует разместить информацию, которая, согласно проведенному анализу, является наиболее востребованной у родителей. Унифицированная информация может быть разработана по следующим вопросам: организация правильного режима, питания, сна детей раннего возраста; развивающий потенциал современных игрушек; об особенностях детей в кризисные периоды и способах разрешения кризисных ситуаций; о мерах подготовки ребенка к детскому саду, школе; о развитии навыков самообслуживания и гигиены; о последствиях использования гаджетов и прочее.

## Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А., Иваницкий А.М., Мудрик А.В. Проблемы комплексного изучения человека, психологии и педагогики в грантах РФФИ // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2000. № 2. С. 43–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41316267>
2. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Захарова А.А. Изучение представлений детей старшего дошкольного возраста о родителях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 3 (57). С. 77–89. URL: <https://doi.org/https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-57-3-292>
3. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Образ родительства в контексте представлений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Мир науки: интернет-журнал. 2018. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PSMN418.pdf>
4. Борзенкова Д.И. Роль семьи в физическом воспитании ребенка // Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки. 2015. № 1. С. 88–92. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_27113871\\_99946114.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_27113871_99946114.pdf)

5. Буракова И.С., Матус Е.В. Развитие познавательной активности старших дошкольников средствами ИКТ // Междисциплинарный вектор развития современной науки: теория, методология, практика: сб. ст. Междунар. науч.-практич. конф. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука». 2019. С. 21–24. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41359134\\_39072244.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41359134_39072244.pdf)
6. Вербианова О.М., Груздева О.В. Влияние семьи на развитие целеполагания детей 5–6-летнего возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 1 (51). С. 141–151. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-191>
7. Вербианова О.М. К вопросу о воспитании ребенка в молодой семье // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 16–24. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_26052818\\_95805642.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_26052818_95805642.pdf)
8. Вербианова О.М. Современные акценты и проблемы в реализации коррекционной работы в образовании // Психология и педагогика детства: векторы взаимодействия в процессе психолого-педагогической деятельности / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 53–59.
9. Гордон Т. Курс эффективного родителя. Как воспитать в детях чувство ответственности / пер. с англ. Н. Усовой. М.: Ломоносовъ, 2010. 510 с. URL: <https://www.chitalkino.ru/gordon-t/kurs-effektivnogo-roditelya>
10. Немова О.А., Свадьбина Т.В. Семейное воспитание в условиях общества потребления // Социология. 2013. № 3. С. 35–42.
11. Орлов М.О. Общество потребления как источник социальных и духовных рисков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20, вып. 1. С. 43–46. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-1-43-461>
12. Ребане Н.А. Особенности сформированности познавательной активности у воспитанников старшего дошкольного возраста // Вестник Белгородского института развития образования. 2020. Т. 7, № 3 (17). С. 115–123. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_43988927\\_84158761.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_43988927_84158761.pdf)
13. Сафонова М.В., Ковалевский В.А., Бочарова Ю.Ю., Новопашина Л.А. Современное родительство: психосемантический анализ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 129–140. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-149>
14. Свадьбина Т.В., Денисова Н.А. Духовно-нравственное самочувствие семьи в условиях роста прекариатизации российского общества // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 21–26. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/viewFile/339/340>
15. Kaplan E.A. *Motherhood and representation: The mother in popular culture and melodrama*. Routledge, 2013. 268 p.
16. Mayuri K., Divya V., Kiran K. Parenting styles as perceived by parents and children // International Journal of Science and Research (IJSR). 2017. Is. 8, vol. 6. P. 978–982. URL: [https://www.researchgate.net/publication/324522257\\_Parenting\\_Styles\\_as\\_Perceived\\_by\\_Parents\\_and\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/324522257_Parenting_Styles_as_Perceived_by_Parents_and_Children)
17. Smith R. Total parenting // Educational Theory. 2010. Vol. 60, No. 3. P. 357–369. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2010.00363

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-316>

# ANALYSIS OF ADVISORY INQUIRIES FROM MODERN PARENTS RAISING PRESCHOOL CHILDREN

**O.M. Verbianova (Krasnoyarsk, Russia)**

**L.V. Aramacheva (Krasnoyarsk, Russia)**

**E.Yu. Dubovik (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* The authors study the possibilities of organizing and providing psychological, pedagogical, methodological and consulting assistance to families with children, taking into account new social conditions, based on the analysis of advisory inquiries from modern parents raising preschool children.

*The purpose of the article* is to identify the specific difficulties of modern parents in upbringing, education and development of preschool children and to substantiate effective consulting models, including preventive ones, contributing to the improvement of parental competence.

*Research methodology.* The research consists of scientific concepts reflecting the general and specific patterns of mental development of children, presented in the works of Vygotsky L.S., Leontiev A.N.; Smirnova E.O., Ovcharova R.V., characterizing the communication and relationships of preschool children with adults from their environment; the works of Varga A.Ya., Spivakovskaya A.S., Gippenreiter Yu.B., substantiating the importance of psychological support of the family to ensure the full mental and personal development of a child. The main method of research was the content analysis of parents' inquiries to the psychological service of the KSPU named after V.P. Astafyev for advice on upbringing, education and development of children. The analysis of 335 remote inquiries of parents raising preschool children was carried out.

*Research results.* The study of parents' requests allowed us to identify typical groups of inquiries, as well as their share ratio. The most typical requests are related to appearance of negative behaviors in a child, ensuring the development of positive personal qualities of a child, better organization of a child's life, transition of a child to new social conditions. There is a large proportion of inquiries when parents simply show interest in the characteristics of the age development of a child and effective methods of raising him/her.

*Conclusion.* The need of modern parents for professional and non-commercial assistance in raising children is growing. Based on the analysis of typical inquiries of parents, it is proposed to make changes in the nature of the provision of advisory assistance to parents, to give it a preventive character, which will help to provide parents with psychological education on the main age characteristics of a child, to prevent destructive actions in the process of raising children.

**Keywords:** *counseling, parents, preschool children, parental inquiries, upbringing, development, psychological education, remote forms of counseling.*

---

**Verbianova Olga M.** – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: [verbianova@kspu.ru](mailto:verbianova@kspu.ru)

**Aramacheva Lyudmila V.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0001-8484-6545; e-mail: [ludvik\\_76@mail.ru](mailto:ludvik_76@mail.ru)

**Dubovik Evgeniya Yu.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department Psychology, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0001-6249-8383; e-mail: [duevur2015@mail.ru](mailto:duevur2015@mail.ru)

---

## References

1. Abul Khanova-Slavskaya K.A., Ivanitsky A.M., Mudrik A.V. Problems of complex study of man, psychology and pedagogy in grants of RGNF // Vestnik Rossiyskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda (Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Foundation). 2000. No. 2. P. 43–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41316267>
2. Aramacheva L.V., Dubovik E.Yu., Zakharova A.A. Studying the ideas of older preschool children about parents // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical

- University named after V.P. Astafyev). 2021. No. 3 (57). P. 77–89. URL: <https://doi.org/https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-57-3-292>
3. Aramacheva L.V., Dubovik E.Yu. The image of parenthood in the context of the ideas of modern parents raising preschool children // Internet-zhurnal “Mir nauki”, (Online magazine “World of Science”). 2018. No. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PSMN418.pdf>
  4. Borzenkova D.I. The role of a family in the physical education of a child // *Obrazovanie i nauka bez granits: sotsialno-gumanitarnye nauki* (Education and Science Without Borders: Social and Humanitarian Sciences). 2015. No. 1. P. 88–92. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_27113871\\_99946114.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_27113871_99946114.pdf)
  5. Burakova I.S., Matus E.V. Development of cognitive activity of senior preschoolers by means of ICT. In: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Interdisciplinary vector of development of modern science: theory, methodology, practice”. Petrozavodsk: Mezhdunarodnyy tsentr nauchnogo partnerstva “Novaya Nauka”, 2019. P. 21–24. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41359134\\_39072244.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41359134_39072244.pdf)
  6. Verbianova O.M., Gruzdeva O.V. Influence of a family on the development of goal-setting of 5-6-year-old children // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* (Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev). 2020. No. 1 (51). P. 141–151. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-191>
  7. Verbianova O.M. On the question of raising a child in a young family. In: Psychological, pedagogical and social conditions for the development and upbringing of a child. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafyeva, 2016. P. 16–24. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_26052818\\_95805642.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_26052818_95805642.pdf)
  8. Verbianova O.M. Modern focuses and problems in the implementation of correctional work in education. In: Psychology and pedagogy of childhood: vectors of interaction in the process of psychological and pedagogical activity. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafyeva, 2020. P. 53–59.
  9. Gordon T. The course of an effective parent. How to instill a sense of responsibility in children. Translation from English by N. Usova. Moscow: Lomonosov, 2010. 510 p. URL: <https://www.chitalkino.ru/gordon-t/kurs-effektivnogo-parentlya>
  10. Nemova O.A., Svadbina T.V. Family education in a consumer society // *Sociology*. 2013. No. 3. P. 35–42.
  11. Orlov M.O. Consumer society as a source of social and spiritual risks // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* (News of the Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy). 2020. Vol. 20, is. 1. P. 43–46. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-1-43-461>
  12. Rebane N.A. Features of the formation of cognitive activity in pupils of senior preschool age // *Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya* (Bulletin of the Belgorod Institute of Education Development). 2020. Vol. 7, No. 3 (17). P. 115–123. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_43988927\\_84158761.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_43988927_84158761.pdf)
  13. Safonova M.V., Kovalevsky V.A., Bocharova Yu.Yu., Novopashina L.A. Modern parenthood: psychosemantic analysis // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* (Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev). 2019. No. 3 (49). P. 129–140. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-149>
  14. Svadbina T.V., Denisova N.A. Spiritual and moral well-being of the family in the context of the growing precariatization of Russian society // *Vestnik Mininskogo universiteta* (Bulletin of Mininsky University). 2017. No. 1 (18). P. 21–26. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/viewFile/339/340>
  15. Kaplan E.A. Motherhood and representation: The mother in popular culture and melodrama. Routledge, 2013. 268 p.
  16. Mayuri K., Divya V., Kiran K. Parenting styles as perceived by parents and children // *International Journal of Science and Research (IJSR)*. 2017. Is. 8, vol. 6. P. 978–982. URL: [https://www.researchgate.net/publication/324522257\\_Parenting\\_Styles\\_as\\_Perceived\\_by\\_Parents\\_and\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/324522257_Parenting_Styles_as_Perceived_by_Parents_and_Children).
  17. Smith R. Total parenting // *Educational Theory*. 2010. Vol. 60, No. 3. P. 357–369. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2010.00363

УДК 159.96

# ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВА КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

Ю.В. Ольхова (Красноярск, Россия)

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье фиксируется актуальность перехода образования от социодинамической к экзистенциальной парадигме, предлагается понятие компетентности жизнестроительства как целевого ориентира экзистенциальной педагогики, обсуждаются 5 типов и масштабов жизненных планов, выделенных на основе 5 типов отношений человека с миром. Цель статьи – описать ценностно-смысловой компонент компетентности жизнестроительства обучающихся 8–10-х классов, выявить актуальную для подростков экзистенциальную мотивацию, вычленив ресурсные ценности для становления компетентности жизнестроительства.

*Теоретико-методологическую основу* исследования составляют субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.), компетентностный подход (Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), обобщение работ в области экзистенциальной психологии (С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев, А. Лэнгле, С. Мадди, Р. Мэй, И. Ялом) и экзистенциальной педагогики (О.И. Андреева, Ю.В. Аннушкин, Н.Н. Ниязбаева, М.И. Рожков, О.Л. Подлиняев, С.Ю. Полянкина). В исследовании приняли участие 90 подростков, обучающихся в 8–10-х классах средней общеобразовательной школы № 157 г. Красноярска. В качестве диагностического инструмента использовалась методика Ш. Шварца, Б. Билски. Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок.

*Результаты.* Было выявлено типичное для возраста преобладание ценностей «гедонизм» и «самостоятельность», в качестве ресурсных ценностей выделены «доброта», «безопасность», «достижения», в качестве актуальной фундаментальной мотивации – вторая экзистенциальная фундаментальная мотивация по А. Лэнгле. Отмечено, что стремление подростков к достижению собственного благополучия за счет самостоятельных действий создает крепкий фундамент для целеполагания, обеспечивает активность в постановке цели. Условия в образовательном процессе, способствующие проживанию жизненного планирования в масштабе «Я», позволят на следующем шаге расширить целевую аудиторию жизненного планирования до других людей. Наличие в первой пятерке ценности доброты (щедрости), которая вводит в пространство целеполагания других людей из близкого круга подростка, также обеспечивает возможность для расширения масштаба жизненного плана. Ресурсной ценностью, создающей основание для перехода к более крупным масштабам («значимая малая группа», «значимая группа»), является стремление к сохранению и повышению благополучия близких людей. Ценность универсализма, которая могла бы обеспечить переход к самому крупному масштабу «Мир», у подростков дефицитарна.

*Заключение.* Делается вывод о необходимости построения образовательного процесса таким образом, чтобы подростки могли действовать, создавая и реализуя жизненные планы, постепенно осваивая все больший масштаб планирования, на основе ресурсных ценностей, одновременно усиливая те ценности, которые пока являются дефицитарными.

**Ключевые слова:** экзистенциальная педагогика, компетентность жизнестроительства, ценностные ориентации, экзистенциальная мотивация, подросток.

Ольхова Юлия Владимировна – аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0002-2905-0074; e-mail: yurta\_85@mail.ru

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

**П**остановка проблемы. Традиционная социодинамическая парадигма в образовании в настоящее время претерпевает значительный кризис, позитивный выход из которого современные ученые видят в переходе к экзистенциальной парадигме в образовании (становлении экзистенциальной педагогики). Как отмечает Н.Н. Ниязбаева, современное образование требует нового открытого знания о человеке: конкретной личности, ее внутреннем мире, смыслах, глубинных переживаниях. Это знание можно получить через исследование идей экзистенциальной психологии в области самоосуществления личности, творчества, обретения личностью свободы и умения нести за нее ответственность, развития духовности, воспитания совести, способности любить [Ниязбаева, 2018].

*Цель* статьи: охарактеризовать «ресурсные», наиболее проявленные (в первой пятерке рейтинга), и дефицитарные (во второй пятерке рейтинга) ценности обучающихся 8–10-х классов для перехода на следующую фундаментальную мотивацию и для процесса становления компетентности жизнестроительства.

*Теоретико-методологическую основу* исследования составляют субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.), компетентностный подход (Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), обобщение работ в области экзистенциальной психологии (С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев, А. Лэнгле, С. Мадди, Р. Мэй, И. Ялом) и экзистенциальной педагогики (О.И. Андреева, Ю.В. Аннушкин, Н.Н. Ниязбаева, М.И. Рожков, О.Л. Подлиняев, С.Ю. Полянкина).

В исследовании приняли участие 90 обучающихся 8, 9, 10-х классов МБОУ СШ № 157 г. Красноярска. Школа была открыта в сентябре 2020 г., контингент школы – это обучающиеся разных школ города Красноярска, объединенные по территориальному признаку, поскольку переехали накануне открытия школы в мкр. Преображенский (по микроучастку). Для анализа результатов нами были сформированы следующие

выборки: все респонденты, отдельно обучающиеся 8, 9, 10-х классов.

В настоящей статье мы обсуждаем результаты изучения ценностей подростков по методике Ш. Шварца и В. Билски. При обработке результатов использовались методы анализа средних, ранжирования, качественного анализа.

*Обзор научной литературы.* Экзистенциальная задача становления личности – обрести «собственную самооценку, обосновать ее внутренне (в чувственном отношении к самому себе) и утвердить вовне (в поступках и в общении с другими людьми)» [Лэнгле, 2008, с. 48]. О.И. Андреева определяет экзистенциальную педагогику как педагогику «постижения смысла жизни, понимаемого как путь достижения вершин успеха в ней с использованием самопознания, самовоспитания, самообразования, самообучения и саморазвития» [Андреева, 2017, с. 83].

Ю.В. Аннушкин указывает на то, что в пространстве экзистенциального подхода процессы обучения и воспитания должны быть максимально персонализированы, чтобы выбор был не только множественным, но и прежде всего ценностным. Приоритетными становятся не знания и даже не компетентности, а личностные смыслы и понимание обучающихся [Аннушкин, 2016]. М.И. Рожков отмечает, что основная цель обучения и воспитания – «формирование человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности» [Рожков, 2005; 2002].

Зарубежными авторами также рассматриваются некоторые образовательные последствия, вытекающие из экзистенциального подхода к образованию. Так, отмечается что игнорирование важнейших экзистенциальных вопросов в образовании способствует духовной пустоте в жизни молодежи и сводит образование к получению квалификации и передаче навыков [Rumianowska, 2020], а экзистенциальное, «преобразующее обучение» служит средством «бытия», изменения и трансформация «я» и «бытия» («Dasein») сопрово-

ждаются глубоким, реляционным обучением [Taylor, Cranton, 2012; Walters, 2008], предполагается, что подход учителей должен быть дискретным и косвенным, чтобы дать обучающимся возможность взять на себя ответственность за свою субъективную истину [Saeverot, 2013], предлагается концепция экзистенциальной конфигурации как альтернативный способ концептуализации смыслов творчества людей [Gustavsson, 2020].

В контексте экзистенциального подхода нами была сформулирована цель школьного образования – становление компетентности жизнестроительства обучающихся. Компетентность жизнестроительства – это интегральное свойство личности, характеризующее стремление и способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для ответственного создания и реализации жизненных планов. Жизненный план – это совокупность действий по достижению цели, определенной на основе представлений о себе, о мире, о своих отношениях к миру [Ольхова, Сафонова, 2019].

В данной статье мы рассматриваем особенности ценностно-смыслового компонента компетентности жизнестроительства обучающихся 8, 9, 10-х классов. Ориентация образования на личностные смыслы невозможна без учета реальных ценностей обучающихся. В качестве гипотезы мы предполагаем наличие в ценностном профиле испытуемых ресурсных (ярко выраженных, занимающих первые позиции в рейтинге) категорий, которые могут стать базой для проектирования образовательной среды, и дефицитарных категорий, становление которых должно войти в задачи ее построения.

Структура компетентности жизнестроительства описывается нами через следующие категории: компоненты компетентности, типы жизненных планов, масштаб жизненных планов.

Компетентность жизнестроительства включает в себя следующие компоненты.

1. Мотивационный компонент, представляющий собой ключевые мотивы, запускающие жизненное планирование.

2. Когнитивный компонент – представления человека о себе и через себя – представления о мире.

3. Эмоционально-волевой – эмоции, которые предпочитает человек, которые хочет получить при постановке целей и реализации жизненных планов, особенности регуляции поведения.

4. Ценностно-смысловой компонент, представленный ценностным профилем, в рамках которого строятся жизненные планы.

5. Операциональный компонент – особенности планирования деятельности, отбора средств, их реализации.

6. Рефлексивный компонент связан с особенностями восприятия последствий собственных действий, способами интерпретации изменений в себе и мире вокруг, производимыми действиями человека.

7. Проактивный компонент – особенности проявления ответственности за совершенные действия.

Компетентность жизнестроительства соотносится с понятием мира в экзистенциальной психологии. Р. Мэй определяет мир как комплекс значимых отношений, в которых существует человек и в построении которых он принимает участие [Мэй, 2016]. В нашей работе мы выделяем 5 типов жизненных планов на основе 5 типов отношений человека с миром:

– в сфере образования – отношения с информацией, со знаниями о мире, со способами их получения, использования и трансляции;

– в сфере взаимодействия с собой – отношения с собой, собственными желаниями, потребностями и возможностями, дефицитами и ресурсами;

– в сфере взаимодействия с другими людьми – отношения с другими людьми;

– в сфере упорядочения времени и пространства – отношения с окружающим предметным миром, отношения со временем;

– в сфере самореализации – отношения с собственной самооценностью.

Масштаб жизненного плана – это объем целевой аудитории, с которой связана реализа-

ция жизненного плана. Понятие масштаба жизненного плана связано с типами личностно-развивающей школьной среды по В.А. Ясвину: микросреда (семья, школа, сверстники), мезосреда (культура школы), экзосреда (информационное поле), макросреда (ценности, законы, традиции).

Мы выделяем 5 типов масштаба.

Масштаб «Я» – цель жизненного плана связана с собственной жизнью.

Масштаб «Значимая малая группа» (семья, друзья, учебная группа) – цель жизненного пла-

на связана с жизнью значимой малой группы людей.

Масштаб «Значимая группа (класс, школа)» – цель жизненного плана связана с жизнью более крупной значимой группы людей.

Масштаб «Микрорайон (Препространство)» – цель жизненного плана связана с жизнью микрорайона, в котором проживают обучающиеся.

Масштаб «Мир (город, Сибирь, страна, мир)» – цель жизненного плана связана с жизнью города, страны, мира.

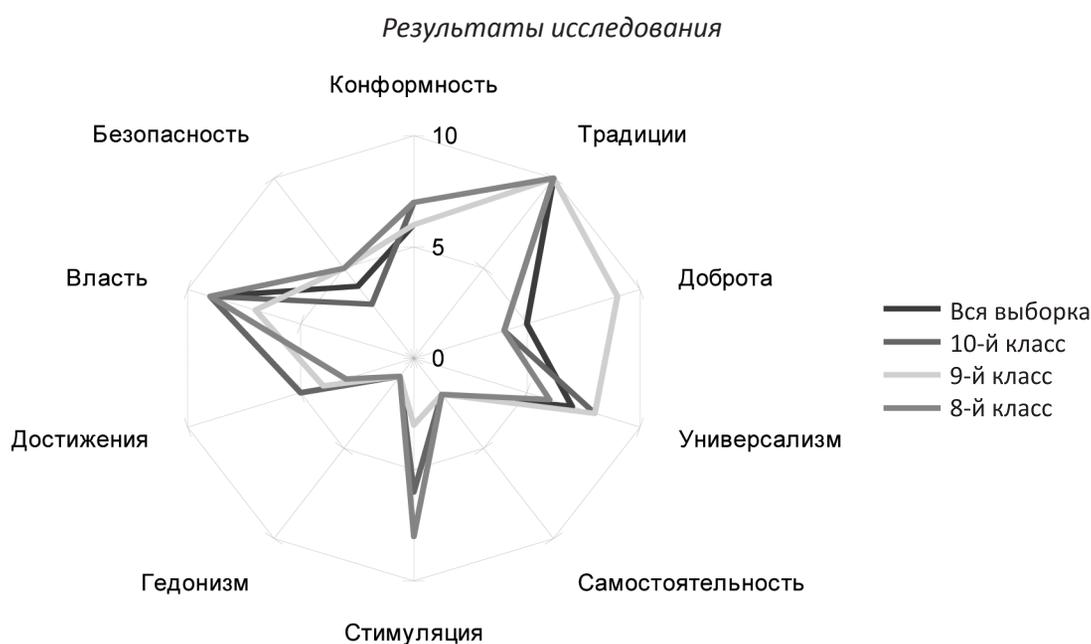


Рис. 1. Ранжирование ценностей как нормативных идеалов у обучающихся 8–10-х классов  
Fig. 1. Ranking of values as normative ideals among students of grades 8–10

В первую пятерку ценностей как нормативных идеалов по выборке в целом попали: гедонизм (1-е место), самостоятельность (2-е место), достижения (3-е место), безопасность (4-е место), доброта (5-е место). Показатели всей выборки наиболее близки к результатам обучающихся 8-го класса и существенно отличаются от результатов обучающихся 9-го класса.

В среднем по выборке обучающиеся 8–10-х классов главенствующую роль отдают гедонизму – стремлению к удовольствию, наслаждению жизнью. Важно отметить, что это удовольствие, по мнению испытуемых, опирается не на власть (9-е место), не на стабильность и конформизм –

у ценности традиции 10-е место, не на стимуляцию (8-е место) – потребность в глубоких и ярких переживаниях, а на самостоятельность (2-е место) и на достижения (3-е место). При этом ценна безопасность (4-е место): стабильность общества, собственное здоровье, безопасность близких. Также ценна доброта (щедрость) – 5-е место: ценность отношений с близким кругом людей, ценность полезности, честности, ответственности, дружбы.

Мы обнаружили существенное понижение ранга у показателя «доброта (щедрость)» для девятиклассников: он спустился с 5-го на 9-е место. При этом для восьми- и десятиклассников ценность доброты выше, для них она на 4-м месте.

Существенное повышение ранга в сравнении с выборкой в целом обнаружилось для показателя «стимуляция»: для девятиклассников ранг с 8 повысился до 3, для десятиклассников – до 6, а у восьмиклассников он совпадает с рангом всей выборки.

Можно отметить в 9-м классе понижение значимости межличностных отношений и повышение значимости ярких переживаний, а в 10-м классе – рост значимости отношений и снижение значимости ярких переживаний. Таким образом, внутри выборки есть динамика спада и роста по данным показателям. Также в 9-м классе мы обнаружили повышение ценности власти относительно общих показателей выборки и показателей по 8-м и 10-м классам.

В 9-м классе обнаруживается некоторая кризисность в сравнении с 8-м классом, которая вы-

равнивается относительно общих показателей в 10-м классе. При сохранении ценности удовольствия от жизни и самостоятельности в 9-м классе происходят значительный подъем в ранге ценности стимуляции – до 3 позиции, власти – до 7 позиции (в то время как у восьми- и десятиклассников она на 9-м месте) и снижение ценности доброты до 9-го места, при этом сохранение достижений на 4-м месте и безопасности – на 5-м. Проявляется отрыв от ценности отношений с людьми в сторону удовлетворения собственных потребностей, достижения собственного благополучия, собственной безопасности. Эти разрывы не столь высоки, чтобы учитывать их при проектировании общих образовательных решений для группы обучающихся с 8-го по 10-й класс, однако важны для понимания особенностей девятиклассников и принятия частных решений.



Рис. 2. Ранжирование ценностей как индивидуальных приоритетов у обучающихся 8–10-х классов  
Fig. 2. Ranking of values as individual priorities for students of grades 8–10

На двух графиках можно обнаружить видимые различия между показателями по ценностям: «безопасность» – среднегрупповое значение вышло за пределы первой пятерки, снизилась значимость безопасности для восьмиклассников и девятиклассников, снизился ранг конформности, повысился ранг стимуляции.

В первой пятерке: гедонизм (1-е место), самостоятельность (2-е место), доброта (3-е место), достижения (4-е место) и универсализм (5-е место). Ценности, связанные с чувствами общности, с выхода за границы первичной группы – универсализм – стали значимее безопасности.

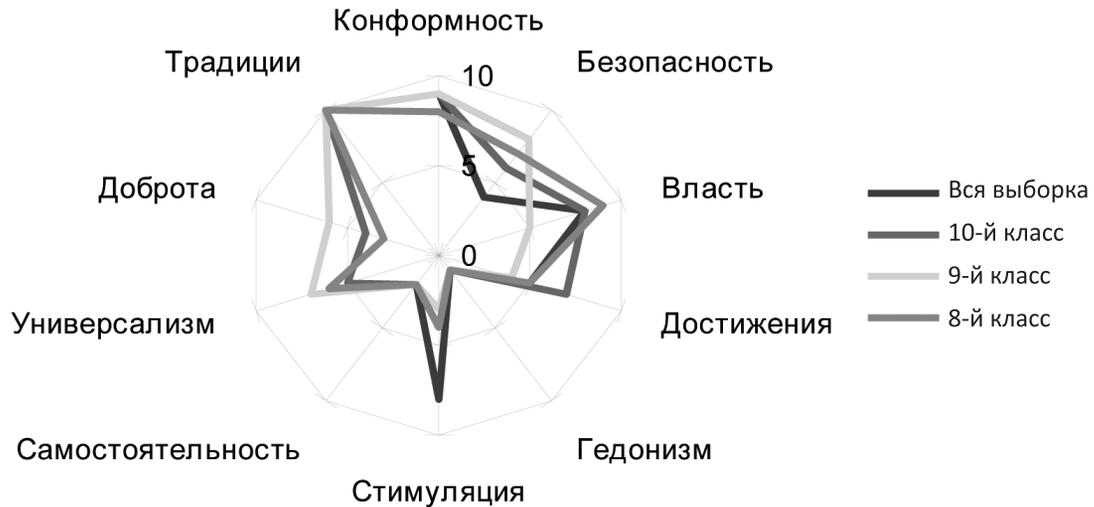


Рис. 3. Ранжирование ценностей «Ваш идеал»

Fig. 3. Ranking of values "Your Ideal"

Ценности идеального человека представлены на рис. 3. Идеальный человек, по мнению подростков, стремится к получению удовольствия от жизни (гедонизм), самостоятельности, достижениям, доброте, безопасности, при этом он может до определенной степени пренебречь традициями, не слишком заинтересован в ярких впечатлениях и переживаниях (стимуляция), достижении власти, чувстве общности с другими (универсализм). Можно заметить, что в идеальном человеке отразились потребности и стремления подростков, проживающих возрастной кризис. «Идеальный» ценностный профиль

восьмиклассников показывает вхождение в кризис, у девятиклассников можем заметить его яркое проживание (минимальная значимость общности с другими, традиций, конформности, безопасности, высокая потребность в удовольствиях, стимуляции, власти, достижениях), к десятому классу острый кризисный период проходит (увеличивается значимость общности с другими и доброты), что говорит о приоритете масштаба жизненного плана «Я» для девятиклассников и о готовности десятиклассников перейти к другим масштабам, связанным с включенностью в группу.

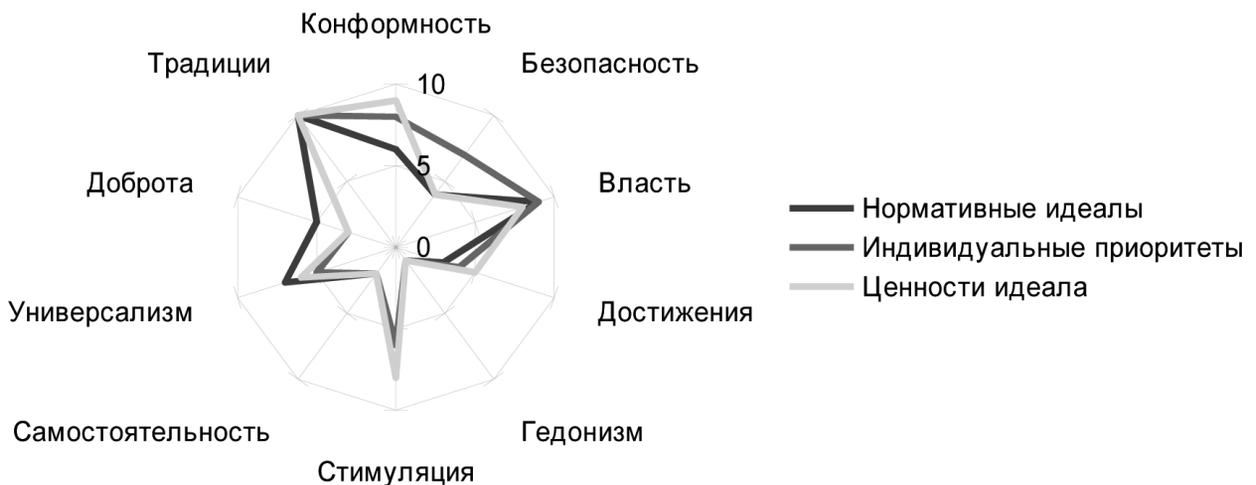


Рис. 4. Сопоставление ценностей различного вида на всей выборке испытуемых

Fig. 4. Comparison of values of various types in the entire sample of subjects

По рис. 4 видно практически полное совпадение трех графиков по показателям «традиции», «власть», «стимуляция», «универсализм». По показателю «безопасность» совпадают значения для ценностей, выраженных в нормативных идеалах, и ценностей идеала, для ценностей, выраженных в индивидуальных приоритетах, этот показатель значительно ниже. Менее ценен комфорт для идеала в сравнении с другими двумя графиками.

*Обсуждение результатов.* В начале 2000-х гг. в России проводилось эмпирическое исследование ценностей обучающихся 8–10-х классов в Вологде [Карандшев, 2004]. Можно выделить ценности, одинаково значимые для современных обучающихся 8–10-х классов и для обучающихся такого же возраста в 2000-х гг. Традиции одинаково не значимы в обеих выборках и по всем типам ценностей: 9-е место у испытуемых 2000-х гг. и 10-е место у современных испытуемых. Также власть: 10-е и 9-е место. Можно считать, что отнесение ценности традиции и власти к наименее важным является особенностью возраста испытуемых.

Из ценностей первой пятерки близко расположены: безопасность (3, 2 и 4-е место), достижения (5, 3 и 3-е место). Доброта в обеих выборках испытуемых находится в первой пятерке, но для испытуемых 2000-х гг. она более важна – на 1-м и 2-м месте, для современных подростков она на 5-м месте. Самостоятельность на 1 месте как нормативный идеал у подростков в 2000-х гг., но на 6-м месте как ценность, проявляющаяся в деятельности. Современные подростки ставят ее на 2-е место. Можно отнести к особенностям возраста наделение высокой важностью безопасности, достижений, доброты и самостоятельности, однако степень их важности будет варьироваться в зависимости от особенностей группы испытуемых.

Гедонизм не попал в пятерку важных ценностей подростков 2000-х гг., в то время как у современных подростков, согласно нашему исследованию, гедонизм находится на 1-м месте во всех группах испытуемых по всем типам ценностей. Можно предположить, что ценность гедонизма у современных подростков обусловлена, с одной

стороны, возрастом (есть совпадение по всем типам возрастных групп испытуемых), с другой – актуальной ситуацией развития современных подростков. Они демонстрируют единообразие в выборе этой ценности между 8, 9, 10-м классами сейчас, в отличие от выбора подростков, проходивших эту методику 20 лет назад.

Согласно исследованию Н.С. Мантровой и Н.А. Степаненко, ведущими ценностями являются склонность к получению удовольствия (гедонизм) и доброта как сохранение и повышение благополучия близких людей на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Это частично подтверждается нашим исследованием: 2-е место у наших испытуемых занимает самостоятельность. Также значимыми являются традиции и власть [Мантрова, 2017], что не подтверждается нашим исследованием, соответственно, является особенностью изучаемой группы.

По данным И.А. Баемой, Л.А. Гаязовой, И.В. Кондакова, Е.Б. Лактионовой, наиболее значимой ценностью для старшеклассников является универсализм, за ним следуют: безопасность, самостоятельность, доброта, достижения, конформность, традиции, гедонизм, стимуляция, власть [Баева и др., 2020].

Современные исследования ценностей следующего возрастного этапа – юношеского возраста (с 16 до 24 лет) – обнаруживают сохранение низкого значения ценностей традиции – последнее место, сохраняется значимость достижений, безопасности, доброты. Важно отметить, что ведущие ценности подросткового возраста (на основании нашего исследования) – гедонизм и самостоятельность – в более старшем возрасте сохраняют лидирующие позиции: самостоятельность на 1-м месте, гедонизм – на 2-м. Это демонстрируют и испытуемые 16–17 лет, и испытуемые 18–19 лет [Яницкий и др., 2019]. Молодые люди 19–20 лет также наделяют ведущей значимостью гедонизм (1-е место) и самостоятельность (2-е место) [Лоткин, Слижевская, 2019].

Обусловленным возрастом и типичным для выборки можно считать определение малой значимости ценности традиций и конформности.

При постановке целей и реализации жизненного плана подростки не ориентируются на культурные обычаи и традиции группы, социальные ожидания людей, составляющих их близкий круг. Ценность власти также занимает достаточно низкие позиции в рейтинге, стремление к доминированию и приобретению социального статуса выражено слабо, однако на уровне отдельных представителей выборки отмечались тенденции ставить власть даже на первые позиции в рейтинге.

Лидирующие позиции занимают гедонизм и самостоятельность, и это «ресурсные» ценности для становления компетентности жизнестроительства. Стремление к достижению собственного благополучия за счет самостоятельных действий обеспечивает крепкий фундамент для целеполагания, обеспечивает активность в постановке цели. Проживание жизненного планирования в масштабе «Я» позволяет расширить целевую аудиторию жизненного планирования до других людей.

В своем исследовании взрослых людей (25–55 лет) А.Ю. Васанов обнаружил, что значимость для человека ценности самостоятельности на уровне нормативных идеалов свидетельствует о высоком уровне внутренней свободы, ответственности, экзистенциальной наполненности личности, самотрансцендентности. Значимость самостоятельности на уровне индивидуальных различий говорит о понижении уровня самодистанцированности, способности отойти от себя на некоторую дистанцию.

Также он отмечает, что высокая значимость ценности гедонизма сопряжена с низким уровнем ответственности, самодистанцированности и экзистенциальной наполненности [Васанов, 2010].

У подростков мы видим одинаково высокую значимость ценности самостоятельности и на уровне нормативных идеалов, и на уровне индивидуальных приоритетов, при этом высокая значимость гедонизма, что придает некоторую конфликтность. Это можно объяснить тем, что потенциал для ответственности, способности, ориентации на рефлексивность и учет интересов других людей (наличие доброты в пятерке наи-

более значимых ценностей) есть, но ресурса на их реализацию пока нет. Ресурс может появиться через реализацию жизненных планов более крупного масштаба.

Также возможность для расширения масштаба жизненного плана обеспечивает наличие в первой пятерке ценности доброты (щедрости), которая вводит в пространство целеполагания других людей из близкого круга подростка. Стремление к сохранению и повышению благополучия близких людей обеспечивает основание для перехода к более крупным масштабам (масштаб «Значимая малая группа», «Значимая группа») и является ресурсной ценностью. Переход к масштабу «Мир» – самому крупному масштабу, могла бы обеспечить ценность универсализма, которая у подростков дефицитарна.

Согласно полученным данным, подростки находятся на уровне второй экзистенциальной фундаментальной мотивации по А. Лэнгле – мотивация к получению радости от жизни и переживанию ценностей. Эта мотивация может стать основой для перехода к следующей мотивации – мотивации к персональной аутентичности и справедливости. Исходя из этого тезиса, необходимо задействовать мотивацию достижения, которая у подростков занимает 3-е место в рейтинге, безопасности (4-е место) и универсализма (7-е место).

Чтобы начать действовать из собственной самооценки во внешнем круге, для других, необходимо актуализировать ценности доброты и достижений, которые у подростков ресурсны.

Таким образом, ценностный профиль возрастной группы или конкретной группы людей может быть основанием для проектирования траектории становления компетентности жизнестроительства.

*Выводы.* Исходя из результатов исследования, можно выделить следующие условия, необходимые для становления компетентности жизнестроительства у подростков.

1. Обеспечение широкого спектра возможностей для проявления самостоятельности: в выборе содержания и способов деятельности, ролей, которые будут в этой деятельности реа-

лизовываться, способов исполнения роли. Это даст возможность удовлетворять потребности в удовольствии и самостоятельности, которые являются ведущими ценностями.

2. Ориентация на удовлетворенность (наряду с ориентацией на результативность) в процессе и результате образовательной деятельности, демонстрация ресурсов образовательной деятельности для получения личного удовлетворения через 5 типов взаимодействия (5 типов жизненных планов): с информацией, с собой, с другими, с окружающим предметным миром, отношения со временем, с собственной самооценностью.

3. Создание благоприятного психологического климата, диалогового общения между всеми субъектами образовательного процесса, что обеспечит реализацию ценности «доброта», поскольку доброта – это дружеское, заботливое отношение, отзывчивость.

4. Постепенный переход к расширению масштаба жизненного плана от «Я» к «Группа» с опорой на маркеры прохождения подросткового кризиса и внутренней готовности действовать в социальных группах разного уровня.

5. Обеспечение «открытости» и безопасности образовательного процесса через совместное планирование процесса и результатов образования, выработки четких критериев оценки деятельности.

Исследование ценностей подростков 8–10-х классов показало, что построение образовательного процесса в экзистенциальном подходе возможно при обеспечении опоры на ведущие, «ресурсные» ценности и усилении дефицитарных, необходимых на последующих этапах развития, а также через обеспечение перехода от одной экзистенциальной фундаментальной мотивации к другой.

## Библиографический список

1. Андреева О.И. Педагогика и философия экзистенциализма // Образование от «А» до «Я». Образовательный портал «УчисьУчись.рф». ООО «Учисьучись». Екатеринбург, 2017. Вып. 9. С. 83–84.
2. Аннушкин Ю.В. Экзистенциальный подход в образовании как альтернатива социодинамической парадигме [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование. 2016. № 3–4 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnyy-podhod-v-obrazovanii-kak-alternativa-sotsiodinamicheskoy-paradigme> (дата обращения: 09.07.2021).
3. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 5–18. DOI: 10.17759/pse.2020250601
4. Васанов А.Ю. Взаимосвязь ценностных ориентаций с характеристиками экзистенциальной наполненности [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2010. С. 661–665. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21874309> (дата обращения: 09.07.2021).
5. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
6. Лоткин И.В., Слижевская А.Н. Поколение Z: психологические особенности и ценности (на примере Омского государственного университета путей сообщения) [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 4 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-psihologicheskie-osobennosti-i-tsennosti-na-primere-omskogo-gosudarstvennogo-universiteta-putey-soobscheniya> (дата обращения: 09.07.2021).
7. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2008. 159 с.
8. Мантрова М.С. К вопросу изучения ценностных ориентаций подростков из благополучных и неблагополучных семей [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 1 (18). С. 113–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28997322> (дата обращения: 09.07.2021).

9. Мэй Р. Теория и практика экзистенциальной психологии. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 337 с.
10. Ниязбаева Н.Н. Экзистенциальная антропология как антропология образования [Электронный ресурс] // Дискурс-Пи. 2018. № 2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnaya-antropologiya-kak-antropologiya-obrazovaniya> (дата обращения: 09.07.2021).
11. Ниязбаева Н.Н. Экзистенциально-психологический подход в образовании: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Т. 3, № 3. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n3/47079.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47079.shtml) (дата обращения: 09.07.2021).
12. Ольхова Ю.В., Сафонова М.В. Компетентность жизнестроительства: категория жизненного планирования в компетентностном подходе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 4 (50). С. 127–142. DOI: 10.25146/1995-0861-2019-50-4-169
13. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). С. 73–77. URL: [http://vestnik.yvspu.org/releases/pedagoka\\_i\\_psihologiy/18\\_1/](http://vestnik.yvspu.org/releases/pedagoka_i_psihologiy/18_1/) (дата обращения: 09.07.2021).
14. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к организации воспитательного процесса [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2005. № 1 (10). С. 35–38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9161403> (дата обращения: 09.07.2021).
15. Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А. и др. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты / Ю.В. Пелех, О.В. Маслова, М.В. Сокольская, Р.Д. Санжаева, А.Р. Монсонова, С.Б. Дагбаева, Ю.Ю. Неяскина, Р.В. Кадыров, Т.В. Капустина [Электронный ресурс] // СПЖ. 2019. № 72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-tsennostnyh-orientatsiy-pokoleniya-z-sotsialnye-kulturnye-i-demograficheskie-determinanty> (дата обращения: 09.07.2021).
16. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
17. Gustavsson C. Existential configurations: a way to conceptualise people's meaning-making // British Journal of Religious Education. 2020. Is. 42 (1). P. 25–35. DOI: 10.1080/01416200.2018.1556598
18. Rumianowska A. Existential perspectives on education // Educational Philosophy and Theory. 2020. Is. 52 (3). P. 261–269. DOI: 10.1080/00131857.2019.1633915
19. Saeverot H. Indirect Pedagogy: Some Lessons in Existential Education. Rotterdam: Sence Publishers, 2013. 103 p.
20. Taylor E.W., Cranton P. The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. John Wiley & Sons, 2012. 624 p.
21. Walters D.A. Existential being as transformative learning // Pastoral Care in Education. 2008. Is. 26 (2). P. 111–118. DOI: 10.1080/02643940802062758

# VALUE-SEMANTIC COMPONENT OF LIFE-BUILDING COMPETENCE AS A BASIS FOR DESIGNING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EXISTENTIAL PARADIGM

**Yu.V. Olkhova (Krasnoyarsk, Russia)**

**M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* The article fixes the relevance of the transition of education from a sociodynamic to an existential paradigm, proposes the concept of life-building competence as a target reference point for existential pedagogy, discusses five types and scales of life plans, identified on the basis of five types of a person's relationship with the world.

*The purpose of the study* is to describe the value component of the life-building competence of students in grades 8–10, to identify the motivation that is relevant for adolescents, and to identify resource values for the development of life-building competence.

*Theoretical and methodological basis* of the research is the subject-activity approach (S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, B.G. Ananyev, L.I. Antsiferova, K.A. Abulkhanova-Slavskaya, A.V. Brushlinsky, etc.), the competence approach (Yu.G. Tatur, I.A. Zimnaya, A.V. Khutorskoy, etc.), generalization of works in the field of existential psychology (S.L. Bratchenko, D.A. Leontiev, A. Langle, S. Maddi, R. May, I. Yalom) and existential pedagogy (O.I. Andreeva, Yu.V. Annushkin, N.N. Niyazbaeva, M.I. Rozhkov, O.L. Podlinyaev, S.Y. Polyankina).

The study involved 90 adolescents studying in grades 8–10 of secondary schools. The method of Schwartz & Bilski was used as a diagnostic tool.

*Research results.* The study showed that the prevalence of the values "Hedonism" and "Self-Direction", typical for this age, was revealed. "Benevolence", "Security", "Achievement", and relevant fundamental motivation were identified as resource values. It is noted that the desire of adolescents to achieve their own well-being through independent actions creates a solid foundation for goal-setting, ensures activity in goal setting. The conditions in the educational process, conducive to going through life planning on the scale of "I" will allow to expand the target audience of life planning to other people at the next stage. The presence of the value of benevolence in the top five values, which introduces other people from the adolescent's close circle into the goal-setting space, also provides an opportunity to expand the scale of the life plan. The resource value that creates the basis for the transition to a larger scale (scale of "significant small group", "significant group") is the desire to preserve and improve the well-being of loved ones. The value of universalism, which could ensure the transition to the largest scale of "World", is deficient in adolescents.

*Conclusion.* It is concluded that it is necessary to build the educational process in such a way that adolescents can act, creating and realizing life plans, gradually mastering an increasing scale of planning, based on resource values, while simultaneously strengthening those values that are still in short supply.

**Keywords:** *existential pedagogy, life-building competence, value orientations, existential motivation, adolescents.*

**Olkhova Yulia V.** – PhD Candidate, Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-2905-0074; e-mail: [yurta\\_85@mail.ru](mailto:yurta_85@mail.ru)

**Safonova Marina V.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-7925-274X; e-mail: [marina.safonova@mail.ru](mailto:marina.safonova@mail.ru)

## References

1. Andreyeva O.I. Pedagogy and philosophy of existentialism // *Obrazovanie ot "A" do "Ya"* (Education from "A" to "Z"). Educational portal "УчисьУчись.рф". 2017. Is. 9. P. 83–84.
2. Annushkin Yu.V. Existential approach in education as an alternative to the sociodynamic paradigm // *Universum: Psychology and Education*. 2016. No. 3–4 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnyy-podhod-v-obrazovanii-kak-alternativa-sotsiodinamicheskoy-paradigme> (access date: 09.07.2021).

3. Bayeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V., Laktionova E.B. Psychological security of personality and values of adolescents and youth // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological Science and Education). 2020. Vol. 25, No. 6. P. 5–18. DOI: 10.17759/pse.2020250601
4. Vasanov A.Yu. The relationship of value orientations with the characteristics of existential fullness. In: *Experimental psychology in Russia: traditions and prospects*. Moscow: Publishing House “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”, 2010. P. 661–665. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21874309> (access date: 09.07.2021).
5. Karandashev V.N. *Schwartz's methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance*. St. Petersburg: Rech, 2004. 70 p.
6. Lotkin I.V., Slizhevskaya A.N. Generation Z: psychological features and values (on the example of Omsk State University of Railway Transport) // *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* (Human Science: Humanitarian Studies). 2019. No. 4 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-psihologicheskie-osobennosti-i-tsennosti-na-primere-omskogo-gosudarstvennogo-universiteta-putey-soobscheniya> (access date: 09.07.2021).
7. Langle A. *Person. Existential-analytical theory of personality*. Moscow: Genezis, 2008. 159 p.
8. Mantrova M.S. On the question of studying the value orientations of adolescents from prosperous and disadvantaged families // *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* (Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology). 2017. Vol. 6, No. 1 (18). P. 113–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28997322> (access date: 09.07.2021).
9. May R. *Theory and practice of existential psychology*. Moscow: Institute of General Humanitarian Research, 2016. 337 p.
10. Niyazbaeva N.N. Existential anthropology as an anthropology of education // *Diskurs-Pi* (Discourse-Pi). 2018. No. 2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnaya-antropologiya-kak-antropologiya-obrazovaniya> (access date: 09.07.2021).
11. Niyazbaeva N.N. Existential and psychological approach in education: problems and prospects // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* (Psychological Science and Education psyedu.ru). 2011. Vol. 3, No. 3. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n3/47079.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47079.shtml) (access date: 09.07.2021).
12. Olkhova Yu.V., Safonova M.V. Competence of life-building: the category of life planning in the competence approach // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2019. No. 4 (50). P. 127–142. DOI: 10.25146/1995-0861-2019-50-4-169
13. Rozhkov M.I. The concept of existential pedagogy // *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* (Yaroslavl Pedagogical Bulletin). 2002. No. 4 (33). P. 73–77. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka\\_i\\_psichologiy/18\\_1](http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/18_1) (access date: 09.07.2021).
14. Rozhkov M.I. Existential approach to the organization of the educational process // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (News of Volgograd State Pedagogical University). 2005. No. 1 (10). P. 35–38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9161403> (access date: 09.07.2021).
15. Yanitsky M.S., Seriy A.V., Brown O.A., Pelekh Yu.V., Maslova O.V., Sokolskaya M.V., Sanzhaeva R.D., Monsonova A.R., Dagbaeva S.B., Neyaskina Yu.Yu., Kadyrov R.V., Kapustina T.V. System of value orientations of “generation Z”: social, cultural and demographic determinants // *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* (Siberian Psychological Journal). 2019. No. 72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-tsennostnyh-orientatsiy-pokoleniya-z-sotsialnye-kulturnye-i-demograficheskie-determinanty> (access date: 09.07.2021).
16. Yasvin V.A. *School environment as a subject of measurement: expertise, design, management*. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p.

17. Gustavsson C. Existential configurations: a way to conceptualise people's meaning-making // British Journal of Religious Education. 2020. Is. 42 (1). P. 25–35. DOI: 10.1080/01416200.2018.1556598
18. Rumianowska A. Existential perspectives on education // Educational Philosophy and Theory. 2020. Is. 52 (3). P. 261–269. DOI: 10.1080/00131857.2019.1633915
19. Saeverot H. Indirect Pedagogy: Some Lessons in Existential Education. Rotterdam: Sence Publishers, 2013. 103 p.
20. Taylor E.W., Cranton P. The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. John Wiley & Sons, 2012. 624 p.
21. Walters D.A. Existential being as transformative learning // Pastoral Care in Education. 2008. Is. 26 (2). P. 111–118. DOI: 10.1080/02643940802062758

УДК 159.96

# ОСОБЕННОСТИ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.Г. Парфенова (Красноярск, Россия)

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье фиксируется актуальность проблемы активности обучающихся, поскольку с феноменом активности связаны любые проявления человека, подчеркивается важность изучения природы активности, механизмов ее развития и проявления в целях определения возможных путей ее целенаправленного формирования. *Цель* статьи заключается в анализе результатов исследования различных проявлений активности личности подростков и обсуждении возможностей предметно-пространственной среды образовательных учреждений как средства, способствующего формированию активности личности современного школьника.

*Теоретико-методологическую основу* исследования составили деятельностный (В.В. Давыдов, М.М. Махмутов и др.); личностно-деятельностный (В.П. Зинченко, В.А. Сластенин), системный (Б.Ф. Ломов, В.А. Ганзен), экологический (Дж. Гибсон), интегративный (А.А. Волочков) подходы, а также теория активности личности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова-Славская), исследования в области психологии среды (М. Черноушек, К. Левин, Дж. Гибсон, В.А. Ясвин).

В исследовании приняли участие 155 обучающихся 6–8-х классов МБОУ «Средняя школа № 157» г. Красноярска. Для анализа результатов были сформированы следующие выборки: все респонденты, отдельно обучающиеся 6, 7, 8-х классов. Применялись методики: САН (самочувствие, активность, настроение), разработанная В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шараем и М.П. Мирошниковым; методика диагностики компонентов социально ориентированной активности Р.М. Шамионова; методика диагностики компонентов субъектной адаптивности «Готовность к действию и оценка реализации действия» Л.М. Колпаковой, С.В. Хусаиновой. В качестве метода исследования применялось также наблюдение. При обработке результатов использовались методы анализа средних, ранжирования, качественного анализа.

*Результаты.* Согласно исследованию социальной активности, подростки имеют мотивацию быть с другими и проявлять активность во взаимодействии и общении, но у них недостаточная ориентировочная основа для ее реализации, они не видят возможностей для проявления активности, что сопровождается негативными переживаниями и выражается в невысокой общей активности. Подростки редко выступают инициаторами каких-либо действий, предлагают варианты решений, для того чтобы активность проявлялась, требуются усилия со стороны учителя, наставника, т.е. скорее мы можем говорить о реактивности в ответ на требования школьной среды, нежели о собственной активности. Подростки затрудняются выбрать такие формы своих действий и поведения, которые бы позволяли гармонизировать собственные интересы и интересы окружающих, опираться на внутренние смыслы и убеждения и сочетать их с требованиями социума. Внутренние противоречия приводят к эмоциональному напряжению, негативным переживаниям и отказу от активности как защитной стратегии избегания неуспеха. После прохождения «физиологической бури» в острый пубертатный период с точки зрения функционального состояния подростки готовы к проявлению активности, но психологически реализации разных видов активности препятствуют сложность в нахождении собственных способов ее проявления, согласующихся с требованиями социального окружения, а также условия в образовательной среде, ограничивающие проявления активности или не способствующие возникновению потребности в активности.

*Заключение.* В подростковом возрасте мы можем говорить о наличии определенной готовности подростков к проявлению активности в образовательной среде, но нежелании, неумении проявлять ее. Во многом это может быть связано со средовыми факторами, задающими определенное самочувствие, настроение, готовность к активным действиям. В качестве одного из средств развития активности подростков мы предлагаем соучаствующее проектирование предметно-пространственного компонента образовательной среды.

**Ключевые слова:** *активность личности, субъект, социальная активность личности, предметно-пространственный компонент образовательной среды.*

**Парфенова Алена Геннадьевна** – доцент кафедры рекламы и культурологии института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева; аспирант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: zolotoe.sechenie@bk.ru

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

**П**остановка проблемы. В настоящее время в рамках педагогической психологии одним из актуальных направлений является создание модели развития активности личности. В федеральных государственных образовательных стандартах для любого уровня образования ставится задачи развития личности, способной к самоорганизации, самореализации, а достижение этой цели невозможно без активности. К.А. Абульханова-Славская определяет активность как присущий личности способ организации, регуляции жизни и саморегуляции на основе интеграции потребностей, способностей, отношений личности к жизни [Абульханова-Славская, 1991]. Можно утверждать, что с феноменом активности связаны любые проявления человека – физиологические, психологические, социальные [Канаева, 2012]. Именно поэтому изучение природы активности, механизмов ее развития и проявления в целях определения возможных путей ее целенаправленного формирования является столь актуальным.

Цель статьи заключается в анализе результатов исследования различных проявлений активности личности подростков и обсуждении возможностей предметно-пространственной среды образовательных учреждений как средства, способствующего формированию активности личности современного школьника.

*Теоретико-методологическую основу* исследования составили деятельностный (В.В. Давыдов, М.М. Махмутов и др.); личностно-деятельностный (В.П. Зинченко, В.А. Сластенин), системный (Б.Ф. Ломов, В.А. Ганзен), экологический (Дж. Гибсон), интегративный (А.А. Волочков) подходы, а также теория активности личности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова-Славская), исследования в области психологии среды (М. Черноушек, К. Левин, Дж. Гибсон, В.А. Ясвин).

В исследовании приняли участие 155 обучающихся 6–8-х классов МБОУ «Средняя школа № 157» г. Красноярск. Для анализа результатов нами были сформированы следующие выборки: все респонденты, отдельно обучающиеся 6, 7, 8-х классов. В статье мы обсуждаем результаты, полученные по следующим методикам: САН (самочувствие, активность, настроение), разработанная В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шараем и М.П. Мирошниковым; методика диагностики компонентов социально ориентированной активности Р.М. Шамионова [Шамионов, Григорьева, 2019], позволяющая охарактеризовать когнитивный, эмоционально-статусный, мотивационный и поведенческий компоненты активности личности; методика диагностики компонентов субъектной адаптивности «Готовность к действию и оценка реализации действия» Л.М. Колпаковой, С.В. Хусаиновой, которая описывает параметры соционормированной и автономно ориентированной субъектной активности, а также организованной самодеятельности. В качестве метода исследования применялось также наблюдение. При обработке результатов использовались методы анализа средних, ранжирования, качественного анализа.

*Обзор научной литературы.* Область психологии активности личности как направление психологической науки начинается с теории личности А.Ф. Лазурского, которую считают первой не только в России, но и мире. Лазурский выходит за пределы анализа только характера, внутренних индивидуальных особенностей личности и отмечает, что в жизни человека чрезвычайно важную роль играют элементы, приобретенные под влиянием среды, а не только врожденные, вводя понятие «экзопсихика». Активность личности понимается как «отношение к окружающему миру, а оно, это отношение, есть мера устойчивости субъекта к влияниям окружающей среды и,

в свою очередь, мера воздействия на среду» [Леонтьев, 2019]. Для В.М. Бехтерева личность является некой самостоятельной субстанцией, не реактивной, а активной, которая сама все делает, проявляя разные уровни активности [Попов и др., 2020]. С.Л. Рубинштейн в своих работах подчеркивает идею о человеке как субъекте жизни, при этом активность и субъектность рассматриваются как взаимосвязанные характеристики. Субъектность – это качество, «позволяющее субъекту осуществлять преобразовательное, активное и творческое отношение к себе и к миру, иметь определенную жизненную позицию» [Дмитроченко, 2019]. Л.С. Выготский, выделяя принцип активности индивида, раскрывает активность как вмешательство человека в ситуацию, активную роль, поведение, заключающееся во введении новых стимулов [Скуднева, Макаров, 2021]. Б.М. Теплов определяет активность как общий компонент природно-детерминированного свойства нервной системы, который влияет на взаимодействие темперамента и способностей [Бегалиева, 2014]. Впоследствии понятие активности было определено К.А. Абульхановой-Славской как особое высшее личностное образование, связанное с ее жизненным путем, его целостной и ценностной временной организацией. Такое понимание активности выражает качество личности как субъекта жизненного пути и проявляется в формировании жизненной позиции, жизненной линии, смысла и концепции жизни [Абульханова-Славская, 1991]. А.В. Брушлинский в своих работах о психологии субъекта разграничивает понятия «личность» и «субъект», говоря о первостепенном значении второго. Он относит деятельность, поведение, общение, а также созерцание, саморегуляцию, познание, обучение к видам специфической человеческой активности. Фактически активность – это способ формирования, развития и проявления человека как субъекта [Кисова, 2019]. Схожей позиции придерживается В.Э. Чудновский, считающий ядром субъектности средоточие внутренней активности, которое, сформировавшись, определяет весь процесс становления личности и ее внутреннего мира [Бердникова, 2016].

Р.М. Шамионов рассматривает социальную активность личности как частный случай инициативного воздействия субъекта на окружающую среду. Социальная активность личности предполагает инициативно-творческое отношение к сферам своей социальной жизнедеятельности, а также к самой себе как субъекту социального бытия [Шамионов, 2018].

В зарубежной психологии вопрос об активности личности впервые был поставлен З. Фрейдом, согласно которому источником активности человека являются инстинктивные побуждения. В противовес Фрейду А. Бандура не рассматривал роль биологических факторов в формировании личности, считая, что человек – это продукт научения, в ходе которого способен усваивать разнообразные поведенческие паттерны. Личность, с одной стороны, представляет собой систему социальных навыков и условных рефлексов, с другой – систему внутренних факторов (самоэффективности, субъективной значимости и доступности) [Абульханова-Славская и др., 2018]. В теории А. Маслоу главной движущей силой активности личности является ее стремление к самореализации. Самоактуализирующиеся люди вовлечены в какое-то дело, преданы ему, оно для них ценно [Садыкова, 2020]. Среди современных исследований можно отметить изучение активности как компонента целенаправленной коллективной деятельности в сложных динамических средах организаций [Hasan, Kazlauska, 2014], как основы для освоения новых способов обучения или профессиональной деятельности [Waycott, Jones, Scanlon, 2005], изучения роли активности личности в построении коммуникации и удовлетворенности работой [Li, Liang, Crant, 2010], механизмов политической активности [Russo, Amna, 2016], мотивации социально ориентированного поведения [Hardy et al., 2015], физической активности как основы для усиления волевых качеств личности [Gaydarov, 2020].

Одним из факторов, которые могут определять активность личности обучающихся, на наш взгляд, может быть предметно-пространственный компонент образовательной среды. Под образовательной средой понимают пространственно-

событийно ограниченные возможности для развития личности, возникающие при взаимодействии с предметно-пространственным и социальным окружением [Ясвин, 2020]. Критерием качества образовательной среды выступает ее способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития [Баева, 2020]. В образовательной среде выделяются содержательный, технологический, социальный и предметно-пространственный компоненты. В истории психологии и педагогики есть примеры работ, посвященных образовательной среде (И.А. Баева, К. Левин, Б.Ф. Ломов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.А. Ясвин, и др.), но акцент в них делается на содержании образования, воспитании, характере взаимодействия всех участников среды и в меньшей степени – на предметно-пространственном компоненте [Парфенова, Сафонова, 2021]. В нашем исследовании мы планируем создать модель предметно-пространственного компонента образователь-

ной среды, способствующую развитию активности личности обучающихся.

*Результаты исследования.* Центральной задачей социализации личности является обретение человеком самого себя, своего места в мире. Социальная активность как раз и предполагает реализацию групповых или индивидуальных действий, направленных на изменение социума, своего места в нем и самого себя. Мы рассматриваем социальную активность в условиях школьного пространства (среды), которые заданы конкретным обществом, учителями и одноклассниками. Поскольку ведущая деятельность в подростковом возрасте – общение в группе и с друзьями, благодаря которому происходит активное личностное развитие, в исследовании была применена методика диагностики компонентов социально ориентированной активности Р.М. Шамионова.

На рис. 1 представлены результаты по шкалам методики для обучающихся 6–8-х классов, а также общий результат социально ориентированной активности личности.

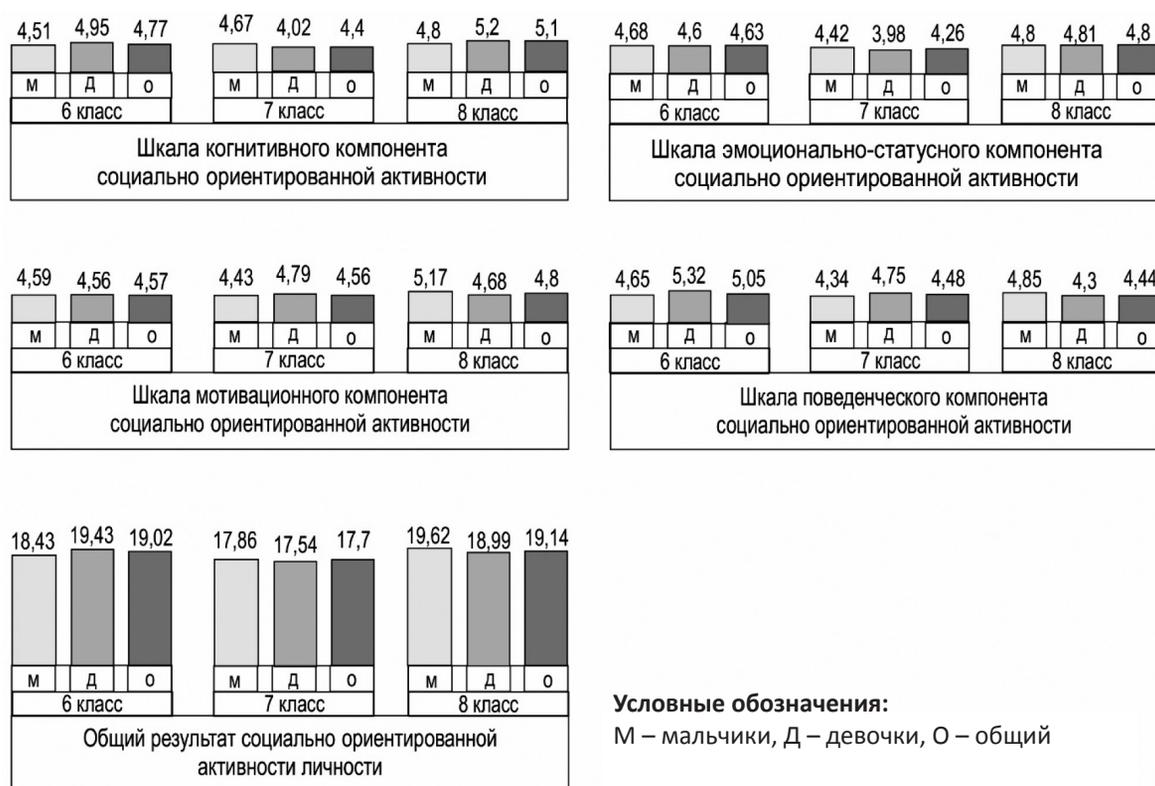


Рис. 1. Выраженность компонентов социально ориентированной активности личности в группах обучающихся 6–8-х классов (в баллах)

Fig. 1. The severity of the components of socially-oriented personality activity in groups of students in grades 6–8 (in points)

Мы можем говорить, что в период вхождения в кризис подростки имеют довольно расплывчатые представления о том, как взаимодействовать с другими в различных ситуациях, каковы возможные результаты взаимодействия с другими людьми, к какой социальной группе себя отнести (когнитивный компонент), у них реже присутствует позитивное переживание своих контактов с другими, своего лидерства (эмоционально-статусный компонент), при этом есть желание быть с другими, быть полезными (мотивационный компонент), но активность в социальных контактах невысока, нет убеждения в том, что социальная активность поможет достичь целей, имеются трудности в кооперации с другими (поведенческий компонент).

Таким образом, подростки имеют мотивацию быть с другими и проявлять активность во взаимодействии и общении, но у них недостаточная ориентировочная основа для ее реализации, они не видят возможностей для проявления активности, что сопровождается негативными переживаниями и выражается в невысокой общей активности.

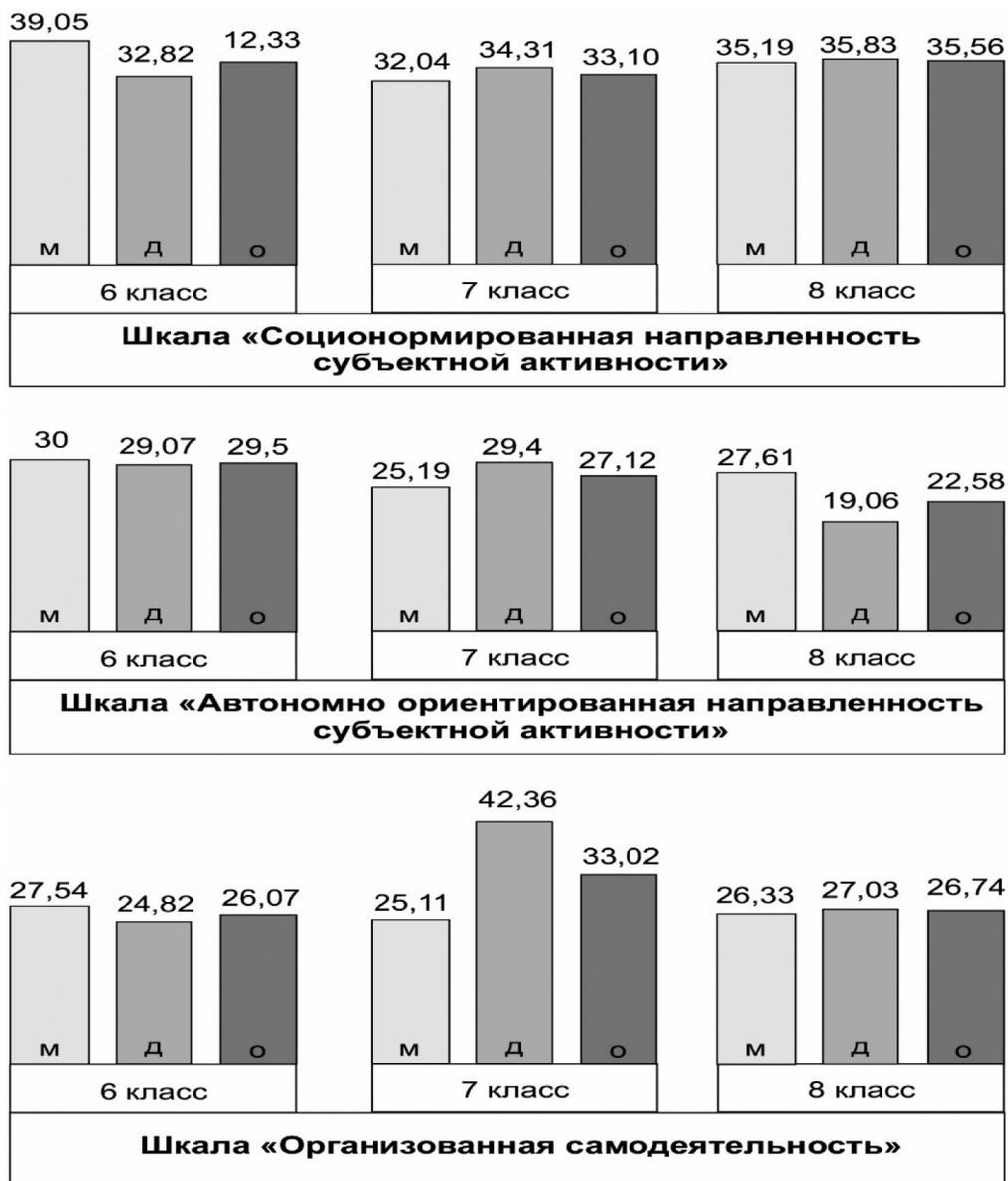
Как показывает наблюдение, социальная активность школьников проявлена слабо, отсутствуют интерес к самореализации в различных видах деятельности, условия для которых создаются в пространстве школы, желания изменения как собственной жизни, так и социальной ситуации, в которой обучающиеся находятся. Подростки редко выступают инициаторами каких-либо действий, предлагают варианты решений, для того чтобы активность проявлялась, требуются усилия со стороны учителя, наставника, т.е. скорее мы можем говорить о реактивности в ответ на требования школьной среды, нежели о собственной активности.

Можно заметить, как на проявление социальной активности влияют наличие разнообразных функциональных открытых зон в рекреациях школы и возможность самостоятельно изменять пространство при наличии мобильной, модульной, многофункциональной мебели. Именно изменение месторасположе-

ния предметов под задачи той или иной деятельности может как позволить увидеть интерес подростков к разным формам активности, так и способствовать развитию активности. В пространстве должны быть видны следы деятельности, тогда они наводят на мысли о том, что здесь можно предлагать свое или участвовать вместе с другими в том, что тебе интересно. Благодаря такой визуализации деятельности, можно быть в курсе событий, происходящих в разных классах, параллелях или в школе в целом. Поэтому одним из факторов, способствующих проявлению активности, может стать психологически грамотно спроектированный предметно-пространственный компонент образовательной среды.

Рассмотрим результаты методики диагностики компонентов субъектной адаптивности «Готовность к действию и оценка реализации действия» Л.М. Колпаковой, С. В. Хусаиновой. Под субъектной адаптивностью авторы понимают организацию психики, обеспечивающую самостоятельность выбора видов и форм регулятивной активности. Компонентами структуры субъектной адаптивности являются социориентированная (согласованная с нормами и правилами) и автономно ориентированная (суверенная, с опорой на самость) активность и организованная самодеятельность.

На рис. 2 можно увидеть, что по шкале соционормированной активности подростки демонстрируют средние показатели в 6-х и 7-х классах (за исключением мальчиков 6-х классов, показавших повышенный результат), которые в 8-х классе попадают в зону повышенных значений. Таким образом, подростков можно охарактеризовать как социально адаптированных, способных выстраивать свое поведение социально одобряемым способом, к 8-му классу проявляется рефлексия совпадения собственной модели действий и поведения с ожиданием социума, появляется тенденция подчинения своих действий требованиям социальной нормативности, что может сопровождаться беспокойством, напряжением, дистанцированием от социальных отношений.



Условные обозначения:  
 М – мальчики, Д – девочки, О – общий

Рис. 2. Выраженность компонентов субъектной адаптивности в группах обучающихся 6–8-х классов (в баллах)

Fig.2. The severity of the components of subjective adaptability in groups of students in grades 6–8 (in points)

Схожие результаты мы видим и по шкале автономно ориентированной активности. Подросткам свойственно поддерживать активность путем осознания своих достоинств и недостатков, удовольствия от процесса деятельности и ее результата. К 8-му классу начинает проявляться склонность к преобладанию активности, сосредоточенной на себе, собственных интересах, целях и задачах, при этом важным становится добиться позитивного отношения социального

окружения. Недостаточность саморегуляции и самоорганизации, позволяющих достичь желаемой цели, может приводить к эмоциональному напряжению и отказу от активной деятельности.

Шкала «Организованная самодеятельность» показывает, насколько самостоятельны подростки в выборе форм и видов регуляции своей активности. И мы видим низкие результаты во всех классах, исключая девочек 7-го класса, демонстрирующих высокие значения.

Низкие значения показывают, что подростки сосредоточены на собственных проблемах и склонны поляризовать собственные интересы и интересы социума. И только девочкам 7-го класса удастся гармонизировать свои интересы и интересы других.

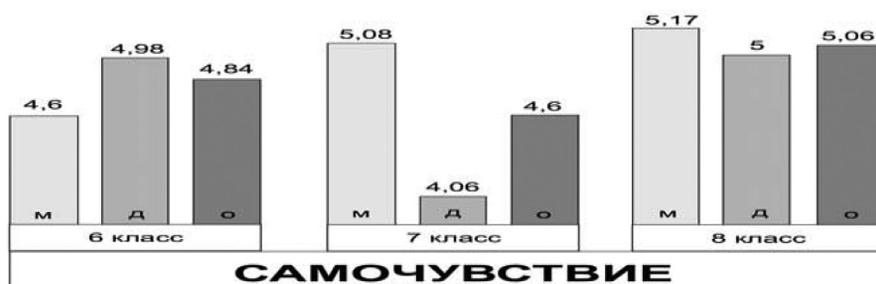
Таким образом, мы можем фиксировать, что подростки затрудняются выбрать такие формы своих действий и поведения, которые бы позволяли гармонизировать собственные интересы и интересы окружающих, опираться на внутренние смыслы и убеждения и сочетать их с требованиями социума. Внутренние противоречия приводят к эмоциональному напряжению, негативным переживаниям и отказу от активности как защитной стратегии избегания неуспеха.

Наблюдение за проявлением активности школьников показывает отсутствие мотивов готовности к действию и ее реализации, пассивное пребывание на уроках. Мы фиксируем также отсутствие в образовательной среде условий для проявления рефлексии поставленных собственных задач и задач, требований и ожиданий окружающих людей, которая является

отправной точкой выстраивания стратегий поведения для реализации потребностей в рамках заданных социальных правил отношений «ученик – учитель», «ученик – ученик».

Организация пространства, способствующая совместной работе над общим проектом в открытом для всех участников виде (визуализация на стенах класса или учебного блока, инсталлента класса или блока) способствует нахождению единомышленников, партнеров для проектов, друзей по интересам, стимулирует совместную деятельность с обучающимися других классов, нахождению индивидуальных способов самопрезентации в рамках заданных требований. Гибкость поведения, организованная самостоятельность, характеризующие социально одобряемую активность, формируются в ходе собственных проб, образовательная среда – наилучшее пространство для таких экспериментов.

Безусловно, проявление активности во многом обусловлено особенностями функционального психоэмоционального состояния личности, для оценки которого была применена методика САН.

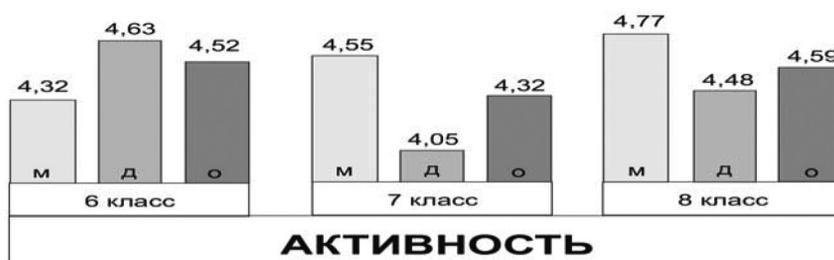


Условные обозначения:

М – мальчики, Д – девочки, О – общий

Рис. 3. Средние значения по шкале «Самочувствие» у обучающихся 6–8-х классов (в баллах)

Fig. 3. Average values on the Well-Being scale for students in grades 6–8 (in points)

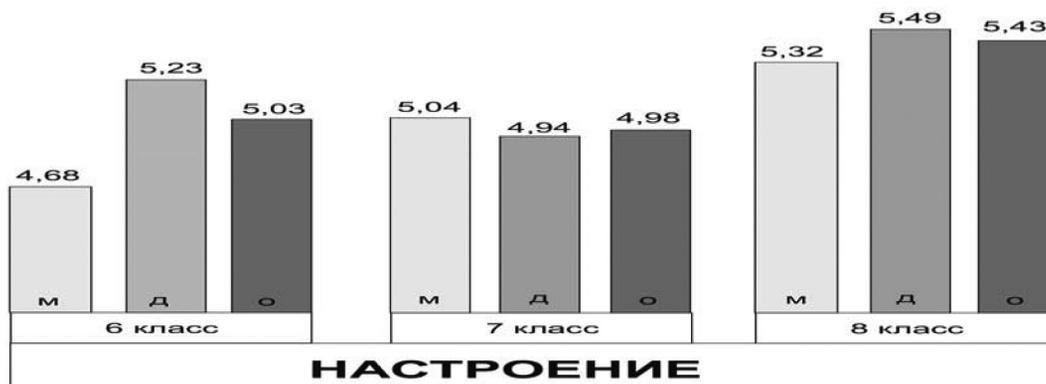


Условные обозначения:

М – мальчики, Д – девочки, О – общий

Рис. 4. Средние значения по шкале «Активность» у обучающихся 6–8-х классов (в баллах)

Fig. 4. Average values on the Activity scale for students in grades 6–8 (in points)



Условные обозначения:

М – мальчики, Д – девочки, О – общий

Рис. 5. Средние значения по шкале «Настроение» у обучающихся 6–8-х классов (в баллах)

Fig. 5. Average values on the Mood scale for students in grades 6–8 (in points)

При анализе рисунков заметно, что у мальчиков по всем шкалам наблюдается постепенное увеличение средних значений от 6-го к 8-му классу. У девочек – по всем шкалам наблюдается снижение в 7-м классе, особенно ярко это заметно по шкалам «самочувствие» и «активность», возможно, на это влияет вхождение в активный пубертатный период и возрастной кризис. В целом показатели по всем шкалам находятся в среднем диапазоне.

Рассматривая функциональное состояние, важно учитывать соотношение отдельных

показателей. Так, если человек не ощущает усталости, утомления, то оценки активности, настроения и самочувствия, как правило, совпадают. Нарастание усталости приводит к тому, что самочувствие и активность падают по сравнению с настроением. У наших респондентов показатели активности (диапазон от 4,32 до 4,77) в целом ниже, чем показатели самочувствия (от 4,06 до 5,17) и настроения (от 4,68 до 5,49). Так как нас больше интересует профиль активности, рассмотрим его детальнее.

### Профиль активности, 6 класс



Условные обозначения:

— Девочки — Мальчики — Общая

Рис. 6. Профиль активности обучающихся 6-го класса

Fig. 6. Activity profile of 6<sup>th</sup> grade students

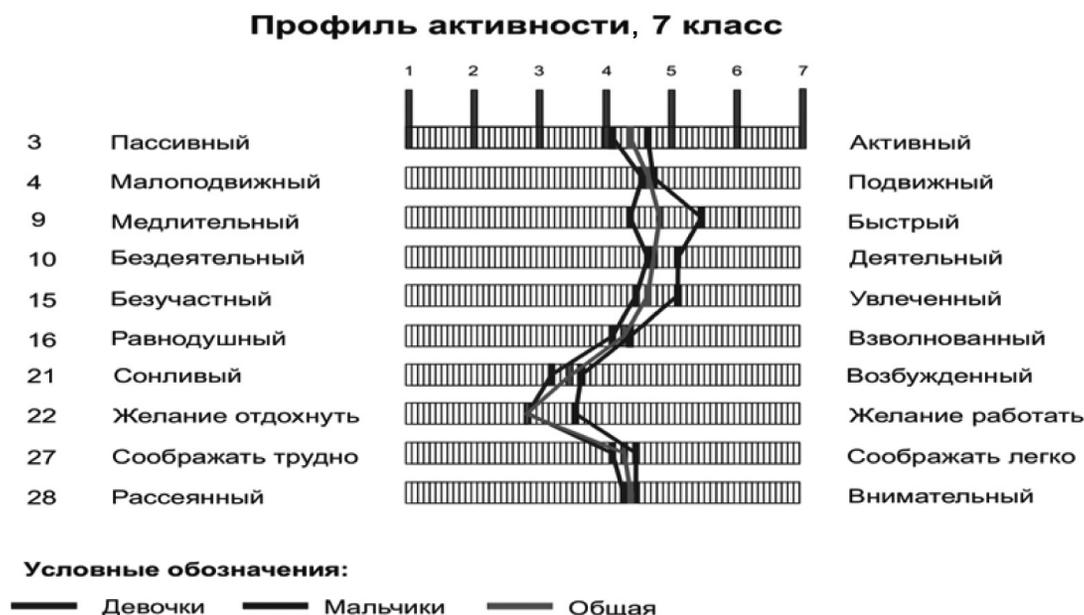


Рис. 7. Профиль активности обучающихся 7-го класса

Fig. 7. Activity profile of 7<sup>th</sup> grade students

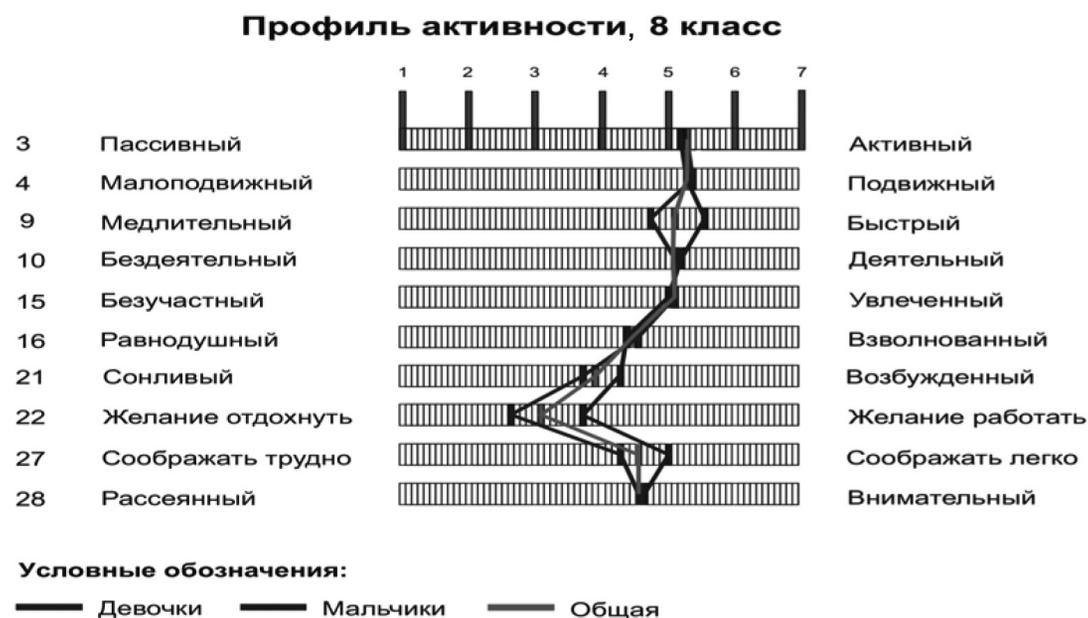


Рис. 8. Профиль активности обучающихся 8-го класса

Fig. 8. Activity profile of 8<sup>th</sup> grade students

Категория «желание отдохнуть/работать» у девочек во всех трех классах имеет перевес в сторону желания отдохнуть, у мальчиков в 6-м классе одинаково проявляются желания отдохнуть и работать, в 7–8-м классе проявляется смещение в сторону желания работать, но не достигает средней отметки.

В категории «возбуждения/сонливости» у девочек отмечается тенденция к сонливости

в 7-м классе и сбалансированность возбуждения/сонливости в 6-м и 8-м классах. У мальчиков в 6-м и 7-м классах отмечается склонность к сонливости, а в 8-м проявляется склонность к возбуждению.

Помимо того что на подобные проявления могут влиять возрастные физиологические изменения, можно рассмотреть и пространственные факторы, влияющие на состояние сонливости,

желания отдохнуть: отсутствие достаточного количества кислорода в помещении класса, качество источника освещения, отсутствие активного перемещения в связи с новыми правилами, вызванными эпидемиологической обстановкой, однообразный канал передачи информации.

В категории «соображать трудно/легко» мы видим низкие значения у девочек 6-го класса и постепенный рост значений к 8-му классу, у мальчиков проявляется обратная тенденция. Прослеживается, как желание отдохнуть сильно влияет на способность соображать, можно предположить, что в пространстве класса есть отвлекающие фоны: цвет стен, наличие плакатов с неактуальной для урока информацией, шум в классе от коллективной работы и т.п.

Результаты по категории «внимательный/ассеянный» показывают, что внимательность у девочек от 6-го к 8-му классу несколько снижается, а у мальчиков мы фиксируем обратную тенденцию. Обобщение результатов по рассмотренным выше категориям показывает важность поддержки девочек в 7-м классе, у них по нескольким показателям идет спад именно в этом возрасте, в то время как у мальчиков заметен более плавный рост профиля активности в целом.

Средние значения в категории «взволнованный/равнодушный» показывают сбалансированное состояние, что благоприятно для работы в направлении осознания, как ставить цели, задачи, планировать свое время, совершать выбор, расставляя приоритеты, формировать область интересов, что составляет важную задачу развития подростков.

Средние значения по категории «увлеченный/безучастный» показывают схожую тенденцию, отмеченную ранее: у девочек наблюдается снижение увлеченности в 7-м классе, у мальчиков, напротив, некоторый рост, результаты выравниваются к 8-му классу и сдвигаются в сторону увлеченности. Мы выделяем именно увлечение/безучастие в профиле активности как показатель, способствующий развитию активности личности.

По показателям категории «подвижный / малоподвижный» видим стремление подростков

к подвижности, но школьные условия скорее способствуют гиподинамии: длительные периоды малоподвижности, недостаточная насыщенность пространства мобильной мебелью, позволяющей организовывать элементы подвижности на занятиях, пока незначительное внедрение элементов расхоливания с целью исследования города на предмет поиска самореализации. Примечательно, что показатели категории «быстрый/медленный» заметно повышаются в сравнении с другими категориями профиля активности у мальчиков от 6-го к 8-му классу, у девочек проявляется та же тенденция понижения в 7-м классе, но в общей выборке показатели превышают средние, т.е. в процессе обучения и воспитания важно использовать эту возможность, стимулируя проявления различных видов активности.

Согласно показателям категории «деятельный/бездеятельный» мы можем наблюдать картину, схожую с категорией «увлеченный/безучастный», благодаря чему можно интерпретировать их как взаимосвязанные и взаимовлияющие друг на друга. Однако в данной категории можно говорить не только о влиянии окружающей среды на активность школьника, но и о проявлениях активности в пространстве школы, когда само пространство способствует деятельности, результат которой можно увидеть, что, в свою очередь, стимулирует дальнейшее проявление активности. В формирующей части эксперимента мы предлагаем такие решения для класса, блока, пространства школы в целом: многофункциональная стена в классе – пространство для заявления инициатив, фиксации процесса и результатов их реализации, стена «Вертикали и квадраты» в учебном блоке для оформления презентации от класса или группы исследователей, проекта, шаблона с наполнением «Инста-лента класса и блока» на двери в класс и в блок позволяет школьникам фиксировать самые яркие моменты, которые произошли в классе и в блоке и т.п. [Парфенова, Сафонова, 2021].

Результаты в категории «активный/пассивный» постепенно увеличиваются и к 8-му классу располагаются в зоне нормы, т.е. субъективно подростки, несмотря на сонливость, желание

отдохнуть, рассеянность и скорее трудность, чем легкость, в проявлении способности соотносить, ощущают себя быстрыми, подвижными, увлеченными, активными.

Обобщая результаты всех методик, можем сказать, что после прохождения «физиологической бури» в острый пубертатный период с точки зрения функционального состояния подростки готовы к проявлению активности, но психологически реализации разных видов активности препятствует сложность в нахождении собственных способов ее проявления, согласующихся с требованиями социального окружения, а также условия в образовательной среде, ограничивающие проявления активности или не способствующие возникновению потребности в активности.

В качестве одного из средств развития активности обучающихся мы предлагаем соучаствующий подход к проектированию образовательной среды, когда проект и реализация преобразования предметно-пространственного компонента среды происходят с вовлечением пользователей среды (школьников, педагогов), которые проходят все стадии разработки проекта дизайна среды: опрос тех, кто пользуется пространством, анализ идей, каким хотелось бы видеть пространство, как можно было бы им пользоваться, моделирование пространства. Согласование разных идей и взглядов через прием композиционного решения со считыванием пропорций разных форм, способов использования одного и того же пространства, предмета дает возможность разработки индивидуальных вещей и минимизации заполнения пространства, что, в свою очередь, задает новые поведенческие проявления в случае реализации таких проектов. За время разработки проекта участники начинают изменять свое отношение к пространству, появляется желание экспериментировать в макетном формате, применяя подручные средства, не дожидаясь реализации проекта, что позволяет соотнести идею с практикой, внести корректировки в проект и закрепить потребность в изменении среды. В результате школьники и педагоги могут фиксировать комфортные условия и присвоение пространства, само пространство

начинает становиться стимулом, проявляя в человеке иное поведение, состояние.

Если мы говорим о предметно-пространственном компоненте образовательной среды, способствующем развитию активности современного школьника, важно работать с функциональными возможностями предметов, чтобы это были не только стулья, парты, диваны, скамейки, а возможно, стол, который может превратиться в стул, а при необходимости – в экспозиционный модуль или трибуну для выступления. Предметы могут развивать воображение, если они не однозначные, а имеют разное прочтение. Это касается не только предметов, но и графических изображений в пространстве. Если в пространстве школы мы чаще видим позитивные или мотивационные элементы в виде изображений, которые тоже могут быть сменными, это дополнительно позволяет стимулировать попытку диалога с окружающими: обсудить фразу с одноклассником, рассказать родителям, друзьям; возможно, вызвать интерес к прочтению литературы, чтобы потом рассказывать другим более глубокую историю того или иного графического изображения.

Пространство вне класса способствует взаимодействию с большим количеством людей разного возраста, если в наличии есть предметы, с которыми можно через игру или выполнение задания быть в совместности. Гетерогенность таких встреч развивает личность за счет соотнесения себя с другими и может вызывать здоровую конкуренцию, которая будет стимулировать активность в различных ее проявлениях, развивать умение договариваться о совместной работе, привлекать учителей к совместной деятельности, выходить за пределы школы для получения новых знаний, впечатлений.

Таким образом, соучаствующее проектирование пространства, учитывающее, как пользуются пространством и наполняющими его предметами школьники и учителя во время уроков и внеучебных занятий, задает активность взаимодействующих субъектов, позволяет создать комфортные условия и дать возможность проявления активности каждого школьника и группы в классе, в школе.

### *Выводы*

1. После прохождения «физиологической бури» в острый пубертатный период с точки зрения функционального состояния подростки готовы к проявлению активности. Субъективно подростки, несмотря на сонливость, желание отдохнуть, рассеянность и скорее трудность, чем легкость, в проявлении способности соображать, ощущают себя быстрыми, подвижными, увлеченными, активными. Особого внимания с точки зрения функционального состояния требуют девочки 7-х классов, у которых все показатели активности снижены. У мальчиков наблюдается плавный рост профиля активности от 6-го к 8-му классу.

2. Анализ компонентов социальной активности показывает, что в этот период подростки имеют довольно расплывчатые представления о том, как взаимодействовать с другими в различных ситуациях, каковы возможные результаты взаимодействия с другими людьми, к какой социальной группе себя отнести (когнитивный компонент), у них реже присутствует позитивное переживание своих контактов с другими, своего лидерства (эмоционально-статусный компонент), при этом есть желание быть с другими, быть полезными (мотивационный компонент), но активность в социальных контактах невысока, нет убеждения в том, что социальная активность поможет достичь целей, имеются трудности в кооперации с другими (поведенческий компонент).

