

ISSN 1995-0861

# ВЕСТНИК

Красноярского  
государственного  
педагогического  
университета  
им. В.П. Астафьева

2023  
№ 1 [63]



**Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)**

**Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Bulletin KSPU)**

Научное периодическое издание  
Scientific serial

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution  
«Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafyev»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации  
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

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

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

Журнал размещен на платформе публикаций Readera

Периодичность 4 раза в год

**Главный редактор:** Ильина Нина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешнему взаимодействию, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Editor-in-Chief:** Ilyina, Nina F., DSc (Pedagogy), Professor, Provost for Research and External Interface, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**Заместитель главного редактора, научный редактор по педагогике:** Шкерина Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Editor-in-Chief Deputy, Science Editor in Education:** Shkerina, Lyudmila V., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

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

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

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

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

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

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

*Редакционная коллегия*

*Editorial board*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Казыдуб Н.Н.**, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Kazydub N.N.**, DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**Кожкарёва 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. Astafyev

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Yanova M.G.**, DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Е.Н. Белова, Е.Ю. Андрюшкина**

СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

**E.N. Belova, E.Yu. Andryushkina**  
RESEARCH COMPETENCE PHENOMENON  
IN THE WORKS OF RUSSIAN AND FOREIGN RESEARCHERS  
[ 5 ]

**А.С. Ильин**

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕМ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**A.S. Ilyin**  
FEATURES OF EDUCATIONAL WORK ORGANIZATION  
BY A TEACHER IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION  
[ 17 ]

**Н.К. Князева**

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНИМАЦИИ  
В ФОРМИРОВАНИИ КРЕАТИВНОСТИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ  
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**N.K. Knyazeva**  
DIDACTIC POTENTIAL OF ANIMATION  
IN THE FORMATION OF CREATIVITY OF ELEMENTARY  
SCHOOLCHILDREN DURING MATH LESSONS  
[ 25 ]

**А.В. Мамаева, К.Ю. Денисова,**

**Л.А. Брюховских, А.В. Диденко**

МОДИФИКАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕХНОЛОГИИ  
«GENERAL OUTCOME MEASUREMENT»  
ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ (СООБЩЕНИЕ 3)

**A.V. Mamaeva, K.Yu. Denisova,**  
**L.A. Bryukhovskikh, A.V. Didenko**  
MODIFICATION OF THE *GENERAL OUTCOME MEASUREMENT*  
FOREIGN TECHNOLOGY  
FOR DIAGNOSING EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS  
OF MENTALLY CHALLENGED SCHOOLCHILDREN  
IN AN INTERACTIVE ENVIRONMENT (REPORT 3)  
[ 39 ]

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

**Ю.В. Калегина**

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ  
КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ  
СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ  
**Yu.V. Kalegina**  
FEATURES OF SAFETY  
CULTURE DEVELOPMENT  
AMONG CORPORATE EMPLOYEES  
[ 53 ]

**И.В. Катаева, С.С. Микова**

ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ  
НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ УРОВНЕ ИЗУЧЕНИЯ  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО  
**I.V. Kataeva, S.S. Mikova**  
LEXICAL MINIMUM  
FOR ELEMENTARY LEVEL LEARNING  
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE  
[ 70 ]

**М.А. Кейв, Н.А. Журавлева**

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ 1–2-х КУРСОВ –  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ  
К ОСВОЕНИЮ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ  
**M.A. Keiv, N.A. Zhuravleva**  
ASSESSMENT OF READINESS  
OF FIRST- AND SECOND-YEAR STUDENTS,  
FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS,  
TO MASTER VOCATION-RELATED SUBJECTS  
AT UNIVERSITY  
[ 90 ]

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

### THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

**Е.В. Гофман, А.Н. Савчук, Н.Е. Строгова**

ОБОСНОВАНИЕ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ЛЮДЕЙ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ  
В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ПЛАВАНИЮ  
**E.V. Hoffmann, A.N. Savchuk, N.E. Strogova**  
PROVISION OF RATIONALE FOR PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF WOMEN  
WITH ONCOLOGY IN SWIMMING TRAINING PROCESS  
[ 100 ]

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### PSYCHOLOGY

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

**Л.В. Арамачева, Е.Ю. Дубовик**

АНАЛИЗ КОНСУЛЬТАЦИОННЫХ ЗАПРОСОВ  
СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ 13–15 ЛЕТ  
**L.V. Aramacheva, E.Yu. Dubovik**  
ANALYSIS OF ADVICE REQUESTS OF MODERN PARENTS  
RAISING 13–15-YEAR-OLD TEENAGERS

[ 110 ]

**М.В. Сафонова, Н.А. Мосина**

АНАЛИЗ КОНСУЛЬТАТИВНЫХ ОБРАЩЕНИЙ  
СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
**M.V. Safonova, N.A. Mosina**  
ANALYSIS OF ADVICE APPEALS OF MODERN PARENTS  
RAISING CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

[ 119 ]

## ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

### PERSONALITY PSYCHOLOGY

**М.И. Аликин, Н.В. Лукьянченко**

ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК  
СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ  
И АКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТХЭКВОНДИСТОВ  
МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА  
**M.I. Alikin, N.V. Lukyanchenko**  
RELATIONSHIP BETWEEN CHARACTERISTICS  
OF SUBJECTIVE PERCEPTION  
AND INTERACTION ACTIVITY AMONG TAEKWONDO  
SPORTSMEN OF EARLY ADOLESCENCE

[ 136 ]

**В.Д. Окладникова, М.В. Сафонова**

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ РАССМОТРЕНИЯ  
КОНСТРУКТА ЖИЗНЕННОГО МИРА  
С ПОЗИЦИИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛОВ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ  
**V.D. Okladnikova, M.V. Safonova**  
ON POSSIBILITY OF CONSIDERING  
THE CONSTRUCT OF LIFEWORLD  
FROM THE PERSPECTIVE OF MODES OF BEING