3. В целом подростков можно охарактеризовать как социально адаптированных, способных выстраивать свое поведение социально одобряемым способом, к 8-му классу появляются рефлексия совпадения собственной модели действий и поведения с ожиданием социума, тенденция подчинения своих действий требованиям социальной нормативности, что

может сопровождаться беспокойством, напряжением, дистанцированием от социальных отношений.

4. В подростковом возрасте начинает проявляться склонность к преобладанию активности, сосредоточенной на себе, собственных интересах, целях и задачах, при этом важным становится добиться позитивного отношения социального окружения. Недостаточность саморегуляции и самоорганизации, позволяющих достичь желаемой цели, может приводить к эмоциональному напряжению и отказу от активной деятельности.

5. Подростки затрудняются выбрать такие формы своих действий и поведения, которые бы позволяли гармонизировать собственные интересы и интересы окружающих, опираться на внутренние смыслы и убеждения и сочетать их с требованиями социума. Внутренние противоречия приводят к эмоциональному напряжению, негативным переживаниям и отказу от активности как защитной стратегии избегания неуспеха.

6. В качестве одного из средств развития активности обучающихся мы предлагаем соучаствующий подход к проектированию предметно-пространственного компонента образовательной среды, учитывающий, как пользуются пространством и наполняющими его предметами школьники и учителя во время уроков и внеучебных занятий, задающий активность взаимодействующих субъектов, позволяющий создать комфортные условия и дать возможность проявления активности каждого школьника и группы в классе, в школе.

Исследование активности подростков показало, что в образовательном процессе важно использовать различные возможности для ее развития, одной из которых может стать предметно-пространственный компонент образовательной среды.

### **Библиографический список**

1. Абульханова-Славская К.А., Славская А.Н., Леванова Е.А., Пушкарева Т.В. Общие подходы к изучению личности // Педагогика и психология образования. 2018. № 4. С. 178–190. URL: [obschie-podhody-k-izucheniyu-lichnosti.pdf](https://obschie-podhody-k-izucheniyu-lichnosti.pdf)
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с. URL: <https://klex.ru/b2u>

3. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: как ее создать и измерить // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. № 6. С. 280–283. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-kak-ee-sozdat-i-izmerit>
4. Бегалиева С.Б. Об активности человека как о системе // Наука и мир. 2014. № 4-3 (8). С. 19–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21576196>
5. Бердникова Д.В. Исследования активности личности в отечественной и зарубежной психологии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 2. С. 8–20. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2016-2/1-berdnikova.pdf>
6. Дмитроченко Т.В. Категория «субъектность личности» в трудах представителей субъектно-деятельностного подхода // Вопросы педагогики. 2019. № 9-2. С. 34–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=40878934>
7. Канаева Н.А. Активность как ценное качество самоопределяющейся личности // Психологические науки: теория и практика: матер. I Междунар. науч. конф. (Москва, февраль 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 102–104. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/33/1856/>
8. Кисова В.В. Теоретико-методологические подходы к определению категории субъекта и субъектности в современной психологической науке // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 4 (29). С. 313–316. DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0073
9. Колпакова Л.М. Психологическая адаптивность как необходимое качество жизнедеятельности // Царскосельские чтения. 2015. № XIX. С. 352–355. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-adaptivnost-kak-neobhodimoe-kachestvo-zhiznedeyatelnosti>
10. Леонтьев Д.А. Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 1. С. 25–34. DOI: 10.17759/chp.2019150103
11. Парфенова А.Г., Сафонова М.В. Проектирование предметно-пространственного компонента образовательной среды как средства развития активности обучающихся // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. СПб., 2021. Вып. 4. С. 492–500. URL: <https://herzenpsyconf.ru/wp-content/uploads/2021/12/88-2021.-Vasileva-Tsvetova.pdf>; DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-61
12. Попов Л.М. и др. Энергетический, системно-функциональный, культурно-исторический и когнитивно-поведенческий аспекты жизненной активности субъекта // Бехтерев и современная психология личности: сб. ст. VI Всерос. науч.-практ. конф. 2–4 октября 2020 г. Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2020. С. 24–28. URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F\\_164067329/Sbornik\\_konferencii\\_Bekhterev\\_2020.pdf#page=25](https://kpfu.ru/staff_files/F_164067329/Sbornik_konferencii_Bekhterev_2020.pdf#page=25)
13. Садыкова А.Я. Феномен самоактуализации А. Маслоу в современном мире // Символ науки: международный научный журнал. 2020. № 2. С. 66–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42409793>
14. Скуднава Т.Д., Макаров А.В. Культурно-историческая психология детства Л.С. Выготского (к 125-летию со дня рождения) // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2021. № 2 (278). С. 110–119. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-istoricheskaya-psihologiya-detstva-l-s-vygotskogo-k-125-letiyu-so-dnya-rozhdeniya>
15. Шамионов Р.М., Григорьева М.В. Методика диагностики компонентов социально ориентированной активности // Сибирский психологический журнал. 2019. № 74. С. 26–41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41656263>; DOI: 10.17223/17267080/74/2
16. Шамионов Р.М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 4. С. 379–394. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36791849>; DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394

17. Ясвин В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал ВШЭ. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-teorii-sredy-razvitiya-lichnosti-v-otechestvennoy-pedagogicheskoy-psihologii>
18. Gaydarov M. Psychological features of increasing physical activity of children of teenager age // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. 2020. Vol. 8, No. 2. Part 2. P. 179–181. URL: <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/02/Full-Paper-PSYCHOLOGICAL-FEATURES-OF-INCREASING-PHYSICAL-ACTIVITY-OF-CHILDREN-OF-TEENAGER-AGE.pdf>
19. Hardy S.A., Dollahite D.C., Johnson N., Christensen J.B. Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: a self-determination theory approach // Journal of Personality. 2015. Vol. 83, No. 5. P. 479–490. URL: [https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2017/02/2015\\_Hardy\\_etal\\_J\\_Personality.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2017/02/2015_Hardy_etal_J_Personality.pdf); DOI: 10.1111/jopy.12123
20. Hasan H., Kazlauska A. Activity theory: who is doing what, why and how // Faculty of Business. Papers (Archive). 2014. No. 1. P. 403. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/36988688.pdf>
21. Li N., Liang J., Crant J. The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behavior: A relational perspective // Journal of Applied Psychology 2010. Vol. 95, No. 2. P. 395–404. URL: [https://www.researchgate.net/publication/41967731\\_The\\_Role\\_of\\_Proactive\\_Personality\\_in\\_Job\\_Satisfaction\\_and\\_Organizational\\_Citizenship\\_Behavior\\_A\\_Relational\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/41967731_The_Role_of_Proactive_Personality_in_Job_Satisfaction_and_Organizational_Citizenship_Behavior_A_Relational_Perspective); DOI: 10.1037/a0018079
22. Russo S., Amna E. When political talk translates into political action: the role of personality traits // Personality and individual differences. 2016. No. 100. P. 126–130. URL: <https://daneshyari.com/article/preview/889635.pdf>; DOI: 10.1016/j.paid.2015.12.009
23. Waycott J., Jones A., Scanlon E. PDAs as lifelong learning tools: An activity-theory based analysis // Learning, Media and Technology. 2005. No. 30 (2). P. 107–130. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439880500093513>

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-318>

# FEATURES OF THE ACTIVITY OF MODERN ADOLESCENTS AND POSSIBILITY OF ITS DEVELOPMENT WITH THE HELP OF A SUBJECT-SPATIAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**A.G. Parfenova (Krasnoyarsk, Russia)**

**M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)**

## **Abstract**

Statement of the problem. The article fixes the relevance of the problem of student activity, since any human manifestations are associated with the phenomenon of activity, emphasizes the importance of studying the nature of activity, the mechanisms of its development and manifestation in order to determine possible ways of its purposeful formation.

*The purpose of the article* is to analyze the results of the study of various manifestations of the activity of the personality of adolescents and to discuss the possibilities of the subject-spatial environment of educational institutions as a means of contributing to the formation of the activity of the personality of a modern schoolchild.

*The theoretical and methodological basis of the research* includes activity-based (V.V. Davydov, M.M. Makhmutov, etc.); personality-activity-based (V.P. Zinchenko, V.A. Slastenin), systemic (B.F. Lomov, V.A. Hansen), ecological (J. Gibson), integrative (A.A. Volochkov) approaches, as well as the theory of personality activity (S.L. Rubinstein, L.S. Vygotsky, B.F. Lomov, K.A. Abulkhanova-Slavskaya), research in the field of environmental psychology (M.Chernoushek, K. Levin, J. Gibson, V.A. Yasvin).

155 students of grades 6–8 of MBOU “Secondary school No. 157” of Krasnoyarsk took part in the study. To analyze the results, the following samples were formed: all respondents studying separately in grades 6, 7, 8. The methods of WAM (well-being, activity, mood) developed by V.A. Doskin, N.A. Lavrentieva, V.B. Sharai and M.P. Miroshnikov were used; the method of diagnosing the components of socially-oriented activity by R.M. Shamionov; the method of diagnosing the components of subjective adaptivity “Readiness for action and evaluation of the implementation of action” by L.M. Kolpakova, S.V. Khusainova. Observation was also used as a research method. When processing the results, methods of average analysis, ranking, and qualitative analysis were used.

*Research results.* According to the study of social activity, adolescents are motivated to be with others and be active in interaction and communication, but they have insufficient indicative basis for its implementation, they do not see opportunities for activity, which is accompanied by negative experiences and is expressed in low overall activity. Teenagers rarely initiate any actions, offer solutions, in order for the activity to manifest itself, efforts on the part of a teacher, mentor are required. That is, we can talk about reactivity in response to the demands of the school environment, rather than about our own activity. Teenagers find it difficult to choose such forms of their actions and behavior that would allow them to harmonize their own interests and the interests of others, rely on internal meanings and beliefs and combine them with the requirements of the society. Internal contradictions lead to emotional tension, negative experiences and rejection of activity as a defensive strategy to avoid failure. After passing through the *physiological storm* in the acute puberty period, from the point of view of the functional state, adolescents are ready to be active, but psychologically the realization of different types of activity is hindered by the difficulty in finding their own ways of its manifestation, consistent with the requirements of the social environment, as well as conditions in the educational environment that limit the manifestations of activity or do not contribute to the emergence of the need for activity.

*Conclusion.* In adolescence, we can talk about the presence of a certain readiness of adolescents to be proactive in the educational environment, but unwillingness, inability to show it. In many ways, this may be due to environmental factors that set a certain well-being, mood, readiness for active actions. As one of the means of developing the activity of adolescents, we offer a co-participating design of the subject-spatial component of the educational environment.

**Keywords:** *personality activity, subject, social activity of personality, subject-spatial component of the educational environment.*

---

**Parfenova Alyona G.** – Associate Professor, Department of Advertising and Culturology, Institute of Social Engineering, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev (Krasnoyarsk, Russia); PhD Candidate, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: [zolotoe.sechenie@bk.ru](mailto:zolotoe.sechenie@bk.ru)

**Safonova Marina V.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-7925-274X; e-mail: [marina.safonova@mail.ru](mailto:marina.safonova@mail.ru)

## References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A., Slavskaya A.N., Levanova E.A., Pushkareva T.V. General approaches to the study of personality // *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* (Pedagogy and Psychology of Education). 2018. No. 4. P. 178–190. URL: [obschie-podhody-k-izucheniyu-lichnost.pdf](https://obschie-podhody-k-izucheniyu-lichnost.pdf)
2. Abulkhanova-Slavskaya K.A. *Strategy of life*. Moscow: Mysl, 1991. 299 p. URL: <https://klex.ru/b2u>
3. Bayeva I.A. Psychological safety of the educational environment: how to create and measure it // *Ekopsikholicheskie issledovaniya – 6: ekologiya detstva i psikhologiya ustoychivogo razvitiya* (Eco-psychological Research – 6: Ecology of Childhood and Psychology of Sustainable Development). 2020. No. 6. P. 280–283. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-kak-ee-sozdat-i-izmerit>
4. Begaliev S.B. About human activity as a system // *Nauka i mir* (Science and World). 2014. No. 4-3 (8). P. 19–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21576196>
5. Berdnikova D.V. Studies of personality activity in Russian and foreign psychology // *Psikhologiya. Istoriiko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* (Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Research). 2016. No. 2. P. 8–20. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2016-2/1-berdnikova.pdf>
6. Dmitrochenko T.V. The category of subjectivity of personality in the works of representatives of the subject-activity approach // *Voprosy pedagogiki* (Questions of Pedagogy). 2019. No. 9-2. P. 34–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=40878934>
7. Kanayeva N.A. Activity as a valuable quality of a self-determining personality. In: *Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Scientific Conference “Psychological Sciences: Theory and Practice”* (Moscow, February 2012). Moscow: Buki-Vedi, 2012. P. 102–104. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/33/1856/>
8. Kisova V.V. Theoretical and methodological approaches to the definition of the category of subject and subjectivity in modern psychological science // *ANI: pedagogika i psikhologiya* (Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology). 2019. No. 4 (29). P. 313–316. DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0073
9. Kolpakova L.M. Psychological adaptability as a necessary quality of life // *Tsarskoselskie chteniya* (Tsarskoye Selo Readings). 2015. No. 19. P. 352–355. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-adaptivnost-kak-neobhodimoe-kachestvo-zhiznedeyatelnosti>
10. Leontiev D.A. Man and the life world: from ontology to phenomenology // *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* (Cultural and Historical Psychology). 2019. Vol. 15. No. 1. P. 25–34. DOI: 10.17759/chp.2019150103
11. Parfenova A.G., Safonova M.V. Designing the subject-spatial component of the educational environment as a means of developing the activity of students // *Herzen Readings: Psychological research in Education*. 2021. Is. 4. P. 492–500. URL: <https://herzenpsyconf.ru/wp-content/uploads/2021/12/88-2021.-Vasileva-Tsvetova.pdf>; DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-61
12. Popov L.M. et al. Energy, system-functional, cultural-historical and cognitive-behavioral aspects of the subject’s life activity. In: *Proceedings of the 6<sup>th</sup> All-Russian Scientific and Practical Conference “Bekhterev and modern personality psychology”*. October 2–4, 2020. Kazan: NOU DPO “Tsentr sotsialno-gumanitarnogo obrazovaniya”. 2020. P. 24–28. URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F\\_164067329/Sbornik\\_konferencii\\_Bekhterev\\_2020.pdf#page=25](https://kpfu.ru/staff_files/F_164067329/Sbornik_konferencii_Bekhterev_2020.pdf#page=25)
13. Sadykova A.Ya. The phenomenon of A. Maslow’s self-actualization in the modern world // *Simvol nauki: mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal* (Symbol of Science: International Scientific Journal). 2020. No. 2. P. 66–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42409793>
14. Skudnova T.D., Makarov A.V. Cultural and historical psychology of L.S. Vygotsky’s childhood (to the 125th anniversary of his birth) // *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3: Pedagogika i psikhologiya* (Bulletin of the Adygea State University. Ser. 3: Pedagogy and Psychology). 2021.

- No. 2 (278). P. 110–119. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-istoricheskaya-psihologiya-detstva-l-s-vygotskogo-k-125-letiyu-so-dnya-rozhdeniya>
15. Shamionov R.M., Grigorieva M.V. Methods of diagnostics of components of socially-oriented activity // *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal (Siberian Psychological Journal)*. 2019. No. 74. P. 26–41. DOI: 10.17223/17267080/74/2 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41656263>
  16. Shamionov R.M. Social activity of an individual and a group: definition, structure and mechanisms // *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seria Psikhologiya i pedagogika (Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy)*. 2018. Vol. 15, No. 4. P. 379–394. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36791849>
  17. Yasvin V.A. Formation of the theory of the environment of personality development in Russian pedagogical psychology // *Psikhologiya. Zhurnal VShE (Psychology. HSE Journal)*. 2020. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-teorii-sredy-razvitiya-lichnosti-v-otechestvennoy-pedagogicheskoy-psihologii>
  18. Gaydarov M. Psychological features of increasing physical activity of children of teenager age // *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2020. Vol. 8, No. 2. Part 2. P. 179–181. URL: <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/02/Full-Paper-PSYCHOLOGICAL-FEATURES-OF-INCREASING-PHYSICAL-ACTIVITY-OF-CHILDREN-OF-TEENAGER-AGE.pdf>
  19. Hardy S.A., Dollahite D.C., Johnson N., Christensen J.B. Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: a self-determination theory approach // *Journal of Personality*. 2015. Vol. 83, No. 5. P. 479–490. URL: [https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2017/02/2015\\_Hardy\\_etal\\_J\\_Personality.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2017/02/2015_Hardy_etal_J_Personality.pdf); DOI: 10.1111/jopy.12123
  20. Hasan H., Kazlauska A. Activity theory: who is doing what, why and how // *Faculty of Business. Papers (Archive)*. 2014. No. 1. P. 403. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/36988688.pdf>
  21. Li N., Liang J., Crant J. The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behavior: A relational perspective // *Journal of Applied Psychology* 2010. Vol. 95, No. 2. P. 395–404. URL: [https://www.researchgate.net/publication/41967731\\_The\\_Role\\_of\\_Proactive\\_Personality\\_in\\_Job\\_Satisfaction\\_and\\_Organizational\\_Citizenship\\_Behavior\\_A\\_Relational\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/41967731_The_Role_of_Proactive_Personality_in_Job_Satisfaction_and_Organizational_Citizenship_Behavior_A_Relational_Perspective); DOI: 10.1037/a0018079
  22. Russo S., Amna E. When political talk translates into political action: the role of personality traits // *Personality and individual differences*. 2016. No. 100. P. 126–130. URL: <https://daneshyari.com/article/preview/889635.pdf>; DOI: 10.1016/j.paid.2015.12.009
  23. Waycott J., Jones A., Scanlon E. PDAs as lifelong learning tools: An activity-theory based analysis // *Learning, Media and Technology*. 2005. No. 30 (2). P. 107–130. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439880500093513>

УДК 159.96

## ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ НА ПРОЯВЛЕНИЕ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ

Е.Н. Волкова (Нижний Новгород)

Л.В. Скитневская (Нижний Новгород)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье исследуется взаимосвязь между благополучием семьи и различными формами насилия над ребенком в школе (психологического, физического, сексуального). В исследовании участвовали 227 подростков (131 девочка, 96 мальчиков) в возрасте от 11 до 18 лет. Хотя в массовом сознании благополучие обычно связывают с наличием у ребенка обоих родителей, данные ставят это утверждение под сомнение. Большую роль играет семейная обстановка: наличие у членов семьи алкогольной или наркозависимости, крики, драки, угрозы. *Цель* статьи – предоставление результатов эмпирического исследования, позволяющих выделить взаимосвязь между семейной обстановкой и уровнем насилия, с которым ребенок сталкивается в школе.

*Методы исследования.* В рамках данного исследования был использован опросник ICAST-C (International child abuse screening tool – children version).

*Результаты.* Дети из неблагополучных семей в 2–6 раз чаще (в зависимости от вида и формы насилия) страдают от насилия в школе, чем дети из благополучных семей. Это может быть связано с тем, что дети переносят в школу закрепленные в семье модели поведения и социальные роли.

*Заключение.* По данным нашего исследования, до половины всех детей подвергаются насилию в школе и дома. Насилие в школе в целом в 2–3 раза более распространено среди детей из неблагополучных семей. Зачастую педагоги и родители рассматривают физические наказания как необходимое и эффективное средство контроля детского поведения. Не редки в школе и случаи психологического насилия, такие как оскорбления, распространение слухов, издевательства, крики. Можно выделить ряд факторов, провоцирующих школьное насилие: функционирование школы напрямую зависит от экономических, политических, социальных, культурных традиций и тенденций развития общества; наличие в школе авторитарно-директивного стиля управления; общий психоэмоциональный фон школы характеризуется высоким уровнем тревожности и учителей, и учеников.

Указанные причины, несомненно, вносят значительный вклад в проблему школьного насилия, при этом школьное насилие обусловлено особенностями семьи и семейных отношений ребенка. Модели насильственного поведения, несомненно, формируются в семье, а затем переносятся в школьную ситуацию, в отношения среди детей.

**Ключевые слова:** *насилие в школе, семейная обстановка, насилие и жестокое обращение с детьми.*

**Волкова Елена Николаевна** – доктор психологических наук, профессор, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина; ORCID: 0000-0001-9667-4752; e-mail: [envolkova@yandex.ru](mailto:envolkova@yandex.ru)

**Скитневская Лариса Витальевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина; ORCID: 0000-0002-9353-2430; e-mail: [L.skitnevskaya@yandex.ru](mailto:L.skitnevskaya@yandex.ru)

**П**остановка проблемы. Насилие в школе, или школьное насилие (school violence), – это вид институционального насилия; это физическое, психическое, духовное социально организованное воздействие на ребенка, которое понижает его нравственный, психический (то есть моральный, коммуникативный) и жизнен-

ный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также угрозу такого воздействия.

Школьное насилие определяется следующими формами:

1) жесткий стиль общения учителя с учеником;

2) жестокие отношения между детьми в одно- и разновозрастных группах. Часто эта форма насилия описывается понятием «школьная травля», или буллинг;

3) современная информационная среда, которая не отвечает психовозрастным возможностям ребенка.

Наиболее часто предметом исследований психологов, педагогов, криминологов, врачей выступает буллинг, под которым понимают длительное насилие, систематические нападения и издевательства [Due, Holstein, Lynch, 2005]. Современные технологии позволили появиться и развиваться новым формам насилия, таким как кибербуллинг и его виды [Ybarra, Mitchell, Korchmaros, 2011; Valkenburg, Peter, 2011].

Многие исследователи связывают насилие в школе: с насилием в семье над взрослыми, детьми и домашними животными; отсутствием родительского внимания и контроля за ребенком; криминальным характером семьи; наличием семейных ссор и конфликтов; жестким стилем воспитания в семье; отсутствием эмоциональной поддержки в семье [Baldry, 2003; Baldry, Farrington, 1999; Barboza et al., 2009; Espelage, Rao, de la Rue, 2013; Espelage, Swearer, 2010; Ferguson, San Miguel, Hartley, 2009; Vaccini, Esposito, Affuso, 2009; Pepler et al., 2008]. Однако исследования, раскрывающие влияние семьи и семейной ситуации на рост школьного насилия, выполнены преимущественно зарубежными исследователями.

По данным государственных докладов «О положении детей в Российской Федерации», значительное число детей, ставших жертвами, свидетелями или субъектами насилия, – это дети школьного возраста. Изначально школа должна обеспечить безопасность детей, так как именно она является необходимым условием не только для их обучения и развития, но и для жизни в целом. Школа должна быть ключевым фактором предотвращения насилия. К сожалению, накопленный опыт показывает другое положение дел. Ребенок, находясь в школе, не застрахован от проявлений агрессии и насилия во время уроков или на переменах. Источниками школьного

насилия могут быть старшие дети по отношению к младшим, педагоги по отношению к учащимся. Природа насильственных действий со стороны взрослых и сверстников по отношению к ребенку остается до конца неизученной. Однако можно утверждать, что совершение насильственных действий детьми по отношению к другим детям связано с неблагополучием их жизненных условий в семье: как правило, в основе жестокого поведения детей и подростков лежит собственный травматический опыт.

В научной психолого-педагогической литературе отсутствует четкое определение понятия «семейное неблагополучие». Поэтому в разных источниках наряду с названным понятием можно встретить понятия «деструктивная семья», «дисфункциональная семья», «негармоничная семья», «семья, находящаяся в социально опасном положении», «асоциальная семья». При этом широкий диапазон публикаций по проблемам благополучия/неблагополучия и дисфункциональности семьи почти единогласно констатирует прямую зависимость неблагополучия семейной ситуации и деструктивности развития личности ребенка, растущего в такой семье [Торохтий, 1996; Буянов, 1988; Олиференко, 2008; Алмазов, 1986; Эйдемиллер, Юстицкис, 2008].

Фундамент общечеловеческих и культурных ценностей личности формируется в семье в процессе взаимодействия ребенка с родителями и другими членами семьи. Семье отводится решающая роль в определении направленности поведения ребенка, именно в ней в процессе межличностных отношений между супругами, родителями и детьми формируются самосознание ребенка, личностные особенности, закладываются основы норм и правила нравственности, ценностные ориентации.

В работах российского психолога А.В. Черникова семья рассматривается как целостная система [Черников, 2001]. По мнению Берталанфи, семья – это социальная система, комплекс элементов и их свойств, находящихся в динамических связях и отношениях друг с другом [Берталанфи, 1969].

В семье особые отношения связывают детей и родителей, бабушек, дедушек и внуков, детей между собой, родителей между собой, бабушек и дедушек. И даже домашние животные оказываются вовлеченными в круг семейных отношений. Все эти связи сложны и многообразны, и действуют они во всех направлениях. Однако мы специально фокусируем внимание на детях, чтобы понять, как система семейных отношений влияет на благополучие ребенка. Совокупность структурных характеристик семьи и отношений в семье, рассматриваемых в определенном временном интервале, мы будем называть семейной ситуацией [Дружинин, 2011; Бурлачук, Коржова, 1998; Карабанова, 2001].

Основная цель данной работы – изучение взаимосвязи между семейной обстановкой и уровнем насилия, с которым ребенок сталкивается в школе. Сначала для описания семейной обстановки мы обратим внимание на отдельные виды насилия, которые ребенок наблюдает, находясь в семье, и на основании этого выделим благополучные и неблагополучные семьи. Затем попытаемся установить, чаще ли дети из неблагополучных семей сталкиваются с насилием в школе. В исследовании приняли участие 227 детей (57 % девочек) от 11 до 18 лет.

Распределение респондентов по возрасту представлено на рисунке.

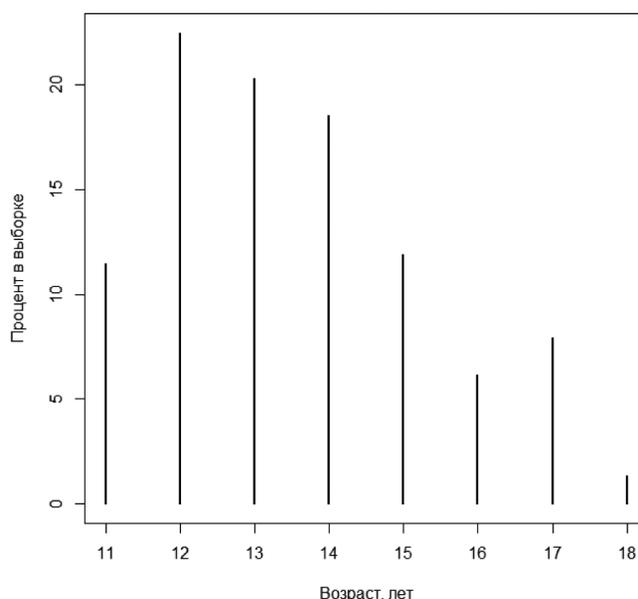


Рис. Распределение респондентов по возрасту

Fig. Distribution of respondents by age

Значимых различий по признаку пола во всех возрастных категориях нет. Из опрошенных респондентов 13 % не имеют родителей, 30 % живут в неполной семье, в подавляющем большинстве случаев только с матерью; 57 % респондентов живут в полной семье, и с матерью, и с отцом.

Для изучения взаимосвязи между благополучием семьи и различными формами насилия над ребенком в школе нами был использован опросник International child abuse screening tool – children version (ICAST-C) в адаптации Е.Н. Волковой. В опросник включены вопросы

об обстановке в семье, а также вопросы по эмоциональному, физическому, сексуальному насилию в школе и дома и пренебрежению нуждами ребенка. Для исследования ответы участников были сгруппированы по стандартным для данного опросника шкалам: насильственное окружение, эмоциональное насилие дома, физическое насилие дома, сексуальное насилие дома, пренебрежение нуждами ребенка, эмоциональное насилие в школе, физическое насилие в школе, сексуальное насилие в школе. Информация о том, кто выступал насильником (взрос-

лый или другой ребенок), и о частотности случая в данном исследовании не изучалась.

Если ответ участника на вопросы был «Нет», «Никогда», «Не уверен», то при исследовании предполагалось, что ребенок не сталкивался с данной разновидностью насилия, и его ответ кодировался как отрицательный. Во всех остальных случаях предполагалось, что ответ положительный. Затем указанные ответы суммировались по формам насилия, и при подсчете считалось, что такая форма насилия была у данного ребенка, если у него был хотя бы один положительный ответ в данной подшкале. Иными словами, если ребенка не кормят, но одежды и лекарств у него достаточно, то согласно вышеописанным правилам будет считаться, что он все равно сталкивался с пренебрежением физическими нуждами.

Анализ данных осуществлялся с использованием программы SPSS 22 (для подготовки базы данных для анализа) и R 3.1.0 для Windows (для статистического анализа). Основной статистический метод анализа данных – Хи-квадрат Пирсона с поправкой на непрерывность.

Исследование было одобрено этическим комитетом Санкт-Петербургского государственного университета, зарегистрированного в международной системе Health and Human Services (HHS).

#### *Результаты исследования*

**Показатели благополучия семейной обстановки.** Опросник позволяет выделить показатели благополучия семьи по вопросам 1–7, однако из анализа были исключены вопросы 5 и 6, поскольку все респонденты ответили на них отрицательно. Результаты ответов на остальные вопросы представлены в табл. 1.

Таблица 1

### Показатели благополучия семейной обстановки

Table 1

#### Indicators of well-being in the family environment

Показатели семейной обстановки	Частота встречаемости, абсолютное значение (%)	
	Да	Нет
Кто-либо принимал наркотики и алкоголь	55 (24,2 %)	172 (75,8 %)
Кто-либо кричал друг на друга	95 (41,8 %)	132 (58,2 %)
Кто-либо бил друг друга	41 (18 %)	186 (82 %)
Кто-либо дрался с применением оружия и ножей	16 (7 %)	221 (93 %)
Кто-либо воровал что-нибудь	20 (8,8 %)	207 (91,2 %)

Из табл. 1 видно, что достаточно часто дети живут в семье, где взрослые кричат друг на друга (41 %), почти четверть респондентов происходят из семей, где члены семьи злоупотребляют алкоголем или наркотиками. 110 из 227 детей (48,4 %) сталкивались хотя бы с одним из показателей семейной обстановки. Такие семьи мы решили называть неблагополучными для развития ребенка, выделяя при этом семьи, неблагополучные только с психологической точки зрения, в тех случаях, где взрослые кричат друг на друга, и криминально неблагополучные, где члены семьи совершают преступления.

Зачастую в России принято ассоциировать благополучие семьи с ее полнотой, т.е. наличием у ребенка обоих родителей. Чтобы проверить это предположение, обратимся к табл. 2.

Хотя тесты устанавливают значимость различий, заметно, что значительная разница существует скорее между отсутствием родителей, с одной стороны, и наличием хотя бы одного родителя – с другой. Иными словами, семейная обстановка в семьях без родителей значительно хуже как с психологической, так и с социальной точки зрения. Сравнение только двух групп семей – с одним родителем и с двумя – показывает, что между ними значимые различия существуют только в отношении криминального неблагополучия ( $\chi^2=4,46$ ,  $p=0,03$ ; больше распространено среди семей с одним родителем), тогда как в отношении психологического благополучия различий нет ( $\chi^2=1,57$ ,  $p=0,21$ ). Кроме того, нельзя утверждать, что полный состав семьи гарантирует благополучие, поскольку неблагополучными могут быть признаны больше трети

Таблица 2

**Взаимосвязь между полнотой семьи и благополучностью**

Table 2

**The relationship between the completeness of a family and its well-being**

	Нет родителей	Один родитель	Полная семья	$\chi^2$
Всего семей	30	67	130	
Благополучные	5 (16 %)	32 (48 %)	80 (61.5 %)	
Неблагополучные	25 (84 %)	35 (52 %)	50 (38 %)	20,19*** <sup>1</sup>
Только психологически	23 (77 %)	29 (43 %)	43 (33 %)	19,11***
Только криминально	25 (84 %)	24 (36 %)	27 (21 %)	43,07***

<sup>1</sup> Уровень значимости р: . <0,1 ; \* – <0,05; \*\* – <0,01; \*\*\* – <0,001.

полных семей (38 %). Таким образом, можно заключить, что отсутствие родителей является фактором неблагополучия, однако утверждать, что полная семья является признаком благополучия, можно только с большой осторожностью.

**Взаимосвязь благополучия семьи и уровня насилия у ребенка в школе и дома.** Распространенность видов и форм насилия у детей из неблагополучных и благополучных семей иллюстрирует табл. 3.

Таблица 3

**Виды и формы насилия у детей из неблагополучных семей**

Table 3

**Types and forms of violence in children from disadvantaged families**

Группирующий признак	Благополучные семьи 117 (100 %)	Неблагополучные семьи 110 (100 %)	$\chi^2$
<i>Насилие в семье</i>			
Физическое	39 (33 %)	78 (71 %)	30,56*** <sup>1</sup>
Вред здоровью	37 (32 %)	75 (68 %)	28,87***
Дисциплина	11 (9 %)	40 (36 %)	22,14***
Психологическое	57 (49 %)	99 (90 %)	43,05***
Угрозы	40 (34 %)	82 (75 %)	35,54***
Унижения	44 (38 %)	83 (75 %)	31,43***
Сексуальное	3 (3 %)	18 (16 %)	11,27***
Контактное	2 (2 %)	7 (6 %)	2,12
Неконтактное	2 (2 %)	13 (12 %)	7,82***
Изнасилование	1 (1 %)	6 (5 %)	2,62
Пренебрежение, в том числе физическими потребностями	27 (23 %)	58 (53 %)	20,03**
Психологическое	4 (4 %)	16 (15 %)	7,40**
Психологическое	26 (22 %)	55 (50 %)	17,87***
<i>Насилие в школе</i>			
Физическое	28 (24 %)	58 (53 %)	18,77***
Вред здоровью	25 (21 %)	50 (45 %)	13,80***
Дисциплина	12 (10 %)	34 (31 %)	13,71***
Психологическое	51 (43 %)	82 (75 %)	21,13***
Угрозы	21 (18 %)	47 (43 %)	15,43***
Унижения	43 (37 %)	79 (72 %)	26,65***
Сексуальное	15 (13 %)	45 (41 %)	21,58***
Контактное	13 (11 %)	38 (35 %)	16,55***
Неконтактное	3 (3 %)	10 (9 %)	3,35**
Изнасилование	0 (0 %)	10 (9 %)	9,07**

<sup>1</sup> Уровень значимости р: . <0,1 ; \* – <0,05; \*\* – <0,01; \*\*\* – <0,001.

Все формы и виды насилия чаще встречаются у детей из неблагополучных семей, причем в некоторых случаях в 4–6 раз (для пренебрежения физическими нуждами, неконтактного насилия дома). Исключение составляют контактное насилие дома и изнасилование. Насилие в школе в целом в 2–3 раза более распространено среди детей из неблагополучных семей. Из форм физического насилия больше всего выражено нанесение физического вреда здоровью (у 45 % детей из неблагополучных семей и 21 % – из благополучных). Из форм психологического насилия наиболее распространены угрозы (у 72 % детей из неблагополучных семей и 37 % – из благополучных). Особо следует отметить высокий уровень контактного сексуального насилия у детей из неблагополучных семей (35 %).

*Заключение.* Во многих исследованиях, посвященных изучению распространенности издевательств среди учащихся, мы видим, что высокий процент детей подвергались насилию в школе. Доля учащихся-жертв составляет 30–50 % в Австралии, 8–40 % в Италии, 4–36 % в Англии, 15–30 % в Греции, 20–22 % в Португалии, 21 % в Канаде и 10 % в США (Piskin, 2006).

По данным нашего исследования, до половины всех детей подвергаются насилию в школе и дома.

Зачастую педагоги и родители рассматривают физические наказания как необходимое и эффективное средство контроля детского поведения.

Не редки в школе и случаи психологического насилия, такие как оскорбления, распространение слухов, издевательства, крики. Чаще всего это происходит при посторонних, из-за чего ребенку наносится более тяжелая травма.

Среди насильственных форм организации образовательной ситуации выделяют также подавление педагогом инициативы учеников, наказание за «неправильный» ответ, некорректные указания педагога по поводу внешнего вида, манеры разговаривать детей, прерывание речи учащихся, привилегированное отношение к «заискивающим» учащимся. К формам психологического насилия со стороны педагога следует также отнести и интонацию, с которой го-

ворит педагог. Иногда можно и самые безобидные, нейтральные слова произнести таким тоном, что они заставят содрогнуться и будут звучать жестче и более пугающе, чем «обычные» оскорбительные слова и крик.

Исследования школьного насилия, как правило, фокусируются вокруг вопросов оценки распространенности насилия, предикторов насильственного и виктимного поведения, оценки влияния факторов среды и социального окружения. Можно выделить ряд факторов, провоцирующих школьное насилие: 1) развитие и функционирование школы напрямую зависит от экономических, политических, социальных, культурных традиций и тенденций развития общества: если в обществе насилие становится обыденной реальностью, то это неизбежно проецируется на школу, а школа, в свою очередь, транслирует все социальные угрозы на детей; 2) наличие в школе определенной «политической» системы, включающей агрессивные взаимоотношения внутри педагогического коллектива, в том числе авторитарно-директивный стиль управления и отсутствие обоснованной системы педагогических и профессиональных требований, закрепляет социальные роли полноправного диктатора и бесправного подчиненного, жертвы и насильника и в отношениях педагогов друг с другом, и в отношениях педагогов с детьми, и в отношениях детей друг с другом; 3) общий психоэмоциональный фон школы характеризуется высоким уровнем тревожности и учителей, и учеников в совокупности с их неумением контролировать собственные эмоции и регулировать свои эмоциональные состояния.

Указанные причины, несомненно, вносят значительный вклад в проблему школьного насилия, при этом многие авторы подчеркивают обусловленность школьного насилия особенностями семьи и семейных отношений ребенка.

Семья, отношения родителей и детей могут выступать в качестве положительного, конструктивного или деструктивного фактора развития ребенка. Забота, внимание, любовь и ласка родителей по отношению к детям сами по себе не обеспечивают полноценного развития личности ребенка. Позитивное влияние поддержки семьи

возможно только тогда, когда эти отношения не подавляют активности ребенка, не блокируют развитие у него механизмов ответственного поведения, а напротив, способствуют развитию разумной самостоятельности, активности в личностном выборе и ответственности за этот выбор. От того, какая система отношений с родителями сложилась у детей, какие способы отношения к достижениям, трудностям, проблемам существуют в семье, зависит то, каким образом ребенок будет вести себя в той или иной ситуации и в жизни в целом.

Результаты нашего исследования показывают, что около половины детей растут в семьях, где конфликтность отношений достигает порога опасности для жизни и здоровья членов семьи. Ежедневно повторяющиеся скандалы и драки в семье, свидетелем которых (а иногда и участником) является ребенок, по сути, создают собственные правила и традиции человеческих отношений в целом. Эти правила не всегда осознаются взрослыми и детьми, не всегда могут быть четко определены, названы и иметь явное выражение, но присутствуют в любой семье, и их влияние на самочувствие и благополучие членов семьи (и особенно детей) является серьезным и глубоким.

Семья традиционно понимается как источник эмоциональной поддержки, понимания, любви и защиты для человека. Однако большинство проблем детей связаны прежде всего с проблемами семьи. В кризисных условиях семья не

готова взять полную ответственность за воспитание детей, т.к. экономическая ситуация заставляет родителей искать источники существования, а не заниматься вопросами воспитания детей в семье. В этой ситуации неустойчивые семьи стали более нестабильными и деградируют, фактически бросая детей на произвол судьбы. Многие родители сегодня не знают, как вести себя с собственным ребенком, демонстрируя различные, порой полярные типы деструктивного взаимодействия с ним. С одной стороны, многие родители предоставляют детям полную свободу действий, практически устраняясь от процесса воспитания, с другой – стремятся к тотальной опеке и контролю детского поведения, постоянно и порой жестоко наказывают ребенка за любое нарушение установленных обществом или ими самими правил поведения.

Насильственное влияние особенно ощущается в семьях, где родители злоупотребляют алкоголем и принимают наркотики. Жизнь таких семей характеризуется непостоянством и непредсказуемостью, а отношения между членами – ригидностью и деспотичностью. Жизнь детей в подобной семейной атмосфере становится невыносимой, превращает их в социальных сирот при живых родителях.

Модели насильственного поведения, несомненно, формируются в семье, а затем переносятся в школьную ситуацию, отношения среди детей.

## Библиографический список

1. Алмазов Б.Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1986. 151 с.
2. Берталанти Л.Ф. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем: сб. переводов / под ред. В.В. Садовского, Э. Юдина. М.: Прогресс, 1969. С. 23–82.
3. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: учеб. пособие. М.: Российское педагогическое агенство, 1998. 263 с.
4. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра: кн. для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1988. 207 с.
5. Возможности использования опросника ICAST-C в условиях российской действительности / Е.Н. Волкова [и др.] // Научное мнение. 2012. № 12. С. 115–122.
6. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Исаева О.М. Оценка распространенности насилия в России с помощью ретроспективного опросника молодежи // Социальная психология и общество. 2021. Т 12, № 2. С. 166–182.

7. Дружинин В.Н. Психология семьи. СПб.: Питер, 2011. 176 с.
8. Карабанова О.А. Психология семейных отношений. Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. 122 с.
9. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 256 с.
10. Платонова Н.М., Платонов Ю.П. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации: учеб. пособие для вузов. СПб.: Речь, 2004. 153 с.
11. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей: монография. М.: Центр социальной педагогики, 1996. 218 с.
12. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики (изд. 3-е, испр. и доп.). М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 208 с.
13. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
14. Vacchini E., Esposito G., Affuso G. School experience and school bullying // *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 2009. Vol. 19. P. 17–32.
15. Baldry A. Bullying in schools and exposure to domestic violence // *Child Abuse & Neglect*. 2003. Vol. 27 (7). P. 713–732.
16. Baldry A.C., Farrington D.P. Brief report: Types of bullying among Italian school children // *Journal of Adolescence*. 1999. Vol. 22 (3). P. 423–426.
17. Barboza G.E. et al. Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective // *Journal of Youth and Adolescence*. 2009. Vol. 38. P. 101–121.
18. Due P., Holstein B., Lynch J.E. Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries // *European Journal of Public Health*. 2005. Vol. 15 (2). P. 128–132.
19. Espelage D.L., Swearer S.M. A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In: B.S. Jimerson, S. Swearer, & E.D. (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge, 2010. P. 61–72.
20. Espelage D.L., Rao M.A., de la Rue L. Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective // *Journal of Social Distress and the Homeless*. 2013. Vol. 22 (1). P. 21–27.
21. Ferguson C.J., San Miguel C., Hartley R.D. A multivariate analysis of youth violence and aggression: The influence of family, peers, depression, and media violence // *The Journal of Pediatrics*. 2009. Vol. 155 (6). P. 904–908.
22. Pepler D. et al. Developmental trajectories of bullying and associated factors // *Child Development*. 2008. Vol. 79 (2). P. 325–338.
23. Valkenburg P., Peter J. Online communication among adolescents: an integrated model of its attraction, opportunities, and risks // *Journal of Adolescent Health*. 2011. № 48 (2). P. 121–7.
24. Ybarra M., Mitchell K., Korchmaros J. National trends in exposure to and experiences of violence on the Internet among children // *Pediatrics*. 2011. Vol. 128. P. 1376–1386.

# THE IMPACT OF A FAMILY SITUATION ON VIOLENCE AT SCHOOL

**E.N. Volkova (Nizhny Novgorod, Russia)**

**L.V. Skitnevskaya (Nizhny Novgorod, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* The article examines the relationship between the well-being of the family and various forms of violence against a child at school (psychological, physical, sexual violence). The study involved 227 adolescents (131 girls, 96 boys) aged 11 to 18 years. Although in the mass consciousness, well-being is usually associated with the presence of both parents in a family, the data call this statement into question. A big role is played by the family environment: the presence of alcohol or drug addiction in among family members, shouting, fighting, threats.

*The purpose of the article* is to provide the results of an empirical study that allows us to identify the relationship between the family situation and the level of violence that a child faces at school.

*Research methods.* The ICAST-C (International child abuse screening tool – children version) questionnaire was used as part of this study.

*Research results.* Children from disadvantaged families are 2–6 times more likely (depending on the type and form of violence) to suffer from violence at school than children from well-off families. This may be due to the fact that children transfer behavioral patterns and social roles fixed in the family to school.

*Conclusion.* According to our research, up to half of all children are exposed to violence at school and at home. Violence at school, in general, is 2–3 times more common among children from disadvantaged families. Teachers and parents often consider physical punishment as a necessary and effective means of controlling children's behavior. Cases of psychological violence, such as insults, spreading rumors, bullying, and shouting, are not uncommon at school. A number of factors that provoke school violence can be identified: the functioning of the school directly depends on economic, political, social, cultural traditions and trends in the development of society; the presence of an authoritarian and directive management style in school; the general psycho-emotional background of school is characterized by a high level of anxiety of both teachers and students.

These reasons undoubtedly make a significant contribution to the problem of school violence, while school violence is conditioned by the peculiarities of the child's family and family relations. Patterns of violent behavior are undoubtedly formed in the family, and then transferred to the school situation, to relationships among children.

**Keywords:** *school violence, family situation, child abuse and neglect.*

---

**Volkova Elena N.** – DSc (Psychology), Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia); e-mail: [envolkova@yandex.ru](mailto:envolkova@yandex.ru)

**Skitnevskaya Larisa V.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Social and Organizational Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia); e-mail: [l.skitnevskaya@yandex.ru](mailto:l.skitnevskaya@yandex.ru)

---

## References

1. Almazov B.N. Psychological environmental maladjustment of minors. Sverdlovsk: Izdatelstvo Uralskogo universiteta, 1986. 151 p.
2. Bertalanfi L.f. General systems theory – a critical review. In Sadovskii V.V., Yudin E. (ed.), Research on General systems theory: Collection of translations. Moscow: Progress, 1969. P. 23–82.
3. Burlachuk L.F., Korzhova E.Yu. Psychology of life situations. Manual. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1998. 263 p.
4. Buyanov M.I. A child from a dysfunctional family: notes of a child psychiatrist: a book for teachers and parents. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 207 p.
5. Volkova E.N. et al. Opportunities of application of the ICAST-C questionnaire in the Russian reality // Nauchnoe mnenie (Scientific View). 2012. No. 12. P. 115–122.

6. Volkova E.N., Volkova I.V., Isaeva O.M. Assessment of the prevalence of violence in Russia using a retrospective youth questionnaire // *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*. 2021. Vol. 12 (2). P. 166–182.
7. Druzhinin V.N. *Psychology of family*. Saint-Petersburg: Piter, 2011. 176 p.
8. Karabanova O.A. *Psychology of family relations*. Samara: SIOKPP, 2001. 122 p.
9. Oliferenko L.Ya. *Socio-pedagogical support for children at risk*. Moscow: Akademia, 2008. 256 p.
10. Platonova N.M., Platonov Yu.P. *Domestic violence: characteristics of psychological rehabilitation*. Saint-Petersburg: Rech, 2004. 153 p.
11. Torokhtiy V.S. *Psychology of social work with family*. Moscow: Tsentr sotsialnoy pedagogiki, 1996. 218 p.
12. Chernikov A.V. *Systemic family therapy: Integrative model for diagnosis*. Moscow: Nezavisimaya firma "Klass", 2001. 208 p.
13. Eidemiller E.G., Yustitskis V. *Psychology and psychotherapy of family*. St. Petersburg: Piter, 2008. 672 p.
14. Bacchini E., Esposito G., Affuso G. School experience and school bullying // *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 2009. Vol. 19. P. 17–32.
15. Baldry A. Bullying in schools and exposure to domestic violence // *Child Abuse & Neglect*. 2003. Vol. 27 (7). P. 713–732.
16. Baldry A.C., Farrington D.P. Brief report: Types of bullying among Italian school children // *Journal of Adolescence*. 1999. Vol. 22 (3). P. 423–426.
17. Barboza G.E. et al. Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective // *Journal of Youth and Adolescence*. 2009. Vol. 38. P. 101–121.
18. Due P., Holstein B., Lynch J.E. Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries // *European Journal of Public Health*. 2005. Vol. 15 (2). P. 128–132.
19. Espelage D.L., Swearer S.M. A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In: B.S. Jimerson, S. Swearer, & E.D. (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge. 2010. P. 61–72.
20. Espelage D.L., Rao M.A., de la Rue L. Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective // *Journal of Social Distress and the Homeless*. 2013. Vol. 22 (1). P. 21–27.
21. Ferguson C.J., San Miguel C., Hartley R.D. A multivariate analysis of youth violence and aggression: The influence of family, peers, depression, and media violence // *The Journal of Pediatrics*. 2009. Vol. 155 (6). P. 904–908.
22. Pepler D. et al. Developmental trajectories of bullying and associated factors // *Child Development*. 2008. Vol. 79 (2). P. 325–338.
23. Valkenburg P., Peter J. Online communication among adolescents: an integrated model of its attraction, opportunities, and risks // *Journal of Adolescent Health*. 2011. No. 48 (2). P. 121–7.
24. Ybarra M., Mitchell K., Korchmaros J. National trends in exposure to and experiences of violence on the Internet among children // *Pediatrics*. 2011. Vol. 128. P. 1376–1386.

УДК 159.923.38

# ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

О.В. Барканова (Красноярск, Россия)

Т.Л. Ядрышникова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье обоснована актуальность исследования психологических особенностей одаренных детей и обучающихся в свете повышенного интереса образовательных организаций и профессионального сообщества к людям с выдающимися способностями в разных областях деятельности. Представлен краткий обзор ключевых проблем современной психологии одаренности: отмечены сложность и неоднозначность понятия одаренности, структуры и критериев ее определения, механизмов и особенностей ее развития, изобилие методологических и эмпирических парадоксов в исследовании феномена одаренности; обозначены возрастно-психологические аспекты развития одаренности и возможность инверсии ее развития, вероятность как гармоничного, так и дисгармоничного пути развития одаренного ребенка. Акцентируется понимание интеллектуальной одаренности как постепенно развивающейся компетентности, выступающей в качестве основы эффективной деятельности и в силу механизмов ее развития характерной скорее для взрослых людей. *Целью* статьи является уточнение психологического портрета современных обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности на основании результатов эмпирического исследования типологических личностных особенностей.

*Методологическую основу* исследования составил психометрический подход в исследовании одаренности, использованы типологические личностные опросники, специализированный невербальный тест интеллекта, метод экспертных оценок, метод корреляционного анализа. В рамках методологии исследования обозначено использование термина «подростки с признаками интеллектуальной одаренности».

*Результаты исследования.* На основании результатов психологической диагностики уровня невербального интеллекта, типологических личностных особенностей и применения методов обработки эмпирических данных определены обучающиеся с признаками интеллектуальной одаренности, выделены и описаны связи уровня невербального интеллекта и типологических личностных особенностей старших подростков.

*Заключение.* В статье представлен теоретический анализ современного состояния проблемы одаренности, имеющих парадоксов и дефицитов. На основании результатов эмпирического исследования уточнен психологический портрет старших подростков с признаками интеллектуальной одаренности, определены перспективы дальнейших исследований проблемы.

**Ключевые слова:** одаренность, интеллектуальная одаренность, обучающиеся с признаками интеллектуальной одаренности, типологические личностные особенности, психологический портрет.

**Барканова Ольга Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0002-6777-6837; e-mail: barkanova@inbox.ru

**Ядрышникова Татьяна Леонидовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; ORCID: 0000-0003-3103-2411; e-mail: tatleo@bk.ru

**П**остановка проблемы. Проблема одаренности детей и обучающихся является актуальной как для мировой науки, так и для современной системы образования. Данное научное направление интенсивно развивается на протяжении последних 100 лет,

однако XXI в. можно охарактеризовать как период повышенного интереса к людям с выдающимися способностями в определенных областях деятельности. На сегодняшний день практически в каждом городе Российской Федерации созданы специализированные школы для

одаренных разной направленности и широты охвата, функционируют ресурсные центры по психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей и обучающихся; ежегодно разрабатываются и реализуются сотни специализированных образовательных программ, выделяются федеральные и региональные гранты на поддержку данного направления.

При этом запросы от всех участников образовательных отношений относительно выявления, обучения и развития одаренных только растут. Наиболее ярко проявляются среди современных детей и обучающихся такие виды одаренности, как одаренность в разных областях искусства (музыкальная, художественная и т.д.), спортивная, академическая и интеллектуальная. Последние два вида одаренности высоко востребованы в образовательной сфере, поскольку индивидуальные достижения обучающихся в олимпиадах и интеллектуальных конкурсах вносят весомый вклад в развитие имиджа и рост рейтингов образовательного учреждения. При этом представленный в научной литературе психологический портрет интеллектуально одаренного ребенка бывает противоречивым, свидетельствует об однобокости его психического развития и сопутствующих психологических проблемах. Данные более актуальных исследований и наблюдений за такими детьми позволяют переосмыслить эту точку зрения и представить иное описание личности интеллектуально одаренных.

*Целью* статьи является эмпирическое исследование типологических личностных особенностей обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности, что позволит дополнить психологический портрет данной категории лиц и внести вклад в развитие современной психологии одаренности.

*Обзор научной литературы по проблеме.* Основная проблема в области научного осмысления феномена одаренности на сегодняшний день состоит в том, что большинство специалистов решительно отказываются от психометрического подхода в ее определении и исследовании. Отдавая должное накопленному опыту

исследований по проблеме одаренности со времен Ф. Гальтона, В. Штерна, Дж Гилфорда и др., современные ученые заявляют, что не может быть единого четкого определения понятия одаренности и однозначных критериев ее установления, а также универсальных способов и методов ее измерения, развития и сопровождения. Классической модели одаренности Дж. Рензулли [Renzulli, 2005], рассматривающей в качестве ключевых факторов определения одаренности общие способности выше среднего, креативность и приобщенность к задаче (мотивацию достижения), противопоставляют другие модели, уделяющие внимание факторам личности (Дж. Фельдхьюсен), внешнего окружения (Ф. Монкс) и даже ситуативным и случайным переменным (А. Танненбаум). В разные периоды развития психологии одаренности ведущую роль отдавали разным факторам одаренности, а исследования были сконцентрированы в основном вокруг трех видов одаренности: академической, интеллектуальной и творческой. Сегодня все больше ученых склоняются в пользу выделения личностно-мотивационных факторов в качестве ведущего компонента одаренности (Д.Б. Богоявленская, Т.И. Артемьева, В.Э. Чудновский, В.С. Нургалеев и др.). В конечном итоге однозначного понимания феномена одаренности в современной науке нет, а существующие подходы изобилуют методологическими и эмпирическими парадоксами, отражая скорее научную специализацию автора того или иного подхода [Панов, 2014].

Ведущий отечественный специалист в области психологии одаренности Д.Б. Богоявленская в своих работах подчеркивает системность данного личностного качества, его сложность и неоднозначность [Богоявленская, 2010]. Одаренность не сводима к сумме ее отдельных составляющих и не может быть измерима современными тестами (IQ, креативности, мотивации и т.д.). Высокий уровень развития общих и специальных способностей является предпосылкой успешности в осуществлении какой-либо деятельности, но ключевую роль играют ценности и мотивы личности. Именно внутренняя познава-

тельная мотивация, искренняя заинтересованность человека в своем деле способствуют проявлению и развитию одаренности, а не нацеленность на внешний успех, похвалу, публичное признание или вознаграждение. При этом современные школы ориентированы на так называемое «портфолио» с достижениями ребенка, об уровне его одаренности судят по количеству его побед и наград в определенной области, и зачисление в «школы для одаренных» происходит согласно портфолио. В этой связи вопрос о понимании одаренности и характеристиках контингента обучающихся в подобных школах остается открытым: согласно Д.Б. Богоявленской, происходит «сдвиг мотива на средства», когда победа на конкурсе становится самоцелью и задействует механизмы, не связанные с развитием ребенка [Богоявленская, 2010, с. 5].

Немаловажной проблемой остаются и возрастно-психологические аспекты развития одаренности. Многие специалисты говорят о том, что одаренность в детском возрасте носит неоднозначный характер: ее проявления могут быть ситуативными, нестойкими, зависеть от особенностей семейного воспитания и микросоциального окружения, смены деятельности, возрастных кризисов, социокультурного контекста, случайных факторов. Разные способности имеют тенденцию ярко проявляться в разные возрастные периоды и развиваться лишь при определенных внешних и внутренних условиях [Холодная, 2011; Subotnik et al., 2011; Комарова, 2016; Грушецкая, Щербинина, 2018; Papadopoulos, 2020]. Далеко не каждый одаренный ребенок вырастает в одаренного взрослого, и, наоборот, не все одаренные взрослые люди ярко проявляют свои способности в детстве (регрессивный и прогрессивный варианты развития, эффект инверсии). В связи с этим существует тенденция рассматривать одаренность в детском (особенно дошкольном) возрасте лишь как потенциальную; в ряде источников подчеркивается важность определения в одаренности факторов личностной, духовной зрелости, автостратегических способностей, субъектности, метакогнитивного опыта

или даже генеративности, о чем в детском возрасте вообще говорить не приходится [Холодная, 2011; Baudson, 2016; Хазова, Смирнов, 2017; Нургалеев, Финогенова, 2018; Запалацкая, 2018; Efklides, 2019; Vötter, Schnell, 2019].

Установлено, что среди одаренных встречаются два основных пути развития: гармоничный и дисгармоничный. Дети с гармоничным типом развития отличаются высоким уровнем психологического здоровья, имеют реальные достижения в интересующих их областях деятельности, социально активны и продуктивны. Детей с дисгармоничным типом развития характеризуют диссинхрония психического развития, трудности в общении, высокая вероятность угасания признаков одаренности с возрастом и «синдром бывшего вундеркинда», высокая психофизиологическая «цена» достижений, социальные и эмоциональные проблемы и т.д. [Юркевич, 2009; Холодная, 2011; Ozcan, 2017; Юркевич, 2018].

Все вышесказанное особенно актуально для интеллектуальной одаренности: здесь часто наблюдаются и эффект инверсии развития одаренности, и необходимость комплексного психолого-педагогического мониторинга для идентификации интеллектуально одаренных, и неоднозначная интерпретация высоких показателей тестов IQ. М.А. Холодная предлагает рассматривать интеллектуальную одаренность как постепенно развивающуюся компетентность, выступающую в качестве основы эффективной деятельности. Такая компетентность обеспечивает способность порождать некоторое объективно новое содержание и выражать его в адекватных концептуальных формах, принятие эффективных решений и инициацию эффективных действий в определенной предметной области. Становление интеллектуальной одаренности – медленный и постепенный процесс, связанный с особенностями эволюции индивидуального метакогнитивного опыта, поэтому о ней корректнее говорить скорее по отношению к взрослым людям, а к детям более применим термин «ребенок с признаками одаренности» [Холодная, 2011, с. 74].

Современные исследования удовлетворенности жизнью и уровня субъективного благополучия одаренных (в том числе интеллектуально одаренных) людей вообще показывают отсутствие значимых различий между одаренными и неодаренными и опровергают стереотип об их социальных, личностных, эмоциональных трудностях и дезадаптации [Хазова, 2008; Bergold et al., 2015; Preckel et al., 2015; Foley-Nicpon et al., 2015; Guez et al., 2018].

Таким образом, с одной стороны, проблема одаренности вообще и интеллектуальной одаренности в частности в зарубежной и отечественной психологии является актуальной и достаточно разработанной. С другой – в мировой науке наблюдаются отказ от четкого определения понятия одаренности и однозначных критериев ее идентификации, критика имеющегося стандартизированного исследовательского инструментария, признание эфемерности детской одаренности, возможности инверсии ее развития и вероятности как гармоничного, так и дисгармоничного пути развития одаренного ребенка. Все это усложняет понимание и исследование одаренности и поднимает большое количество вопросов, требующих ответа.

*Методология исследования.* Для реализации цели исследования был реализован психометрический подход, целесообразность использования которого при исследовании одаренности была нами обоснована в более ранних публикациях [Барканова, 2018]. В исследовании были использованы психометрические методики оценки общих способностей и типологических личностных особенностей. Для исследования уровня общих способностей был применен невербальный тест интеллекта «Продвинутые прогрессивные матрицы Дж. Равена», разработанный специально для выявления интеллектуально одаренных лиц, и экспертные оценки учителей. При этом мы приняли во внимание данные М.А. Холодной о том, что соотношение между IQ и реальной продуктивностью является криволинейным с максимальной точкой около 116–119 ед. и сверхвысокий интеллект вообще может быть помехой для человека

[Холодная, 2011, с. 73], и включили в категорию интеллектуально одаренных лиц с уровнем IQ выше среднего. Кроме того, использованный инструментальный и возрастные особенности выборки не позволяют со 100 %-ной уверенностью констатировать интеллектуальную одаренность, поэтому мы будем условно причислять обучающихся с показателями IQ выше среднего и высокими к группе *лиц с признаками интеллектуальной одаренности*.

Для исследования личностных особенностей были использованы типологические опросники, поскольку типологический подход дает комплексное целостное описание личности, а также позволяет объяснить и спрогнозировать ее поведение в разных сферах. Были задействованы: характерологический опросник К. Леонарда – Г. Шмишека, предназначенный для диагностики акцентуаций личности, «Методика диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн» (в модификации А.М. Прихожан) и опросник Р. Теллона и М. Сикоры «Профиль личности по Эннеграмме». Отметим, что в последнее время эннеатипы достаточно часто используются для психодиагностики личности в индивидуальном консультировании, психотерапии, коучинге, профессиональном отборе, ассессменте и управлении персоналом; существуют научные публикации, подтверждающие связь данной типологии с рядом известных типологических моделей (профессиональных типов, акцентуаций личности и др.) и характеризующие возможности использования данной типологии в психологической практике [Барканова, 2021]. Для исследования взаимосвязи показателей общих способностей и типологических личностных особенностей использовался метод ранговой корреляции Ч. Спирмена (статистическая программа Statgraphics Plus v.5.0.).

*Результаты исследования.* Для решения поставленных задач было проведено исследование на выборке из 104 старших подростков, обучающихся 8–10-х классов МБОУ СШ Красноярска (2021). В исследуемой выборке было выявлено 16 % обучающихся с уровнем невербального интеллекта выше среднего (IQ = 111–120)

и 22 % обучающихся с высоким уровнем невербального интеллекта ( $IQ \geq 121$ ). Общий процент обучающихся с выдающимся IQ по выборке впечатляет (38 %). В целом это обучающиеся, которые не только обладают незаурядным уровнем общих способностей, но и, по оценкам учителей, демонстрируют достаточно высокие академические результаты и достижения. Мы отнесли данных подростков к категории лиц с признаками интеллектуальной одаренности.

Корреляционный анализ позволил нам выделить некоторые личностные типологические особенности данного контингента обучающихся. Обнаружена положительная корреляционная связь уровня невербального интеллекта и 2-го эннеатипа «Помощник» ( $r=+0,2438$ ). «Помощники» стремятся обрести ценность в глазах окружающих, сделав себя незаменимыми, и выстраивают идентичность, основанную на образе положительного человека, который помогает другим. Им легко концентрироваться на том, что нужно другим людям, поддерживать и воодушевлять их, они счастливы, когда получают за свою помощь признательность или благодарность. «Помощники» приветливы, общительны и дружелюбны, полны энтузиазма и поддерживают хорошее настроение в своем окружении, они помогают близким проявлять свои лучшие качества. Также установлена положительная корреляционная связь уровня невербального интеллекта и 3-го эннеатипа «Достигатель» ( $r=+0,2286$ ). «Достигатели» стремятся обрести ценность в глазах окружающих, добиваясь успеха. Люди этого типа выстраивают идентичность, основанную на образе успешного и высокостатусного человека, и постоянно работают над тем, чтобы соответствовать этому образу. Они идентифицируют себя со своей работой («Я – это то, что я делаю»), фокусируются на целях и достижении успеха, придают большое значение статусу. Для них важно быть эффективными и продуктивными, поэтому они мыслят в категориях целей, задач, результатов. Главное для них – это выполнить задание, достичь поставленной цели. Окружающие часто считают их трудоголиками.

Выявлена положительная корреляционная связь уровня невербального интеллекта и акцентуации характера «Возбудимого» типа ( $r=+0,2237$ ). Люди данного типа инстинктивны, импульсивны, упрямы, напористы, склонны к соперничеству, отличаются максимализмом, нетерпимостью, амбициозностью, обладают взрывным характером и нестойкой самооценкой. В спокойном состоянии это заботливые, добрые, помогающие люди, однако в состоянии разрядки аффективного напряжения могут быть агрессивными, проявлять насилие. Данная связь несколько удивительна и требует дополнительных исследований для ее объяснения. Пока можно лишь привести данные К. Леонгарда о том, что инстинктивные побуждения у таких личностей могут сглаживаться наличием природного ума и высоким уровнем самоконтроля, что, вероятно, и присуще подросткам исследуемой выборки.

Достоверных корреляционных связей между уровнем невербального интеллекта и уровнем самооценки и притязаний не обнаружено, что позволяет говорить о вариативности данных свойств по выборке подростков с признаками интеллектуальной одаренности.

Исследование выявило большое количество корреляционных связей личностных типологических особенностей (эннеатипов, акцентуаций личности, уровня самооценки и притязаний) исследуемых подростков. Результаты представлены в таблице, в которой видно наличие большого количества положительных связей эннеатипов («Помощник», «Достигатель», «Индивидуалист», «Авантюрист», «Посредник») с «Гипертимным» типом акцентуаций. Также присутствует ряд положительных связей между некоторыми эннеатипами и акцентуациями «Ригидного», «Возбудимого», «Циклотимного» и «Аффективного» типов. Уровень самооценки напрямую коррелирует с уровнем притязаний и «Гипертимным» типом акцентуаций и отрицательно коррелирует с «Дистимичным» типом. Уровень притязаний положительно коррелирует с эннеатипом «Индивидуалист» и акцентуациями «Возбудимого», «Циклотимного» и «Аффектив-

ного» типов. Мы не будем останавливаться на интерпретации данного комплекса связей, так как это не входит в задачи нашего исследования и заслуживает отдельной публикации. Отметим

лишь, что в научной литературе существуют попытки исследования связи эннеатипов и акцентуаций личности, в частности в работе ученого и психотерапевта К. Наранхо «Характер и невроз».

**Корреляционные связи личностных типологических особенностей**  
**Correlations of personality typological characteristics**

Эннеатипы	Акцентуации личности										Уровень самооценки и притязаний	
	Демонстративный	Ригидный	Педантичный	Возбудимый	Гипертимный	Дистимичный	Тревожный	Циклотимный	Аффективный	Эмотивный	УС	УП
Перфекционист		r = +0,2719							r = +0,2263			
Помощник					r = +0,1954							
Достигатель					r = +0,3012							
Индивидуалист		r = +0,2323			r = +0,2454			r = +0,2326				r = +0,2452
Наблюдатель		r = +0,3105		r = +0,2804								
Скептик												
Авантюрист					r = +0,2173							
Босс				r = +0,2113								
Посредник					r = +0,2575			r = +0,2046				
УС					r = +0,2144	r = +0,2698						r = +0,3334
УП				r = +0,2638				r = +0,3862	r = +0,2293			

Однако среди данного комплекса корреляций есть несколько зависимостей, позволяющих судить о дополнительных тенденциях, имеющих отношение к предмету нашего исследования. В частности, есть положительная корреляционная связь гипертимной акцентуации личности со 2-м эннеатипом «Помощник» ( $r=+0,1954$ ) и с 3-м эннеатипом «Достигатель» ( $r=+0,3012$ ). Гипертимная акцентуация личности, в свою очередь, положительно коррелирует с показателем самооценки ( $r=+0,2144$ ), а последний – с показателем уровня притязаний ( $r=+0,3334$ ). На этом основании мы можем предположить, что среди эннеатипов «Помощник» и «Достигатель» встречается довольно высокий процент гипертимов (общительных, энергичных, оптимистичных и жизнерадостных личностей), которые характеризуются достаточно высоким уровнем самооценки и притязаний. Можно допустить, что лица с такими характеристиками могут нередко встречаться среди подростков с признаками интеллектуальной одаренности.

*Заключение.* Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд выводов.

1. Проблема одаренности вообще и интеллектуальной одаренности в частности является актуальной для современной науки и системы образования, при этом в научном сообществе наблюдается большое количество теоретических и методологических разногласий и парадоксов в вопросах определения ключевых терминов, структуры, возрастных и процессуальных аспектов развития одаренных детей и обучающихся, подходов и методов исследования одаренности.

2. Эмпирическое исследование личностных особенностей старших подростков с признаками интеллектуальной одаренности позволило констатировать наличие прямой корреляционной связи уровня невербального интеллекта и эннеатипов «Помощник» и «Достигатель», а также акцентуации «Возбудимого» типа, что дает основание характеризовать испытуемых как людей дружелюбных, общительных, социально ориентированных, но при этом амбициозных, напористых,

сфокусированных на достижении успеха в деятельности и высокого статуса. Достоверных корреляционных связей показателей уровня невербального интеллекта и уровня самооценки и притязаний личности не обнаружено, что свидетельствует о представленности разных типов самооценки и притязаний у подростков с признаками интеллектуальной одаренности.

3. Результаты проведенного исследования опровергают встречающийся в научной литературе и обыденном сознании стереотип о том, что интеллектуально одаренные люди отличаются неадекватной самооценкой или имеют психологические проблемы, личностные комплексы и трудности в общении. Новейшие научные публикации свидетельствуют о достаточном уровне личностной зрелости, социальной активности и успешности, продуктивности современных одаренных молодых людей.

4. Психологический портрет современных одаренных детей и обучающихся существенно изменился, и в этой области образовалось довольно много неисследованных аспектов. В частности, отдельного изучения требует вопрос факторов, оказывающих влияние на личность современных одаренных детей и обучающихся, оснований исчезновения одних личностных характеристик и формирования других. Дополнительных исследований требует и вопрос сравнительного изучения личностных особенностей обучающихся, причисленных к категории одаренных лишь на основе портфолио с достижениями, и одаренных детей и обучающихся, отнесенных к категории одаренных по результатам комплексного психолого-педагогического мониторинга. Решение данных вопросов определяет перспективы дальнейших исследований.

## Библиографический список

1. Барканова О.В. Исследование и развитие потенциальной одаренности в школьном возрасте // Технологии обеспечения психологического здоровья ребенка в образовательном пространстве: кол. монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 122–141.
2. Барканова О.В. Связь эннеатипов и профессиональных типов личности: возможности использования Эннеаграммы в профессиональном самоопределении старших подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 3 (36). С. 326–329. DOI: 10.26140/apir-2021-1003-0082
3. Богдавленская Д.Б. Одаренность: ответ через полтора столетия // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2010. № 3. С. 3–16.
4. Грушецкая И.Н., Щербинина О.С. Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития // Перспективы науки и образования. 2018. № 5. С. 136–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2018.5.15>
5. Запалацкая В.С. Развитие детской одаренности в контексте теории взросления личности // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2018. № 3. С. 48–54. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-3-48-54
6. Комарова Т.С. Величайшие педагоги и психологи мира об одаренности и способностях детей // Педагогическое образование и наука. 2016. № 5. С. 10–13.
7. Нургалеев В.С., Финогенова О.Н. Автостратегические способности как основа общей одаренности личности // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 364–368.
8. Панов В.И. Одаренность: от парадоксов к развитию субъектности // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. 2014. № 4. С. 129–137.
9. Хазова С.А. Интеллектуальная одаренность и совладание с трудностями // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова 2008. Т. 14. С. 162–166.
10. Хазова С.А., Смирнов В.А. Опыт реализации программы развития личностных ресурсов для одаренных старшеклассников в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса

- социализации // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 5. С. 39–43.
11. Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 5. С. 69–78.
  12. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 28–38. DOI: 10.17759/jmfp.2018070203
  13. Юркевич В.С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 74–86.
  14. Baudson T.G. The mad genius stereotype: Still alive and well // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. P. 368. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00368
  15. Bergold S., Wirthwein L., Rost D.F., Steinmayr R. Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01623
  16. Efklides A. Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL // *High Ability Studies*. 2019. Vol. 30. P. 79–102. DOI: 10.1080/13598139.2018.1556069
  17. Foley-Nicpon M., Assouline S.G., Fosenburg S. The relationship between self-concept, ability, and academic programming among twice-exceptional youth // *Journal of Advanced Academics*. 2015. Vol. 26 (4). P. 1–18. DOI: 10.1177/1932202X15603364
  18. Guez A., Peyre H., Le Cam M., Gauvrit N., Ramus F. Are high-IQ students more at risk of school failure? // *Intelligence*. 2018. Vol. 71. P. 32–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2018.09.003>
  19. Ozcan D. Career decision-making of the gifted and talented // *South African Journal of Education*. 2017. Vol. 37, No. 4. DOI: 10.15700/saje.v37n4a1521
  20. Papadopoulos D. Psychological framework for gifted children’s cognitive and socio-emotional development: A Review of the research literature and implications // *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*. 2020. Vol. 8, No. 1. P. 305–323. DOI: 10.17478/jegys.666308
  21. Preckel F., Baudson T. G., Krolak-Schwerdt S., Glock, S. Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children // *American Educational Research Journal*. 2015. Vol. 52 (6). P. 1160–1184. DOI: 10.3102/0002831215596413
  22. Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.) *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press. 2005. P. 246–279. DOI: 10.1017/CBO9780511610455.015
  23. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on Psychological Science // *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. Vol. 12 (1). P. 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056
  24. Vötter B., Schnell T. Bringing giftedness to bear: Generativity, meaningfulness, and self-control as resources for a happy life among gifted adults // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1972. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01972

# PERSONALITY CHARACTERISTICS OF SENIOR ADOLESCENTS WITH INDICATORS OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS

O.V. Barkanova (Krasnoyarsk, Russia)

T.L. Yadryshnikova (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The article substantiates the actuality of the study into the psychological characteristics of gifted children and students in the light of the increased interest of educational organizations and the professional community to people with outstanding abilities in various fields of activity. A brief review of the key problems of modern psychology of giftedness is presented: the complexity and ambiguity of the concept of giftedness, its structure and criteria for its definition, mechanisms and features of its development, plenty of methodological and empirical paradoxes in the study of the phenomenon of giftedness; the age-psychological aspects of the development of giftedness and the probability of inversion of its development, the possibility of both harmonious and disharmonious way of development of a gifted child. The author emphasizes understanding of intellectual giftedness as a gradually developing competence, acting as the basis of effective activity, and, due to the mechanisms of its development, characteristic rather of adults than children.

*The purpose of the article* is elaboration of the psychological profile of modern students with indicators of intellectual giftedness on the basis of the results of an empirical study into typological personality traits.

*The research methodology* is based on psychometric approach to the study of giftedness, namely, typological personality questionnaires, a specialized non-verbal intelligence test, the method of expert assessment and the method of correlation analysis were used. Within the framework of the research methodology, the use of the term "students with indicators of intellectual giftedness" is justified.

*Research results.* Based on the results of psychological diagnostics of the level of non-verbal intelligence, typological personality traits and the use of methods for processing empirical data, students with indicators of intellectual giftedness were identified, the correlations between the level of non-verbal intelligence and typological personality traits of senior adolescents were identified and described.

*Conclusion.* The article presents a theoretical analysis of the current state of the problem of giftedness, existing paradoxes and gaps. Based on the results of the empirical study, the psychological profile of senior adolescents with indicators of intellectual giftedness was clarified, and the prospects for further research into the problem were determined.

**Keywords:** *giftedness, intellectual giftedness, students with indicators of intellectual giftedness, typological personality characteristics, psychological profile.*

**Barkanova Olga V.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-6777-6837; e-mail: barkanova@inbox.ru

**Yadryshnikova Tatyana L.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of General and Special Pedagogy and Psychology, Krasnoyarsk Regional Institute of Qualification Improvement and Retraining Staff in the Sphere of Education, (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0003-3103-2411; e-mail: tateo@bk.ru

## References

1. Barkanova O.V. Research and development of potential giftedness at school age. In: Technologies of maintaining a child's psychological health in educational sphere: col. monograph / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. Krasnoyarsk, 2018. P. 122–141.
2. Barkanova O.V. Correlation of enneatypes and professional personality types: possibilities of using Enneagram in professional self-determination of senior adolescents // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya (Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology). 2021. Vol. 10, No. 3 (36). P. 326–329. DOI: 10.26140/anip-2021-1003-0082
3. Bogoyavlenskaya D.B. Giftedness: the answer in one and a half centuries // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya. 14: Psikhologiya (Bulletin of the Moscow University, Series 14: Psychology). 2010. No. 3. P. 3–16.

4. Grushetskaya I.N., Shcherbinina O.S. Interaction of gifted scholars with their micro society as the condition of their social development // *Perspektivi nauki i obrazovaniya* (Perspectives of Science and Education). 2018. No. 5. P. 136–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2018.5.15>
5. Zapalatskaya V.S. Development of children's giftedness in the context of the personality maturing theory // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* (Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogics). 2018. No. 3. P. 48–54. DOI: [10.18384/2310-7219-2018-3-48-54](https://doi.org/10.18384/2310-7219-2018-3-48-54)
6. Komarova T.S. The greatest world pedagogues and psychologists about children's giftedness and abilities // *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka* (Pedagogical Education and Science). 2016. No. 5. P. 10–13.
7. Nurgaleev V.S., Finogenova O.N. Autostrategic abilities as the basis of a personality general giftedness // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* (The World of Science, Culture, Education). 2018. No. 3 (70). P. 364–368.
8. Panov V.I. Giftedness: from paradoxes to subjectivity development // *Izvestiya Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta MAMI* (Bulletin of the Moscow State Technical University MAMI). 2014. No. 4. P. 129–137.
9. Khazova S.A. Intellectual giftedness and coping // *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* (Bulletin of KSU named after N. A. Nekrasov). 2008. Vol. 14. P. 162–166.
10. Khazova S.A., Smirnov V.A. Experience of realizing the program of personality resources development for the gifted senior scholars while psychological and pedagogic escorting the process of socialization // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* (Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogics. Psychology. Sociokinetics). 2017. No. 5. P. 39–43.
11. Kholodnaya M.A. Evolution of intellectual giftedness from childhood to adulthood: effect of development inversion // *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal). 2011. Vol. 32, No. 5. P. 69–78.
12. Yurkevich V.S. Intellectual giftedness and social development: controversial connection // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* (Modern Foreign Psychology). 2018. Vol. 7, No. 2. P. 28–38. DOI: [10.17759/jmfp.2018070203](https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070203)
13. Yurkevich V.S. Gifted children and intellectual creative potential of the society // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* (Psychological Science and Education). 2009. No. 4. P. 74–86.
14. Baudson T.G. The mad genius stereotype: Still alive and well // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. P. 368. DOI: [10.3389/fpsyg.2016.00368](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368)
15. Bergold S., Wirthwein L., Rost D.F., Steinmayr R. Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. DOI: [10.3389/fpsyg.2015.01623](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623)
16. Efklides A. Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL // *High Ability Studies*. 2019. Vol. 30. P. 79–102. DOI: [10.1080/13598139.2018.1556069](https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1556069)
17. Foley-Nicpon M., Assouline S.G., Fosenburg S. The relationship between self-concept, ability, and academic programming among twice-exceptional youth // *Journal of Advanced Academics*. 2015. Vol. 26 (4). P. 1–18. DOI: [10.1177/1932202X15603364](https://doi.org/10.1177/1932202X15603364)
18. Guez A., Peyre H., Le Cam M., Gauvrit N., Ramus F. Are high-IQ students more at risk of school failure? // *Intelligence*. 2018. Vol. 71. P. 32–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2018.09.003>
19. Ozcan D. Career decision-making of the gifted and talented // *South African Journal of Education*. 2017. Vol. 37, No. 4. DOI: [10.15700/saje.v37n4a1521](https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521)
20. Papadopoulos D. Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A Review of the research literature and implications // *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*. 2020. Vol. 8, No. 1. P. 305–323. DOI: [10.17478/jegys.666308](https://doi.org/10.17478/jegys.666308)

21. Preckel F., Baudson T.G., Krolak-Schwerdt S., Glock, S. Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children // *American Educational Research Journal*. 2015. Vol. 52 (6). P. 1160–1184. DOI: 10.3102/0002831215596413
22. Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.) *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press. 2005. P. 246–279. DOI: 10.1017/CBO9780511610455.015
23. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on *Psychological Science* // *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. Vol. 12 (1). P. 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056
24. Vötter B., Schnell T. Bringing giftedness to bear: Generativity, meaningfulness, and self-control as resources for a happy life among gifted adults // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1972. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01972

УДК 159.947.35

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЗДОРОВЫХ, ДЛИТЕЛЬНО И ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.М. Вербианова (Красноярск, Россия)

Е.В. Улыбина (Красноярск, Россия)

О.В. Груздева (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы и цель.* Период дошкольного возраста является необходимым и значимым периодом для начала становления волевого аспекта личности, что предопределяет интерес к изучению этого вопроса. Актуальность изучения развития волевых качеств часто и длительно болеющих детей объясняется увеличением доли соматически больных детей и приобретает особую важность в связи с поиском эффективных способов воспитания этих детей. Данное исследование посвящено изучению системной характеристики развития волевых качеств здоровых и часто и длительно болеющих детей в сравнительном аспекте.

*Методологическую* основу исследования составили: деятельностный подход, культурно-историческая концепция развития высших психических функций, теория интериоризации в становлении психических функций.

Использовались теоретические методы исследования, эмпирические методы, методы статистического анализа.

*Результаты исследования, обсуждение.* Исследование позволило выявить: особенности развития волевых качеств в группе здоровых и группе часто и длительно болеющих детей; динамику развития отдельных качеств; гетерогенность в характере развития отдельных волевых качеств. В статье приводится обсуждение выявленных особенностей в развитии волевых качеств часто и длительно болеющих детей.

*Заключение.* Результаты позволяют оценить становление волевых качеств у здоровых и соматически больных современных детей дошкольного возраста. Представленные сведения помогают выстроить педагогическую работу по формированию волевых качеств детей-дошкольников и оказать эффективную психолого-педагогическую помощь ребенку и его родителям.

**Ключевые слова:** *часто болеющий ребенок, длительно болеющий ребенок, соматически ослабленный ребенок, воля, волевые качества личности, самостоятельность, самоконтроль, инициативность, выдержка, целеустремленность, настойчивость, воспитание волевых качеств ребенка дошкольного возраста.*

**Вербианова Ольга Михайловна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [verbianova@kspu.ru](mailto:verbianova@kspu.ru)

**Улыбина Екатерина Владимировна** – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [fyodorova\\_90@inbox.ru](mailto:fyodorova_90@inbox.ru)

**Груздева Ольга Васильевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [gruzdeva@kspu.ru](mailto:gruzdeva@kspu.ru)

**П**остановка проблемы и цель исследования. В документе, определяющем требования к современному образованию на дошкольной ступени (ФГОС ДО)<sup>1</sup>, одним

из целевых ориентиров для детей 5–7 лет является воспитание инициативы, настойчивости и самостоятельности. Самореализация человека определяется его стержневыми характеристиками личности – волевыми качествами. В научной литературе представлены работы, раскрывающие особенности развития отдельных во-

<sup>1</sup> Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

левых качеств у детей дошкольного возраста [Вербианова, 2017; Мирошникова, 2017; Улыбина и др., 2021; Anderson, 2002; Barkley, 2001]. Тем не менее исследований, системно раскрывающих развитие этих качеств в дошкольном возрасте, недостаточно. В особой степени это справедливо для соматически больных детей, число которых ежегодно возрастает. По данным статистического сборника «Здравоохранение в России. 2020» заболеваемость детей в возрасте 0–14 лет (на 100 000 детей) увеличилась с 171774,8 (в 2005 г.) до 174694,0 (в 2018 г.) [Здравоохранение в России, 2019].

Нацеленность современного образования на развитие волевых аспектов личности, дефицит сведений о развитии волевых качеств часто и длительно болеющих детей раскрывает значимость и актуальность исследования.

*Цель* исследования – изучить системную характеристику развития волевых качеств личности у здоровых, а также часто и длительно болеющих детей дошкольного возраста. Сравнительный анализ позволит учитывать эти особенности в образовательно-воспитательном процессе и определить приоритетные направления педагогической работы для соматически больных детей в условиях образовательной организации и в семье.

*Теоретический обзор проблемы.* Значимость волевых качеств в деятельности человека, в построении траектории жизненного пути очевидна, и этим определяется научный и профессиональный интерес к изучению этого вопроса. Истоки развития воли лежат в дошкольном возрасте [Выготский, 1983; Рубинштейн, 1989; Смирнова, 1998]. Развитие волевых проявлений исходно определяется зрелостью мозговых структур [Vityaev, 2015] и тесно взаимосвязано с интеллектуальным развитием, рефлексией и другими психическими функциями [Смирнова, 2015].

По мнению Е.П. Ильина, волевые качества – это особенности волевой активности человека, которые способствуют преодолению внешних и внутренних трудностей и при определенных обстоятельствах и условиях проявляются как устой-

чивые личностные черты [Ильин, 2009, с.15]. Авторы выделяют следующие волевые качества: инициативность, самостоятельность, независимость, решительность, энергичность, настойчивость, самоконтроль, выдержка, самообладание [Ильин, 2009; Рубинштейн, 1989]. С.Л. Рубинштейн связывал волевые качества с этапами волевого действия [Рубинштейн, 1989, с. 205].

Н.А. Цыркун считает, что волевые качества – это конкретные проявления воли. По мнению автора, «...волевые качества функционируют не изолированно друг от друга, а во взаимной связи...». Тем не менее автор предполагает, что «...совокупность волевых качеств – это подвижная система» [Цыркун, 2019, с. 15–16].

Прерогатива в развитии волевых качеств принадлежит воспитанию. Для детей, регулярно посещающих дошкольную образовательную организацию (ДОО), создаются условия развития волевых аспектов личности посредством четкого планирования режима дня, содержания образовательно-воспитательной работы, системы отношений с педагогами и со сверстниками и организации предметно-пространственной среды. При этом воспитательный процесс в ДОО осуществляется специалистами в области дошкольной педагогики и психологии. Факторами развития волевых качеств длительно и часто болеющих детей, значительную часть календарного года не посещающих ДОО, выступают несистемные, стихийные воздействия родителей, происходящие на интуитивной основе. Нередко забота родителей о ребенке в ситуации его болезни блокирует развитие социально значимых качеств [Доманецкая, 2013; Волкова, 2013]. Очевидно, что сведения об особенностях развития волевых качеств представляют особый интерес с точки зрения конструирования воспитательно-образовательного процесса с часто болеющими детьми, которые сегодня составляют значимую долю контингента детей дошкольного возраста.

*Методологическую* основу исследования составили: культурно-историческая концепция, утверждающая значимость взаимодействия со взрослым в процессе развития ребенка [Выготский, 1983]; теория интериоризации высших

психических функций [Выготский, 1983]; а также деятельностный подход [Рубинштейн, 1989], утверждающий, что отношения, складывающиеся в процессе деятельности, получают регуляцию при помощи сознания как высшего психического процесса.

Выборку исследования (159 детей дошкольного возраста) составили две категории детей: 73 здоровых ребенка 5–7 лет и 86 детей 5–7 лет, относящихся к категории часто и длительно болеющих. Основанием для присвоения статуса «часто болеющий» для детей 5 лет являются 4 и более эпизодов ОРЗ в год, для детей шести лет и старше – 3 и более эпизодов [Альбицкий, 1986]. К категории длительно болеющих следует отнести детей, которые пребывают в состоянии болезни (в условиях медицинского учреждения или на домашнем лечении) более 14 дней [Здравоохранение в России, 2019].

Использовались теоретические методы исследования, позволяющие проанализировать современное состояние изучаемого вопроса; эмпирические методы – эксперимент. Для изучения волевых качеств детей использовались: методика Р.М. Геворкян «Особенности проявления воли дошкольников» [Коломинский и др., 2004], методика Н.И. Гуткиной «Домик» [Гуткина, 2000].

Объективность выводов подтверждалась на основе вычисления достоверности разли-

чий с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни.

*Результаты исследования, обсуждение.* Традиционно отмечается, что у часто болеющих детей показатели психического развития снижены по сравнению со здоровыми детьми [Eiser, 1989; Волкова, 2013; Treat et al., 2019; Улыбина и др., 2021]. С другой стороны, часто болеющий ребенок, в силу длительного пребывания в домашней обстановке, при отсутствии сверстников, в силу занятости родителей вынужден чаще прибегать к самоорганизации своей деятельности, досуга. Кроме того, длительно болеющие дети нередко находятся в условиях режима медицинского учреждения, в определенной социальной изоляции и сосредоточены на себе, своих переживаниях. Вышесказанное усиливает интерес к изучению становления волевых качеств здоровых и соматически больных детей; подчеркивает значимость проведения сравнительного анализа с целью выявления особенностей в развитии волевых качеств у детей здоровых и детей часто и длительно болеющих.

Результаты количественного анализа полученных диагностических сведений отражены в табл. 1. Для выявления различий показателей в двух несвязанных выборках использовался непараметрический статистический критерий Манна – Уитни.

Таблица 1

**Распределение детей 5–7 лет (группа здоровых и группа длительно и часто болеющих) по уровням развития волевых качеств**

Table 1

**Distribution of 5–7 year-old children (a group of healthy children and a group of frequently and chronically ill children) according to the levels of development of volitional qualities**

Уровень развития волевых качеств	Здоровые дети, %	Часто и длительно болеющие дети, %
1	2	3
Целеустремленность (различия достоверны ( $p \leq 0,05$ ))		
Низкий	18	29
Средний	54	49
Высокий	28	22
Настойчивость (различия достоверны ( $p \leq 0,05$ ))		
Низкий	13	23
Средний	45	44
Высокий	42	33

Окончание табл. 1

1	2	3
Выдержка (различия не достоверны)		
Низкий	23	22
Средний	50	48
Высокий	27	30
Самостоятельность (различия достоверны ( $p \leq 0,05$ ))		
Низкий	10	23
Средний	55	56
Высокий	35	21
Инициативность (различия достоверны ( $p \leq 0,01$ ))		
Низкий	10	28
Средний	54	53
Высокий	36	19
Самоконтроль (различия не достоверны)		
Низкий	22	24
Средний	57	56
Высокий	21	20

Изучение данных позволяет сделать ряд заключений. Прежде всего, отмечается факт дефицита развития волевых качеств в изучаемой возрастной когорте детей. Практически по всем изучаемым волевым качествам была выявлена доля детей с низким уровнем развития. Данный факт фиксируется как в группе здоровых, так и в группе болеющих детей.

В изучаемой возрастной когорте детей дошкольного возраста (независимо от состояния здоровья) менее развиты такие качества, как целеустремленность и самоконтроль. Указанные качества требуют значительного волевого усилия и находятся в стадии становления у детей дошкольного возраста [Смирнова, 1998; Чернокова, 2012; Бурухина, 2015]. Очевидно, что незрелость целеустремленности и самоконтроля можно связать с возрастными особенностями развития, а также с дефицитами воспитания.

Статистический анализ данных показал, что у часто и длительно болеющих детей по сравнению со здоровыми детьми отставание в развитии ряда качеств имеет значимые достоверные различия. К таким качествам следует отнести прежде всего инициативность, настойчи-

вость. В качестве объяснения этого факта следует указать на дефицит общения часто и длительно болеющих детей со сверстниками. Очевидно, что позиция «на равных» в общении со сверстниками позволяет проявлять инициативу и настойчивость детям с нормальными показателями здоровья.

Развитие иных волевых качеств, хотя их показатели снижены в группе длительно и часто болеющих детей, тем не менее имеют не столь значительные отличия. Например, такие качества, как выдержка и самоконтроль, отличаются незначительно в абсолютных величинах (достоверность различий не выявлена). Объяснение данного факта следует обосновать с учетом особенностей социальной ситуации развития соматически больных детей. Длительно и часто болеющий ребенок значительную часть времени находится в условиях регламентированного (нормированного) общения со взрослыми, а значит, в условиях, когда ребенку необходимо следовать правилам и нормам социального взаимодействия и соответствовать требованиям взрослых. Дети проявляют волевые усилия, чтобы быть «хорошими», чтобы заслужить расположение к себе взрослых [Высоцкий, 1979].

Преобладающее общение со взрослыми, вынужденное ограничение в двигательной активности, эмоциональные переживания создают условия для развития выдержки и самоконтроля у болеющих детей.

С целью понимания картины различий в развитии волевых качеств здоровых и часто и длительно болеющих детей проводился дополнительный анализ сведений по отдельным волевым качествам при помощи вычисления показателей стандартного отклонения, средней квадратической ошибки.

В предыдущих исследованиях было обнаружено, что у соматически ослабленных детей отмечается значительный разброс данных при изучении самостоятельности как волевого качества. Данный факт указывает на то, что траектория развития самостоятельности у таких детей имеет определенные особенности [Улыбина и др. 2021]. По аналогии в настоящем исследовании рассмотрены показатели развития инициативности и настойчивости, где обнаружены наибольшие различия в группах здоровых и часто и длительно болеющих детей.