[ 144 ]

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### PHILOLOGY

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

### LINGUISTICS

**С.П. Васильева**

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЧУВСТВ  
В ГОВОРАХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ  
**S.P. Vasilieva**  
PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE MEANING  
OF FEELINGS IN KRASNOYARSK TERRITORY DIALECTS

[ 158 ]

## НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

### SCIENTIFIC DEBUT

**Я. Ли**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ  
В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ  
**Y. Li**  
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS  
IN DIGITAL ERA

[ 171 ]

**Е.В. Тихих**

УРОВЕНЬ ПРОЯВЛЕНИЯ  
АККУЛЬТУРАЦИОННОГО СТРЕССА  
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ  
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
(НА ПРИМЕРЕ СибГУ им. М.Ф. РЕШЕТНЕВА)

**E.V. Tikhikh**

LEVEL OF FOREIGN STUDENTS' ACCULTURAL STRESS  
IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
(ON THE EXAMPLE OF RESHETNEV UNIVERSITY)

[ 181 ]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ  
INFORMATION FOR AUTHORS

[ 190 ]

УДК 378.2

# СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

Е.Н. Белова (Красноярск, Россия)

Е.Ю. Андрюшкина (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* Современные геополитические вызовы, сказываясь на международном обмене знаниями и инновационными технологиями, формируют потребность России в интенсивном развитии отечественного интеллектуального капитала и ускорении процесса получения нового научного знания для достижения технологического суверенитета. Данные процессы обуславливают актуальность исследований, посвященных сущности такого феномена, как понятие «научно-исследовательская компетентность». *Цель* статьи – выделение основных подходов к определению сущности понятия «научно-исследовательская компетентность» в педагогической науке по итогам теоретического анализа работ отечественных и зарубежных ученых.

*Методологию* исследования составляет компетентностный подход (В.А. Адольф, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, В.П. Медведев и др.). Методами исследования являются анализ и обобщение отечественных и зарубежных научных трудов, посвященных определению сущности понятия «научно-исследовательская компетентность».

*Результаты.* За последние 20 лет в педагогической науке сложился ряд подходов к рассмотрению научно-исследовательской компетентности: системный, деятельностный, ценностно-деятельностный, аксиологический, процессуально-технологический, компетентностный, синергетический. В изученной нами зарубежной литературе научно-исследовательская компетентность в основном рассматривается как совокупность навыков для осуществления научно-исследовательской деятельности. Кроме того, понятие «научно-исследовательская компетентность», по мнению зарубежных ученых, тесно переплетается с феноменом исследовательской грамотности, которая представляет собой совокупность компетенций, связанных с когнитивной деятельностью субъекта.

*Заключение.* Многообразие подходов к определению и содержанию научно-исследовательской компетентности, возникшее в отечественной и зарубежной науке за последние 20 лет, способствует всестороннему рассмотрению данного феномена. Вместе с развитием общества, современными тенденциями к цифровизации, технологизации и развитию сетевого взаимодействия университетов и иных организаций возникает необходимость к пересмотру компонентов научно-исследовательской компетентности. Это обуславливает актуальность и необходимость дальнейших исследований, направленных на выявление и обоснование критериальных характеристик и методик развития научно-исследовательской компетентности студентов университета.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская компетентность, компетентностный подход, научно-исследовательская деятельность, высшее образование, инновационная среда.

**Белова Елена Николаевна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: belovaen@list.ru

**Андрюшкина Екатерина Юрьевна** – аспирант института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: e.yu.andryushkina@gmail.com

**П**остановка проблемы. На сегодняшний день в числе педагогических подходов, лежащих в основе профессиональной подготовки специалистов, есть как уже известные и устоявшиеся (системный, личностно

ориентированный, деятельностный), так и новые, вошедшие в научный оборот сравнительно недавно (средовой, полипарадигмальный, информационный и др.). Среди последних можно выделить и компетентностный подход

[Ибрагимов, 2007]. Компетентностный подход является методом моделирования результатов образовательной деятельности и представления данных результатов в качестве норм профессиональной подготовки специалиста [Химичева, 2012]. Компетентностный подход акцентирует внимание не на содержании, а на результатах образования, выражаемых в виде компетенций [Медведев, Татур, 2007].

Понятие «компетентностный подход» укрепилось в сфере отечественного образования в 90-х гг. XX в., в период, когда Россия начинала активное освоение Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). В ходе Берлинской конференции 2003 г. была подписана Болонская декларация, а вскоре после этого создана концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., в которой компетентностный подход представлен в качестве одного из оснований обновления образования [Бочарникова, 2009].

Современные геополитические вызовы, сказываясь на международном обмене знаниями и инновационными технологиями, формируют потребность России в интенсивном развитии отечественного интеллектуального капитала и ускорении процесса получения нового научного знания для достижения технологического суверенитета. Для обеспечения инновационного развития России, активизации и повышения эффективности отечественной научно-исследовательской работы, заметно возрастает значимость непрерывного профессионального образования [Белова, 2010], направленного на повышение уровня научно-исследовательской компетентности молодых ученых. Такие процессы обуславливают актуальность исследований, посвященных сущности и содержанию понятия «научно-исследовательская компетентность».

Цель статьи – выделение основных подходов к определению сущности понятия «научно-исследовательская компетентность» в педагогической науке по итогам историко-педагогического анализа отечественной и зарубежной литературе по теме исследования.