Таблица 2

**Статистические сведения выборочной совокупности групп детей по развитию инициативности и настойчивости**

Table 2

**Statistical information on the sample groups of children in terms of initiative and perseverance development**

Группа детей	Количество детей	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднеквадратичная ошибка среднего значения
<b>Инициативность</b>				
Здоровые	73	13,1016	2,30658	0,21061
Часто и длительно болеющие	86	11,1090	2,80113	0,32008
<b>Настойчивость</b>				
Здоровые	73	15,2055	2,39768	0,28063
Часто и длительно болеющие	86	10,1096	2,80093	0,31608

Было обнаружено, что в группе здоровых детей вариативность данных по изучению инициативности и настойчивости меньше, чем в группе длительно и часто болеющих детей. Другими словами, абсолютные показатели изучаемых волевых качеств в группе здоровых детей близки по значениям и в меньшей мере определяются индивидуальными особенностями развития изучаемого феномена. В группе часто и длительно болеющих детей отмечается значительный разброс данных. Этот факт указывает, что траектория развития инициативности и настойчивости у часто и длительно болеющих детей имеет специфические особенности и детерминанты развития. В научной литературе неоднократно подчеркивались специфика отношений в семье и влияние семьи на развитие ряда когнитивных и личностных качеств часто и длительно болеющего ребенка. Тип роди-

тельского отношения, стиль воспитания для соматически больного ребенка приобретают особое значение в воспитании волевых качеств [Доманецкая, 2013; Вербианова, 2017].

*Заключение.* Выводы исследования прямо указывают на необходимость поддержки детей и родителей в вопросах развития воли и волевых качеств личности детей и особенно детей длительно и часто болеющих. Наиболее продуктивными направлениями оказания поддержки родителей в вопросах развития волевых качеств детей являются: организация преемственности знаний по вопросам воспитания волевых аспектов личности ребенка; обучение родителей эффективным игровым технологиям. Педагогам ДОО следует усилить поддержку родителей посредством рекомендаций для родителей по организации продуктивных видов деятельности в условиях домашнего воспитания, организации тру-

довых поручений и игр, способствующих развитию волевых качеств ребенка дошкольного возраста. Очевидно, что педагоги должны уделять особое внимание часто и длительно болеющим детям. Помимо вышеперечисленных мер, родителям и педагогам следует больше внимания уделять активизации общения и самостоятельной деятельности часто болеющих детей.

Полученные результаты позволяют рекомендовать формы работы, способствующие повышению родительской компетентности не только в области волевого развития детей, но и по вопросам эффективного родительского отношения в семье, воспитывающей болеющего ребенка. Родителям следует усилить акценты на воспитании инициативности и настойчивости.

## Библиографический список

1. Альбицкий В.Ю. Часто болеющие дети. Клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления. Саратов: Изд-во Саратовского медуниверситета, 1986. 184 с.
2. Бурухина А.Ф. Развитие умений целеполагания у детей дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 51–56. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_20315591\\_327496](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20315591_327496)
3. Василенко В.Е., Сергуничева Н.А. Семейные предикторы интерперсональной эмоциональной компетентности старших дошкольников // Консультативная психология и психотерапия. 2019. № 4 (106). С. 29–48. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41575267\\_33595559](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41575267_33595559)
4. Вербианова О.М., Груздева О.В. Влияние семьи на развитие волевых проявлений детей дошкольного возраста // Семья как фактор развития личности ребенка дошкольного возраста / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 7–30.
5. Вербианова О.М. Влияние стиля семейного воспитания на развитие саморегуляции детей 6–7 лет // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 129–133. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_28839253\\_44388253](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28839253_44388253)
6. Волкова О.В. Психолого-педагогическая коррекция волевого развития старших дошкольников с ослабленным здоровьем // Психология обучения. 2013. № 6. С. 44–61.
7. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М., 1983. Т. 3: Проблема воли и ее развития в детском возрасте. С. 454–465.
8. Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: учеб. пособие. Челябинск, 1979. 68 с.
9. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический Проект, 2000. 3-е изд., перераб. и доп. 184 с.
10. Доманецкая Л.В. Родители и часто болеющий ребенок: общение в контексте психосоматического подхода / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/12/23/3bb5398feb50e7f5e5fd56906f2273a4/domanetskaya-lv-roditeli-i-chasto-boleyuschij-rebenok-obschenie-v-kontekste-psih>
11. Здравоохранение в России 2019: статист. сб. М.: Росстат, 2019. 170 с. URL: <https://resursor.ru/statisticheskij-sbornik-zdravoohranenie-v-rossii-2019-polnaya-versiya/>
12. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
13. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Питер, 2004. 480 с.
14. Лукьянова О.Л., Пасечник О.С. Роль игры в формировании волевых качеств личности ребенка старшего дошкольного возраста // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 6. С. 43–47. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42341155\\_72691781](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42341155_72691781)
15. Мирошникова О.А. Самостоятельность младшего дошкольника как интегративное качество личности // Материалы II Международного форума работников образования. М.: Перо, 2017. С. 54–56.

16. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. Регистрационный № 30384.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. 322 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/SRv-1998/SRV-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/SRv-1998/SRV-001.HTM#$p1)
18. Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 3. С. 9–15. URL: [https://www.researchgate.net/publication/283541034\\_On\\_the\\_Problem\\_of\\_Will\\_and\\_Self-Regulation\\_in\\_Cultural-Historical\\_Psychology/](https://www.researchgate.net/publication/283541034_On_the_Problem_of_Will_and_Self-Regulation_in_Cultural-Historical_Psychology/). DOI: 10.17759/chp.2015110302
19. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/SRv-1998/SRV-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/SRv-1998/SRV-001.HTM#$p1)
20. Улыбина Е.В., Вербианова О.М., Груздева ОВ. Сравнительный анализ развития самостоятельности здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 2 (36). С. 181–188. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_45540394\\_54631631](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45540394_54631631); DOI: 10.23951 / 2307-6127-2021-2-181-188
21. Цыркун Н.А. Социально-психологические закономерности развития воли у дошкольников. М.: НМЦентр, 2019. 200 с. URL: [https://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1487439139&archive=&start\\_from=&ucat=&](https://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1487439139&archive=&start_from=&ucat=&)
22. Чернокова Т.Е. Особенности процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2012. № 4. С. 62–67.
23. Adler N., Stewart J. Health disparities across the lifespan: Meaning, methods, and mechanisms // Annals of The New York Academy of Sciences. 2010. Vol. 1186. P. 5–23. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2009.05337.x
24. Anderson P. Assessment and development of executive function (EF) during childhood // Child Neuropsychology. 2002. Vol. 8. P. 71–82. DOI: 10.1076/chin.8.2.71.8724
25. Barkley R.A. The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective // Neuropsychology Review. 2001. Vol. 11. P. 1–29. DOI: 10.1023/A:1009085417776
26. Eiser C. Coping with chronic childhood diseases: Implications for counselling children and adolescents // Counselling Psychology Quarterly. 1989. Vol. 2 (3). P. 323–336. DOI: 10.1080/09515078908256686
27. Montroy J.J., Bowles R.P., Skibbe L.E., McClelland M.M., Morrison F.J. The development of self-regulation across early childhood // Developmental Psychology. 2016. Vol. 52 (11). P. 1744–1762. DOI: 10.1037/dev0000159
28. Treat A.E., Morris A.S., Williamson A.C., Hays-Grudo J., Laurin D. Adverse childhood experiences, parenting, and child executive function // Early Child Development and Care. 2019. Is. 189 (6). P. 926–937. DOI: 10.1080/03004430.2017.1353978
29. Vityaev E.E. Purposefulness as a principle of brain activity // Cognitive Systems Monographs. 2015. Vol. 25. P. 231–254. URL: [https://DOT.org/10.1007/978-3-319-19446-2\\_13](https://DOT.org/10.1007/978-3-319-19446-2_13)

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-321>

# COMPARATIVE ANALYSIS OF VOLUNTARY QUALITIES DEVELOPMENT AMONG HEALTHY AND FREQUENTLY AND CHRONICALLY ILL CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

**O.M. Verbianova (Krasnoyarsk, Russia)**

**E.V. Ulybina (Krasnoyarsk, Russia)**

**O.V. Gruzdeva (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* The period of preschool age is a necessary and significant period for the beginning of the formation of the volitional aspect of the personality. This predetermines the interest in studying this issue. The relevance of studying the development of volitional qualities of frequently and chronically ill children is explained by an increase in the proportion of somatically sick children and becomes especially important in connection with the search for effective ways of raising these children.

*The purpose of this article* is to study the systemic characteristics of the development of volitional qualities in healthy and frequently and chronically ill children in a comparative aspect.

*The methodological basis* of the study includes the activity approach, cultural and historical concept of the development of higher mental functions, and the theory of internalization in the formation of mental functions. Theoretical research methods, empirical methods, and methods of statistical analysis were used.

*Research results.* The study made it possible to reveal: the peculiarities of the development of volitional qualities in the group of healthy children and in the group of frequently and chronically ill children; the dynamics of the development of individual qualities; heterogeneity in the nature of the development of individual volitional qualities. The article provides a discussion of the revealed features in the development of volitional qualities of frequently and chronically ill children.

*Conclusion.* The results allow us to assess the formation of volitional qualities in healthy and somatically sick contemporary preschool children. The presented information helps to build pedagogical work on the formation of volitional qualities in preschool children and to provide effective psychological and pedagogical assistance to children and their parents.

**Keywords:** *frequently ill child, chronically ill child, somatically weakened child, will power, volitional personality traits, independence, self-control, initiative, endurance, purposefulness, perseverance, upbringing of volitional qualities in a preschool child.*

---

**Verbianova Olga M.** – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Childhood Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: [verbianova@kspu.ru](mailto:verbianova@kspu.ru)

**Ulybina Ekaterina V.** – Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: [fyodorova\\_90@inbox.ru](mailto:fyodorova_90@inbox.ru)

**Gruzdeva Olga V.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Childhood Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: [gruzdeva@kspu.ru](mailto:gruzdeva@kspu.ru)

---

## References

1. Albitsky V.Yu. Frequently ill children. Clinical and social aspects. Ways of recovery. Saratov: Publishing house of the Saratov Medical University, 1986. 184 p.
2. Burukhina A.F. The development of goal-setting skills in preschool children // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical Education in Russia). 2015. No. 4. P. 51–56. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_20315591\\_32749612.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20315591_32749612.pdf)

3. Vasilenko V.E., Sergunicheva N.A. Family predictors of older preschoolers' interpersonal emotional competence // *Konsultativnaya psikhologiya i psixoterapiya (Counselling Psychology and Psychotherapy)*. 2019. Vol. 27, No. 4. (106). P. 29–48. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41575267\\_33595559](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41575267_33595559)
4. Verbianova O.M., Gruzdeva O.V. The influence of the family on the development of volitional manifestations in preschool children. In: *Family as a factor in the development of the personality of a preschool child*. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. Krasnoyarsk, 2018. P. 7–30.
5. Verbianova O.M. The influence of family education style on the development of self-regulation in 6–7 year-old children // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev)*. 2017. No. 1 (39). P. 129–133. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_28839253\\_44388253](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28839253_44388253)
6. Volkova O.V. Psychological and pedagogic correction of will development in children of senior preschool age having poor health // *Psikhologiya obucheniya (Psychology of Learning)*. 2013. No. 6. P. 44–61.
7. Vygotsky L.S. The problem of will and its development in childhood. Selected works: In 6 volumes. Vol. 3. Moscow: Pedagogika. 1983. P. 454–465.
8. Vysotsky A.I. Volitional activity of schoolchildren and methods of its study: educational manual. Chelyabinsk: Chelyabinsky GPI, 1979. 68 p.
9. Gutkina N.I. Psychological readiness for school. Moscow: Akademicheskij Proekt, 2000. 184 p.
10. Healthcare in Russia 2019. Statistical collection of works. Moscow: Rosstat, 2019. 170 p. URL: <https://resursor.ru/statisticheskij-sbornik-zdravooxranenie-v-rossii-2019-polnaya-versiya/>
11. Domanetskaya L.V. Parents and a frequently ill child: communication in the context of a psychosomatic approach. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. Krasnoyarsk, 2013. 126 P. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/12/23/3bb5398feb50e7f5e5fd56906f2273a4/domanetskaya-lv-roditeli-i-chasto-boleyuschij-rebenok-obschenie-v-kontekste-psih>
12. Ilyin E.P. Psychology of will. St. Petersburg: Piter, 2009. 368 p.
13. Kolominskiy Ya.L., Panko E.A., Igumnov S.A. Mental development of children in health and disease: psychological diagnostics, prevention and correction. Saint-Petersburg: Piter, 2004. 480 p.
14. Lukyanova O.L., Pasechnik O.S. The role of the game in the formation of strong-willed qualities in the personality of a child of senior preschool age // *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki (Scientific Review. Pedagogical Sciences)*. 2019. No. 6. P. 43–47. URL: [http://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42341155\\_72691781](http://www.elibrary.ru/download/elibrary_42341155_72691781)
15. Miroshnikova O.A. Independence of a younger preschooler as an integrative quality of personality. In: *Proceedings of the II International Forum of Educators*. Moscow: Pero, 2017. P. 54–56.
16. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013, No. 1155 “On approval of the Federal State Educational Standard for preschool education”. Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on November 14, 2013, Registration No. 30384.
17. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. Vol. 2. Academy of pedagogical sciences of the USSR. Moscow: Pedagogika, 1989. 322 p.
18. Smirnova E.O. To the problem of will and self-regulation in cultural and historical psychology // *Kulturnoistoricheskaya psikhologiya (Cultural and Historical Psychology)*. 2015. Vol. 11, No. 3. P. 9–15. URL: [https://www.researchgate.net/publication/283541034\\_On\\_the\\_Problem\\_of\\_Will\\_and\\_Self-Regulation\\_in\\_Cultural-Historical\\_Psychology/](https://www.researchgate.net/publication/283541034_On_the_Problem_of_Will_and_Self-Regulation_in_Cultural-Historical_Psychology/) DOI: 10.17759/chp.2015110302
19. Smirnova E.O. The development of will and volition in early and preschool ages. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii. Voronezh: NPO “MODEK”, 1998. 256 p. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/SRv-1998/SRV-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/SRv-1998/SRV-001.HTM#$p1)

20. Ulybina E.V., Verbianova O.M., Gruzdeva O.V. Comparative analysis of the development of independence in healthy and frequently ill children of older preschool age // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Scientific and Pedagogical Review). 2021. No. 2 (36). P. 181–188. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_45540394\\_54631631](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45540394_54631631); DOI: 10.23951/2307-6127-2021-2-181-188
21. Tsyркun N.A. Socio-psychological patterns of will development in preschoolers. Moscow: NMTsentr, 2019. 200 p. URL: [https://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1487439139&archive=&start\\_from=&ucat=&](https://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1487439139&archive=&start_from=&ucat=&)
22. Chernokova T.E. Features of the processes of self-regulation of cognitive activity in older preschool children // Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie: teoriya i praktika (Modern Preschool Education: Theory and Practice). 2012. No. 4. P. 62–67.
23. Adler N., Stewart J. Health disparities across the lifespan: Meaning, methods, and mechanisms // Annals of The New York Academy of Sciences. 2010. Vol. 1186. P. 5–23. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2009.05337.x
24. Anderson P. Assessment and development of executive function (EF) during childhood // Child Neuropsychology. 2002. Vol. 8. P. 71–82. DOI: 10.1076/chin.8.2.71.8724
25. Barkley R.A. The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective // Neuropsychology Review. 2001. Vol. 11. P. 1–29. DOI: 10.1023/A:1009085417776
26. Eiser C. Coping with chronic childhood diseases: Implications for counselling children and adolescents // Counselling Psychology Quarterly. 1989. Vol. 2 (3). P. 323–336. DOI: 10.1080/09515078908256686
27. Montroy J.J., Bowles R.P., Skibbe L.E., McClelland M.M., Morrison F.J. The development of self-regulation across early childhood // Developmental Psychology. 2016. Vol. 52 (11). P. 1744–1762. DOI: 10.1037/dev0000159
28. Treat A.E., Morris A.S., Williamson A.C., Hays-Grudo J., Laurin D. Adverse childhood experiences, parenting, and child executive function // Early Child Development and Care. 2019. Is. 189 (6). P. 926–937. DOI: 10.1080/03004430.2017.1353978
29. Vityaev E.E. Purposefulness as a principle of brain activity // Cognitive Systems Monographs. 2015. Vol. 25. P. 231–254. URL: [https://DOT.org/10.1007/978-3-319-19446-2\\_13](https://DOT.org/10.1007/978-3-319-19446-2_13)

УДК 81'272

## ЯЗЫКИ НАЦИОНАЛЬНЫХ И ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ УКРАИНЫ: ПРОБЛЕМЫ И СФЕРЫ ПРИМЕНЕНИЯ (ЧАСТЬ 2)<sup>1</sup>

И.Ф. Валиуллина (Москва, Россия)

### Аннотация

*Постановка проблемы.* Своевременность и актуальность данной статьи продиктована тем, что за последние годы снижается уровень владения языком представителями национальных меньшинств. Возникают вопросы: какова причина? Какие меры необходимы? На какой орган возложена ответственность за сохранение и развитие языков меньшинств? Статья посвящена следующим языкам национальных и этнических меньшинств Украины: гагаузскому, крымскотатарскому и немецкому.

*Цель* – исследование степени использования языков меньшинств в различных сферах; выявление проблем, существующих в сферах использования вышеназванных языков, например в сфере образования и средствах массовой информации; изучение мер по защите гагаузского, крымскотатарского и немецкого языков, принятых Украиной. Также демонстрируется роль общественных организаций в сохранении и защите этих языков.

*Методология* исследования базируется на частных (описательный) и статистических методах лингвистики. Материалом для написания статьи послужили отчеты Украины (третий и четвертый) по выполнению обязательств, вытекающих из Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств 1992 г., нормативно-правовые акты Украины, специальные доклады Организации Объединенных Наций, научные статьи отечественных и зарубежных авторов, статистические данные органов государственной власти.

*Результаты исследования.* Анализ изучения состояния языков национальных и этнических меньшинств и сфер их применения показал, что процесс сохранения языков национальных меньшинств зависит от того, какое значение государство, общественные организации и его носители будут придавать родному языку. Безусловно, Украина, ее государственные органы, общественные организации предпринимают меры для сохранения и развития языков меньшинств, однако на сегодняшний день основной проблемой языков меньшинств на Украине, помимо недостаточного финансирования, является их неравномерное использование в сферах образования, средствах массовой информации.

*Заключение.* Язык меньшинства, являясь важнейшим инструментом для сохранения и развития идентичности, самобытности в обществе, фактором социальной сплоченности и стабильности, занимает центральную позицию в деятельности человека на Украине. Вопросы, связанные с языковыми правами национальных и этнических меньшинств на территории государств, имеют первостепенное значение. Органы государственной власти Украины выполняют взятые на себя международные обязательства по Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств 1992 г., сотрудничают с другими государствами по вопросам сохранения и развития языков меньшинств.

**Ключевые слова:** языки меньшинств, гагаузский язык, крымскотатарский язык, немецкий язык, образование, средства массовой информации, образовательная политика, сферы применения языков, Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств, Украина, дискриминация.

---

Валиуллина Ильяна Фаритовна – кандидат юридических наук, аспирант научно-исследовательского центра по национально-языковым отношениям Института языкознания Российской академии наук (Москва); e-mail: elyana-valiulina@mail.ru

---

<sup>1</sup> Данная статья является частью 2-го комплекса статей, посвященного языкам национальных и этнических меньшинств Украины. Статья «Языки национальных и этнических меньшинств Украины: проблемы и сферы применения (ч. 1)», посвященная болгарскому, венгерскому, новогреческому, польскому, румынскому, словацкому языкам, получила положительную рецензию и будет опубликована в Вестнике Воронежского университета в № 1 (2022).

**П**остановка проблемы. После распада СССР на всем постсоветском пространстве началось провозглашение независимых государств. Стремление Украины стать демократической страной потребовало подписания и ратификации Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств 1992 г. Данная хартия является единственным документом на международном региональном уровне по защите языков меньшинств. Ратифицировав Хартию, Украина распространила ее действие на 13 языков меньшинств (белорусский, болгарский, венгерский, гагаузский, греческий, еврейский, крымскотатарский, молдавский, немецкий, польский, русский, румынский, словацкий). На 1 августа 2020 г. 10,9 миллиона человек Украины представляли более 100 народностей. Каждый четвертый гражданин Украины является представителем национального и этнического меньшинства и почти 40 % населения ежедневно используют язык национальных и этнических меньшинств в частной и общественной жизни. В данной статье особое внимание уделяется трем языкам меньшинств: гагаузскому, крымскотатарскому и немецкому.

Цель статьи состоит в выявлении проблемы, существующей в сферах использования гагаузского, крымскотатарского и немецкого языков в сфере образования и в средствах массовой информации.

Предметом статьи являются гагаузский, крымскотатарский и немецкий языки Украины и сферы их применения. Для достижения поставленной цели потребовалось решить несколько задач, а именно проанализировать:

- 1) сферы применения языков национальных и этнических меньшинств Украины: гагаузского, крымскотатарского и немецкого;
- 2) нормативно-правовые акты, регулирующие использование данных языков;
- 3) количественные показатели (численность носителей языков; количество школ, учеников, учебников; количество газет, журналов, часов теле- и радиопередач);
- 4) роль общественных организаций в защите вышеперечисленных языков.

Материалом для написания статьи послужили отчеты Украины (третий и четвертый) по выполнению обязательств, закрепленных в Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств 1992 г., нормативно-правовые акты Украины, специальные доклады Организации Объединенных Наций, научные статьи, статистические данные органов государственной власти.

В качестве методов исследования были использованы:

- 1) описательный;
- 2) статистический.

Обзор научной литературы. Теоретический анализ литературы показал, что проблема рассматривалась недостаточно широко. Среди отечественных авторов проблемами защиты языков меньшинств занимались:

- гагаузского языка – Е.В. Воеводова, Д.К. Гюлин, Г.Н. Мутаф;
- крымскотатарского языка – В.А. Жук;
- немецкого языка – А.П. Джурило, Н. Жолквер, Н.Д. Светозарова;
- в целом языками меньшинств – В.В. Колесниченко, И.В. Красиков, М. Рябов, И. Путилов, Т. Петренко, А. Старостин.

Среди зарубежных авторов анализировали сферу средств массовой информации на Украине: В. Каульферс Вальтер, А. Павленко, Л. Пейсахин, А. Розенас, Дж. Томас, А. Фредман Дебра, В. Хандсон. Л. Пейсахин, А. Розенас, Т. Федирко.

#### Результаты исследования

Гагаузский язык. Предками тюркского народа – гагаузов – были огузы, кочевые племена, переселившиеся из Средней Азии на Балканы в X–XIII вв. На территории нынешней Украины они живут более двух веков. В соответствии с данными переписи населения 2001 г. количество гагаузов насчитывало около 31,9 тысячи человек<sup>2</sup> и они занимали 18-е место из 100 в списке народов государства. Наибольшая часть гагаузов компактно проживает в юго-западной части Одесской области, включая 12 сел Болг-

<sup>2</sup> Всеукраинская перепись населения 2001 г. Государственный комитет статистики Украины. URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/rus/publications/> (дата обращения: 21.10.2021).

радского, Ренийского и Килийского районов (например, Александровка, Виноградовка, Димитровка, Старые Трояны), вдоль границы с Гагаузией (автономной областью). В основном пожилые люди, проживающие в данных селах, используют в общении два диалекта языка гагаузского меньшинства: румейский и урумский. Молодежь в целях учебы, поиска работы и дополнительного заработка уезжает из сел в другие районы, города или страны (например, в Россию – по причине православия, Турцию – в связи со схожестью языков), смешивается с другими народами, забывая родной язык, обычаи и традиции.

Огромной проблемой является то, что власти Украины не оказывают поддержки гагаузскому меньшинству на законодательном уровне, в отличие от других меньшинств: немецкого и цыганского. В частности, в официальном отчете Украины за 2007 г. о выполнении обязательств, вытекающих из Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств 1992 г., указано, что в 2006 г. из 900 тысяч гривен, выделенных на мероприятия по выполнению Хартии, гагаузское национальное меньшинство не получило финансирования, что негативно сказалось на сохранении гагаузского языка.

Более того, существуют следующие проблемы в сфере получения образования на гагаузском языке:

– во-первых, недостаточное количество школ с возможностью изучения гагаузского языка и учителей сельских школ, владеющих данным языком. Например, в 2014 г. 410 школьников начальных классов и 776 учеников старших классов в шести общеобразовательных учреждениях – средних школах в Болградском, Килийском и Ренийском районах Одесской области изучили гагаузский язык как отдельный предмет<sup>3</sup>. В декабре 2016 г. были открыты:

1) детская школа по изучению гагаузского языка и культуры в Одессе. Руководитель Одес-

ской областной ячейки Союза гагаузов Украины Артем Булгару отмечает, что идея открытия школы принадлежит гагаузской диаспоре, родителям, которые хотят, чтобы их дети знали родной язык, культуру и историю своего народа. В истории Украины это первая школа по изучению гагаузского языка и культуры;

2) отделение гагаузского языка и литературы на кафедре тюркологии института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

С начала 2017 г. ученики шести школ Одесской области изучают гагаузский язык. В 2017/2018 учебном году 398 учеников в средних школах и 524 студента в высших учебных заведениях изучили гагаузский язык как предмет в Одесской области<sup>4</sup>;

– во-вторых, отсутствие квалификации у школьных учителей. В целях ее повышения учителя проходят курсы, организованные Союзом гагаузов Украины в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко. 17 учителей уже прошли повышение квалификации по гагаузскому языку на базе Одесского областного института и на кафедре гагаузского языка Комратского университета<sup>5</sup>. Кроме того, в Комратском университете реализуется специальная программа с получением диплома по гагаузскому языку, а на кафедре тюркологии института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко открыта новая специальность «Гагаузский язык и английский язык»<sup>6</sup>;

– в-третьих, малое количество учебников и часов по изучению языка гагаузского меньшинства.

<sup>3</sup> Third periodical report of Ukraine presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter. URL: <https://rm.coe.int/16806f0f08> (дата обращения: 01.11.2021).

<sup>4</sup> Fourth periodical report of Ukraine presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter. URL: <https://rm.coe.int/ukrainepr4-en/1680972f17> (дата обращения: 02.11.2021).

<sup>5</sup> Third periodical report of Ukraine presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter. URL: <https://rm.coe.int/16806f0f08> (дата обращения: 01.11.2021).

<sup>6</sup> Fourth periodical report of Ukraine presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter. URL: <https://rm.coe.int/ukrainepr4-en/1680972f17> (дата обращения: 02.11.2021).

В издании «Таймер» указывается, что «сегодня тема сохранения и развития гагаузской самобытности, языка и культуры на Украине очень актуальна, но, к сожалению, многие гагаузы забывают свой язык и превращаются в часть однородной социальной массы, которая на полном основании называет себя коренными жителями этих мест и нуждается в автономии для самосохранения и дальнейшего развития [СМИ..., 2016]». Благодаря средствам массовой информации увеличивается интерес к проблеме защиты гагаузского языка. В Одесской области издается газета «Ренийский вестник» на гагаузском языке, которая выходит 2 раза в месяц. На региональном телевидении еженедельно транслируются «Анна Тарафы» на гагаузском языке и программа «Интер Одесса» (26 мин), в которой освещается деятельность национальных обществ в регионе<sup>7</sup>.

Гагаузы получают помощь и поддержку от нескольких общественных организаций.

1. Ассоциация гагаузских сообществ, основанная в июле 2018 г., в состав которой вошли «Бирлик», «Союз гагаузов Украины», национально-культурная гагаузская общественная организация «Кардашлык». Благодаря таким общественным организациям гагаузы изучают язык, сохраняют свои праздники, обряды и традиции. Гагаузы являются единственным тюркским народом, исповедующим христианство. Они отмечают День святого Георгия Победоносца, Лазарев день, Масленицу, Пасху и Рождество.

2. Национальное культурное общество «Гагаузлар» было создано в июле 2017 г. Целью общества является продвижение гагаузской культуры наряду с другими гагаузскими организациями.

3. Общественный Совет гагаузов.

4. Союз гагаузов Украины. Действует с 2006 г., и его представительства работают в 14 областях Украины. Стоит отметить, что данный союз обратился к бывшему Президенту Украины

П. Порошенко и Верховной Раде Украины с просьбой предоставить гагаузам территориальную автономию. Представители гагаузов заявили о готовности пройти процедуру референдума в местах их компактного проживания.

5. Турецкое агентство по сотрудничеству и координации с 1992 г. поддерживает национальное меньшинство гагаузов на Украине.

6. Фонд просвещения Турции содействует открытию новых школ на Украине [Гагаузы..., 2017].

Обобщая вышеизложенные данные по гагаузскому языку, стоит отметить, что степень использования гагаузского языка в сферах образования, средствах массовой информации отличается. Несмотря на недостаточное финансирование и сопутствующие этому проблемы с количеством учебных материалов, научных кадров, гагаузский язык преподается в школах, колледжах и университетах, а учителя повышают квалификацию. Нельзя не подчеркнуть количество и роль общественных организаций в сохранении гагаузского языка. Более того, не стоит забывать о том, что в основном судьба языка зависит от его носителей. Безусловно, внутренняя миграция носителей гагаузского языка влияет на использование языка, поэтому самим носителям следует принимать меры для развития родного языка: учить детей дома, общаться с ними на гагаузском языке, использовать метод языковых гнезд, посещать языковые курсы и участвовать в конкурсах на знание гагаузского языка.

*Крымскотатарский язык.* В соответствии с классификацией ЮНЕСКО крымскотатарский язык относится к языкам, находящимся под угрозой исчезновения. Более 300 тысяч граждан говорят на крымскотатарском языке на Украине, а во всем мире около 6 миллионов человек. Носителем данного языка является крымскотатарский народ. На протяжении многих веков история крымскотатарского народа формировалась на территории Крыма. Аланы, гунны, готы, итальянцы, киммерийцы, кыпчаки, ордынцы, печенеги, сарматы, скифы, таври, хазары, эллины, а также другие племена и народы являются возможными предками крымских татар.

<sup>7</sup> Fourth periodical report of Ukraine presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter. URL: <https://rm.coe.int/ukrainepr4-en/1680972f17> (дата обращения: 02.11.2021).

Как известно, 18 мая 1944 г. крымскотатарский народ подвергся насильственной депортации из Крыма. Термин «крымские татары» был запрещен в использовании (например, в научном и правовом аспектах). Через 50 лет Верховный Совет СССР признал депортацию незаконной и было принято Постановление Совета Министров СССР от 11 июля 1990 г. «О первоочередных мерах по решению вопросов, связанных с возвращением крымских татар в Крымскую область». Крымские татары начали возвращаться в Крым. К началу 1992 г. их численность составила более 150 тысяч человек. В целях предотвращения дискриминации по национальному признаку в отношении крымских татар 10 декабря 2005 г. Национальный Парламент (Курултай) крымскотатарского народа принял Постановление «О признании актом геноцида депортацию крымскотатарского народа 18 мая 1944 г.». Возвращение для большинства крымских татар было затруднительным, многие столкнулись с проблемами безработицы, недостаточности финансирования программы репатриации, отсутствия компенсации за потерянные земли и иное имущество. 3 июля 2012 г. Верховная Рада Украины приняла Закон Украины № 5029-VI «Об основах государственной языковой политики», известный как Закон «Кивалова – Колесниченко». Данный закон обеспечивает относительно широкие языковые права и порог в 10 % для придания языку статуса регионального. Однако в связи с противодействием крымских властей, закон не был распространен на крымскотатарский язык. Стоит отметить, что общая сумма затрат на депортированных лиц из государственного бюджета за 1991–2013 гг. составила 1304,1 миллиона гривен.

До конца 2013 г. на Украине количество крымских татар составляло 248,2 тысячи человек (0,5 %), из которых 243,4 тысячи человек (98,1 %) проживали в Крыму<sup>8</sup>. На 1 января 2014 г. численность ранее депортированных граждан, проживающих на территории Автономной Республики

Крым, составляла 270,9 тысячи человек, включая следующие народы: 265 985 крымских татар, 589 армян, 856 болгар, 2 579 греков, 884 немца<sup>9</sup>.

После событий в марте и апреле 2014 г. Республика Крым вошла в состав Российской Федерации и крымскотатарский язык был признан государственным наряду с русским и украинским. Сложилась двоякая ситуация: на Украине крымскотатарский язык относится к языку меньшинства, а в Российской Федерации его статус был возведен до государственного, который предполагает его использование во многих сферах: административной, судебной, образовательной.

Рассмотрим меры, принятые по крымскотатарскому языку на Украине и на международном уровне до и после событий 2014 г. в хронологической последовательности. 18 мая 2019 г. в Одессе (Украина) почтили памятью 75-ю годовщину депортации крымскотатарского народа на Соборной площади, на которой глава крымскотатарской общины Одесской области М. Джалилова рассказала, что в процессе депортации по указам И.В. Сталина более половины численности крымских татар было уничтожено.

По мнению Специального докладчика ООН, на Украине необходимы дополнительные меры для укрепления защиты прав национальных меньшинств и рассмотрение широкого спектра вопросов, посвященных языковым правам национальных меньшинств<sup>10</sup>. В свою очередь, Украиной были приняты следующие программы и нормативно-правовые акты:

– государственные программы: за 2010–2013 гг. социально-экономические и культурные проблемы ранее депортированных крымских татар были решены путем реализации мероприятий, предусмотренных Программой расселения и обустройства депортированных

<sup>9</sup> Доклад Украины о выполнении положений международной конвенции о ликвидации всех форм расовой дискриминации, представленный Министерством культуры Украины. URL: <http://mincult.kmu.gov.ua/control/publish/article?art.id=244950509> (дата обращения: 15.11.2021).

<sup>10</sup> Доклад Специального докладчика ООН по вопросам меньшинств от 27 января 2015. URL: <https://www.refworld.org/cgi-bin/tehis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=55082b134> (дата обращения: 21.11.2021).

<sup>8</sup> Всеукраинская перепись населения 2001 г. Государственный комитет статистики Украины. URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/rus/publications/> (дата обращения: 21.10.2021).

крымских татар и лиц других национальностей, вернувшихся в украинское общество;

– нормативно-правовые акты: Закон Украины «О восстановлении прав лиц, депортированных по национальному признаку» от 17 апреля 2014 г. № 1223-У11; Закон Украины «Об образовании» от 25 сентября 2017 г. № 2145-У111, предусматривающий переход детей национальных меньшинств на государственный язык обучения – украинский с 5-го класса, а также изучение родного языка в качестве отдельного школьного предмета. В частности, дети крымских татар имеют право на обучение на родном языке наряду с государственным<sup>11</sup>; Постановление «О заявлении Верховной Рады Украины о гарантии прав крымскотатарского народа в составе украинского государства» от 20 марта 2014 г. № 4475 устанавливает статус крымскотатарского народа как коренного народа Украины, гарантирует права крымских татар, а также сохранение и развитие этнической, культурной, языковой и религиозной самобытности крымскотатарского народа и всех национальных меньшинств Украины. Украина признает Меджлис крымскотатарского народа и Курултай как высший представительный орган крымскотатарского народа»<sup>12</sup>. Парламент принял языковой закон, который закрепляет равноправие трех языков: русского, украинского и крымских татар [Путилов, 2017].

В целях реализации положений Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств 1992 г. в сфере образования в автономной республике Крым в 2013/2014 учебном году:

– функционировали 15 школ с крымскотатарским языком обучения (182 класса, 3 тысячи учащихся), 20 школ с крымскотатарским и русским языком обучения. Крымскотатарская общественность настаивала на увеличении таких школ до 75–80;

<sup>11</sup> Об образовании: Закон Украины № 2145-У111 от 25 сентября 2017 г. URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=37708387](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=37708387) (дата обращения: 14.11.2021).

<sup>12</sup> О заявлении Верховной Рады Украины относительно гарантии прав крымскотатарского народа в составе Украинского государства: Постановление Верховной Рады Украины № 1140-У11 от 20 марта 2014 г. URL: <https://iportal.rada.gov.ua/ru/news/Novosty/Soobshchenyya/89937.html> (дата обращения: 01.12.2021).

– крымские татары составляли 13,6 % крымского населения, из которых лишь 3 % школьников обучались на крымскотатарском языке, 6 % изучали его факультативно<sup>13</sup>. Для 12 397 учащихся крымскотатарский язык преподавался как отдельный предмет, а для 6 840 учащихся в качестве факультатива<sup>14</sup>.

После 2014 г. крымскотатарский язык преподается в ряде школ Генического района Херсонской области, где компактно проживают крымские татары. В поселке Алексеевка функционирует единственная общеобразовательная школа с преподаванием всех школьных предметов на крымскотатарском языке. Более того, в Одессе, Херсоне созданы частные школы. В 2018 г. из 16 школ с крымскотатарским языком обучения осталось только 7. Вопросами подготовки, выпуска и профессиональной переподготовки преподавателей общеобразовательных школ по крымскотатарскому языку занимаются два университета: Крымский инженерно-педагогический и Таврический национальный.

Для успешного овладения крымскотатарским языком в 2018 г. были выпущены следующие книжные издания: «Крымскотатарский язык» (учебник для 1–5-х классов), учебники крымскотатарского языка для 8–10-х классов<sup>15</sup>.

Общественные организации оказывают немалую помощь в развитии крымскотатарского языка в различных сферах его использования.

1. Всемирный конгресс крымских татар был создан решением Меджлиса крымскотатарского народа от 18 марта 2018 г. Целью данного конгресса являются объединение и координация усилий общественных организаций крымских татар для содействия процессу возрожде-

<sup>13</sup> Украинский институт политики. Динамика количества школ и учеников по языкам обучения. Ответы Украинского центра оценивания качества образования от 07.05.2020 № 02-23-01/680 и Института образования аналитики от 05.05.2020 № 04-13/7. URL: <http://uiamp.org.ua//isl/dinamiko-yazykam-obucheniya> (дата обращения: 05.12.2021).

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> Fourth periodical report of Ukraine presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter. URL: <https://rm.coe.int/ukrainepr4-en/1680972f17> (дата обращения: 02.11.2021).

ния и дальнейшего развития крымскотатарского народа, возвращающегося после десятилетий изгнания на свою историческую родину – Крым.

2. Культурный центр крымских татар во Львове занимается проблемами в области образования в отношении крымских татар.

3. Общественное объединение «Крымская родина», созданное в 2015 г., функционирует для удовлетворения культурных и образовательных потребностей крымских татар.

Резюмируя вышеизложенные данные по крымскотатарскому языку, стоит отметить, что после событий 2014 г. судьба данного языка находится в «руках» двух государств. С одной стороны, являясь языком меньшинства на Украине, крымскотатарский язык получает поддержку в рамках обязательств по Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств 1992 г., с другой – полученный статус государственного языка в Республике Крым расширяет перечень сфер использования данного языка. Безусловно, оба государства предпринимают меры по сохранению и развитию крымскотатарского языка, однако существует необходимость установления баланса не только в использовании данного языка в различных сферах, но и в количестве принимаемых мер.

*Немецкий язык.* Немцы являются частью мультинационального украинского общества. Сохранение и развитие их языка является неотъемлемым и необходимым условием для этнических немцев. С начала 1990-х по 2000-е гг. Украина предприняла конкретные шаги по возрождению немецкого меньшинства. По переписи населения 2001 г., количество данного меньшинства составляло около 33,3 тысячи человек, из которых 64,7 % украинских немцев выбрали русский язык в качестве родного языка, а 12,2 % – немецкий<sup>16</sup>. Немецкие меньшинства проживают и работают в Ровенской, Закарпатской и Черкасской областях. В немецких общинах функционируют языковые центры немецкого языка и детские языковые лагеря.

Украина и Германия, предпринимая совместные действия, способствуют сохранению языка немецкого меньшинства. В частности, 23 декабря 2015 г. Кабинет министров Украины принял Постановление № 1075 «О создании Межправительственной украинско-немецкой комиссии по сотрудничеству по делам лиц немецкого происхождения, проживающих в Украине». Данная комиссия является временным консультативно-совещательным органом Кабинета министров Украины. Основными задачами комиссии являются:

- организация разработки и осуществления комплекса мероприятий по сотрудничеству между Украиной и Федеративной Республикой Германия;
- содействие обеспечению прав лиц немецкого происхождения, проживающих на Украине;
- реализация прав лиц немецкого происхождения;
- удовлетворение социальных, культурных, информационных и других потребностей немецких меньшинств.

В свою очередь, федеральное правительство Германии предоставляет для изучения немецкого языка:

- языковые курсы для всех возрастов;
- курсы повышения квалификации учителей немецкого языка;
- этнокультурные лагеря;
- языковые конкурсы;
- немецкоязычные периодические издания.

В 2014 г. Х. Кошик, Уполномоченный в Федеральном правительстве Германии по делам переселенцев и национальных меньшинств, побывав на Украине, заверил крымских немцев в том, что «замена гражданства на российское не повлияет на процедуру переезда в Германию. Он констатировал, что для улучшения ситуации в стране необходимы: расширение полномочий регионов, укрепление прав национальных и этнических языковых меньшинств. Цивилизованное обращение с национальными меньшинствами, их гарантиями способствует укреплению внутреннего мира, политической стабильности и ослабляет сепаратистские тенденции. Гарантированные

<sup>16</sup> Всеукраинская перепись населения 2001 г. Государственный комитет статистики Украины. URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/rus/publications/> (дата обращения: 21.10.2021).

права меньшинств – это ключ к мирной, политически стабильной и внутренне уравновешенной Украине» [Жолквер, 2014]. Все вышеизложенное помогает повысить интерес немцев к языку, традициям и истории своего народа.

Общественные организации играют существенную роль в сохранении языка немецкого национального меньшинства на Украине.

1. «Баварский дом в Одессе» является крупнейшим центром изучения немецкого языка и экзаменационным центром-партнером Гете-института Украины. Данный центр был создан в 1993 г. Баварским Министерством по вопросам труда, социального обеспечения, семьи и женщин для поддержки этнических немцев в Одессе и Одесской области. В настоящее время центр оказывает поддержку крупномасштабным социальным проектам на юге Украины, является своеобразным «мостом» между Украиной и Германией, способствует изучению иностранных языков, подготовке и сдаче экзаменов в Гете-институте, предоставляет доступ к информационным материалам немецкого читального зала, принимает участие в мероприятиях, связанных с немецкой культурой.

2. Всеукраинское объединение «Немецкая молодежь на Украине» активно занимается молодежными образовательными проектами, способствуя европейской интеграции. В частности, в конце декабря 2018 г. во Львове данное объединение организовало молодежный семинар «Права человека, права национальных меньшинств на Украине и в Германии». Цель семинара состояла в улучшении знаний молодых людей в области прав человека и прав национальных меньшинств на Украине и в Германии.

3. Германская служба академического обмена (ДААД) – это крупнейшая в мире организация академического обмена для студентов, преподавателей, а также партнер в языковом направлении, выделяющий гранты для студентов и ученых.

4. Совет немцев Украины, созданный совместно с Министерством образования и науки Украины в 2011 г., является высшим представительским и координационным органом этниче-

ских немцев, избирается Съездом немцев Украины и участвует в подготовке учебников по истории 7–11-х классов с заметками о знаменитых этнических немцах в различных разделах.

5. Украинско-немецкий фонд при Министерстве по делам национальностей. Данный фонд разработал программу для немецких переселенцев из стран СНГ, вернул культовые здания немецким церковным общинам. В настоящее время фонд поддерживает и одобряет научные проекты по исследованию истории немцев Украины, проводит научные конференции.

6. Фонд поддержки немецких национальных меньшинств за рубежом. В июне 2019 г. состоялся Конгресс европейских национальных меньшинств, на котором была вручена награда за выдающиеся достижения в области сохранения и защиты малых народов, обладателем которой стал председатель совета Фонда поддержки немецких национальных меньшинств за рубежом Хартмут Кошик.

В сфере образования Украины действуют немецкоязычные школы, основанные еще в XIX в. колонистами. Некоторые школы участвуют в программе «Школы: партнеры будущего», в рамках которой преподаются уроки немецкого языка. В 2014/2015 учебном году 80 673 ученика начальных школ и 518989 учеников общеобразовательных учреждений изучили немецкий язык как отдельный школьный предмет<sup>17</sup>. В 2017/2018 учебном году в Закарпатской области 24 ученика получили дошкольное образование на немецком языке, а 580 702 ученика изучили немецкий язык как отдельный школьный предмет в общеобразовательных учреждениях<sup>18</sup>. Педагогов для немецких школ готовят и выпускают во Львовском университете. Кроме Львовского университета, в 34 высших учебных заведениях преподается немецкий язык.

<sup>17</sup> Third periodical report of Ukraine presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter. URL: <https://rm.coe.int/16806f0f08> (дата обращения: 01.11.2021).

<sup>18</sup> Fourth periodical report of Ukraine presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter. URL: <https://rm.coe.int/ukrainepr4-en/1680972f17> (дата обращения: 02.11.2021).

В Закарпатской областной государственной телерадиокомпании вещание осуществляется на немецком языке. С 2012 по 2014 г. годовой объем вещания составил:

– в 2012 г. – 97,2 часа телевещания, 25,2 часа радиовещания,

– в 2013 г. – 68,7 часа телевещания, 25,2 часа радиовещания,

– в 2014 г. – 70,0 часа телевещания, 25,1 часа радиовещания, которые финансировались из государственного бюджета<sup>19</sup>.

Подводя итоги по мерам, принятым по немецкому языку, стоит отметить не только важность принимаемых мер, но и взаимодействие государств (Украины и Германии) по ним. Международное сотрудничество двух государств способствует гармоничному развитию немецкого языка среди других языков, увеличению возможностей по изучению данного языка в школах, высших учебных заведениях, созданию общественных организаций, которые поддерживают носителей немецкого языка в его использовании.

*Заключение.* Язык меньшинства, являясь важнейшим инструментом для сохранения и развития идентичности, самобытности в обществе, фактором социальной сплоченности и стабильности, занимает центральную позицию в деятельности человека на Украине. Вопросы, связанные с языковыми правами национальных и этнических меньшинств на территории государств, имеют первостепенное значение. Органы государственной власти Украины выполняют взятые на себя международные обязательства по Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств 1992 г., сотрудничают с другими государствами по вопросам сохранения и развития языков меньшинств.

Подведем итоги по каждому из рассмотренных языков меньшинств.

– Гагаузский язык. Степень использования гагаузского языка во многих сферах отличается. Несмотря на существующие проблемы (финансирование, недостаточное количество учебных материалов, научных кадров), Украина создает условия в колледжах и университетах. Наиболее весомую поддержку и вклад в сохранение и развитие гагаузского языка в сфере образования, средствах массовой информации оказывают общественные организации, объединения и союзы.