*Методологию* исследования составляет компетентностный подход (В.А. Адольф, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, В.П. Медведев и др.). Методами исследования являются анализ и обобщение отечественных и зарубежных научных трудов, посвященных определению и сущности понятия «научно-исследовательская компетентность». Теоретической основой статьи стали работы отечественных и зарубежных ученых, исследующих подходы к определению сущности понятия «научно-исследовательская компетентность» (Л.Ш. Абдулова, А.С. Барвинок, J.W. Best, S.M. Brookhart, K. Vieno и др.).

*Обзор научной литературы.* На сегодняшний день выделяют два различных в своей основе способа трактования понятий «компетентность» и «компетенция». В первом случае данные понятия отождествляются и используются как взаимозаменяемые или взаимодополняемые. Во втором – понятия дифференцируются; компетентность при этом понимается как обширная характеристика личности, а компетенции являются ее структурными составляющими [Ульянина, 2018].

Авторы, придерживающиеся первого способа трактовки понятий, определяют компетенцию как способность результативно осуществлять трудовую деятельность, а также соответствие ряду требований, предъявляемым к определенной профессии. Отмечается, что компетенции несут практико-ориентированный характер. Понятие «компетентность» при этом употребляется в том же контексте, но в описательном ключе [Леднев, Никандров, Рыжаков, 2002]. Компетенция, таким образом, является связующим звеном между теоретическим знанием и практической деятельностью, а обучение на основе компетентностного подхода характеризуется практической направленностью.

При втором способе трактовки «компетентность» является первичным понятием по отношению к компетенциям [Зимняя, 2013; Хуторской, 2003; Белова, 2016]. Широко принятой в отечественной педагогике является точка зрения А.В. Хуторского, определяющего компетенцию как конкретно ориентированную

социальную норму к подготовке специалиста. Компетенция включает совокупность знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и опыта взаимодействия с определенным кругом социально значимых объектов действительности. Компетентность же подразумевает обладание обучающимся соответствующей компетенцией, а также его личностное отношение к данной компетенции и предмету деятельности [Хуторской, 2003]. По мнению Е.Н. Беловой, компетентность является важнейшим элементом человеческого капитала в составе интеллектуального капитала инновационного университета [Белова, 2014].

Стоит отметить, что в исследованиях последних лет преобладает использование понятия «компетентность». В действующем образовательном стандарте «компетенции» выступают в качестве ориентиров для планирования учебной работы. Компетенции в данном ключе представляют собой способность к использованию знаний, умений, навыков и личностных качеств, а цель их развития – успешное осуществление обучающимся деятельности в определенной области. Несмотря на очевидные расхождения в трактовании данных понятий, у авторов прослеживается общая идея о том, что приравнивать компетентность исключительно к знаниям, умениям и навыкам некорректно. Будучи напрямую связанной с ними, компетентность вместе с тем является более широким понятием. В сравнении со знанием компетентность – это не просто владение теоретической информацией, но и способность задействовать данную информацию в практической деятельности. Компетентность, в отличие от умений, применяется к решению сложных многоаспектных задач; а в отличие от навыков, она предполагает способность результативно действовать в нестандартных ситуациях, новых или постоянно изменяющихся условиях. Так, например, для успешного управления своей профессиональной деятельностью каждому работнику инновационной образовательной организации важно развивать его ключевую управленческую компетентность [Белова, 2016].

Несмотря на то что феномен исследовательского поведения человека известен еще с древних времен, его целенаправленное изучение имеет относительно недавнюю историю. В конце 1990 – начале 2000-х гг. в отечественной педагогической науке складывается и закрепляется разграничение между понятиями «компетенция» и «компетентность». Появляются труды, посвященные различным видам компетентности. Вводятся такие понятия, как «профессиональная компетентность», «управленческая компетентность», «коммуникативная компетентность», «иноязычная компетентность», «межкультурная компетентность» и др. В начале 2000-х гг. в отечественной педагогике появляется понятие «научно-исследовательская компетентность».

Одним из первых отечественных ученых в своих трудах упомянула данное понятие И.А. Зимняя. Понимая под компетенцией совокупность внутренних психоинтеллектуальных и ценностных характеристик, которые, в свою очередь, проявляются в компетентности человека, автор предлагает десять основных компетенций. Одна из них, «компетенция, относящаяся к деятельности человека», включает среди прочих исследовательскую компетентность [Зимняя, 2013].

Из семи предложенных А.В. Хуторским групп ключевых компетенций две имеют в своей структуре исследовательский компонент. Так, в составе учебно-познавательной компетенции он состоит в способности к логической, методологической, надпредметной деятельности, а также совокупности знаний, умений и навыков, связанных с организацией аналитической деятельности, целеполагания, анализа и рефлексии. В составе компетенции личного самосовершенствования исследовательский компонент связан с освоением способов интеллектуального и духовного саморазвития [Хуторской, 2003].

*Результаты исследования.* За последние 20 лет в отечественной педагогической науке сложился ряд подходов к рассмотрению научно-исследовательской компетентности. Результаты анализа литературы за указанный период приведены в табл.