– Крымскотатарский язык. Являясь языком меньшинства на Украине, крымскотатарский язык получает поддержку в рамках обязательств по Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств 1992 г. Украина и Россия предпринимают меры по сохранению и развитию крымскотатарского языка, однако существует необходимость установления баланса не только в использовании данного языка в различных сферах, но и в количестве принимаемых мер.

– Немецкий язык. Международное сотрудничество Украины и Германии способствует гармоничному развитию немецкого языка среди других языков, увеличению возможностей по изучению данного языка в школах, высших учебных заведениях, созданию общественных организаций, которые поддерживают носителей немецкого языка в его использовании.

Более того, не стоит забывать о том, что в основном судьба языка зависит от его носителей. Безусловно, внутренняя миграция носителей языков меньшинств влияет на использование языка, поэтому самим носителям следует принимать меры для развития родного языка: учить детей дома, использовать метод языковых гнезд, посещать языковые курсы и участвовать в конкурсах на знание языков меньшинств.

<sup>19</sup> Third periodical report of Ukraine presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter. URL: <https://rm.coe.int/16806f0f08> (дата обращения: 01.11.2021).

## Библиографический список

1. Воеводова Е.В., Мутаф Г.Н. Обучение гагаузскому языку: история и современность // Центр инновационных технологий и социальной экспертизы. 2020. № 24. С. 225–233. DOI: 10.15350/2409-7616.2020.2.21
2. Гагаузы на Украине находятся под угрозой ассимиляции // Новая эпоха от 29.06.2017 г. URL: <https://www.novayepoxa.com>
3. Гюлин Д.К. Исчезающий язык в цифровом пространстве: гагаузский язык // Языковое единство и языковое разнообразие в полиэтническом государстве. 2018. С. 626–627.
4. Джурило А.П. Роль и тенденции развития немецкого языка в современном мире // Український педагогічний журнал. 2017. № 3. С. 54–61.
5. Жолквер Н. Немецкое меньшинство на Украине: права и перспективы // Deutsche Welle. 2014. URL: <https://www.dw.com/ru/немецкое-м...перспективы/a-17654344>
6. Жук В.А. Сравнительный анализ турецкого языка и южнобережных диалектов крымскотатарского языка // Молодежь в науке: новые аргументы. 2019. С. 115–121.
7. Колесниченко В.В. Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств. Отчет о ее выполнении на Украине, а также о ситуации с правами языковых меньшинств и проявлении расизма и нетерпимости // Новости Украины. 2007. URL: <http://from-ua.com/articles/10...zma-i-neterpimosti.html>
8. Колесниченко В.В. О выполнении Украиной положений Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств (по материалам официального доклада Министерства юстиции Украины Совету Европы). 2007. URL: [http://uapryal.com.ua/wp-cont...stv-ot-25\\_05\\_2007.doc](http://uapryal.com.ua/wp-cont...stv-ot-25_05_2007.doc)
9. Петренко Т. В ЕС заявили об ожидании принятия закона о национальных меньшинствах на Украине // Известия. 2021. URL: <https://iz.ru/1123721/2021-02-1...nshinstvakh-na-ukraine>
10. Путилов И. Крымский «языковой закон»: имитация равноправия? // Крым. Реалии. 2017. URL: <https://ru.krymr.com/a/28518896.html>
11. Светозарова Н.Д. Язык, песни и быт немецких колоний на Украине глазами писателя-колониста // Ежегодник международной ассоциации исследователей истории и культуры российских немцев. 2015. № 1. С. 267–275.
12. СМИ: гагаузская община на Украине обратилась к Порошенко с просьбой о создании автономии // ТАСС. 2016. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/3466070>
13. Fedirko T. Self-censorships in Ukraine: Distinguishing between the silences of television journalism // European Language of Communication. 2020. January 6. DOI: 10.1177/0267323119897424
14. Friedman D.A. Speaking correctly: Error correction as a language socialization practice in a Ukrainian classroom // Applied Linguistics. 2010. Vol. 31, is. 3. P. 346–367. DOI: 10.1093/applin/amp037
15. Hundson V. «Forced to friendship»? Russian (mis-) understandings of soft power and the implications for audience attraction in Ukraine // Politics. 2015. Vol. 35, is. 3–4. DOI: 10.1111/1467-9256.12106
16. Jevtović M., Duñabeitia J.A., de Bruin A.. How do bilinguals switch between languages in different interactional contexts? A comparison between voluntary and mandatory language switching // Bilingualism: Language and Cognition. 2020. Vol. 23, is. 2. P. 401–413.
17. Kaulfers W.V. A German class in the Soviet Ukraine // The Modern Language Journal. 1961. Vol. 45, is. 5. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1961.tb06178.x
18. Muysken P. The case for contact induced change in Heritage Languages // Bilingualism: Language and Cognition. 2020. Vol. 23, is. 1. P. 37–38.
19. Pavlenko A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics // Applied Linguistics. 2007. Vol. 28, is. 2. P. 163–188. DOI: 10.1093/applin/amm008
20. Thomas J. Cross-cultural pragmatic failure // Applied Linguistics. 1983. Vol. 4, is. 2. P. 91–112. DOI: 10.1093/applin/4.2.91

# LANGUAGES OF NATIONAL AND ETHNIC MINORITIES OF UKRAINE: PROBLEMS AND AREAS OF APPLICATION (PART 2)

I.F. Valiullina (Moscow, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The timeliness and relevance of this article is dictated by the fact that since the independence of Ukraine, systematic and purposeful displacement of minority languages has been carried out. In recent years, laws have been adopted that seriously infringe on the linguistic rights of national minorities, which have caused protests and indignation among minorities. The timeliness and relevance of this article is dictated by the fact that in recent years the level of proficiency in the language of minorities by the native speakers has been declining. Questions arise: What is the reason? What measures are needed? Which body is responsible for the preservation and development of minority languages? This scientific article is devoted to the following languages of national and ethnic minorities of Ukraine: Gagauz language, Crimean Tatar language, and German language.

*The purpose of the article* is to study the extent to which minority languages are used in various fields; identify problems that exist in the areas of use of the above languages, for example, in education and in mass media; study the measures taken by Ukraine to protect the Gagauz language, the Crimean Tatar language, and the German language. This article demonstrates the role of public organizations in the preservation and protection of the Gagauz, Crimean Tatar and German languages.

*The research methodology* (materials and methods) is based on private (descriptive) and statistical methods of linguistics. The material for writing this article was the reports of Ukraine (third and fourth) on the fulfillment of obligations arising from the European Charter of Regional or Minority Languages of 1992, normative legal acts of Ukraine, special reports of the United Nations, scientific articles by domestic and foreign authors, and static data of public authorities.

*The results of the study.* The analysis of the study of the state of the languages of national and ethnic minorities and their spheres of application showed that in the future, the process of preserving the languages of national minorities will depend on the importance that states, public organizations and native speakers themselves attach to their native language. It goes without saying, Ukraine, its state bodies, public organizations are taking measures to preserve and develop minority languages, however, today the main problem of minority languages in Ukraine, in addition to insufficient funding, is uneven use in education and the media.

*Conclusion.* The minority language, being the most important tool for the preservation and development of identity in society, a factor of social cohesion and stability, occupies a central position in human activity in Ukraine. Issues related to the linguistic rights of national and ethnic minorities on the territory of states are of paramount importance. The state authorities of Ukraine fulfill their international obligations under the European Charter for Regional or Minority Languages of 1992, cooperate with other states on the preservation and development of minority languages.

**Keywords:** *minority languages, Gagauz language, Crimean Tatar language, German language, education, mass media, educational policy, areas of application of languages, European Charter of Regional or Minority Languages, Ukraine, discrimination.*

---

Valiullina Iliana F. – PhD (Law), PhD Candidate (Philology), Research Center for National-Linguistic Relations, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia); e-mail: [elyana-valiulina@mail.ru](mailto:elyana-valiulina@mail.ru)

---

## References

1. Voyevodova E.V., Mutaf G.N. Teaching the Gagauz language: history and modernity // Tsentri innovatsionnykh tekhnologiy i sotsialnoy ekspertizy (Center of Innovative Technologies and Social Expertise). 2020. No. 24. P. 225–233. DOI: 10.15350/2409-7616.2020.2.21
2. Gagauz in Ukraine are under threat of assimilation // New Era. 29.06.2017. URL: <https://www.novayepoxa.com>

3. Gyulin D.K. The disappearing language in the digital space: the Gagauz language. In: Proceedings of the International conference “Linguistic unity and linguistic diversity in a multiethnic state”. 14–17 November 2018, Moscow. Moscow: Yazyki Narodov Mira, 2018. P. 626–627.
4. Dzhurilo A.P. The role and trends of the development of the German language in the modern world // Український педагогічний журнал (Ukrainian Pedagogical Journal). 2017. No. 3. P. 54–61.
5. Zholkver N. The German minority in Ukraine: rights and prospects // Deutsche Welle. 2014. URL: <https://www.dw.com/ru/german-m...prospects/a-17654344>
6. Zhuk V.A. Comparative analysis of the Turkish language and the South coast dialects of the Crimean Tatar language. In: The 5th International youth collection of articles “Youth in Science: New Arguments”. Lipetsk: Argument, 2019. P. 115–121.
7. Kolesnichenko V.V. European Charter of Regional or Minority Languages. Report on its implementation in Ukraine, as well as on the situation with the rights of linguistic minorities and the manifestation of racism and intolerance // News of Ukraine. 2007. URL: <http://from-ua.com/articles/10...zma-imeterpimosti.html>
8. Kolesnichenko V.V. On Ukraine's implementation of the provisions of the European Charter for Regional or Minority Languages (based on the materials of the official report of the Ministry of Justice of Ukraine to the Council of Europe). 2007. URL: [http://uapryal.com.ua/wp-cont...stv-ot-25\\_05\\_2007.doc](http://uapryal.com.ua/wp-cont...stv-ot-25_05_2007.doc)
9. Petrenko T. The EU announced the expectation of the adoption of the law on national minorities in Ukraine // Izvestia (News). 2021. URL: <https://iz.ru/1123721/2021-02-1...nshinstvakh-na-ukraine>
10. Putilov I. Crimean “language law”: imitation of equality? // Crimea. Realities. 2017. URL: <https://ru.krymr.com/a/28518896.html>
11. Svetozarova N.D. Language, songs and life of German colonies in Ukraine through the eyes of a writer-colonist. In: Yearbook of the International Association of Researchers of the History and Culture of Russian Germans. 2015. No. 1. P. 267–275.
12. Mass media: the Gagauz community in Ukraine appealed to Poroshenko with a request to create autonomy // TASS. 2016. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/3466070>
13. Fedirko T. Self-censorships in Ukraine: Distinguishing between the silences of television journalism // European Language of Communication. January 6, 2020. DOI: 10.1177/0267323119897424
14. Friedman D.A. Speaking correctly: Error correction as a language socialization practice in a Ukrainian classroom // Applied Linguistics. 2010. Vol. 31, is. 3. P. 346–367. DOI: 10.1093/applin/amp037
15. Hundson V. “Forced to friendship”? Russian (mis-) understandings of soft power and the implications for audience attraction in Ukraine // Politics. 2015. Vol. 35, is. 3–4. DOI: 10.1111/1467-9256.12106
16. Jevtović M., Duñabeitia J.A., de Bruin A.. How do bilinguals switch between languages in different interactional contexts? A comparison between voluntary and mandatory language switching // Bilingualism: Language and Cognition. 2020. Vol. 23, is. 2. P. 401–413.
17. Kaulfers W. V. A German class in the Soviet Ukraine // The Modern Language Journal. 1961. Vol. 45, is. 5. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1961.tb06178.x
18. Muysken P. The case for contact induced change in Heritage Languages // Bilingualism: Language and Cognition. 2020. Vol. 23, is. 1. P. 37–38.
19. Pavlenko A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics // Applied Linguistics. 2007. Vol. 28, is. 2. P. 163–188. DOI: 10.1093/applin/amm008
20. Thomas J. Cross-cultural pragmatic failure // Applied Linguistics. 1983. Vol. 4, is. 2. P. 91–112. DOI: 10.1093/applin/4.2.91

УДК 159.9

# КАУЗАЛЬНАЯ АТРИБУЦИЯ УСПЕШНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТХЭКВОНДО

М.И. Аликин (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье определяется значение каузальной атрибуции как когнитивного аспекта мотивации и важнейшей детерминанты направленности мировосприятия, описываются характеристики оптимистического и пессимистического стиля атрибуции. Мало исследованной до настоящего времени остаются особенности каузальной атрибуции в ситуациях разделенной ответственности. В процессе социализации они играют важную формирующую роль. Опыт проживания таких ситуаций в школьном возрасте связан не только с учебной деятельностью, но у многих школьников с включением в спортивную деятельность. *Цель* статьи – проанализировать результаты исследования характеристик каузальной атрибуции успехов и неудач в ситуациях тренировки, общения с тренером и соревнования у школьников, занимающихся тхэквондо.

*Методологию* исследования составил анализ проблемы каузальной атрибуции в ситуациях разделенной ответственности на материалах научных источников и результатов эмпирического исследования каузальной атрибуции успешности спортивной деятельности школьников. В исследовании приняли участие занимающиеся тхэквондо школьники (N=44) в возрасте от 9 до 12 лет. Рассматривалось то, как оценивают начинающие спортсмены собственный вклад, вклад тренера в причинные основания положительного или отрицательного результата и вероятность его повторения в будущем. В качестве метода получения эмпирических данных использовалась анкета с оценочными шкалами. Математическая обработка включила описательную статистику и корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена.

*Результаты* исследования показали, что начинающие спортсмены оценивают как существенный свой вклад в успешность тренировочного процесса и выступления на соревновании, в меньшей степени считая себя ответственными за продуктивность общения с тренером. Девочки оценивают свою ответственность за исход различных ситуаций выше, чем мальчики. Как существенный оценивается респондентами вклад тренера в успех на соревновании и формирование взаимопонимания «тренер – спортсмен». Результаты корреляционного анализа позволили сделать вывод, что в структуре взаимосвязи характеристик каузальной атрибуции системообразующей является оценка своего влияния и влияния тренера на взаимопонимание в общении.

*Заключение.* Каузальная атрибуция ситуаций спортивной деятельности у начинающих единоборцев в общей направленности носит оптимистический характер, при этом уверенность юного спортсмена в собственных возможностях влиять на соревновательную успешность связана с тем, насколько высоко он оценивает собственный вклад и вклад тренера в качество их взаимопонимания.

**Ключевые слова:** каузальная атрибуция, успех, неудач, спортивная деятельность, единоборцы, тренер, тхэквондо, тренировка, соревнование.

**Аликин Марк Игоревич** – аспирант кафедры специальной психологии института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; Scopus Author ID: 57218956484; ORCID ID: 0000-0003-0737-4454; e-mail: pm2486@mail.ru

**П**остановка проблемы. Развитие личности в детском возрасте предполагает проживание различных жизненных ситуаций и формирование на этом опыте внутренней системы координат, основы регуляции активности [Батулин, 1999; Глассер, 1991]. Особенно важным

является отношение к успеху и неудаче, во многом определяющее мотивацию и стратегии достижений в последующей жизни [Гордеева, Осин, Шевяхова, 2007; Лукьянченко, 2013; Лукьянченко, Довыденко, Аликин, 2019; Nechausen, 1980] формируемое опытом проживания ситуаций

успеха и неуспеха. Это отношение играет роль своего рода фильтра, оптимистического или пессимистического, через который преломляется для личности информация о происходящем и собственных возможностях действовать. Доказательством являются кажущиеся невероятными примеры того, как в самых неблагоприятных внешних обстоятельствах люди не прекращали целенаправленную деятельность, проявляя инициативу и блокируя ощущение беспомощности [Федунина, 2016; McClelland, 1987].

Согласно М. Селигману, предиктором направленности интерпретации (пессимистической или оптимистической) является каузальная атрибуция (КА), или причинное приписывание [Селигман, 2018]. Каузальная атрибуция заключается в определении причин того, что человек воспринимает для себя как значимые факты действительности. И поскольку причинность – практически безграничное пространство, это определение имеет весьма субъективный характер, хотя и создает у человека ощущение некоторой закономерной понятности происходящего [Gilovich, Griffin, Kahneman, 2002; White, 2002]. Самым важным с психологической точки зрения является то, что этот субъективный процесс, являясь когнитивным аспектом мотивации, в значительной мере определяет энергию и векторную направленность активности человека [Жедь, 2017; Лукьянченко, 2014; Catina, Iso-Ahola, 2004; Weiner, 1979].

Операционализируя в целях изучения феномен каузальной атрибуции, исследователи выделили в качестве ее ключевых характеристик локус (внешний или внутренний) и стабильность (вероятность действия) причины [Conroy, Poczwardowski, Henschen, 2001; Weiner, 1979]. Комбинации этих характеристик оформляют стили атрибуции [Conroy, Poczwardowski, Henschen, 2001; Weiner, 1979]. Оптимистический стиль, способствующий активации мотива достижения, заключается в том, что успешному результату приписываются внутренние стабильные причины, а неуспешному результату – внешние нестабильные причины. При пессимистическом стиле каузальной атрибуции внутренние стабильные причины приписываются неуспешным исходам

ситуаций [Гордеева, Осин, Шевяхова, 2009; Рудина, 2002; Селигман, 2018; Nechausen, 1980].

Каузальная атрибуция имеет более сложную структуру, когда в анализируемой ситуации осуществляется совместная деятельность. В таком случае разделенная ответственность определяет результат через совместные усилия и результат в глазах субъекта атрибуции может зависеть не только от него или обстоятельств [Лукьянченко, 2014; Green, Mitchell, 1979].

Для многих детей школьного возраста важные аспекты социализации реализуются в условиях спортивной деятельности, результативность которой достигается совместными усилиями юного спортсмена и тренера [Светлова, 2014; Спортивная психология ..., 2002; Хвацкая, 2017] и во многом зависит от способности к поддержанию высокого уровня мотивации [Веракса, Иголкина, 2011; Довжик, Бочавер, 2016; Сагова, Донцов, 2017; Conroy, Poczwardowski, Henschen, 2001].

*Методическое обеспечение и база исследования.* Вышесказанное определяет актуальность исследования причинного анализа юными спортсменами успешных и неуспешных исходов ситуаций, характеризующих их спортивную деятельность. Такое исследование было проведено на базе «Детско-юношеской спортивной школы по видам единоборств» города Красноярска.

В качестве методического обеспечения исследования использовалась шкальная анкета каузальной атрибуции [Рудина, 2002]. Респондентам предлагалось оценить причины успешных и неуспешных исходов их участия в ситуациях тренировки, общения с тренером и соревнования. Оценивались степень зависимости причины от самого респондента (шкала от «полностью не зависит» до «полностью зависит»), от тренера (формулировка аналогична) и стабильность как вероятная повторяемость ее проявления в будущем (от «никогда» до «всегда»). Диапазон шкальных значений от -3 до 3.

Математическая обработка данных включала описательную статистику (определение средних значений) и корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена. В исследовании приняли участие 44 занимающихся

тхэквондо респондента от 9 до 12 лет. Из них 27 мальчиков и 17 девочек.

*Результаты исследования.* На рис. 1, 2, 3 представлены средние значения оценок респондентами причин успешных и неуспешных

результатов тренировки, общения с тренером и соревнования. Рассматриваются зависимость причины от самого респондента (ФЯ-фактор Я), от тренера (ФТ-фактор тренера) и стабильность ее проявления (Ст).

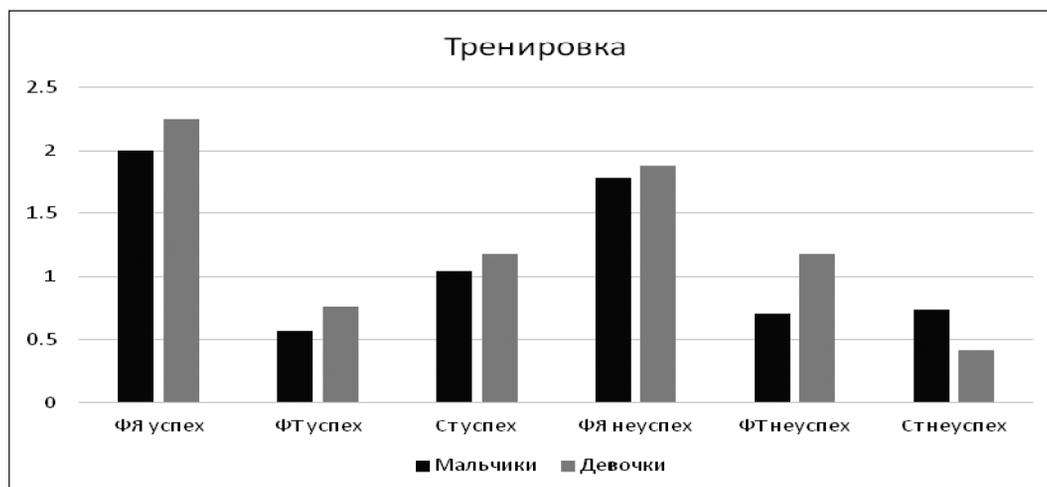


Рис. 1. Средние значения оценок причин успешных и неуспешных результатов тренировки  
Fig. 1. Average assessments of the reasons for successful and unsuccessful training results

Респонденты высоко оценивают свою ответственность и при успехе, и при неуспехе (несколько ниже) на тренировке. Тренерский вклад в результативность тренировки, по их мнению,

менее значим. Стабильность успеха представляется юным спортсменам большей, чем стабильность неуспеха. И девочки оценивают стабильность неуспешности еще ниже, чем мальчики.

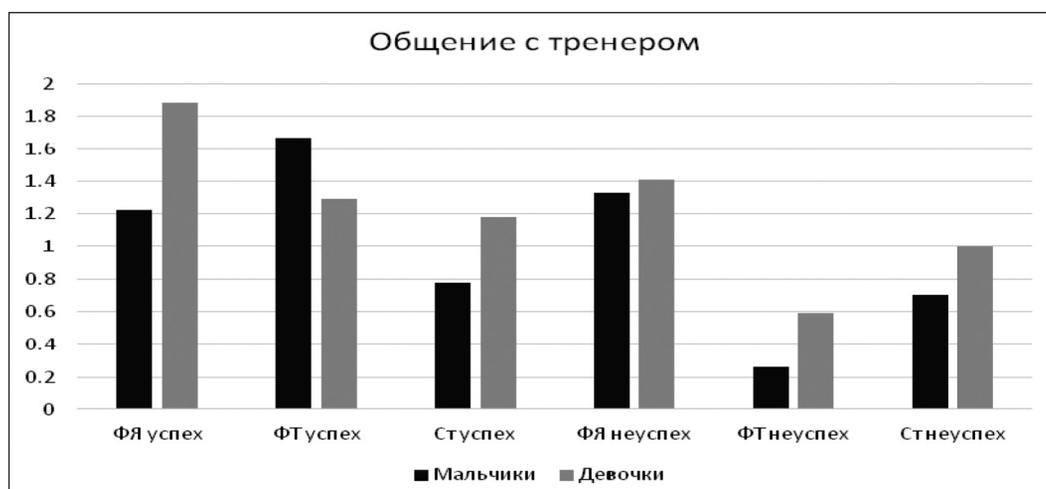


Рис. 2. Средние значения оценок причин высокого и низкого взаимопонимания в общении с тренером  
Fig. 2. Average assessments of the reasons for high and low mutual understanding in communication with the coach

Успешность общения в представлении респондентов зависит от усилий как собственных, так и со стороны тренера. Ответственность за неуспешное общение спортсмены в большей мере приписывают себе. Стабиль-

ность причин успешного общения в их видении выше, чем неуспешного. Девочки по сравнению с мальчиками выше оценивают свой вклад в успешность и вклад тренера в неуспешность общения.

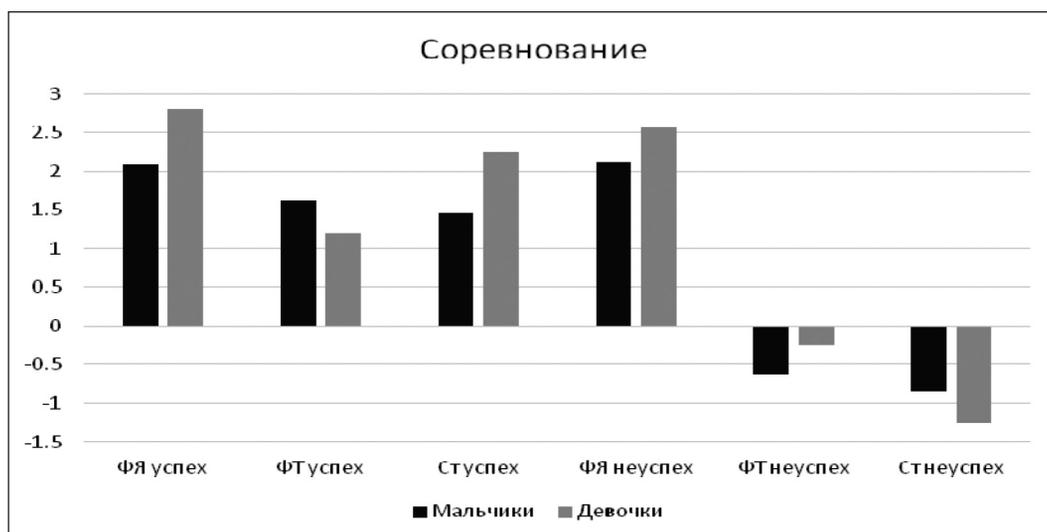


Рис. 3. Средние значения оценок причин успешных и неуспешных результатов соревнования  
 Fig. 3. Average assessments of the reasons for successful and unsuccessful results of the competition

Респонденты свою ответственность за исход соревнования оценивают выше, чем ответственность тренера. В случае неуспеха ответственность тренера даже отрицается. У девочек каузальная атрибуция соревновательной ситуации еще более оптимистична, чем у мальчиков: они выше оценивают свой вклад в успех и полагают его высоковероятным в будущем.

Для определения внутренней структуры каузальной атрибуции юных единоборцев был проведен корреляционный анализ. Ниже описаны его результаты, объединенные в блоки в зависимости от того, связи каких показателей рассматриваются. Представлены только значимые связи и их характеристики: знак («+» – прямая связь, «-» – обратная связь) и уровень значимости (\* – 95 %, \*\* – 99 %).

В блоке «Связи показателей каузальной атрибуции тренировки с показателями каузальной атрибуции тренировки» значимые связи отсутствуют.

В блоке «Связи показателей каузальной атрибуции соревнования с показателями каузальной атрибуции соревнования» показатель собственного влияния в ситуации успеха связан с аналогичным показателем в ситуации неуспеха (+\*\*) и с показателем стабильности успеха (+\*). Иными словами, респонденты, полагающие, что победа в соревновании зависит от них самих, столь же высоко оценивают свою ответ-

ственность за поражение и верят в стабильные перспективы успешных выступлений в будущем.

В блоке «Связи показателей каузальной атрибуции тренировки с показателями каузальной атрибуции соревнования» значимыми оказались следующие. Стабильность успеха на тренировке положительно связана со стабильностью успеха на соревновании (+\*\*) и с ощущением личного вклада в победу на соревновании (+\*). Оценка влияния тренера в ситуации успешного тренировочного процесса связана с оценками его влияния как в случае успеха (+\*\*), так и в случае неуспеха (+\*) единоборца в соревновании. Стабильность неуспеха на тренировке связана со стабильностью неуспеха на соревновании (+\*). Оценка влияния тренера на успешность тренировочного процесса связана с оценками его вклада как в успех (+\*\*), так и в неуспех на соревновании (+\*). А более высокие оценки ответственности тренера в неуспешности тренировочного процесса связаны с более высокими оценками его ответственности за неуспех на соревновании (+\*\*) и сниженной оценкой своего влияния на соревновательную успешность (-\*). Как видим, оценка меры своего влияния на результат соревнования связана у респондентов не с оценкой роли их собственных усилий на тренировке, а с тем, насколько стабильным видится им успех в тренировке, и с тем, насколько тренер, по их мнению, не испортил тренировочный процесс.

В блоке корреляций «Связи показателей каузальной атрибуции общения с показателями каузальной атрибуции общения» оценки собственного влияния на продуктивность общения положительно связаны с оценками своей ответственности за коммуникативную неуспешность (+\*\*) и оценками влияния на продуктивность коммуникации тренера (+\*), то есть те респонденты, которые видят свою роль в обеспечении положительного качества общения, в тренере также видят влиятельного коммуникативного партнера и при этом способны брать на себя ответственность за недостаток взаимопонимания. Оценки тренерского вклада в успешность коммуникации также положительно связаны с оценками его ответственности за негативные аспекты общения (+\*).

В блоке корреляций «Связи показателей атрибуции общения с показателями атрибуции тренировки» определилась интересная структура. Оценка вклада тренера в успешность коммуникации связана с оценками его вклада в успешность тренировочного процесса (+\*) и вклада в соревновательную успешность респондента (+\*\*) и одновременно с показателями вклада тренера в неуспешность общения (+\*). Важно, что показатель оценки вклада тренера в продуктивность общения положительно связан с оценкой респондентом собственного вклада в успех тренировки (+\*) и общения (+\*), то есть респонденты, которые полагают, что тренер вносит значительный вклад во взаимопонимание, высоко оценивают его роль и в собственно спортивных аспектах их жизнедеятельности, а также высоко оценивают свою личную ответственность за продуктивность тренировочного процесса.

В блоке корреляций «Связь показателей каузальной атрибуции общения с показателями каузальной атрибуции соревнования» показатель собственного влияния на продуктивность общения положительно связан с показателями собственной ответственности как в успехе (+\*\*), так и в неуспехе (+\*) в соревновательных поединках, а также с показателем влияния тренера на соревновательный успех (+\*). Показатель вклада тренера в дефицитарный аспект общения

связан с оценкой своей ответственности за неуспех в соревновании (+\*), а также ответственности тренера как за успех (+\*), так и за неуспех (+\*). Показатель своей ответственности в недостаточном взаимопонимании связан с оценками ответственности за неуспешность в тренировочном процессе (+\*), за успешность (+\*\*) и неуспешность в соревновании (+\*\*).

Показатели стабильности в общей тенденции связаны между собой, что свидетельствует о наличии индивидуальных склонностей респондентов видеть либо большую стабильность, либо большую вариативность происходящего.

*Заключение.* Обобщение результатов исследования позволяет определить следующие характеристики причинного анализа занимающимися тхэквондо школьниками ситуаций их спортивной деятельности.

Начинающие единоборцы высоко оценивают свой вклад в успешность тренировочного процесса и выступления на соревновании, в меньшей степени считая себя ответственными за продуктивность общения с тренером. Собственная ответственность за неуспешность оценивается высоко для ситуаций соревнования и несколько ниже для ситуаций тренировки. Собственная ответственность за недостаточное взаимопонимание в общении с тренером признается, но оценивается не очень высоко. Девочки в общей тенденции оценивают свою ответственность за исход различных ситуаций выше, чем мальчики. Существенный вклад тренера усматривается респондентами в успешных исходах соревнований и установлении взаимопонимания «тренер – спортсмен». Влияние тренера в других ситуациях оценивается как невысокое или даже отсутствующее в случае неуспеха на соревновании.

В структуре взаимосвязи характеристик причинного анализа системообразующей является оценка своего влияния, а также влияния тренера на взаимопонимание в общении. Можно говорить о том, что атрибутирование ответственности за продуктивность общения тренер – спортсмен его участникам является предиктором внутреннего локуса ответственности единоборца в ситуации соревнования.

## Библиографический список

1. Батурин Н.А. Психология успеха и неудачи. Челябинск: ЮУрГУ, 1999. 100 с.
2. Веракса А.Н., Иголкина А.Е. Модели использования образов в спортивной психологии // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Т. 3, № 1. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n1/39953.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39953.shtml) (дата обращения: 12.11.2021).
3. Глассер У. Школы без неудачников. М.: Прогресс, 1991. 184 с.
4. Гордеева Т.О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 32–65.
5. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009. 152 с.
6. Довжик Л.М., Бочавер К.А. Эффективное совладающее поведение в спорте: что выводит из равновесия и как его снова обрести // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5, № 2. С. 1–22. DOI: 10.17759/cpse.2016050201
7. Жедь А.В. Взаимосвязь личного атрибутивного стиля, отношения к мигрантам и аккультурационных ожиданий учащихся старших классов // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 2. С. 96–106. DOI: 10.17759/psyedu.2017090209
8. Лукьянченко Н.В. Каузальная атрибуция как предиктор мотивации достижения успеха у школьников // Личность в изменяющихся условиях: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 6–8 ноября 2013 г. / Е.В. Гордиенко (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 419–426.
9. Лукьянченко Н.В. Каузальная атрибуция классного руководителя как предиктор стилевых особенностей педагогического управления // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5, № 4. С. 74–90.
10. Лукьянченко Н.В., Довыденко Л.В., Аликин И.А. Ценности успеха в представлении студенческой молодежи поколения Z // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 2. С. 82–94. DOI: 10.17759/sps.2019100207
11. Рудина Л.М. Тест на оптимизм, метод определения атрибутивных стилей. М.: Наука, 2002. 24 с.
12. Сагова З.А., Донцов Д.А. Постановка и достижение целей как факторы спортивной эффективности // Вестник практической психологии образования. 2017. Т. 14, № 2. С. 111–116. URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2017/n2/Sago\\_Dontsov.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2017/n2/Sago_Dontsov.shtml) (дата обращения: 12.11.2021).
13. Светлова А.А. Взаимоотношения спортсмена и тренера как фактор успешности спортивной деятельности // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6, № 3. С. 181–187. DOI: 10.17759/psyedu.2014060318
14. Селигман М. Как научиться оптимизму. М.: Альпина Паблишер, 2018. 544 с.
15. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / сост. И.П. Волкова. СПб.: Питер, 2002. 384 с.
16. Федунина Н.Ю. Эволюция понятия «ментальная прочность» в зарубежной спортивной психологии // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6, № 4. С. 77–83. DOI: 10.17759/jmfr.2017060408
17. Хвацкая Е.Е. Взаимодействие в системе «психолог – тренер» при реализации психологического сопровождения спортивного резерва // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму: матер. XV Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2016 г., посвященной 80-летию университета, Минск, 30 марта – 17 мая 2017 г.: в 4 ч. Минск: БГУФК, 2017. Ч. 3. С. 249–252.
18. Catina P.D., Iso-Ahola S.E. Positive illusion and athletic success // International Sports Journal. 2004. No. 8. P. 80–93.

19. Conroy D.E., Poczwadowski A., Henschen K.P. Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists // *Journal of Applied Sport Psychology*. 2001. Is. 3. P. 300–322.
20. Gilovich T., Griffin D.W., Kahneman D. (Eds.) *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*. N.Y.: Cambridge University Press, 2002. 882 p.
21. Green S., Mitchell T. Attributional processes of leaders in leader – member interactions // *Organizational behavior and human performance*. 1979. Vol. 23, is. 3. P. 429–458.
22. Hechhausen H. *Motivation und Handeln*. Berlin; Heidelberg; New York: Springer Verlag, 1980. 677 p.
23. McClelland D.C. *Human Motivation*. New York; New Rochelle; Melborne; Sidney: Cambridge University Press, 1987. 663 p.
24. Weiner B. A theory of motivation for same classroom experiences // *Journal of Educational Psychology*. 1979. Vol. 71, No. 1. P. 3–25.
25. White P.A. Causal attribution from covariation information: the evidential evaluation model // *European Journal of Social Psychology*. 2002. Vol. 32.

# CAUSAL ATTRIBUTION OF SUCCESS IN SPORTS ACTIVITIES AMONG SCHOOL CHILDREN INVOLVED IN TAEKWONDO

**M.I. Alikin (Krasnoyarsk, Russia)**

## **Abstract**

*Statement of the problem.* The article defines the value of causal attribution as a cognitive aspect of motivation and the most important determinant of the orientation of the world perception. The article describes the characteristics of the optimistic and pessimistic style of attribution. The features of causal attribution in situations of shared responsibility remain little explored to date. In the process of socialization, they play an important formative role. The experience of such situations at school age is associated not only with educational activities, but with inclusion in sports activities for many schoolchildren.

*The purpose of the article* is to analyze the results of a study of the characteristics of causal attribution of successes and failures in situations of training, communication with a coach and competition among schoolchildren involved in taekwondo.

*The research methodology* was the analysis of the problem of causal attribution in situations of shared responsibility on the basis of scientific sources and the results of an empirical study of the causal attribution of the success in sports activity among schoolchildren. The study involved schoolchildren engaged in taekwondo (N = 44) aged from 9 to 12. We looked at how novice athletes evaluate their own contribution, the coach's contribution to the causal bases of a positive or negative result, and the likelihood of their recurrence in the future. A questionnaire with rating scales was used as a method for obtaining empirical data. Mathematical processing included descriptive statistics and correlation analysis using Spearman's coefficient.

*The research results* showed that novice athletes estimate their contribution to the success of the training process and performance at the competition as a significant contribution, to a lesser extent considering themselves responsible for the productivity of communication with the coach. Girls value their responsibility for the outcome of various situations higher than boys. The respondents assessed the contribution of the coach to the success in the competition and the formation of mutual "coach-athlete" understanding as significant. The results of the correlation analysis made it possible to conclude that in the structure of the interconnection of the characteristics of causal attribution, the assessment of the influence of both contributions (one's own and that of a coach) on mutual understanding in communication is systemic.

*Conclusion.* Causal attribution of situations in sports activity among novice combatants is optimistic in general, while the confidence of a young athlete in his own abilities to influence competitive success is related to how highly he or she evaluates his/her own contribution and the contribution of a coach to the quality of their mutual understanding.

**Keywords:** *causal attribution, success, failure, sports activity, combatants, coach, taekwondo, training, competition.*

---

**Alikin Mark I.** – PhD Candidate, Department of Psychology for Special Needs, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafyev; Scopus Author ID: 57218956484; ORCID ID: 0000-0003-0737-4454; e-mail: pm2486@mail.ru

---

## **References**

1. Baturin N.A. The psychology of success and failure. Chelyabinsk: SUSU, 1999. 100 p.
2. Veraksa A.N., Igolkina A.E. Models of using images in sports psychology // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* (Psychological Science and Education psyedu.ru). 2011. Vol. 3, No. 1. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n1/39953.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39953.shtml) (access date: 12.12.2021).
3. Glasser W. Schools without losers. Moscow: Progress. 184 p.
4. Gordeyeva T.O. Optimism as a component of the personality potential // *Psikhologicheskaya diagnostika* (Psychological Diagnostics). 2007. No. 1. P. 32–65.
5. Gordeyeva T.O., Osin E.N., Shevyakhova V.Yu. Diagnostics of the optimism as a style of explaining of successes and failures. Moscow: Smysl, 2009. 152 p.

6. Dovzhik L.M., Bochaver K.A. Efficient coping behavior in sport: What disturbs our equanimity and how to gain it back // *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya (Clinical Psychology and Special Education)*. 2016. Vol. 5, No. 2. P. 1–22. DOI: 10.17759/cpse.2016050201
7. Zhed A.V. Relationship between attributional style, attitude towards migrants and acculturation expectations in high school students // *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and Educational Studies)*. 2017. Vol. 9, No. 2. P. 96–106. DOI: 10.17759/psyedu.2017090209
8. Lukyanchenko N.V. Causal attribution as a predictor of motivation for achieving success in schoolchildren. In: *Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference “Personality in changing conditions”*. Krasnoyarsk, November 6–8, 2013 / Ed. by E.V. Gordienko; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. Krasnoyarsk, 2013. P. 419–426.
9. Lukyanchenko N.V. Causal attribution in a lead teacher as a predictor of pedagogical management style // *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*. 2014. Vol. 5, No. 4. P. 74–90.
10. Lukyanchenko N.V., Dovydenko L.V., Alikin I.A. Values of success in introducing the generation Z student youth // *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*. 2019. Vol. 10, No. 2. P. 82–94. DOI: 10.17759/sps.2019100207
11. Rudina L.M. Optimism test, a method for determining attributive styles. Moscow: Nauka, 2002. 24 p.
12. Sagova Z.A., Dontsov D.A. Setting and achieving goals as factors of sports efficiency // *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education)*. 2017. Vol. 14, No. 2. P. 111–116. URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2017/n2/Sago\\_Dontsov.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2017/n2/Sago_Dontsov.shtml) (access date: 12.11.2021).
13. Svetlova A.A. Athlete and coach relationship as a factor of the success in sports activities // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru (Psychological Science and Education psyedu.ru)*. 2014. Vol. 6, No. 3. P. 181–187. DOI: 10.17759/psyedu.2014060318
14. Seligman M. How to learn to be optimistic. Moscow: Alpina Publisher, 2018. 544 p.
15. Sports psychology in the works of Russian specialists / Compiled by I.P. Volkova. Saint Petersburg: Piter, 2002. 384 p.
16. Fedunina N.Y. Evolution of the “mental strength” concept in foreign sport psychology // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Journal of Modern Foreign Psychology)*. 2017. Vol. 6, No. 4. P. 77–84. DOI: 10.17759/jmfp.2017060408
17. Khvatskaya E.E. Interaction in the “psychologist-coach” system in the implementation of psychological support of the sports reserve. In: *Proceedings of the XV International Scientific session on the results of research for 2016, dedicated to the 80th anniversary of the University “Scientific substantiation of physical education, sports training and training in physical culture, sports and tourism”*. Minsk, March 30 – May 17, 2017. Minsk: BGUFK, 2017. P. 3. P. 249–252.
18. Catina P.D., Iso-Ahola S.E. Positive illusion and athletic success // *International Sports Journal*. 2004. No. 8. P. 80–93.
19. Conroy D.E., Poczwardowski A., Henschen K.P. Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists // *Journal of Applied Sport Psychology*. 2001. Is. 3. P. 300–322.
20. Gilovich T., Griffin D.W., Kahneman D. (Eds.) *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*. N.Y.: Cambridge University Press, 2002. 882 p.
21. Green S., Mitchell T. Attributional processes of leaders in leader – member interactions // *Organizational behavior and human performance*. 1979. Vol. 23, is. 3. P. 429–458.
22. Hechhausen H. *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag, 1980. 677 p.
23. McClelland D.C. *Human Motivation*. New York, New Rochelle, Melborne, Sidney: Cambridge University Press, 1987. 663 p.
24. Weiner B. A theory of motivation for some classroom experiences // *Journal of Educational Psychology*. 1979. Vol. 71, No. 1. P. 3–25.
25. White P.A. Causal attribution from covariation information: the evidential evaluation model // *European Journal of Social Psychology*. 2002. Vol. 32.

УДК 372.881.1

# ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

И Аньжань (Москва, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы.* Значимость исследования трудностей преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах обусловлена современной международной обстановкой и необходимостью совершенствовать систему подготовки выпускников-гуманитариев в соответствии с требованиями времени.

*Цель статьи* – исследование современных представлений о трудностях преподавания китайского языка студентам, обучающимся в российских вузах по гуманитарным специальностям, и путей их преодоления.

*Методология исследования.* В ходе исследования автором были применены такие методы, как изучение, систематизация, а также анализ специальной литературы, наблюдение, описание, анализ преподавательского опыта. Материалы: научные публикации, касающиеся проблематики и особенностей преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах.

*Результаты исследования, авторский вклад.* Выявлены трудности в преподавании китайского языка, что связывается с отсутствием единой интернациональной терминологии, недостаточным количеством часов, выделенных на изучение иностранного языка. Автором формулируется перечень рекомендаций, направленных на устранение имеющихся трудностей.

**Ключевые слова:** студенты, гуманитарные специальности, китайский язык, группы трудностей в обучении, три стадии обучения.

**И Аньжань** – аспирант кафедры теории и практики иностранных языков института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва); e-mail: 479144828@qq.com

**П**остановка проблемы. В условиях глобализации современного мира глубокие перемены охватывают разные сферы жизни многих стран. В последние годы интеграционные процессы, протекающие в условиях глобализации, существенно ускорились. Этому способствовали различные достижения в многочисленных сферах, таких как наука, технологии, связь, транспортное сообщение, промышленный сектор. При этом особая роль в указанных тенденциях принадлежит государствам Востока. Китайская Народная Республика смогла достичь высокого уровня интеграции в собственную культурную сферу большого количества наработок из практики зарубежных стран и вместе с тем не отходит от проверенного столетиями мировоззре-

ния, сформировавшихся принципов, а также ключевых приоритетных позиций, на что указывают в своих работах современные авторы [Акимова, 2017, с. 443; Ли, 2020а, с. 70; Салахова, 2020, с. 87; Chew, Yong, 2015, р. 104]. Неудивительно, что интерес к китайскому языку в последние годы заметно вырос. Следует связать актуальность темы с тем, что изучение китайского языка способствует открытию для обучающихся гуманитарных специальностей дополнительных горизонтов культуры с учетом поведенческих аспектов, спецификации жизнеустройства и мировоззрения. Предоставляется большое количество дополнительных возможностей в рамках коммуникации, при этом весьма значимо преодоление трудностей, сопутствующих преподаванию.

*Цель* статьи – исследование современных представлений о трудностях преподавания китайского языка студентам, обучающимся в российских вузах по гуманитарным специальностям, и путей их преодоления.

*Методологию* исследования составили: систематизация, анализ специальной литературы, наблюдение, описание, анализ преподавательского опыта. Материалы: научные публикации, касающиеся проблематики и особенностей преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах.

*Обзор научной литературы.* В условиях современности при преподавании китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах пристальное внимание уделяется процессу формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Вместе с тем эта компетенция характеризуется весьма сложной структурой.

Т.Б. Лодонова, анализируя особенности преподавания китайского языка, выделяет пять базовых элементов иноязычной коммуникативной компетенции:

- языковой;
- речевой;
- социокультурный;
- компенсаторный;
- учебно-познавательный [Лодонова, 2020, с. 90].

Китайский язык относится к сино-тибетской языковой семье, обладает ярко выраженной спецификой. Ключевые особенности китайского языка проявляются:

- в тональной системе;
- иероглифике;
- грамматике [Ван, 2020, с. 791; Чарчоглян, 2020, с. 43; Нан, Yu, 2018, р. 201].

Функция преподавателя заключается в управлении процессом обучения с учетом индивидуальных особенностей и личностных качеств студентов.

В области методики преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах в условиях современности отчетливо обнаруживается недостаточный объем исследовательских работ, количество со-

ответствующих разработок, которые посвящены проблематике преподавания, невелико.

К одной из насущных проблем относится соотношение таких категорий, как:

- фонетические навыки;
- произносительные навыки;
- слуховые навыки;
- слухо-произносительные навыки [Шатравка, 2019].