## Определение сущности понятия «научно-исследовательская компетентность» в педагогической науке по итогам теоретического анализа работ отечественных ученых за последние 20 лет

### Definition of research competence analyzed in theoretical works on domestic pedagogy over the past 20 years

Наименование подхода	Сущностные черты научно-исследовательской компетентности	Составляющие научно-исследовательской компетентности
Системный [Адольф <sup>1</sup> , 1998; Голубь, 2008]	Составляющая часть общей образованности и профессиональной компетентности; характеристика педагога, предполагающая умение осуществлять исследовательскую деятельность с целью решения педагогических проблем и оптимального построения образовательного процесса	Личностная составляющая (ценностные ориентации, мотивы, умения); операционная составляющая (способы деятельности, технологии); коммуникативная составляющая
Деятельностный [Никанорова, 2003] <sup>2</sup>	Совокупность способностей к осуществлению научно-исследовательской деятельности: адаптация к условиям многоуровневой исследовательской деятельности; планирование и осуществление научно-исследовательской деятельности; способность к личностной и профессиональной самореализации в процессе научно-исследовательской деятельности	Проблемная составляющая (постановка проблемы); смысловая составляющая (осмысление проблемы); ценностная составляющая (адекватная оценка ситуации)
Ценностно-деятельностный [Боровикова, Васильева, 2014]	Личностная характеристика, которая формируется в ходе практического осуществления научно-исследовательской деятельности; ценностное отношение к данной деятельности и заинтересованность в ее результативности	Совокупность общекультурных и профессиональных компетенций (в соответствии с направлением подготовки специалиста)
Компетентностный [Сластенин и др., 2011]	Личностная характеристика, предполагающая наличие самостоятельности в освоении знаний, умений и навыков. Развитие исследовательской компетентности – результат переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному	Знания, умения, навыки и способы деятельности
Процессуально-технологический [Хуторской, 2003]	Овладение обучающимся совокупностью методов и методик исследования и способов осуществления научно-исследовательской деятельности в процессе познавательной активности	Мотивация; ценностные ориентации исследователя; методологическая позиция
Аксиологический [Скотникова, 2008] <sup>3</sup>	Ценностное отношение личности к исследовательской деятельности, к себе как к ее субъекту; наличие сформированной активной исследовательской позиции, открытость новому опыту и готовность выходить за пределы имеющихся представлений о себе и мире	Умение изучать действительность в ее существенных связях и отношениях, умение получать новые знания; умение осуществлять исследовательскую деятельность; активная жизненная позиция исследователя; внутриличностное ценностное отношение к исследовательской деятельности
Синергетический [Абдулова <sup>4</sup> , 2010; Барвинок, 2019]	Совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, позволяющих обучающемуся находиться в позиции исследователя по отношению к окружающему миру; исследователь оперирует теоретической и эмпирической информацией, чтобы установить и разрешить проблемную ситуацию в окружающем его мире	Когнитивный компонент; мотивационно-потребностный компонент; деятельностный компонент

<sup>1</sup> Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 357 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15970494> (дата обращения: 11.01.2023).

<sup>2</sup> Никанорова И.Я. Особенности использования системно-структурного критерия в определении профессиональной компетентности учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Комсомольск-на-Амуре, 2003. 192 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16014176> (дата обращения: 29.12.2022).

<sup>3</sup> Скотникова А.М. Психологическая структура и типы исследовательской позиции: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2008. 24 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15870645> (дата обращения: 17.02.2023).

<sup>4</sup> Абдулова Л.Ш. Формирование исследовательской компетентности студентов колледжа на основе синергетического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2009. 23 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19314975> (дата обращения: 12.01.2023).

В рамках системного подхода научно-исследовательская компетентность рассматривается в качестве составляющей профессиональной компетентности [Адольф, 1998; Голубь, 2008].

Деятельностный подход определяет научно-исследовательскую компетентность как совокупность способностей для осуществления научно-исследовательской деятельности [Никанорова, 2003].

Ценностно-деятельностный подход к определению научно-исследовательской компетентности связывает ее с личностной характеристикой, которая проявляется в процессе научно-исследовательской деятельности. Указывается на ценностное отношение и личностную заинтересованность исследователя в результатах своей работы [Боровикова, Васильева, 2014].

С точки зрения компетентностного подхода исследовательская компетентность определяется совокупностью личностных характеристик обучающегося, выражающихся в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности. В.А. Сластенин подчеркивает важность корреляции структурных компонентов исследовательской компетентности с компонентами исследовательской деятельности. Модель исследовательской компетентности обучающихся представляет собой единство теоретических и практических исследовательских умений [Сластенин и др., 2011].

В рамках процессуально-технологического подхода исследовательская компетентность предполагает обладание человеком соответствующей исследовательской компетенцией, которая, в свою очередь, включает знания как результат познавательной деятельности человека в определенной области науки, методы, методики исследования, которыми он должен овладеть, чтобы успешно осуществлять исследовательскую деятельность, а также мотивацию и позицию исследователя, его ценностные ориентации [Хуторской, 2003].

Аксиологический подход относит исследовательскую компетентность к педагогическим ценностям. Предполагается наличие у преподавателя ценностного отношения к исследовательской деятельности и к самому себе как ее субъекту [Скотникова, 2008].

Исследовательская компетентность на основе синергетического подхода является условным представлением содержания структуры психофизических и социально-мировоззренческих исследовательских свойств личности, отвечающих современным запросам образования и отражающих современный уровень владения исследовательскими технологиями [Абдулова, 2009; Барвинок, 2019].

Анализ зарубежных исследований, проведенных за последние 20 лет, позволил выявить несколько важных тенденций в сравнении с трудами отечественных авторов.

Во-первых, научно-исследовательская компетентность представлена в зарубежной науке в более узком смысле, нежели в отечественной. Под научно-исследовательской компетентностью авторы чаще всего понимают совокупность навыков, которые позволяют проводить исследования в определенной области. Такие навыки развиваются в ходе целенаправленно организованной практической исследовательской деятельности. Авторы предлагают либо универсальный список навыков, которые составляют научно-исследовательскую компетентность, либо список навыков, применимых к конкретной специальности. Несмотря на то что, помимо категории «навыки», авторы некоторых исследований также указывают «знания», «ценности», «личностные качества», акцент в изученных нами исследованиях все равно падает на совокупность навыков, связанных с научной деятельностью.

Л. Бургойн в своем исследовании приводит список навыков, который оценивается анкетой, разработанной в Редингском университете. Такой список включает навыки устной и письменной коммуникации; сбор, обработку, оценку информации; математическую грамотность, навыки групповой и индивидуальной работы; навыки

руководства проектами, тайм-менеджмента, решения проблем и критического мышления. Также представляются более специфические навыки, например разработка плана исследования, подготовка научной статьи или доклада, презентация результатов исследования [Burgoyne, 2010].

Иные авторы указывают на совокупность гибких навыков и личностных характеристик, таких как организованность, критическое мышление, коммуникативные навыки, креативность и настойчивость [Showman et al., 2013].

Так, Дж. Бест указал, что научно-исследовательская компетентность заключается в совокупности знаний, навыков, личностных характеристик и ориентиров, которые способствуют успешному проведению научных исследований. Среди них автор указывает навыки критического и логического мышления, синтеза, прогнозирования, знаний о научных подходах, а также навыки межличностной коммуникации и принятия решений на основе информации [Best, 1981].

Дуангкамол и Олувасеи представляют научно-исследовательскую компетентность как совокупность знаний, навыков и личностных устремлений [Duangkamol et al., 2014; Oluwaseyi et al., 2022]. Олувасеи выделяет способность обозначать проблему исследования, разрабатывать концептуальные модели исследования, объяснять значимость исследования, формулировать цели, задачи и т.д. [Oluwaseyi et al., 2022].

На основе анализа литературы за последние 20 лет К. Виено также представляет научно-исследовательскую компетентность как совокупность навыков и выделяет 7 ключевых навыков, которые применимы ко всем сферам научной деятельности:

– критическая оценка (Critical appraisal) – оценка информации для определения ее достоверности и релевантности;

– синтез информации (Information synthesis) – объединение информации логическим образом из различных источников для получения выводов;

– принятие решений (Decision making) – обозначение и осуществление конкретного плана действий;

– решение проблем (Problem solving) – выявление источников трудностей и нахождение целесообразных и эффективных решений для них;

– сбор данных (Data collection) – сбор информации с использованием структурированных методов в соответствии с целями исследования;

– анализ данных (Data analysis) – обработка и систематизация данных для выявления тенденций и корреляций с целью получения выводов в соответствии с целями исследования;

– коммуникация (Communication) – обмен информацией с другими с помощью письменных или устных средств [Vieno et al., 2022].

Во-вторых, понятие научно-исследовательской компетентности часто рассматривается в совокупности с понятием «научная грамотность» (scientific literacy/research literacy). Исследовательская грамотность – это «скрытая переменная», влияющая на развитие научно-исследовательской компетентности; она представляет собой совокупность компетенций, связанных с мышлением и интеллектуальной деятельностью. Такие компетенции включают в себя постановку научной проблемы, навыки использования научных фактов для объяснения и обоснования различных явлений. Согласно Т. Дуангкамолу, исследовательская грамотность влияет на развитие научно-исследовательской компетентности [Duangkamol et al., 2014]. Исследовательскую грамотность необходимо развивать с помощью совокупности методов обучения, освоения информационных технологий и личного примера преподавателя.

В 2007 г. Р. Грос опубликовал работу, посвященную особенностям оценки и развития исследовательской грамотности преподавателей. Автор указал, что данный феномен относится к способности целенаправленно оценивать, понимать и обрабатывать научную информацию, а также применять выводы к решению тех или иных проблем [Groth, 2007].

Исследовательскую грамотность также рассматривают как составную часть «экспертной грамотности» (assessment literacy) наряду с информационной грамотностью (information

literacy), статистической грамотностью (statistical literacy) и критическим мышлением (critical thinking) [Groß et al., 2017; Brookhart, 2011].

В-третьих, изученные нами зарубежные исследования по большей части носят прикладной характер. Целью таких исследований является анализ результатов оценки развития научно-исследовательских навыков. Так, много исследователей используют метод анкетирования для изучения восприятия студентами собственного уровня научно-исследовательской компетентности [Arellano et al., 2012; Vieno et al., 2022] или ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности [Muthuswamy et al., 2017].

Оценку многих навыков, составляющих научно-исследовательскую компетентность, трудно осуществить объективно [Hart, 2019]. Тем не менее авторы используют совокупность диагностических инструментов, которые включают оценку заданий в рамках того или иного учебного курса [Saunders, Jamieson, 2020], тестирование и собеседование [Schweizer et al., 2011].

*Заключение.* Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что многообразие подходов к определению и содержанию научно-исследовательской компетентности, возникшее в отечественной науке за последние 20 лет, способствует всестороннему рассмотрению данного феномена. Отечественные и зарубежные ученые исследуют феномен научно-исследовательской компетентности в контексте системного, деятельностного, компетентностного, процессуально-технологического, синергетического, аксиологического и ценностно-деятельностного подходов. Вместе с развитием общества, современными тенденциями к цифровизации, технологизации и развитию сетевого взаимодействия университетов и иных организаций возникает необходимость к пересмотру компонентов и критериальных характеристик научно-исследовательской компетентности. Это обуславливает актуальность и необходимость дальнейших исследований по теме научно-исследовательской компетентности.