Ряд трудностей преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах связан с межпредметной взаимосвязью и координацией в ходе согласования тем разных дисциплин с целью предупреждения их дублирования и формирования в сознании обучающихся полноценного восприятия изучаемых предметов.

По замечанию С. Би, Ю.А. Азаренко, большое количество затруднений обусловлено тем, что отнюдь не все обучающиеся высказываются в пользу посещения дополнительных занятий [Би, Азаренко, 2021, с. 176]. Применительно к преподаванию китайского языка рассматриваемая проблематика является особенно насущной, поскольку обучение ему при сопоставлении с европейскими языками характеризуется множеством специфических параметров.

В первую очередь при характеристике трудностей важно обратить пристальное внимание на особенности фонетического строя. Что касается фонетики китайского языка (речь идет о нормативном языке), то она признается весьма непростой для европейских студентов (в контексте усвоения). Формирование и закрепление фонетических навыков представляют собой достаточно продолжительный процесс. Требуются годы систематической работы студентов для того, чтобы скорректировать произношение [Ли, 2020б, с. 7]. При обучении китайскому языку приходится учитывать то, что структура слога является жесткой – речь идет об ограниченности количества звуков (не более 4), а также последовательности звуков, которая характеризуется строгой закономерностью [Lamb, Wedell, 2015, р. 210]. В общенациональном китайском языке присутствует чуть более четырехсот слогов, кото-

рые различны по составу звуков [Yang, Li, 2019, p. 139]. Основной массив слов, относящихся к категории простых и отражающих базисные понятия, представлен односложными конструкциями, в результате китайский язык считается весьма «экономичным» [Wang et al., 2021, p. 125].

Спецификой фонетики китайского языка является то, что требуемые навыки (прежде всего речь идет об аудитивных навыках) у обучающихся гуманитарных специальностей закрепляются гораздо позднее, если сравнивать их с теми, кто занимается изучением европейских языков. Время, необходимое для отработки соответствующих навыков, является более длительным.

Следующая группа трудностей преподавания китайского языка студентам гуманитарной специальности в российских вузах, выделяющая данный язык даже в системе прочих языков Востока, сопряжена со спецификой иероглифического письма. В данной связи важно подчеркнуть ориентированность китайских иероглифов на содержательно-смысловые образы слов, говоря иначе, имеется в виду «содержательный план» [Макаренко, 2017]. При этом следует принимать во внимание то, что в китайском языке количество иероглифов существенно больше, если проводить сравнение с алфавитами (их буквами) в европейских языках, ряд иероглифов представлен множеством черт [Xu et al., 2019, p. 814]. Что касается первой стадии обучения, то речь идет о периоде приспособления к новой разновидности письма, весьма значима как моторная, так и зрительная адаптация для того, чтобы успешно оперировать иероглификой. Важно учитывать, что иероглифы требуется изучать на протяжении всего времени обучения, речь идет о знакомстве с новой лексикой, следовательно, нужно прибегать к изучению дополнительных иероглифов, так как новые слова – это в основном и новые иероглифы.

Рассматриваемая письменность характеризуется определенными сложностями в контексте фиксации навыков письма, а также чтения, так как скорость закрепления новой лексики (а это подразумевает под собой и усвоение дополнительных иероглифов) заметно ниже при сопо-

ставлении с европейскими языками. Так, изучение десятков слов в буквенном представлении является относительно легкой задачей, однако для того, чтобы запомнить такое же количество иероглифических знаков, понадобится намного больше времени [Nian, 2020, p. 1212]. Именно поэтому люди, изучающие европейские языки, быстрее переходят к прочтению текстовых материалов различных жанров, те, кто изучают китайский язык, не достигают таких темпов – зачастую при чтении разножанровых текстовых материалов им не хватает освоенных иероглифических знаков [Li, Yao, Hong, 2016, p. 118].

По справедливому замечанию Д.В. Тавберидзе, процесс изучения иероглифов является весьма трудоемким, сложным, в связи с чем для результативного их усвоения целесообразно прибегать к использованию различных приемов и методических разработок, которые напрямую связаны с запоминанием, кроме того, требуется учитывать и индивидуальный подход в рамках преподавания рассматриваемой письменности [Тавберидзе, 2020, с. 181].

К еще одной категории трудностей при профессионально ориентированном преподавании китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах относится терминология. Особенности преподаваемой дисциплины непосредственно отражаются и на специфике используемой терминологии. Как известно, большинство терминов, применяемых в гуманитарных дисциплинах, – это интернациональные слова, часто фонетические заимствования. Русскоязычным обучающимся относительно легко запоминать специализированную лексику на европейских языках, так как подобным образом звучат слова на родном языке. Что касается особенностей китайского языка, то в нем практически отсутствуют слова, относящиеся к категории интернациональных, также нет заимствований в фонетике [Li, 2021, p. 845]. Как отмечает Ю.Е. Лабзина, в связи с весьма жесткими структурными характеристиками китайских слогов воспроизвести иностранное произношение соответствующей терминологии представляется невозможным, само заимствование происходит главным образом посредством

«кальки» либо путем создания собственных обозначений [Лабзина, 2016, с. 123]. Важно также отдельно запоминать иероглифические знаки, с помощью которых фиксируются эти термины.

С целью разрешения трудностей преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах многие преподаватели выработали соответствующие методические приемы. Обучение осуществляется поэтапно. В частности, как отмечает А.В. Выбойщик, следует четко обозначать стадии обучения, дифференцируя их:

- на начальную (носит базовый характер);
- основную (соответствует среднему этапу);
- завершающую (речь идет об итоговом этапе обучения) [Выбойщик, 2019, с. 154].

*Результаты.* На начальной стадии обучения китайскому языку предусматривается интенсивное прохождение базового курса, в основе которого – фонетическая составляющая, а также иероглифический базис. В связи с ограниченностью предусматриваемого времени (часов) этот курс реализуется в кратком виде, в сжатом виде происходит постановка тонов.

Что касается ознакомления с транскрипцией (речь идет о записи максимально приближенного истинного звучания слогов посредством латиницы), позволяющей закреплять чтение иероглифических знаков, то оно тоже происходит в сжатые сроки. Кроме того, в рамках начальной стадии целесообразно сократить затраты времени на прохождение новых материалов. Это касается как лексики, так и грамматики. Необходимо подчеркнуть, что подобный подход существенно отражается на качественных параметрах усвоения материала многими обучающимися, однако особо трудолюбивые, а также отличающиеся высокой мотивацией студенты в рамках уже этой стадии проявляют себя, демонстрируя качественные знания и навыки как в иероглифике и фонетике, так и в грамматике и лексике.

Средняя стадия обучения китайскому языку характеризуется переходом к работе со специализированным (профессионально направленным) текстовым материалом, при этом делается акцент на закреплении навыков коммуникации

всех разновидностей речевой деятельности. Обращение к текстовым материалам с социально-политической и профессионально ориентированной тематикой, а также к текстам, носящим аутентичный характер, зачастую является для студентов «шоковым переходом» – имеется множество слов, дополняющих бытовую сферу, и большое количество дополнительных иероглифов, с помощью которых обозначаются лексические единицы, которые требуется осваивать. По этой причине преподаватель должен с большой ответственностью и вниманием подойти к подбору текстового материала. На рассматриваемой стадии обучения китайскому языку целесообразно первичное обращение к аутентичным текстовым материалам, в основе содержательной стороны которых – страноведение. Знакомство обучающихся со страноведческими информационными данными, со спецификой культурного развития носителей китайского языка весьма значимо для результативной коммуникации, включая ее профессиональную составляющую. Текстовые материалы, содержащие страноведческую информацию, способствуют планомерному переходу к прочтению источников по определенной научной теме.

Кроме того, ключевым целевым ориентиром на средней стадии обучения служит развитие у обучающихся гуманитарных специальностей умений, связанных с устной речью. Реализуется работа, направленная на то, чтобы сформировать у студентов навыки устного общения. Весьма важно развитие способностей к высказыванию как в письменной, так и в устной форме. При этом значимыми действиями со стороны студентов выступают:

- комментирование;
- аргументация;
- ведение дискуссий;
- отстаивание собственных позиций, мнений.

В рамках средней стадии обучения китайскому языку важно уделить пристальное внимание переводам, выступающим в качестве инструмента контроля осмысления, восприятия, понимания читаемого материала. По справедливому замечанию Н.А. Богдановой, Е.Г. Солнцевой, оттачивание навыков перевода является одним из наиболее

лее результативных вариантов работы над языком, при этом собственно перевод – оптимальный инструмент контроля закрепления знаний касательно грамматических и лексических основ [Богданова, Солнцева, 2020, с. 10].

На завершающей стадии обучения предусматривается переход к преподаванию специального китайского языка. К началу данной стадии обучающиеся уже хорошо освоили термины, которые напрямую связаны с их специальностью, на родном языке, приобрели навыки работы со специальными публикациями на родном языке. Это весьма значимо, так как профессионально направленное обучение китайскому языку необходимо сочетать с профильными дисциплинами. На рассматриваемой стадии обучающиеся уже активно используют на практике полученные знания и развитые навыки и, помимо этого, не прекращают расширять собственный «багаж» лексики по конкретной специализации. Данная стадия характеризуется трудностями для преподавателя: имея лингвистическое образование, преподаватели не всегда владеют специальной лексикой (профессионального толка), однако обязаны хорошо ее знать и быть способными успешно ориентироваться в терминах. Подразумевается, что преподаватели сами должны запоминать иероглифические знаки, посредством которых эта терминология, профессиональные понятия записываются. В связи с отмеченным следует заключить, что процесс преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей на старших курсах весьма трудоемок и сложен в контексте организации преподавательской деятельности.

На завершающей стадии, так же как и на средней, целесообразно уделять пристальное внимание подбору текстовых материалов для обучения. Тексты должны соответствовать профессиональным векторам, отвечать интересам студентов. Как отмечает А.А. Григорьева, исторически обусловлено, что почти до 1950-х гг. китайская документация (правовая, научная, официально-деловая) должна была быть написана на языке *вэньянь*, который принадлежит к категории письменных языков, его синтаксические и лексиче-

ские единицы построены на нормах языка Древнего Китая (он уже в XVI столетии существенно отличался от разговорного языка). Что касается современных текстов официальной документации, то они не утратили в содержании конструкций *вэньянь* (в первую очередь грамматических), в связи с чем на заключительной стадии обучения преподавателям целесообразно выделить время для разъяснения и закрепления понимания и использования конструктивных параметров языка *вэньянь* [Григорьева, 2018, с. 109].

Также целесообразно согласиться с утверждением С.А. Назаровой о том, что для преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей необходимы профессионально ориентированные учебные пособия [Назарова, 2020, с. 17]. В зависимости от возможностей, условий, а также особенностей профилей конкретных высших учебных заведений реализация и длительность рассмотренных выше стадий профессионально направленного обучения китайскому языку студентов гуманитарных специальностей могут быть вариативными (речь идет о бакалавриате, магистратуре и специалитете).

*Заключение.* Подводя итоги, необходимо отметить следующее. Особенности китайского языка, а также недостаточность часов, выделенных на освоение иностранного языка, определяют трудности в его преподавании. Указанные трудности могут быть отмечены равным образом при работе как со студентами лингвистических специальностей, так и со студентами нелингвистических специальностей. Вместе с тем важно подчеркнуть, что иностранные языки служат ключевым звеном в системе профессиональной готовности специалистов. В условиях современности при отсутствии знания иностранных языков не представляется возможным стать специалистом международного уровня. И традиционные методы, и инновационные наработки при преподавании китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах весьма значимы, так как они позволяют, с одной стороны, повысить интерес к изучению иностранного языка у студентов, а с другой – усовершенствовать навыки преподавателей в преподавании языка.

## Библиографический список

1. Акимова О.В. Актуальные проблемы преподавания в вузах китайского языка как иностранного // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017. С. 443–446. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_29191313\\_83333413.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29191313_83333413.pdf)
2. Би С., Азаренко Ю.А. Значение Институтов Конфуция в развитии обучения китайскому языку (на примере Института Конфуция гуманитарного института НГУ) // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: История, филология. 2021. Т. 20, № 4. С. 176–186. DOI: 10.25205/1818-7919-2021-20-4-176-186
3. Богданова Н.А., Солнцева Е.Г. К вопросу о необходимости создания языковой среды в российских вузах (для студентов, изучающих китайский язык) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2020. № 11-2. С. 9–11. DOI: 10.37882/2223-2982.2020.11-2.03
4. Ван С. Причины трудностей в обучении китайским иероглифам и советы по их решению // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: матер. X Междунар. науч.-практ. конф. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2020. С. 791–795. DOI: 10.48344/BSPU.2020.86.68.117
5. Выбойщик А.В. Сравнительные аспекты преподавания китайского языка студентам и слушателям гуманитарных и технических специальностей в г. Челябинске // Актуальные вопросы изучения истории, международных отношений и культур стран Востока: матер. междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2019. С. 153–155. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42864015\\_38163125.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42864015_38163125.pdf)
6. Григорьева А.А. Анализ работы вузов по преподаванию китайского языка в Российской Федерации // Меридиан: научный электронный журнал. 2018. № 4 (15). С. 108–110. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_36447839\\_55613534.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36447839_55613534.pdf)
7. Лабзина Ю.Е. Актуальные проблемы преподавания иностранного языка с учетом профессиональной специфики направления подготовки гуманитарного вуза // Наука и образование на российском Дальнем Востоке: современное состояние и перспективы развития: сб. науч. тр. по итогам межвуз. науч.-практ. конф. преподавателей и аспирантов. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2016. С. 121–124. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27323417\\_12019784.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27323417_12019784.pdf)
8. Ли А.Ю. Сравнительный анализ методики преподавания китайского языка как иностранного на примере КНР и России // Языки и литература в поликультурном пространстве. 2020а. № 6. С. 69–73. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42945099\\_77848489.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42945099_77848489.pdf)
9. Ли Х. Стратегии преподавания китайской фонетики на начальном этапе изучения китайского языка русскоговорящими студентами // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2020б. № 33. С. 6–11. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_43019070\\_23812234.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43019070_23812234.pdf)
10. Лодонова Т.Б. Проблематика преподавания китайского языка и пути решения // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. 2020. Т. 16, № S1. С. 89–94. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_44612740\\_11811044.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44612740_11811044.pdf)
11. Макаренко Л.А. Дихотомия концепций преподавания иероглифики китайского языка как иностранного // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 7-1 (61). С. 82–85. DOI: 10.23670/IRJ.2017.61.067
12. Назарова С.А. Современное состояние обучения китайскому языку: изучение и обобщение опыта преподавателей китайского языка // Современные востоковедческие исследования. 2020. Т. 2, № 2. С. 13–21. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_45787773\\_25000131.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45787773_25000131.pdf)

13. Салахова М.Г. Основные аспекты преподавания китайского языка в России // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2020. № 1 (1). С. 87–92. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42810636\\_66370522.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42810636_66370522.pdf)
14. Тавберидзе Д.В. Формирование лингвострановедческой компетенции студентов гуманитарных специальностей // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 180–182. DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-180-182
15. Чарчоглян Т.Г. Трудности аудирования при обучении русскоговорящих учащихся китайскому языку // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 2 (31). С. 42–47. DOI: 10.21777/2500-2112-2020-2-42-47
16. Шатравка А.В. Основные трудности при преподавании грамматики китайского языка как иностранного // Россия – Китай: история и культура: сб. ст. и докладов участников XII Междунар. науч.-практ. конф. Казань: Фэн, 2019. С. 558–560. URL: [https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/158465/rchhc2019\\_558\\_560.pdf](https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/158465/rchhc2019_558_560.pdf)
17. Chew F.P., Yong Ch. H. Assessment of the lower secondary Chinese language syllabus among teachers // International Journal of Applied Systemic Studies. 2015. Vol. 6, is. 2. P. 103–120. DOI: 10.1504/IJASS.2015.072464
18. Han X., Yu H. Construction of special subject database in university archives-discussion on the construction of Chinese special topic database // Journal of Advanced Oxidation Technologies. 2018. Vol. 21, is. 2. P. 201. DOI: 10.26802/jaots.2018.12364
19. Lamb M., Wedell M. Cultural contrasts and commonalities in inspiring language teaching // Language Teaching Research. 2015. Vol. 19, is. 2. P. 207–224. DOI: 10.1177/1362168814541716
20. Li B., Yao S., Hong W. Beginning Chinese as a foreign language online course design: utilizing multiple digital modes and assessments // Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age. Hershey, PA: IGI Global, 2016. P. 104–142. DOI: 10.4018/978-1-5225-0177-0.ch006
21. Li Z. Critical thinking cultivation in Chinese learning classes for international students during the COVID-19 pandemic // Thinking Skills and Creativity. 2021. Vol. 40. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100845
22. Nian Q. Psychological mechanism and law of audience acceptance in teaching of Chinese as a foreign language // Revista Argentina de Clinica Psicologica. 2020. Vol. 29, is. 1. P. 1210–1215. DOI: 10.24205/03276716.2020.173
23. Wang Y., Grist M., Grant S. Into the real world: autonomous and integrated Chinese language learning through a 3D immersive experience. In: Lan YJ., Grant S. (eds) Contextual Language Learning. Chinese Language Learning Sciences. Singapore: Springer, 2021. P. 119–145. DOI: 10.1007/978-981-16-3416-1\_6
24. Xu B., Ma L., Zhang L., Li H., Kang Q., Zhou M. An adaptive wordpiece language model for learning Chinese word embeddings. In: Proceedings of the IEEE 15th International Conference on Automation Science and Engineering (CASE). Vancouver: IEEE Computer Society, 2019. P. 812–817. DOI: 10.1109/COASE.2019.8843151
25. Yang J., Li P. Mechanisms for auditory perception: a neurocognitive study of second language learning of mandarin Chinese // Brain Sciences. 2019. Vol. 9, No. 6. DOI: 10.3390/brainsci9060139

# DIFFICULTIES IN TEACHING CHINESE TO HUMANITIES STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES AND METHODS TO OVERCOME THEM

**Yi Anran (Moscow, Russia)**

## **Abstract**

*Statement of the problem.* The importance of studying the difficulties of teaching Chinese to students of the humanities in Russian universities is due to the current international situation and the need to improve the system of training humanities graduates in accordance with the requirements of the time.

*The purpose of the article* is to study modern ideas about the difficulties of teaching Chinese to students studying in Russian universities in the Humanities.

*Methodology (materials and methods).* In the course of the study, the author used such methods as study, systematization, as well as analysis of special literature, observation, description, analysis of teaching experience. Materials: scientific publications concerning the problems and features of teaching Chinese to humanities students in Russian universities.

*Research results, conclusions, author's contribution.* Difficulties in teaching Chinese are revealed. This is associated with the lack of a unified international terminology, an insufficient number of hours allocated for the study of a foreign language. The author formulates a list of recommendations aimed at eliminating the existing difficulties.

**Keywords:** *students, humanitarian specialty, Chinese language, groups of difficulties in learning, three stages of learning.*

---

**Yi Anran** – PhD Candidate, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia); e-mail: [479144828@qq.com](mailto:479144828@qq.com)

---

## **References**

1. Akimova O.V. Actual problems of teaching Chinese as a foreign language in universities. In: Proceedings of the 7th International scientific-practical conference "Russia and China: history and prospects of cooperation". Blagoveshchensk: Blagoveshchensk State Pedagogical University, 2017. P. 443–446. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_29191313\\_83333413.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29191313_83333413.pdf)
2. Bi S., Azarenko Ю.А. Significance of Confucius Institutes in the Development of Chinese Language Education (on the example of the Confucius Institute of the Humanitarian Institute of NSU) // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya (Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: History, Philology). 2021. Vol. 20, No. 4. P. 176–186. DOI: 10.25205/1818-7919-2021-20-4-176-186
3. Bogdanova N.A., Solntseva E.G. On the issue of the need to create a language environment in Russian universities (for students studying Chinese) // Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki (Modern Science: Topical Problems of Theory and Practice. Series: Humanities). 2020. No. 11-2. P. 9–11. DOI: 10.37882/2223-2982.2020.11-2.03
4. Wang S. Causes of difficulties in learning Chinese characters and advice on their solution. In: Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference "Russia and China: history and prospects of cooperation". Blagoveshchensk: Blagoveshchensk State Pedagogical University, 2020. P. 791–795. DOI: 10.48344/BSPU.2020.86.68.117
5. Vyboyshchik A.V. Comparative aspects of teaching Chinese to students and listeners of humanitarian and technical specialties in Chelyabinsk. In: Proceedings of the International scientific-practical conference "Topical issues of studying the history, international relations and cultures of the countries

- of the East". Novosibirsk: Novosibirsk National Research State University, 2019. P. 153–155. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42864015\\_38163125.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42864015_38163125.pdf)
6. Grigorieva A.A. Analysis of the work of universities in teaching Chinese in the Russian Federation // *Meridian*. 2018. No. 4 (15). P. 108–110. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_36447839\\_55613534.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36447839_55613534.pdf)
  7. Labzina Yu.E. Topical problems of teaching a foreign language, taking into account the professional specifics of the direction of training a humanitarian university. In: Proceedings of the Interuniversity scientific-practical conference of teachers and graduate students "Science and education in the Russian Far East: current state and development prospects". Khabarovsk: Pacific State University, 2016. P. 121–124. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27323417\\_12019784.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27323417_12019784.pdf)
  8. Lee A.Yu. Comparative analysis of the methodology of teaching Chinese as a foreign language on the example of China and Russia // *Yazyki i literatura v polikul'turnom prostranstve (Languages and Literature in Multicultural Space)*. 2020. No. 6. P. 69–73. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42945099\\_77848489.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42945099_77848489.pdf)
  9. Li H. Strategies for teaching Chinese phonetics at the initial stage of learning Chinese by Russian-speaking students // *Vestnik Severo-Vostochnogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the North-Eastern State University)*. 2020. No. 33. P. 6–11. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_43019070\\_23812234.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43019070_23812234.pdf)
  10. Lodonova T.B. Problems of teaching Chinese and ways to solve them // *Industriya turizma: vozmozhnosti, priority, problemy i perspektivy (Tourism Industry: Opportunities, Priorities, Problems and Prospects)*. 2020. Vol. 16, No. S1. P. 89–94. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_44612740\\_11811044.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44612740_11811044.pdf)
  11. Makarenko L.A. Dichotomy of the concepts of teaching Chinese characters as a foreign language // *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal (International Research Journal)*. 2017. No. 7-1 (61). P. 82–85. DOI: 10.23670/IRJ.2017.61.067
  12. Nazarova S.A. The current state of teaching Chinese: studying and summarizing the experience of Chinese language teachers // *Sovremennye vostokovedcheskie issledovaniya (Modern Oriental Studies)*. 2020. Vol. 2, No. 2. P. 13–21. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_45787773\\_25000131.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45787773_25000131.pdf)
  13. Salakhova M.G. Main aspects of teaching Chinese in Russia // *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAYT) (Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory (INSIGHT))*. 2020. No. 1 (1). P. 87–92. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42810636\\_66370522.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42810636_66370522.pdf)
  14. Tavberidze D.V. Formation of linguistic and cultural competence of students of humanitarian specialties // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya (World of Science, Culture, Education)*. 2020. No. 6 (85). P. 180–182. DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-180-182
  15. Charchoglyan T.G. Difficulties in listening when teaching Russian-speaking students the Chinese language // *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii (Educational Resources and Technologies)*. 2020. No. 2 (31). P. 42–47. DOI: 10.21777/2500-2112-2020-2-42-47
  16. Shatravka A.V. The main difficulties in teaching the grammar of Chinese as a foreign language. In: Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference "Russia – China: history and culture". Kazan: Feng Publishing House, 2019. P. 558–560. URL: [https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/158465/rchhc2019\\_558\\_560.pdf](https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/158465/rchhc2019_558_560.pdf)
  17. Chew F.P., Yong Ch. H. Assessment of the lower secondary Chinese language syllabus among teachers // *International Journal of Applied Systemic Studies*. 2015. Vol. 6, is. 2. P. 103–120. DOI: 10.1504/IJASS.2015.072464

18. Han X., Yu H. Construction of special subject database in university archives-discussion on the construction of Chinese special topic database // *Journal of Advanced Oxidation Technologies*. 2018. Vol. 21, is. 2. P. 201. DOI: 10.26802/jaots.2018.12364
19. Lamb M., Wedell M. Cultural contrasts and commonalities in inspiring language teaching // *Language Teaching Research*. 2015. Vol. 19, is. 2. P. 207–224. DOI: 10.1177/1362168814541716
20. Li B., Yao S., Hong W. Beginning Chinese as a foreign language online course design: utilizing multiple digital modes and assessments // *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age*. Hershey, PA: IGI Global, 2016. P. 104–142. DOI: 10.4018/978-1-5225-0177-0.ch006
21. Li Z. Critical thinking cultivation in Chinese learning classes for international students during the COVID-19 pandemic // *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 40. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100845
22. Nian Q. Psychological mechanism and law of audience acceptance in teaching of Chinese as a foreign language // *Revista Argentina de Clinica Psicologica*. 2020. Vol. 29, is. 1. P. 1210–1215. DOI: 10.24205/03276716.2020.173
23. Wang Y., Grist M., Grant S. Into the real world: autonomous and integrated Chinese language learning through a 3D immersive experience. In: Lan YJ., Grant S. (eds) *Contextual Language Learning*. Chinese Language Learning Sciences. Singapore: Springer, 2021. P. 119–145. DOI: 10.1007/978-981-16-3416-1\_6
24. Xu B., Ma L., Zhang L., Li H., Kang Q., Zhou M. An adaptive wordpiece language model for learning Chinese word embeddings. In: *Proceedings of the IEEE 15th International Conference on Automation Science and Engineering (CASE)*. Vancouver: IEEE Computer Society, 2019. P. 812–817. DOI: 10.1109/COASE.2019.8843151
25. Yang J., Li P. Mechanisms for auditory perception: a neurocognitive study of second language learning of mandarin Chinese // *Brain Sciences*. 2019. Vol. 9, No. 6. DOI: 10.3390/brainsci9060139

УДК 378

# ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОРПОРАТИВНОГО ПРОФИЛЬНОГО КЛАССА «МЧС-РЕСУРС» В ШКОЛЕ-КОМПЛЕКСЕ

Ю.С. Бушланова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы.* В условиях современного образования в Российской Федерации одной из важнейших задач, стоящих перед образовательными организациями, становится создание оптимальных условий для профессионального самоопределения личности. В федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО) подчеркивается значимость личностных результатов, составляющих его основу.

При этом одним из условий формирования профессионального самоопределения является среда профессионального самоопределения.

*Цель* статьи заключается в определении подходов и основных действий по формированию среды профессионального самоопределения старшеклассников, обучающихся в корпоративном профильном классе «МЧС-ресурс» в школе-комплексе.

*Методология исследования.* В процессе исследования проведен анализ научной литературы и педагогического опыта на предмет определения содержания работы по формированию среды профессионального самоопределения старшеклассников, обучающихся в корпоративном профильном классе «МЧС-ресурс» в школе-комплексе.

Экспериментальной базой исследования выступила МАОУ «Средняя школа № 148 имени Героя Советского Союза И.А. Борисевича» г. Красноярск.

*Результаты исследования.* Формирование среды профессионального самоопределения тесно связано с реализацией индивидуального образовательного маршрута, включающего в себя индивидуальный учебный план старшеклассника, индивидуальный проект, индивидуальный план внеурочной деятельности, дополнительного образования и профессионального обучения.

Ключевым инструментом среды профессионального самоопределения является цифровой учебно-методический комплекс «Школа skills. Профессии».

*Заключение.* В школе-комплексе используются технологические решения для формирования среды профессионального самоопределения, основанные на персонализации содержания образования, внедрении современных образовательных технологий, интеграции основного и дополнительного образования в части достижения планируемых образовательных результатов, сопровождении индивидуальных образовательных маршрутов старшеклассников с последующим закреплением практики их реализации в основной образовательной программе.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, индивидуальный образовательный маршрут, среда, цифровой образовательный ресурс, сетевое взаимодействие.

Бушланова Юлия Сергеевна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; директор, средняя школа № 148 им. Героя Советского Союза И.А. Борисевича (Красноярск); e-mail: [shool148@mail.ru](mailto:shool148@mail.ru)

**П**остановка проблемы. В условиях современного образования в Российской Федерации одной из важнейших задач, стоящих перед образовательными организация-

ми, становится создание оптимальных условий для профессионального самоопределения личности, готовой к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способной плодотворно жить

и трудиться в обществе, совершенствовать его, принимать самостоятельные решения, а также успешно реализовывать себя в профессиональной сфере. Изменение приоритетов российского образования обосновало необходимость личностного и профессионального развития в условиях школьного обучения.

Так, в ФГОС СОО подчеркивается значимость формирования у обучающихся социально-профессиональных ориентаций и универсальных учебных действий, составляющих основу для дальнейшего успешного образования и выбора будущей профессии – профессионального самоопределения. Как личностный результат указывается «осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем» [ФГОС СОО, 2009, с. 9].

*Цель* статьи заключается в определении подходов и основных действий по формированию среды профессионального самоопределения старшеклассников, обучающихся в корпоративном профильном классе «МЧС-ресурс» в школе-комплексе.

*Обзор научной литературы.* Вопросам профессионального самоопределения и формирования среды профессионального самоопределения посвящен целый ряд исследований отечественных и зарубежных ученых (В.И. Блинов, С.А. Дочкин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, И.С. Сергеев, Е.М. Иванова, В.Т. Кудрявцев, Д.А. Парнов, В.И. Петрищев, В.Ф. Сафин, С.Н. Чистякова, В.Д. Шадриков, Дж. Голланд, Э. Берн, Д. Сьюпер и др). Во многих исследованиях, в том числе зарубежных, доказано, что люди, выбирающие будущую профессиональную деятельность в соответствии со своими интересами, склонностями, дольше остаются в выбранной профессии по сравнению с теми, кто выбирает профессии исходя из внешней мотивации (материальное вознаграждение, карьера и другое) [Den Boer, Hooft, 2017].

Профессиональное самоопределение личности учеными определяется как осознанный процесс построения личного профессионального плана при выборе профессии на основании анализа, оценки внутренних ресурсов субъекта выбора, соотнесения с требованиями профессии, а также готовности личности к профессиональному выбору. Профессиональное самоопределение связано с формированием компонентов психологической системы профессионального становления и реализации личности на основе познания/самопознания и оценки/самооценки социальных и профессиональных требований, условий профессионализации и индивидуальных возможностей субъекта труда.

В настоящее время ведется поиск перспективных подходов к профессиональному самоопределению учащихся, проектированию педагогических систем, моделей школ с ориентацией на личностные запросы и потребности обучающихся в выстраивании индивидуальной образовательной траектории.

Реализация данных подходов согласно ФГОС СОО должна предполагать индивидуальные образовательные маршруты, учитывающие возможности включения предметов по выбору и профессиональную специализацию, профильную и уровневую дифференциацию старших классов, профориентационную направленность всех учебных курсов в контексте профилей школы, педагогические технологии, ориентированные на развитие не только когнитивной, но и мотивационно-потребностной и эмоционально-ценностной сфер личности и социально, профессионально значимых качеств [Чистякова, 2018]. И вместе с тем в педагогической науке сохраняется неоднозначное понимание понятия «индивидуальный образовательный маршрут обучающегося», которое тесно связано с такими понятиями, как «индивидуальная образовательная траектория» (Е.А. Александрова, Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, Е.Г. Квашнин, Е.А. Климов, Ю.Н. Логинова, Е.А. Тутовская, А.В. Хуторской и др.) и «индивидуальная образовательная программа» (С.В. Воробьева, В.Г. Рындак, А.П. Тряпицына, М.Б. Утепов и др.).

В свою очередь, актуальное поле зарубежных исследований в области профессионального самоопределения и формирования его среды представлено, в частности, вопросами роли эмоциональной стабильности учащихся в решении задач профессионального самоопределения [Bubic, Ivanisevic, 2016, p. 498–511], мотивации учащихся [Lee, Porfeli, Hirschi, 2016], формирования насыщенной среды профессионального самоопределения [Draaisma, Meijers, Kuijpers, 2017], вопросами роли педагога в формировании у учащихся компетенции по пространственному индивидуальному профессиональному маршруту [Kuijpers, Meijers, 2017] и другими.

Опираясь на научные исследования А.И. Артюхиной, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина и других ученых, обосновавших средовой подход, среду профессионального самоопределения можно определить как пространство возможностей, проб и ошибок, необходимое для обретения осмысленного опыта самоопределения и обладающее определенным комплексом целевых характеристик:

– содержательная насыщенность: соответствие особенностям возраста и содержанию программ, разнообразие материально-технической базы;

– вариативность: обучение по индивидуальным образовательным маршрутам;

– гибкость: разработка и апробирование цифрового учебно-методического комплекса «Школа skills. Профессии»;

– асинхронность: возможность для учителя и ученика реализовывать технологию обучения и учения независимо от времени, т.е. по удобному для каждого из них расписанию;

– интерактивность: возможность обучаться в режиме диалога со всеми участниками образовательного процесса посредством использования специализированной образовательной среды, возможность проведения виртуальных экскурсий и онлайн-уроков, в том числе с использованием платформы цифрового учебно-методического комплекса «Школа skills. Профессии»;

– адаптивность: возможность обучения в индивидуальном темпе.

*Методология исследования.* В процессе исследования проведен анализ научной литературы и педагогического опыта на предмет определения содержания работы по формированию среды профессионального самоопределения старшеклассников, обучающихся в корпоративном профильном классе «МЧС-ресурс» в школе-комплексе.

Экспериментальной базой исследования выступила МАОУ «Средняя школа № 148 имени Героя Советского Союза И.А. Борисевича» г. Красноярск.

Исследование осуществлялось с применением следующих теоретических методов исследования: анализ научной литературы, синтез, обобщение, систематизация материала по проблеме формирования среды профессионального самоопределения старшеклассников, сравнение, проектирование, прогнозирование.

*Результаты исследования.* На основании анализа актуальных проблем профессионального самоопределения и возможностей, предоставляемых индивидуальным образовательным маршрутом, одним из управленческих решений стало открытие на базе МАОУ СШ № 148 г. Красноярск (далее – школы-комплекса) в рамках соглашения о сотрудничестве ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия» Государственной противопожарной службы МЧС России (далее – СПСА ГПС МЧС России, академия) корпоративного профильного класса «МЧС-ресурс». Это первый и единственный класс в Сибирском федеральном округе, где на уровне среднего общего образования обучающиеся получают профессиональное обучение по программе «Спасатель» и свидетельство о прохождении программы профессиональной подготовки по профессии.

Ученик класса «МЧС-ресурс» имеет свой портрет выпускника – это целеустремленный, способный проявить себя в экстремальных условиях, умеющий работать в команде, вести за собой, развит физически и духовно. В основе портрета выпускника заложен принцип самостоятельного построения индивидуального маршрута профессионального самоопределения, в со-

держании которого приоритетом является формирование функциональной грамотности, навыков hard-skills, soft-skills по профессии «Спасатель», заложены компетенции R10 «Спасательные работы» российского движения WorldSkills Russia. Эти характеристики учащихся корпоративного класса соответствуют требованиям ФГОС СОО к результатам обучения, а именно готовности к осознанному выбору будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов.

Образовательная программа корпоративного профильного класса «МЧС-ресурс» (далее – программа) способствует осуществлению осознанного выбора профессии обучающимися, решает задачи профессионального самоопределения выпускников.

Целью программы является создание условий для дифференциации содержания обучения, построения индивидуальных образовательных маршрутов, в том числе индивидуальных маршрутов профессионального самоопределения, и обеспечения углубленного изучения отдельных учебных предметов. Определены задачи программы:

- получение образования в соответствии с требованиями ФГОС СОО, необходимого для успешного его продолжения в организациях высшего образования;

- формирование у обучающихся общей ориентации на профессию спасателя, пожарного;

- физическое и спортивное совершенствование обучающихся через развитие прикладных видов спорта;

- воспитание чувства гражданской ответственности, патриотизма, осознания общественного и воинского долга.

Для качественной реализации программы в профильном классе организуется обучение на основе индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся посредством согласования содержания учебных предметов на основе выявления межпредметных связей, использования межпредметных технологий в цифровой образовательной среде.

В корпоративном профильном классе «МЧС-ресурс» обучаются ученики из разных районов города Красноярска и Красноярского края. Поиск кандидатов осуществляется комиссией по индивидуальному отбору, состоящей из преподавателей академии и учителей математики, физики, русского языка и физической культуры школы. Основными критериями комплектования класса являются высокий уровень знаний обучающихся по математике, физике и русскому языку, хорошая физическая подготовка, наличие категории «А» в приписном листе военкомата (для юношей).

С целью повышения мотивации обучающихся корпоративного профильного класса в начале обучения проводится диагностика личности каждого учащегося с использованием диагностического инструментария онлайн-тестов, по результатам которой определяются индивидуальные особенности, склонности и интересы учащихся. Данные диагностики используются при разработке индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) старшеклассников.

В школе-комплексе ИОМ включает индивидуальный учебный план старшеклассника, индивидуальный проект, индивидуальный план внеурочной деятельности, дополнительного образования и профессионального обучения. Считаем, что эффективность разработки ИОМ определяется рядом условий:

- осознанием всеми участниками образовательных отношений (обучающимися, родителями, учителями) необходимости и значимости ИОМ как одного из способов самоопределения, самореализации и проверки правильности выбора профилирующего направления дальнейшего обучения;

- осуществлением психолого-педагогического сопровождения и информационной поддержки процесса разработки ИОМ учащимися;

- активным включением учащихся в деятельность по созданию ИОМ;

- организацией рефлексии как основы коррекции ИОМ.

На основании запроса обучающихся обучение в корпоративном профильном классе

«МЧС-ресурс» ведется по универсальному профилю, разработаны индивидуальные учебные планы (предметы на базовом уровне, углубленное изучение математики, физики, химии, биологии, права, курсы по выбору «Искусство устной и письменной речи», «Решение нестандартных задач по математике», «Сложные вопросы физики», «Практическая информатика»). Деятельность в корпоративном профильном классе по разработке индивидуальных учебных планов и планов внеурочной деятельности проходит целенаправленно, начиная с 9-го класса с марта проводятся родительские собрания, встречи с обучающимися – кандидатами на поступление в корпоративный профильный класс по теме «Особенности обучения в старшей школе. Формирование индивидуального учебного плана», индивидуальные консультации по разработке индивидуальных планов, встречи с педагогом-психологом, тестирование обучающихся. В июне завершается данная работа и заместителем директора по учебно-воспитательной работе формируется комплект индивидуальных учебных планов обучающихся корпоративного профильного класса «МЧС-ресурс».

План внеурочной деятельности корпоративного профильного класса включает следующие направления: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное и общекультурное – и реализуется через следующие формы организации деятельности: классные часы, экскурсии, соревнования, олимпиады, музейный всеобуч, участие в акциях, проектах, курсы внеурочной деятельности, деятельность детских объединений. Индивидуальный план внеурочной деятельности старшеклассника включает в том числе и мероприятия, направленные на его профессиональное самоопределение:

– участие во Всероссийском проекте ранней профессиональной ориентации учащихся 6–10-х классов «Билет в будущее» (bilet-help.worldskills.ru);

– знакомство обучающихся с видами профессиональной деятельности из разных сфер через участие во Всероссийских откры-

тых онлайн-уроках «Проектория» (proektoria.online), направленных на раннюю профориентацию школьников;

– участие в проекте «Школа skills. Профпрофессии»;

– участие в деятельности детских общественных объединений в школе: РДШ, Юнармия, ЮИД и др.

Следующей частью ИОМ является индивидуальный план занятости обучающегося в системе дополнительного образования и профессионального обучения. Завершением работы по ИОМ становится Портфолио как одна из основных форм оценивания достижений обучающегося. Портфолио обучающихся корпоративного профильного класса «МЧС-ресурс» пополняется в том числе и за счет участия в событийных мероприятиях военно-спортивной и патриотической направленности: военизированной спортивно-прикладной эстафете, военно-патриотической игре «Сибирский щит», региональном чемпионате «Молодые профессионалы» (Ворлдскиллс) в компетенции «Спасательные работы», спартакиаде допризывной молодежи, военно-спортивной игре «Служу Отечеству», спартакиаде «Защитник Отечества», краевых соревнованиях учащихся «Школа безопасности», Всероссийском смотре-конкурсе «Лучшая дружина юных пожарных России».

Следующим элементом среды профессионального самоопределения старшеклассников является разработанный и апробированный в 2020 г. в школе-комплексе цифровой учебно-методический комплекс «Школа skills. Профпрофессии» (далее – ЦУМК). Он включает комплект программ, вебинаров, тренингов, записи онлайн-встреч по развитию «гибких» навыков старшеклассников, способствующих их дальнейшему профессиональному самоопределению, обеспечивающих тиражирование лучших образовательных практик, направленных на формирование гибких навыков школьников и достижение индивидуальных образовательных результатов в процессе реализации индивидуальных маршрутов и учебных программ развития гибких навыков.

Электронный комплект программ «4 компетентности» по развитию «гибких» навыков обучающихся включает такие программы, как: «Шаг в профессию» (формирование коммуникации и коммуникативной грамотности), «Атлас новых профессий» (развитие навыков эффективного мышления и эмоционального интеллекта), «Бизнес-тренер» (развитие управленческих навыков), «Мое будущее» (формирование навыков SELF – менеджмента). Данный комплект программ соответствует вызовам времени и нацелен на развитие у обучающегося метапредметных компетенций.

Кроме того, в ЦУМК содержатся записи тренингов и онлайн-встреч с носителями позитивного профессионального опыта по развитию инновационного поведения, эмоционального интеллекта и подготовке обучающихся к участию в профориентационных мероприятиях и конкурсах «Билет в будущее», «Проектория», WorldSkillsRussia.

В школе-комплексе оборудовано новое проектное пространство (ресурсный кабинет) «Школа skills. Пропрофессии», где происходит интеграция реализации программ общего и дополнительного образования с использованием новых образовательных технологий, способствующих достижению новых образовательных результатов. Проектное пространство позволяет проводить для обучающихся упомянутые выше тренинги и онлайн-встречи.

Таким образом, в школе-комплексе создана модель системы обучения обучающихся корпоративного профильного класса на основе эффективного использования современных образовательных цифровых ресурсов в рамках сетевого взаимодействия. Выбор форм и технологий взаимодействия всех участников образовательного процесса в рамках ИОМ и в условиях цифровой образовательной среды становится не только технологическим вопросом, но и проблемой инновационного менеджмента в сфере образования. Для ее решения обеспечено эффективное регулирование форм взаимодействия всех участников образовательного процесса и сетевого взаимодействия при организации

профильного обучения на основе ИОМ в цифровой образовательной среде.

Модель системы обучения обучающихся корпоративного профильного класса на основе индивидуальных образовательных маршрутов в цифровой образовательной среде в рамках сетевого взаимодействия внедряется за счет реализации следующих процессов.

1. Разработка и актуализация нормативно-правового обеспечения деятельности, распределение полномочий и функций всех субъектов образовательного процесса реализуются образовательной организацией на школьных методических объединениях, педагогических советах, городских методических советах.

2. Изучение индивидуальных потребностей и особенностей обучающихся и запросов семьи, обеспечение условий участия родителей (законных представителей) в формировании учебного плана профильного обучения на основе ИОМ. Анализ социальной среды показал, что основной контингент обучающихся профильных классов составляют дети из семей служащих, интеллигенции и рабочих. Для этих семей характерны высокие требования к уровню образования детей, ориентация на получение высшего образования. Большинство родителей (до 90 %) считают приоритетным обеспечение возможности ранней профориентации, а также поддерживают введение профилизации образования.

3. Внедрение и адаптация современных образовательных технологий цифрового обучения и развитие дистанционных форм обучения в рамках реализации ИОМ проходят посредством использования цифровых средств обучения с помощью установления договорных отношений по техническому сопровождению, программному обеспечению с Центром дополнительного дистанционного образования, Школой дистанционного обучения. Процесс обучения направлен на развитие навыка самостоятельной активной учебной деятельности и на повышение уровня ее эффективности. Использование дистанционных образовательных технологий позволяет школе-комплексу формировать учебные планы с использованием различных форм освоения

образовательных программ, а также выстраивать индивидуальные образовательные маршруты учащихся.

4. Совершенствование механизмов взаимодействия с учреждениями дополнительного образования, предприятиями и организациями города для проведения профессиональных проб реализуется в рамках договорных отношений с ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия государственной противопожарной службы МЧС России».

5. Формирование кустовой сети профильного обучения на основе ИОМ и создание алгоритмов, технологий для сетевого взаимодействия с другими муниципальными общеобразовательными организациями. В данной работе принимают участие образовательные учреждения города по согласованию с администрацией Красноярска. В рамках реализации сетевых «рабочих» семинаров участники развивают навыки проектной деятельности и смогут воспользоваться результатом совместных усилий – моделью данной системы.

6. Развитие кадрового потенциала через организацию повышения квалификации, стажировки, семинары, мастер-классы, вебинары в рамках сотрудничества с Красноярским краевым институтом повышения квалификации. Обобщение и тиражирование профессионального опыта происходит через участие в тематических конференциях, семинарах, на секциях в рамках социально значимых мероприятий педагогической и родительской общественности.

7. Применение новых форм совместной работы с организациями среднего профессионального и высшего образования – традиционных выездных интенсивных (профильных) школ при данных организациях, участие в конференциях, олимпиадах, конкурсах.

Настоящая модель является процессуальной, включает механизмы и организационные условия, направленные на координацию субъектов деятельности: учащихся и их родителей (законных представителей), педагогов, специалистов, а также социальных партнеров, среди которых профессиональные образовательные ор-

ганизации, учреждения дополнительного образования и т.д. В основе сетевого взаимодействия лежит общность цели. В нашем случае – это профессиональное самоопределение каждого обучающегося через реализацию ИОМ.

Обучаясь в классе «МЧС-ресурс», учащийся попадает в особое образовательное пространство, которое обеспечивает позитивную динамику социализации и учебной успешности, становится местом проб возможностей, самореализации и оформления опыта. Отличительными особенностями выпускников данного класса становятся:

- получение свидетельства о профессиональном обучении по специальности «Спасатель»;
- осознанный выбор профессии, понимание значения профессиональной деятельности для человека и общества;
- продолжение обучения в организациях среднего профессионального и высшего образования по направлениям «Пожарная безопасность», «Техногенная, техносферная безопасность», «Военный летчик», «Гражданская авиация», «Право» – 100 % обучающихся;
- навыки безопасного жизнеобеспечения, правильного поведения в обществе в чрезвычайных ситуациях.

*Заключение.* В школе-комплексе имеются педагогические, ресурсные и организационные условия для обучения старшеклассников корпоративного профильного класса.