## Библиографический список

1. Барвинок А.С. Потенциал синергетического подхода при формировании научно-исследовательской компетентности студентов-магистров инженерных специальностей // Вестник Академии гражданской защиты. 2019. № 3 (19). С. 8–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41255451> (дата обращения: 20.12.2022).
2. Белова Е.Н. Непрерывное профессиональное образование для инновационной России: проблемы и перспективы развития // Развитие непрерывного образования: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященной 5-летию Института дополнительного образования и повышения квалификации. Красноярск, 2010. С. 17–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24731834> (дата обращения: 20.12.2022).
3. Белова Е.Н. Развитие ключевой управленческой компетентности работников сетевой самообучающейся организации // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 65–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27279183> (дата обращения: 18.12.2022).
4. Белова Е.Н. Управление развитием интеллектуального капитала сетевой самообучающейся организации университета // European Social Science Journal. 2014. № 5, т. 2. С. 56–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22077366> (дата обращения: 21.12.2022).
5. Боровикова Т.В., Васильева Е.В. Компетентностная модель профессионального развития педагога // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 7. С. 41–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnaya-model-professionalnogo-razvitiya-pedagoga> (дата обращения: 17.02.2023).
6. Бочарникова М.А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации // Начальная школа. 2009. № 3. С. 86–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13002560> (дата обращения: 17.02.2023).

7. Голубь Л.А. Исследовательская деятельность и исследовательская компетентность как две категории педагогики. Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2008. 74 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20101323> (дата обращения: 24.12.2022).
8. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21611467> (дата обращения: 20.12.2022).
9. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. 2007. Т. 10, № 3. С. 361–365. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-professionalnom-obrazovanii-1> (дата обращения: 17.02.2023).
10. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М.: Издательский дом Российской академии образования, 2002. 384 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29973827> (дата обращения: 17.02.2023).
11. Медведев В.П., Татур Ю.Г. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9933110> (дата обращения: 29.12.2022).
12. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений, обучающ. по направ. 050100 «Педагогическое образование». М.: Академия, 2011. 607 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005024634> (дата обращения: 20.01.2023).
13. Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 2. С. 135–147. DOI: 10.17759/psyedu.2018100212
14. Химичева С.А. Межкультурная коммуникация в современном высшем образовании при изучении иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 136–138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18020655> (дата обращения: 20.01.2023).
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21696541> (дата обращения: 28.12.2022).
16. Arellano E.R., Lourdes N.M., Cherry T.N. Assessing undergraduate research competence: Readiness for research-oriented jobs // LCCB Development Education Journal of Multidisciplinary Research. 2012. No. 1 (2). P. 92–116. URL: [https://www.researchgate.net/publication/270453941\\_Assessing\\_Undergraduate\\_Research\\_Competence\\_Readiness\\_for\\_Research-oriented\\_Jobs](https://www.researchgate.net/publication/270453941_Assessing_Undergraduate_Research_Competence_Readiness_for_Research-oriented_Jobs) (дата обращения: 17.02.2023).
17. Best J. W. Research in Education. New Delhi: Prentice – Hall of India Private Limited. 1981. 795 p. URL: [https://www.academia.edu/5382594/Research\\_in\\_Education\\_Tenth\\_Edition\\_](https://www.academia.edu/5382594/Research_in_Education_Tenth_Edition_) (дата обращения: 17.02.2023).
18. Brookhart S.M. Educational assessment knowledge and skills for teachers // Educational Measurement: Issues and Practice. 2011. No. 30 (1). P. 3–12. DOI: 10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x
19. Burgoyne L.N., O’Flynn S., Boylan G.B. Undergraduate medical research: the student perspective // Medical Education Online. 2010. No. 15. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Louise-Burgoyne/publication/46281967\\_Undergraduate\\_medical\\_research\\_The\\_student\\_perspective/links/0046351403ad43591e000000/Undergraduate-medical-research-The\\_student\\_perspective.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Louise-Burgoyne/publication/46281967_Undergraduate_medical_research_The_student_perspective/links/0046351403ad43591e000000/Undergraduate-medical-research-The_student_perspective.pdf) (access date: 04.12.2022).
20. Duangkamol T., Udompong L., Wongwanich S. Causal model of research competency via scientific literacy of teacher and student // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 16. P. 1581–1586. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.438

21. Groß O.J., Wolf R., Schladitz S., Wirtz M. Assessment of educational research literacy in higher education: Construct validation of the factorial structure of an assessment instrument comparing different treatments of omitted responses // *Journal for Educational Research Online*. 2017. No. 9. P. 37–68. DOI: 10.25656/01:14896
22. Groth R.E. Toward a conceptualization of statistical knowledge for teaching // *Journal for Research in Mathematics Education*. 2007. No. 38 (5). P. 427–437. URL: [https://www.researchgate.net/publication/232553705\\_Toward\\_a\\_conceptualization\\_of\\_statistical\\_knowledge\\_for\\_teaching](https://www.researchgate.net/publication/232553705_Toward_a_conceptualization_of_statistical_knowledge_for_teaching) (access date: 17.02.2023).
23. Hart J. Interdisciplinary project-based learning as a means of developing employability skills in undergraduate science degree programs // *Teach. Learn. Grad. Employab.* 2019. No. 10. P. 50–66. DOI: 10.21153/jtlge2019vol10no2art827
24. Muthuswamy P., Vanitha R., Suganthan C., Ramesh P.S. A study on attitude towards research among the doctoral Students // *International Journal of Civil Engineering and Technology*. 2017. No. 8 (11). P. 811–823. URL: [https://iaeme.com/Home/article\\_id/IJCIET\\_08\\_11\\_083](https://iaeme.com/Home/article_id/IJCIET_08_11_083) (access date: 17.02.2023).
25. Oluwaseyi E.A., Opeyem E.A., Marcus O.A. Research competence of postgraduate students in library schools in South-West, Nigeria // *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 2022. URL: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/7181/> (дата обращения: 04.12.2022).
26. Saunders M.V., Jamieson L.M. Contextual framework for developing research competence: Piloting a validated classroom model // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2020. No. 20 (3). DOI: <https://doi.org/10.14434/josotl.v20i3.24487>
27. Schweizer K., Steinwascher M., Moosbrugger H., Reiss S. The structure of research methodology competency in higher education and the role of teaching teams and course temporal distance // *Learning and Instruction*. 2011. Vol. 21 (1). P. 68–76. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2009.11.002
28. Showman A., Cat L.A., Cook J., Holloway N., Wittman T. Five essential skills for every undergraduate researcher // *CUR Quarterly*. 2013. No. 33 (3). P. 16–20. URL: <https://www.cur.org/assets/1/7/333Spring13Showman16-20.pdf> (access date: 04.12.2022).
29. Vieno K., Rogers A., Campbell N. Broadening the definition of ‘research skills’ to enhance students’ competence across undergraduate and Master’s programs // *Education Sciences*. 2022. No. 12. P. 642. DOI: 10.3390/educsci12100642

# RESEARCH COMPETENCE PHENOMENON IN THE WORKS OF RUSSIAN AND FOREIGN RESEARCHERS

**E.N. Belova (Krasnoyarsk, Russia)**

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

## **Abstract**

*Statement of the problem.* Affecting the international exchange of knowledge and innovative technologies, modern geopolitical challenges form the need for Russia to intensively develop domestic intellectual power and accelerate the process of obtaining new scientific knowledge in order to achieve technological sovereignty. Such processes determine the relevance of studying research competence.

*The purpose of the article* is to highlight the main approaches to defining research competence in pedagogical science based on the results of theoretical analysis of the work of Russian and foreign authors.

*The research methodology* is based on a competency-based approach (V.A. Adolf, I.A. Zimnyaya, G.I. Ibragimov, V.P. Medvedev, etc.). The research methods are the analysis and generalization of Russian and foreign scientific works devoted to the definition of research competence. *Research results.* Over the past 20 years, pedagogical science has developed a number of approaches to the consideration of research competence: system, activity, value-activity, axiological, procedural-technological, competence-based, and synergistic. In the foreign literature, in general, research competence is considered as a set of skills for carrying out research activities. In addition, research competence, according to foreign scientists, is closely intertwined with the phenomenon of research literacy, which is a set of competencies associated with the cognitive activity of a subject.

*Conclusions.* The variety of approaches to the definition and content of research competence, which has emerged in Russian and foreign science over the past 20 years, contributes to a comprehensive consideration of this phenomenon. Along with the development of society, modern trends towards digitalization, technologization and development of networking between universities and other organizations, there is a need to revise the components of research competence. This determines the relevance and necessity of further research aimed at identifying and substantiating the criteria characteristics and methods for developing the research competence of university students.

**Keywords:** *research competence, competence-based approach, research activities, higher education, innovation environment.*

---

**Belova Elena N.** – DSc (Pedagogy), Associate Professor, Department of Information Technologies of Learning and Lifelong Education, School of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: belovaen@list.ru

**Andryushkina Ekaterina Yu.** – PhD Candidate (Pedagogy), Department of Information Technologies of Learning and Lifelong Education, School of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: e.yu.andryushkina@gmail.com

---

## **References**

1. Barvinok A.S. The potential of a synergistic approach to the formation of scientific research competence among Master Degree students of engineering specialties // Vestnik Akademii grazhdanskoy zashchity (Bulletin of the Academy of Civil Protection). 2019. No. 3 (19). P. 8–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41255451> (access date: 20.12.2022).
2. Belova E.N. Lifelong professional education for innovative Russia: problems and development prospects. In: Proceedings of the 3rd All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the 5th anniversary of the Institute of Additional Education and Advanced Training “Development of lifelong education”. Krasnoyarsk, 2010. P. 17–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24731834> (access date: 20.12.2022).
3. Belova E.N. Development of key managerial competence among employees of a network self-learning organization // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Siberian Pedagogical Journal). 2016. No. 5. P. 65–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27279183> (access date: 18.12.2022).

4. Belova E.N. Development management of the intellectual capital of a network self-learning university organization // *European Social Science Journal*. 2014. No. 5, vol. 2. P. 56–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22077366> (access date: 21.12.2022).
5. Borovikova T.V., Vasilyeva E.V. Competence-based model of professional development of a teacher // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University). 2014. No. 7. P. 41–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnaya-model-professionalnogo-razvitiya-pedagoga> (access date: 17.02.2023).
6. Bocharnikova M.A. Competence-based approach: history, content, implementation problems // *Nachalnaya shkola* (Elementary School). 2009. No. 3. P. 86–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13002560> (access date: 17.02.2023).
7. Golub L.A. Research activity and research competence as two categories of Pedagogy. Izhevsk: IPR and PRO UR Publishing, 2008. 74 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20101323> (access date: 24.12.2022).
8. Zimnyaya I.A. Competence and competency in the context of a competency-based approach in education // *Uchenye zapiski natsionalnogo obshchestva prikladnoi lingvistiki* (Bulletin of National Society of Applied Linguistics). 2013. No. 4 (4). P. 16–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21611467> (access date: 20.12.2022).
9. Ibragimov G.I. Competence-based approach in vocational education // *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo* (Educational Technologies and Society). 2007. Vol. 10, No. 3. P. 361–365. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-professionalnom-obrazovanii-1> (access date: 17.02.2023).
10. Lednev V.S., Nikandrov N.D., Ryzhakov M.V. State educational standards in the system of general education: theory and practice. Moscow: Publishing House of the Russian Academy of Education, 2002. 384 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29973827> (access date: 17.02.2023).
11. Medvedev V.P., Tatur Yu.G. Higher education teacher training: competence-based approach // *Vyshee obrazovanie v Rossii* (Higher Education in Russia). 2007. No. 11. P. 46–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9933110> (access date: 29.12.2022).
12. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. Pedagogy: a textbook for students of higher educational institutions specializing in 050100 Pedagogical Education. Moscow, 2011. 607 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005024634> (access date: 20.01.2023).
13. Ulyanina O.A. Competence-based approach in the scientific paradigm of Russian education // *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* (Psychological and Pedagogical Research). 2018. Vol. 10, No. 2. P. 135–147. DOI: 10.17759/psyedu.2018100212
14. Khimicheva S.A. Intercultural communication in modern higher education in the study of a foreign language // *Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii* (Pedagogical Education in Russia). 2012. No. 4. P. 136–138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18020655> (access date: 20.01.2023).
15. Khutorsky A.V. Key competencies as a component of personality-oriented education paradigm // *Narodnoe obrazovanie* (Public Education). 2003. No. 2. P. 58–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21696541> (access date: 28.12.2022).
16. Arellano E.R., Lourdes N.M., Cherry T.N. Assessing undergraduate research competence: Readiness for research-oriented jobs // *LCCB Development Education Journal of Multidisciplinary Research*. 2012. No. 1 (2). P. 92–116. URL: [https://www.researchgate.net/publication/270453941\\_Assessing\\_Undergraduate\\_Research\\_Competence\\_Readiness\\_for\\_Research-oriented\\_Jobs](https://www.researchgate.net/publication/270453941_Assessing_Undergraduate_Research_Competence_Readiness_for_Research-oriented_Jobs) (access date: 17.02.2023).
17. Best J.W. Research in Education. New Delhi: Prentice – Hall of India Private Limited. 1981. 795 p. URL: [https://www.academia.edu/5382594/Research\\_in\\_Education\\_Tenth\\_Edition\\_](https://www.academia.edu/5382594/Research_in_Education_Tenth_Edition_) (access date: 17.02.2023).