Педагогические: наличие у педагогов опыта работы по программам углубленного изучения предмета и предоставления обучающимся выбора (курсов, программ, заданий, форм оценивания, форм контроля), диагностики познавательных интересов и возможностей учащихся, их склонности к тем или иным профессиям; наличие у учащихся опыта построения своего образовательного маршрута, осознание личной значимости образования.

Ресурсные: обеспечение равного доступа к получению образовательных услуг (в том числе дополнительных) для всех желающих учащихся; наличие педагогических кадров, имеющих опыт инновационной деятельности и учебно-

методического сопровождения (педагоги среднего общего образования прошли курсовую подготовку по программе «Soft skills-компетенции современного педагога» на базе Красноярского краевого института повышения квалификации); связь с учреждениями профессионального образования, культуры, которые могут содействовать реализации профильного обучения.

Организационные: наличие опыта организации предпрофильной подготовки учащихся, в частности через курсы по выбору и ведения накопительной оценки (портфолио учащегося); наличие механизмов комплектования профильных классов и внутренних нормативных документов для организации профильного обучения.

Таким образом, в школе-комплексе используются следующие технологические решения в

контексте формирования среды профессионального самоопределения.

1. Повышение качества образовательных результатов посредством персонификации содержания образования (внедрения ИОМ) и внедрения современных образовательных технологий: проектная деятельность, смешанное обучение, технология дистанционного обучения.

2. Обеспечение интеграции потенциала основного и дополнительного образования в части достижения планируемых образовательных результатов.

3. Осуществление педагогических проб по сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов старшеклассников с последующим закреплением практики их реализации в основной образовательной программе.

## Библиографический список

1. Арон И.С., Пряжников Е.Ю. Субъектность профессионального самоопределения: психологические детерминанты развития // Вестник Российского нового университета. Сер.: Человек в современном мире. 2018. № 4. С. 30–42. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_36731710\\_19471261.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_36731710_19471261.pdf) (дата обращения: 20.01.2022).
2. Блинов В.И., Сергеев И.С. и др. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования. М.: Перо, 2014. 38 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007562985> (дата обращения: 20.01.2022).
3. Дочкин С.А., Кузнецова И.Ю. Цифровая трансформация профессиональной ориентации и профессионального самоопределения молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3 (39). С. 27–35. URL: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/3\(39\)2020.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/3(39)2020.pdf) (дата обращения: 20.01.2022).
4. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование: монография. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006. 170 с. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/37180?locale=ru> (дата обращения: 20.01.2022).
5. Иванова Е.М. К проблеме психологической готовности к жизни и профессиональной деятельности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2012. № 2 (34). С. 53–61. URL: <http://www.eastjournal.ru/docs/contArt/2012/2/09Ivanova.htm> (дата обращения: 20.01.2022).
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 304 с. URL: <https://zakon.today/psihologiya-psihiatriya/psihologiya-professionalnogo-samoopredeleniya.html> (дата обращения: 20.01.2022).
7. Кудрявцев В.Т. Смена принципов: от детерминизма – к самодетерминизму, от деятельности – к самодеятельности (к 130-летию С.Л. Рубинштейна) // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 4. С. 90–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42315146> (дата обращения: 20.01.2022).
8. Парнов Д.А., Жундрикова С.В. Проориентация подростков: теория и практика: монография / Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт. М.: МИТУ-МАСИ, 2020. 262 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-postroeniyu-kariery-v-vuca-mire/viewer> (дата обращения: 20.01.2022).

9. Петрищев В.И. Влияние цифровой среды на повышение профессиональной ориентации выпускников школ в США и Сингапуре: сравнительный анализ // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и межкультурной коммуникации: язык, культура, образование и экономика: материалы Второй междунар. науч.-практ. конф. / Санкт-Петербургский гос. ун-т гражд. авиации. СПб., 2021. С. 251–257. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45761510> (дата обращения: 20.01.2022).
10. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени // Сборник научных статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф., посвященной памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора С.Н. Чистяковой. Саранск, 2020. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44143640> (дата обращения: 20.01.2022).
11. Пряжников Н.С. Перспективные направления развития системы профессионального образования // Проблемы теории и практики управления, 2020. № 8. С. 84–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43773969> (дата обращения: 20.01.2022).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 413 (в актуальной редакции). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.01.2022).
13. Хуторской А.В. Индивидуальная образовательная траектория в эвристическом обучении // Эйдос. 2015. № 3. С. 12. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_26104672\\_99352853.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_26104672_99352853.pdf) (дата обращения: 20.01.2022).
14. Чистякова С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 1. С. 54–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32724415> (дата обращения: 20.01.2022).
15. Ясвин В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 2. С. 295–314. URL: <https://psy-journal.hse.ru/2020-17-2/375263323.html> (дата обращения: 20.01.2022).
16. Bubic A., Ivanisevic K. The Role of emotional stability and competence in young adolescents' career judgments // Journal of Career Development. 2016. Vol. 43, is. 6. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/> (дата обращения: 20.01.2022). DOI: 10.1177/0894845316633779
17. Den Boer P., Hoeve A. A routine perspective on implementing reflective career conversations in education // British Journal of Guidance & Counselling. 2017. Vol. 45, is. 2. P. 178–187. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/> (дата обращения: 20.01.2022). DOI: 10.1080/03069885.2016.1276280
18. Draaisma A., Meijers F., Kuijpers M. Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study // British Journal of Guidance & Counselling. 2017. Vol. 45, is. 2. P. 165–177. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/> (дата обращения: 20.01.2022). DOI: 10.1080/03069885.2016.1217979
19. Kuijpers M., Meijers F. Professionalising teachers in career dialogue: an effect study // British Journal of Guidance & Counselling. 2017. Vol. 45, is. 2. P. 83–96. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/> (дата обращения: 20.01.2022). DOI: 10.1080/03069885.2015.1121203
20. Lee B., Porfeli E. J., Hirschi A. Between and within-person level motivational precursors associated with career exploration // Journal of Vocational Behavior. 2016. Vol. 64. P. 125–134. DOI: 10.1016/j.jvb.2015.11.009

# FORMATION OF ENVIRONMENT FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS FROM INDUSTRY-SPECIFIC “EMERCOM-RESOURCE” CLASS IN THE SCHOOL COMPLEX

**Yu.S. Bushlanova (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* In the conditions of modern education in the Russian Federation, one of the most important tasks facing educational organizations is the creation of optimal conditions for professional self-determination of an individual. The FSES SGE emphasizes the importance of the personal results that form its basis. At the same time, one of the conditions for the formation of professional self-determination is the environment of professional self-determination.

*The purpose of the article* is to determine the content of the work on the formation of the environment for professional self-determination of high school students studying in the industry-specific “EMERCOM-resource” class in the school complex.

*Materials and methods.* In the course of the research, the analysis of scientific literature and pedagogical experience was carried out to determine the content of work on the formation of the environment for professional self-determination of high school students studying in the industry-specific “EMERCOM-resource” class in the school complex.

The experimental base of the study was the MAEI “Secondary School No. 148 named after Hero of the Soviet Union I.A. Borisevich” in Krasnoyarsk.

*Research results.* The formation of the environment for professional self-determination is closely related to the implementation of an individual educational route, which includes an individual curriculum of a high school student, an individual project, an individual plan of extracurricular activities, additional education, and vocational training.

The key tool of the professional self-determination environment is the digital educational and methodological complex “School skills. Pro-professions”.

*Conclusion.* The school complex uses technological solutions for the formation of the environment of professional self-determination based on the personification of the content of education, the introduction of modern educational technologies, the integration of basic and additional education in terms of achieving the planned educational results, accompanying individual educational routes of high school students with subsequent consolidation of their implementation in the basic educational programme.

**Keywords:** *professional self-determination, individual educational route, environment, digital educational resource, networking.*

---

**Bushlanova Yulia S.** – PhD Candidate, Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); Headmaster of the Secondary School No. 148 named after the USSR Hero I.A. Borisevich (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: [shool148@mail.ru](mailto:shool148@mail.ru)

---

## References

1. Aron I.S., Pryazhnikova E.Yu. The subjectivity of professional self-determination: psychological determinants of development // Vestnik Rossiyskogo novogo universiteta. Seriya: Chelovek v sovremennom mire (Bulletin of the Russian New University. Series: Man in the Modern World). 2018. No. 4. P. 30–42. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_36731710\\_19471261.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_36731710_19471261.pdf) (access date: 20.01.2022).
2. Blinov V.I., Sergeev I.S. et al. The concept of organizational and pedagogical support for students' professional self-determination in the conditions of continuity of education. Moscow: Pero, 2014. 38 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007562985> (access date: 20.01.2022).

3. Dochkin S.A., Kuznetsova I.Yu. Digital transformation of professional orientation and professional self-determination of youth // Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom (Vocational Education in Russia and Abroad). 2020. No. 3 (39). P. 27–35. URL: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/3\(39\)2020.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/3(39)2020.pdf) (access date: 20.01.2022).
4. Zeyer E.F. Personality-developing professional education: monograph. Ekaterinburg: Izdatelstvo RGPU, 2006. 170 p. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/37180?locale=ru> (access date: 20.01.2022).
5. Ivanova E.M. To the problem of psychological readiness for life and professional activity // Sotsialnye i gumanitarnye nauki na Dalnem Vostoke (Social and Humanitarian Sciences in the Far East). 2012. No. 2 (34). P. 53–61. URL: <http://www.eastjournal.ru/docs/contArt/2012/2/09Ivanova.htm> (access date: 20.01.2022).
6. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination: Textbook for students of higher education. 4th edition, stereotyped. Moscow: Akademia, 2010. 304 p. URL: <https://zakon.today/psihologiya-psihiatriya/psihologiya-professionalnogo-samoopredeleniya.html> (access date: 20.01.2022).
7. Kudryavtsev V.T. Changing principles: From determinism to self-determinism, from activity to self-activity (to the 130th Anniversary of S.L. Rubinstein) // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk (Psychological and Pedagogical Search). 2019. No. 4. P. 90–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42315146> (access date: 20.01.2022).
8. Parnov D.A., Zhundrikova S.V. Vocational guidance for adolescents: theory and practice: monograph. Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Construction. Moscow: MITU-MASI, 2020. 262 p. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-postroeniyu-kariery-v-vuca-mire/viewer> (access date: 20.01.2022).
9. Petrishchev V.I. Influence of digital environment on professional orientation of school leavers in the USA and Singapore: comparative analysis. In: Proceedings of the Second International Research and Practice Conference “Topical problems of social and humanitarian sciences and intercultural communication: language, culture, education and economy”. St. Petersburg: Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy universitet grazhdanskoy aviatsii, 2021. P. 251–257. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45761510> (access date: 20.01.2022).
10. Vocational guidance and professional self-determination of students: challenges of time. In: Proceedings of the All-Russian Scientific-Practical Conference dedicated to the memory of Academician of Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor S.N. Chistyakova. Saransk, 2020. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44143640> (access date: 20.01.2022).
11. Pryazhnikov N.S. Promising directions of development of the vocational education system // Problemy teorii i praktiki upravleniya (Problems of Theory and Practice of Management). 2020. No. 8. P. 84–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43773969> (access date: 20.01.2022).
12. Federal State Educational Standard of secondary general education. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated October 6, 2009 (as amended). URL: <https://fgos.ru/> (access date: 20.01.2022).
13. Khutorskoy A.V. Individual educational trajectory in heuristic training // Eydos. 2015. No. 3. P. 12. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_26104672\\_99352853.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_26104672_99352853.pdf) (access date: 20.01.2022).
14. Chistyakova S.N. The relevance of the problem of professional self-determination of students in modern conditions // Professionalnoe obrazovanie i ryok truda (Vocational Education and the Labor Market). 2018. No. 1. P. 54–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32724415> (access date: 20.01.2022).
15. Yasvin V.A. Formation of the theory of the environment for personality development in Russian pedagogical psychology // Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics). 2020. Vol. 17, No. 2. P. 295–314. URL: <https://psy-journal.hse.ru/2020-17-2/375263323.html> (access date: 20.01.2022).

16. Bubic A., Ivanisevic K. The Role of emotional stability and competence in young adolescents' career judgments // *Journal of Career Development*. 2016. Vol. 43, is. 6. P. 498–511. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/> (access date: 20.01.2022). DOI: 10.1177/0894845316633779
17. Den Boer P., Hoes A. A routine perspective on implementing reflective career conversations in education // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017. Vol. 45, is. 2. P. 178–187. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/> (access date: 20.01.2022). DOI: 10.1080/03069885.2016.1276280
18. Draaisma A., Meijers F., Kuijpers M. Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017. Vol. 45, is. 2. P. 165–177. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/> (access date: 20.01.2022). DOI: 10.1080/03069885.2016.1217979
19. Kuijpers M., Meijers F. Professionalising teachers in career dialogue: an effect study // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017. Vol. 45, is. 2. P. 83–96. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/> (access date: 20.01.2022). DOI: 10.1080/03069885.2015.1121203
20. Lee B., Porfeli E.J., Hirschi A. Between and within-person level motivational precursors associated with career exploration // *Journal of Vocational Behavior*. 2016. Vol. 64. P. 125–134. DOI: 10.1016/j.jvb.2015.11.009

УДК 378

# ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКВОЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ю.В. Данько (Севастополь, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье анализируются и формулируются особенности сквозных технологий в сфере педагогического образования и подготовке учителя иностранного языка. Важнейшим условием является формирование профессиональных компетенций, в основе которых находится коммуникативная компетенция как практическое владение иностранным языком на определенном уровне.

*Цель* статьи – определить значение сквозных технологий в обучении иностранным языкам как технологий формирования педагогических компетенций учителей иностранного языка и показать особенности и перспективы дальнейшего их развития.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение предшествующих работ российских и зарубежных исследователей в данной области, на основе которых выделяются ключевые понятия.

*Результаты.* На основе теоретического анализа выделяется понятие «сквозные технологии» в условиях развития цифровой экономики в целом, а также отмечаются важнейшие сквозные технологии применительно к лингводидактике. Предложены возможности использования сквозных технологий в обучении иностранным языкам, а также отмечены дальнейшие перспективы их развития.

*Заключение.* В условиях развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий сквозные технологии представляются перспективным направлением дальнейшего развития. Однако не все из них можно использовать в равной степени в настоящее время, что обусловлено техническим прогрессом и информационно-образовательной средой. Сквозные технологии являются новым направлением в педагогике и требуют дальнейшего изучения и рассмотрения в каждом аспекте отдельно.

**Ключевые слова:** электронное обучение, технология «больших» данных, блокчейн-технология, технология виртуальной и дополненной реальности, информационно-коммуникационная компетентность.

**Данько Юрий Владимирович** – аспирант кафедры педагогического образования гуманитарно-педагогического института, Севастопольский государственный университет; ORCID 0000-0001-5958-9866; SPIN-код: 9944-9375; AuthorID: 1095441; e-mail: bonifacius-zs@yandex.ru

**П**остановка проблемы. С 1 января 2011 г. в России введена двухуровневая система высшего образования на большинстве программ подготовки; изменения затронули и педагогическую подготовку. Первым уровнем высшего образования является бакалавриат, и выпускник педагогического направления (44.03.01 и 44.03.05) готовится в первую очередь как учитель для среднего образования (согласно п.1.11 ФГОС)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> ФГОС ВО 44.03.05 Педагогическое образование от 22.02.2018. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profiljami-podgotovki-125/>

Согласно федеральным стандартам высшего педагогического образования задачей подготовки педагога является овладение профессиональной компетенцией как системой составляющих компетенций, из которых предметная (в иностранном языке коммуникативная), методическая и информационно-коммуникационная (ИКТ) компетенции являются важнейшими составляющими педагогической компетенции.

Компетенции – это знания, умения и навыки, необходимые для успешной работы. В этом контексте предметной компетенцией являет-

ся знание преподаваемого предмета, методической – умение осуществлять обучение в соответствии с требованиями, нормативно-правовой основой по утвержденным УМК и рабочим программам, а ИКТ – навыки использования современных технических средств и электронных, интернет-ресурсов в условиях электронного обучения. ИКТ-компетентность может быть определена как ключевая составляющая профессионально-педагогической компетентности специалиста [Белов, 2014, с. 11].

В целом компетенциями можно считать актуальные практические навыки (skills), которые можно разделить на две группы: hard skills, или профессиональные знания – компетенции, и soft skills – важные для учителя навыки, влияющие на выполнение работы (командная работа, коммуникабельность, стрессоустойчивость, работа с большим объемом информации, нестандартное мышление, эффективный тайм-менеджмент и др.).

Электронное обучение согласно ст. 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – это «использование в образовательной деятельности информации и информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей»<sup>2</sup>.

Электронное обучение (e-Learning) вошло в образование в начале XXI в., так же как «электронная дидактика», «электронная информационно-образовательная среда», «дистанционные образовательные технологии» и «открытое образование», ввиду внедрения интернет-технологий в сферу образования; и сегодня процесс обучения без применения цифровых технологий практически невозможно уже представить [Миронцева, 2019, с. 35].

Особенно активно электронное обучение развивается с 2020 г. в виде дистанционных образовательных технологий, под которыми понимаются технологии, реализуемые в основном «с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредо-

ванном взаимодействии обучающихся и педагогических работников»<sup>3</sup>. Однако в этих условиях можно выделить несколько ключевых особенностей электронного обучения: утрата вузами монополии на передачу знаний, преподаватель как наставник и навигатор в образовательном процессе<sup>4</sup>, а также персонификация обучения (студенты самостоятельно определяют последовательность изучения материала) [Миронцева, 2019, с. 39]. Исследование, проведенное в ВШЭ, показывает положительную динамику внедрения цифровых технологий во все сферы деятельности, однако «цифровизация требует формирования новых компетенций на рынке труда, что влечет за собой перестройку всей системы образования»<sup>5</sup>.

Все доступные возможности электронного обучения формируют информационно-образовательную среду (ИОС); в условиях школы или вуза это комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры и иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, а также система современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение [Миронцева, 2019, с. 32].

ИОС изменила привычный процесс обучения, а также повлияла на педагогику и дидактику, ввела в применение такие термины, как «электронная педагогика» и «электронная лингводидактика» [Миронцева, 2019, с. 32].

Важнейшими принципами ИОС в высшей школе являются интегративность, практическая ориентированность и интерактивное обучение [Давыдова и др., 2015, с. 59], персонифицированный характер и доступность [Гулая, 2015, с. 72]. Например, возможность использования интернет-платформ в обучении иностранному языку (в первую очередь устной коммуникации) [Нетесова, 2014, с. 136].

<sup>2</sup> ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/16.html>

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Цифровая экономика. Доклад НИУ ВШЭ. 2019. URL: <https://topuch.ru/doklad-niu-vshe/index.html>

<sup>5</sup> Там же.

Таким образом, ИОС влияет на формирование «информационно-коммуникационной компетентности, являющейся основной характеристикой специалистов, независимо от специфики сферы их профессиональной деятельности» [Васьбиева, 2017, с. 198].

В этом контексте отмечаем цифровизацию образования как новое направление – цифровую или электронную педагогику, в основе которой находятся классическая педагогика и инновационные методики, ориентированные на реализацию образовательных процессов в электронной среде.

Таким образом, развитие информационных технологий в начале текущего столетия ввело новые понятия и явления в образовательный процесс и заложило новое направление педагогики, однако в связи с дальнейшим развитием интернет-технологий начиная с 2010-х гг., массовостью онлайн-образования, можно выделить новое перспективное направление образования в России – сквозные образовательные технологии.

Следовательно, *цель* статьи – определить значение сквозных технологий в обучении иностранным языкам как технологий формирования педагогических компетенций учителей иностранного языка и показать особенности и перспективы дальнейшего их развития.

*Методологию* исследования составляют теоретические положения применения сквозных образовательных технологий в формировании коммуникативной компетенции иностранного языка (С.А. Белова, Д.Г. Васьбиевой, С.С. Миронцевой, М.В. Нетесовой и др.).

*Обзор научной литературы*, проведенный на основе анализа работ в области общих сквозных технологий, основанных на положениях российских (Н.А. Стебихова, Н.Р. Амирова, Н.А. Верзун, Д.С. Афанасьева, Д.С. Быстрякова, Н.В. Куракина и др.) и зарубежных исследователей (S.B. Stone, M.S. Andrade, S.S. Myers, M. Varosevic и др.), показывает, что сквозные технологии как направление получает развитие в российской педагогике с 2014–2015 гг., в то время как термин «cross-cutting» к этому

времени уже использовался практически. Также отдельными авторами разработаны определения частных сквозных технологий образования, к числу которых прежде всего относятся «большие» данные (К.О. Басанин, А. Drigas и др.), виртуальная и дополненная реальность (А.Ю. Уваров), технология блокчейн и сквозные навыки в непрерывном обучении (В.П. Кузнецова, Ф.Ш. Мухаметзянова, М.М. Пряников и др.).

Проблематика сквозных технологий обусловлена тем, что в российской науке сквозные технологии получают развитие с 2014–2015 гг., тогда как в европейской науке они уже используются достаточно продолжительный период, и на современном этапе применяется термин «cross-cutting» [Андреев, 2019, с. 113].

Прежде всего они – результат научно-технического процесса и следствие «приращения естественнонаучных знаний в современном мире и ограниченных возможностей их усвоения индивидом» [Мухаметзянова и др., 2016, с. 175], что вызвало трансформацию многих сфер деятельности и обусловило появление цифровых технологий нового поколения, которые называются «сквозными».

Это «технологии, применяемые для сбора, хранения, обработки, поиска, передачи и представления данных в электронном виде, в основе функционирования которых лежат программные и аппаратные средства и системы, востребованные во всех секторах экономики, создающие новые рынки и изменяющие бизнес-процессы»<sup>6</sup>.

В рамках Национальной технологической инициативы (НТИ) сквозные технологии определяются как «ключевые научно-технические направления, оказывающие наиболее существенное влияние на развитие национальных и мировых рынков. По сути, к сквозным технологиям относятся те, которые одновременно охватывают несколько рынков, направлений и отраслей» [Куракина, Фомичева, 2020, с. 33] и «кардинально меняют ситуацию на существующих рынках или способствуют формированию новых рынков» [Андреев, 2019, с. 113]. Сквозные

<sup>6</sup> Цифровая экономика. Доклад НИУ ВШЭ. 2019. URL: <https://topuch.ru/doklad-niu-vshe/index.html>

технологии являются частью цифровой педагогики в контексте развития цифровой экономики – деятельности «по созданию, распространению и использованию цифровых технологий и связанных с ними продуктов и услуг»<sup>7</sup>.

Как результат, «сквозные технологии» (cross-cutting technologies, cross-cutting issues) характеризуются следующими особенностями: изменением обстановки на существующих рынках или способствованием формированию новых рынков, выступают как процессы создания перспективных технологий, понимаются как метод и направления прогнозирования, имеют результат межпредметности, межсекторальности научных знаний [Андреев, 2019, с. 114], т.е. их основой являются сферы деятельности, среда (создающая условия), а также платформы и технологии (формирования компетенций) [Цветков и др., 2018, с. 211].

Сквозные технологии являются частью цифровой экономики, в которой определяются цели и задачи в рамках пяти центров компетенций, целью которых является создание благоприятной экосистемы развития основных сквозных технологий<sup>8</sup>. Образование относится к одному из приоритетных направлений. Рассмотрим сквозные технологии в контексте педагогического образования.

*Результаты исследования.* В программе «Цифровая экономика Российской Федерации» (2017) к сквозным технологиям относятся «большие» данные, нейротехнологии и искусственный интеллект, распределенные системы реестров, квантовая технология, новая технология производства, промышленный Интернет, робототехника и сенсорные компоненты, технология беспроводной связи, технологии виртуальной и дополненной реальности» [Басманова, Филинских, 2020; Макаров и др., 2020; Стеблихова, 2019]. Как развитие данного направления цифровой экономики «с 2019 г. намечается многократный рост расходов бюджета на разработку „сквозных“ цифровых технологий: за период

до 2024 г. из федерального бюджета на эти цели будут выделены 282 млрд руб.»<sup>9</sup>.

Учитывая специфику подготовки учителя иностранного языка и принимая во внимание доступность информации, повсеместное владение учащимися различными гаджетами уже в начальной школе, доступность интернет-ресурсов, необходимо выделить сквозные технологии как базовый элемент подготовки будущего педагога в условиях цифровой образовательной среды как формы сбора, анализа и интерпретации цифровых данных, востребованный во всех секторах экономики<sup>10</sup>, в том числе и в образовании.

Сквозными образовательными технологиями в первую очередь являются технология «больших» данных, технология виртуальной и дополненной реальности, блокчейн-технология и технология непрерывности языкового образования (сквозные навыки).

Big Data («большие» данные) как сквозная технология в контексте иноязычного образования – «совокупность структурированных и неструктурированных данных, эффективно обрабатываемая горизонтально масштабируемыми программными инструментами» [Амирова, 2019, с. 171]. В сфере образования (в области лингводидактики и лингвистики) применение технологии актуально в первую очередь по отношению к текстовым массивам [Басанин, 2020, с. 34; Вегнер, 2018, с. 90] и включает полный цикл работы с данными: сбор, обработку, анализ и выявление закономерностей [Верзун и др., 2018, с. 77]. Следовательно, применение «больших» данных в иноязычном образовании «относится прежде всего к системе корпусов текстов» [Басанин, 2020, с. 34] и реализуется «для определения закономерностей и частотности использования лекско-грамматических категорий» [Вегнер, 2018, с. 90]. Также «овладение данной технологией поможет... в анализе текстов, создании собственного корпуса текстов, отборе лексики по частотности и контексту употребления» [Вегнер, 2018, с. 90]. Корпус текстов

<sup>7</sup> Цифровая экономика. Доклад НИУ ВШЭ. 2019. URL: <https://topuch.ru/doklad-niu-vshe/index.html>

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Там же.

может основываться на различных текстовых данных, и «организация корпуса зависит от целей его создания» [Басанин, 2020, с. 34].

Как следствие, Big Data в образовании «способствует персонализированному обучению и улучшению обучения по сравнению с традиционными методами обучения» (дидактики) [Drigas et al., 2014].

Технология виртуальной и дополненной реальности (VR&AR) – одна из самых перспективных в условиях дистанционного и электронного обучения. В технологии виртуальной реальности (VR) участники «полностью погружены в сгенерированную компьютером реальность» [Уваров, 2018, с. 109], что может быть использовано в условиях дистанционного обучения, где в моделируемой среде учителя могут пробовать свои методы обучения на виртуальном классе. Первые шаги в этом направлении уже сделаны: в августе 2021 г. в форме тестирования запущен сервис Horizon Workrooms, позволяющий создавать виртуальную аудиторию, где до 16 человек могут находиться в одной рабочей комнате вместе, а еще 34 человека могут присоединиться к видеозвонку без использования гарнитуры; системы виртуальной реальности (шлемы и аксесуары) уже некоторое время присутствуют на рынке, но внедрение их в образовательный процесс – вопрос будущего [Данько, 2021, с. 16]. Также виртуальная реальность может быть обеспечена с помощью программ дистанционного взаимодействия, как ранее одними из основных технологий интерактивных инструментов дистанционного преподавания иностранных языков стали Skype, Zoom, Slack, ClickMeeting.

Дополненная реальность (AR) – технология, дополняющая взаимодействие (обучение) в реальности цифровой информацией. «Вместо полного погружения в виртуальную реальность, дополненная реальность улучшает реальный мир с помощью изображений, текста и другой виртуальной информации» [Уваров, 2018, с. 110].

В рамках развития программы цифровой экономики предполагается, что к 2025 г. в 25 % школ 75 регионов РФ будет использоваться технология дополненной и виртуальной реаль-

ности; также в рамках национального проекта «Образование» «планируется использовать... современные технологии, в том числе технологии виртуальной и дополненной реальности» [Стебихова, 2019, с. 194].

Технология блокчейн (Blockchain technology) «используется для учета разных активов, надежного распределенного хранения записей...» [Пряников, Чугунов, 2017, с. 51] и в образовании ориентирована прежде всего на создание (электронного) портфолио для всех участников образовательного процесса: для учащихся и студентов – выделить свои учебные достижения, а для учителей и преподавателей – создать научно-исследовательское портфолио в педагогической и научной сфере<sup>11</sup>. Используя принципы технологии, можно проследить историю обучения, ее результаты. Перспективное развитие технологии состоит в связи с Big Data: внутренние тестирования, промежуточные и итоговые аттестации не потребуются, так как результат и эффективность обучения уже будут в системе. Характерными особенностями технологии являются независимость, нейтральность, достоверность. Использование технологии позволит верифицировать полученные сертификаты, свидетельства, аттестаты, дипломы, подтвердить авторство. Также данная технология может быть использована в создании портфолио учителя для автоматической аттестации (на основе онлайн-материалов с определенных учительских ресурсов, например поурочных разработок на сайте Инфоурок.ру) и портфолио преподавателя по научным исследованиям. В этом контексте наукометрические идентификаторы SPIN РИНЦ, ORCID, ResearcherID, Scopus AuthorID и Google Scholar можно считать примерами блокчейна, так как это хорошая возможность сохранять и распространять авторские работы, получать актуальную информацию о новых исследованиях в интересующей области. Другой важной особенностью является неизменность внесенных единожды данных, что является их защитой от плагиата и фальсификации [Кузнецова, Бондаренко, 2018, с. 858].

<sup>11</sup> Цифровая экономика. Доклад НИУ ВШЭ. 2019. URL: <https://topuch.ru/doklad-niu-vshe/index.html>

Возможно распространение данной технологии и на школьников: учебные достижения, участие в олимпиадах, проектах, соревнованиях, результаты ОГЭ, ЕГЭ, а также различных тестов могут быть оформлены в единую систему и оценены комплексно для дальнейшей образовательной траектории. Развитие данной технологии также вопрос будущего в условиях совершенствования нейролингвистического программирования (нейронных сетей, машинного обучения, защищенных облачных хранилищ).

Сквозные (междисциплинарные) навыки как «мягкие» навыки (soft skills) включают различные знания, «в частности письменное и устное общение, работу в команде, этичное принятие решений, критическое мышление и способность применять знания в реальных жизненных ситуациях» [Andrade, 2020, p. 171], для учителя их можно считать одними из важнейших. Развитие навыков междисциплинарного характера является одной из составляющих профессиональной компетентности педагога в контексте педагогического взаимодействия «ученик – учитель» гуманистической педагогики, а также в педагогических командах осуществления проекта. Главной целью сквозных навыков является умение мотивировать на результат, достижение определенной цели, а не только получение абстрактного знания, поскольку «информация бесполезна, если она не используется для разработки образовательной программы, которая наилучшим образом отвечает потребностям учащихся» [Collins, 2004, p. 1485].

Следовательно, сквозные навыки связаны с концепцией непрерывного образования в условиях развития цифровой педагогики.

*Заключение.* Развитие интернет-технологий в начале XXI в. оказало влияние на многие отрасли экономики, что затронуло также и педагогическое образование. Их внедрение в образование определило развитие цифровой педагогики, в контексте которой термины «информационно-образовательная среда», «электронное обучение», «дистанционные технологии» и «информационно-коммуникационная компетенция» получили широкое распространение. Вместе с этим в последние годы отмечается развитие технологий дополненной реальности, анализа текстовых и информационных массивов данных, развитие облачных хранилищ, машинного обучения и нейронных сетей, что в контексте развития цифровой экономики определяет эти направления как сквозные технологии, влияющие на развитие различных рынков и сфер знания.

В сфере иноязычной подготовки сквозные технологии могут использоваться как для анализа текста в дидактических целях (Big Data), так и для расширения возможностей электронного обучения (VR&AR) и создания цифрового портфолио в различных целях (Blockchain technology). Кроме этого, в контексте сквозных технологий можно отметить междисциплинарные навыки (soft skills), направленные на развитие коммуникации, работу в команде, принятие решений, критическое мышление и способность применять знания в реальных жизненных ситуациях.

Анализ изложенного показывает, что технологии виртуальной и дополненной реальности, а также блокчейна находятся в начале своего развития и требуют дальнейшего исследования, но технологию Big Data можно использовать уже сейчас в полном объеме в целях лингводидактики.

## Библиографический список

1. Амирова Н.Р., Кондратьева Я.Э. Цифровые сквозные технологии: реалии и перспективы развития // ЦИТИСЭ. 2019. № 4. С. 169–182.
2. Андреев А.С. Познание и применение сквозных технологий в посткриминальной действительности как интенции, формирующие новые задачи науки криминалистики // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2019. № 10-3. С. 112–117.
3. Басанин К.О. Исследовательский потенциал систем Big Data в лингвистике и методике преподавания иностранного языка // Иностраный язык. Методические вопросы подготовки конкурентоспособного выпускника. 2020. С. 29–35.

4. Басманова Ю.И., Филинских А.Д. Развитие и внедрение сквозных технологий в области цифровой экономики // Кограф-2020. 2020. С. 357–362.
5. Белов С.А. Формирование коммуникативной составляющей ИКТ-компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами учебного блога: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2014. 190 с.
6. Васьбиева Д.Г. О роли электронного обучения иностранному языку в формировании информационно-коммуникационной компетентности студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 12 (78): в 4 ч. Ч. 2. С. 196–199.
7. Вегнер А.И. Сквозные технологии цифровой экономики // Современные технологии принятия решений в цифровой экономике: сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. студ., аспирантов и молодых ученых, 15–17 ноября 2018 г., Юрга. Томск, 2018. С. 89–91.
8. Верзун Н.А., Афанасьев Д.С., Быстряков Д.С. Изучение в вузах сквозных технологий цифровой экономики // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2018. Т. 1. С. 76–79.
9. Гулая Т.М. Инновационные технологии в преподавании и изучении английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 1 (43): в 2 ч. Ч. 2. С. 72–74.
10. Давыдова А.В., Марьянчик В.А., Шестакова Т.Э. Актуальные принципы обучения учителя-филолога в современной высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 12 (54): в 4 ч. Ч. III. С. 58–65.
11. Данько Ю.В. Концепция подготовки учителя иностранного языка в условиях цифровизации образовательной среды // Оригинальные исследования. 2021. Т. 11, № 8. С. 11–16.
12. Куракина Н.В., Фомичева Т.Л. Обзор межсекторальных (сквозных) цифровых технологий, используемых на лидирующих заводах сборных бетонных изделий России и ЕС // Право, экономика и управление: актуальные вопросы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 27 нояб. 2020 г.) / редкол.: Э.В. Фомин [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С. 31–38. DOI: 10.31483/r-97255
13. Кузнецова В.П., Бондаренко И.А. Блокчейн в образовании // Россия: тенденции и перспективы развития. 2018. № 13-1. С. 858–860.
14. Макаров В.В., Асеев А.А., Устриков Н.К. Сквозные технологии цифровой экономики // Инновационная траектория развития современной науки: становление, развитие, прогнозы. 2020. С. 8–12.
15. Миронцева С.С. Формирование иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов: дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2019. 211 с.
16. Мухаметзянова Ф.Ш., Камалеева А.Р., Русскова О.Б. Сквозная технология оценивания результатов обучения студентов в системе профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-3. С. 173–183.
17. Нетесова М.В. Электронные ресурсы в обучении иноязычной устной коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 8 (38): в 2 ч. Ч. I. С. 134–139.
18. Пряников М.М., Чугунов А.В. Блокчейн как коммуникационная основа формирования цифровой экономики: преимущества и проблемы // International Journal of Open Information Technologies. 2017. № 6. С. 49–55.
19. Стебихова Н.А. Сквозные технологии цифровой экономики // Современная антимонопольная политика России: правоприменительная практика в Брянской области. 2019. С. 193–196.

20. Уваров А.Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. 2018. № 4. С. 108–117.
21. Цветков В.А. и др. Проблемы и перспективы развития цифровой экономики в России // Стратегические тренды трансформации социально-экономических систем в рамках цифровой экономики. 2018. Т. 27. С. 207–215.
22. Andrade M.S. Cross-cutting skills: strategies for teaching & learning // Higher Education Pedagogies. 2020. Vol. 5, is. 1. P. 165–181.
23. Collins J. Education techniques for lifelong learning: principles of adult learning // Radiographics. 2004. Vol. 24, is. 5. P. 1483–1489.
24. Drigas A., Leliopoulos P. The use of big data in education // Big Data Technology in Education: Advantages, Implementations and International Journal of Computer Science Issues (IJCSI). 2014. Is. 11 (5):1. P. 1694–0784.
25. Stone S.B., Myers S.S., Golden C.D. Cross-cutting principles for planetary health education // The Lancet Planetary Health. 2018. Vol. 2, is. 5. P. 192–193.

# FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF END-TO-END TECHNOLOGIES

**Yu.V. Danko (Sevastopol, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* The article analyzes and formulates the features of end-to-end technologies in the field of teacher education and training of a foreign language teacher. The most important condition is the formation of professional competencies, which are based on communicative competence as a practical knowledge of a foreign language at a certain level.

*The purpose of the article* is to determine the importance of end-to-end technologies in teaching foreign languages as components in terms of the formation of pedagogical competence, as well as to show the features and prospects for their further development.

*The research methodology* consists of analysis and generalization of previous works of Russian and foreign researchers in this field, on the basis of which key concepts are identified.

*Research results.* On the basis of a theoretical analysis, the concept of “end-to-end technologies” is singled out in the context of the development of digital economy as a whole, and the most important end-to-end technologies in relation to linguodidactics are noted. The possibilities of using end-to-end technologies in teaching foreign languages are proposed, and further prospects for their development are noted.

*Conclusion.* In the context of the development of e-learning and distance learning technologies, end-to-end technologies seem to be a promising direction for further development. However, not all of them can be used equally at the present time. This is due to the conditions of technological progress and the information and educational environment. End-to-end technologies are a new direction in pedagogy and require further study and consideration in each aspect individually.

**Keywords:** *e-learning, big data technology, blockchain technology, virtual and augmented reality technology, information and communication competence.*

---

**Danko Yury V.** – PhD Candidate, Department of Pedagogical Education, Humanitarian and Pedagogical Institute, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia); ORCID: 0000-0001-5958-9866; SPIN-код: 9944-9375; AuthorID: 1095441; e-mail: bonifacius-zs@yandex.ru

---

## References

1. Amirova N.R., Kondratyeva Ya.E. Digital end-to-end technologies: realities and development prospects // *Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy i sotsialnoy ekspertizy* (Center of Innovative Technologies and Social Expertise). 2019. No. 4. P. 169–182.
2. Andreyev A.S. Knowledge and application of end-to-end technologies in post-criminal reality as intentions that form new tasks of the science of criminalistics // *Vestnik altayskoy akademii ekonomiki i prava* (Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law). 2019. No. 10-3. P. 112–117.
3. Basanin K.O. Research potential of Big Data systems in linguistics and methods of teaching a foreign language. In: *Proceedings of the Interuniversity scientific and practical conference “Foreign language. Methodological issues of preparing a competitive graduate”*. Moscow: Belyi Veter, 2020. P. 29–35.
4. Basmanova Yu.I., Filinsky A.D. Development and implementation of end-to-end technologies in the field of digital economy. In: *Proceedings of the 30<sup>th</sup> All-Russia scientific and practical conference on graphic information technologies and systems “Cograph-2020”*. Nizhny Novgorod: Nizhegorodskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiiy universitet im. R.E. Alekseeva, 2020. P. 357–362.
5. Belov S.A. Formation of the communicative component of ICT competence of future teachers of vocational training by means of an educational blog. PhD Thesis in Pedagogy. Barnaul, 2014. 190 p.

6. Vasbieva D.G. On the role of e-learning in a foreign language in the formation of information and communication competence of students // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* (Philological Sciences. Questions of Theory and Practice). 2017. No. 12 (78). In 4 parts. Part 2. P. 196–199.
7. Vegner A.I. End-to-end technologies of the digital economy. In: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference of students, graduate students and young scientists “Modern technologies for decision-making in the digital economy”. November 15–17, 2018, Yurga. Tomsk: Natsionalnyy issledovatel'skiy Tomskiy politekhnicheskii universitet, 2018. P. 89–91.
8. Verzun N.A., Afanasiev D.S., Bystryakov D.S. Studying end-to-end digital economy technologies in universities // *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* (Modern Education: Content, Technology, Quality). 2018. Vol. 1. P. 76–79.
9. Gulaya T.M. Innovative technologies in teaching and learning English // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* (Philological Sciences. Questions of Theory and Practice). 2015. No. 1 (43). In 2 parts. Part 2. P. 72–74.
10. Davydova A.V., Maryanchik V.A., Shestakova T.E. Topical principles of teaching a philologist teacher in modern higher education // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* (Philological Sciences. Questions of Theory and Practice). 2015. No. 12 (54). In 4 parts. Part 3. P. 58–65.
11. Danko Yu.V. The concept of training a foreign language teacher in the conditions of digitalization of the educational environment // *Originalnye issledovaniya* (Original Research). 2021. Vol. 11, No. 8. P. 11–16.
12. Kurakina N.V., Fomicheva T.L. A review of cross-cutting (end-to-end) digital technologies used at leading precast concrete factories in Russia and the EU. In: Proceedings of the All-Russia scientific and practical conference with international participation “Law, economics and management: topical issues” (Cheboksary, November 27, 2020). Cheboksary: Sreda, 2020. P. 31–38. DOI: 10.31483/r-97255
13. Kuznetsova V.P., Bondarenko I.A. Blockchain in education // *Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya* (Russia: Trends and Development Prospects). 2018. No. 13-1. P. 858–860.
14. Makarov V.V., Aseyev A.A., Ustrikov N.K. End-to-end technologies of the digital economy. In: Proceedings of the International scientific and practical conference “Innovative trajectory of the development of modern science: formation, development, forecasts”. Petrozavodsk: Mezhdunarodnyy tsentr nauchnogo partnerstva “Novaya Nauka” (IP Ivanovskaya I.I.), 2020. P. 8–12.
15. Mirontseva S.S. Formation of foreign language professionally oriented competence of future managers using electronic educational resources. PhD Thesis (Pedagogy). Yalta, 2019. 211 p.
16. Mukhametzyanova F.Sh., Kamaleyeva A.R., Russkova O.B. Cross-cutting technology for evaluating student learning outcomes in the system of vocational education // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* (Problems of Modern Pedagogical Education). 2016. No. 52-3. P. 173–183.
17. Netesova M.V. Electronic resources in teaching foreign language oral communication // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* (Philological Sciences. Questions of Theory and Practice). 2014. No. 8 (38). In 2 parts. Part 1. P. 134–139.
18. Pryanikov M.M., Chugunov A.V. Blockchain as a communication basis for the formation of the digital economy: advantages and problems // *International Journal of Open Information Technologies*. 2017. No. 6. P. 49–55.
19. Stebikhova N.A. End-to-end technologies of the digital economy. In: Proceedings of the All-Russia scientific and practical conference “Modern antimonopoly policy of Russia: law enforcement practice in the Bryansk region”. Bryansk: Bryanskiy gosudarstvennyy universitet imeni akademika I.G. Petrovskogo, 2019. P. 193–196.
20. Uvarov A.Yu. Virtual reality technologies in education // *Nauka i shkola* (Science and School). 2018. No. 4. P. 108–117.

21. Tsvetkov V.A. et al. Problems and prospects for the development of the digital economy in Russia. In: Proceedings of the International scientific and practical conference “Strategic trends in the transformation of socio-economic systems within the framework of the digital economy”. Moscow: Federalnoe gosudarstvennoe byudzhethoe uchrezhdenie nauki Institut problem rynka Rossiyskoy akademii nauk, 2018. Vol. 27. P. 207–215.
22. Andrade M.S. Cross-cutting skills: strategies for teaching & learning // Higher Education Pedagogies. 2020. Vol. 5, is. 1. P. 165–181.
23. Collins J. Education techniques for lifelong learning: principles of adult learning // Radiographics. 2004. Vol. 24, is. 5. P. 1483–1489.
24. Drigas A., Leliopoulos P. The use of big data in education // Big Data Technology in Education: Advantages, Implementations and International Journal of Computer Science Issues (IJCSI). 2014. Is. 11 (5):1. P. 1694–0784.
25. Stone S.B., Myers S.S., Golden C.D. Cross-cutting principles for planetary health education // The Lancet Planetary Health. 2018. Vol. 2, is. 5. P. 192–193.

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и филологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке *eLibrary*, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

Журнал размещен на платформе публикаций *Readera*. Проект предоставляет комплекс бесплатных инструментов для мобильного чтения, создания заметок и цитат, эффективного продвижения публикаций на международную аудиторию.

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

*Текст рукописи* статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

*При цитировании* обязательно указание ссылок на все источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

*Названия таблиц, рисунков* обязательно сопровождаются переводом на английский язык, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical, psychological and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *eLibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library “KiberLeninka” and in the all-Russian electronic library system “Lan”.

The journal is published on the *Readera* publishing platform. The project provides a set of free tools for mobile reading, creating notes and quotations, and effectively promoting publications to an international audience.

In order to increase the author’s and journal citation index, the publications of the journal are assigned the identifier DOI that is an indexed link to the permanent location of the article for obtaining the necessary information about it.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

*The text of the manuscript* of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author’s contribution).

*When citing*, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, “...” [Ivanov, 2017, p. 119].

*The names of tables and figures* are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения на русском и английском языках:

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указываются место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью*);

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

### Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (10–15).

*Пристатейный список литературы* (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus, Web Of Science*), за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information in Russian and English:

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author / authors, UDC;

– *address information about the author* – the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article* – a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

### Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus, Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5-2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses...) are made inside the text of the article by subscript links.

### Accompanying information to the article

*Author's summary* is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

### Сопроводительные сведения к статье

*Авторское резюме* – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

*Структура авторского резюме*

*1. На русском языке*

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

*2. На английском языке*

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

*Требования, предъявляемые к авторским резюме:*

– ясность/понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;

– соответствие требованиям структурных элементов;

– полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);

– наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

### Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

*Срок рецензирования – 1 месяц* со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий срок редакционной подготовки статьи составляет **2 месяца**.

### *Structure of the author's resume*

*1. In Russian*

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

*2. In English*

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

*Requirements for author's resumes:*

– clarity/clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;

– compliance with the requirements of structural elements;

– completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);

– availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

### Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

*The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.*

*Научное периодическое издание*

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

**2022 № 1 (59)**

***Журнал***

**Редактор** М.А. Исакова  
**Корректор** Ж.В. Козупица  
**Редактор английского текста** Т.М. Софронова  
**Технический редактор** Е.В. Малахова  
**Верстка** Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 8 (391) 217-17-82

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>  
E-mail: [vestnik\\_kspu@kspu.ru](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru)

Подписано в печать 23.03.22. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 21,75. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 03-РИО-001

Отпечатано с готовых оригинал-макетов  
в типографии «Литера-принт», Красноярск, ул. Гладкова, д. 6,  
т. 8 (391) 295-03-40