18. Brookhart S.M. Educational assessment knowledge and skills for teachers // *Educational Measurement: Issues and Practice*. 2011. No. 30 (1). P. 3–12. DOI: 10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x
19. Burgoyne L.N., O’Flynn S., Boylan G.B. Undergraduate medical research: the student perspective // *Medical Education Online*. 2010. No. 15. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Louise-Burgoyne/publication/46281967\\_Undergraduate\\_medical\\_research\\_The\\_student\\_perspective/links/0046351403ad43591e000000/Undergraduate-medical-research-The student -perspective.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Louise-Burgoyne/publication/46281967_Undergraduate_medical_research_The_student_perspective/links/0046351403ad43591e000000/Undergraduate-medical-research-The student -perspective.pdf) (access date: 04.12.2022).
20. Duangkamol T., Udompong L., Wongwanich S. Causal model of research competency via scientific literacy of teacher and student // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 16. P. 1581–1586. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.438
21. Groß O.J., Wolf R., Schladitz S., Wirtz M. Assessment of educational research literacy in higher education: Construct validation of the factorial structure of an assessment instrument comparing different treatments of omitted responses // *Journal for Educational Research Online*. 2017. No. 9. P. 37–68. DOI: 10.25656/01:14896
22. Groth R.E. Toward a conceptualization of statistical knowledge for teaching // *Journal for Research in Mathematics Education*. 2007. No. 38 (5). P. 427–437. URL: [https://www.researchgate.net/publication/232553705\\_Toward\\_a\\_conceptualization\\_of\\_statistical\\_knowledge\\_for\\_teaching](https://www.researchgate.net/publication/232553705_Toward_a_conceptualization_of_statistical_knowledge_for_teaching) (access date: 17.02.2023).
23. Hart J. Interdisciplinary project-based learning as a means of developing employability skills in undergraduate science degree programs // *Teach. Learn. Grad. Employab.* 2019. No. 10. P. 50–66. DOI: 10.21153/jtlge2019vol10no2art827
24. Muthuswamy P., Vanitha R., Suganthan C., Ramesh P.S. A study on attitude towards research among the doctoral Students // *International Journal of Civil Engineering and Technology*. 2017. No. 8 (11). P. 811–823. URL: [https://iaeme.com/Home/article\\_id/IJCIET\\_08\\_11\\_083](https://iaeme.com/Home/article_id/IJCIET_08_11_083) (access date: 17.02.2023).
25. Oluwaseyi E.A., Opeyem E.A., Marcus O.A. Research competence of postgraduate students in library schools in South-West, Nigeria // *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 2022. URL: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/7181/> (access date: 04.12.2022).
26. Saunders M.V., Jamieson L.M. Contextual framework for developing research competence: Piloting a validated classroom model // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2020. No. 20 (3). DOI: <https://doi.org/10.14434/josotl.v20i3.24487> (access date: 04.12.2022).
27. Schweizer K., Steinwascher M., Moosbrugger H., Reiss S. The structure of research methodology competency in higher education and the role of teaching teams and course temporal distance // *Learning and Instruction*. 2011. Vol. 21 (1). P. 68–76. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2009.11.002
28. Showman A., Cat L.A., Cook J., Holloway N., Wittman T. Five essential skills for every undergraduate researcher // *CUR Quarterly*. 2013. No. 33 (3). P. 16–20. URL: <https://www.cur.org/assets/1/7/333Spring13Showman16-20.pdf> (access date: 04.12.2022).
29. Vieno K., Rogers A., Campbell N. Broadening the definition of ‘research skills’ to enhance students’ competence across undergraduate and Master’s programs // *Education Sciences*. 2022. No. 12. P. 642. DOI: 10.3390/educsci12100642

УДК 37.012

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. Ильин (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье рассматривается проблема организации воспитательной деятельности в условиях инклюзии. Проанализированы данные исследования готовности учителя к работе в условиях инклюзии.

*Цель статьи* – выявить особенности организации воспитательной работы учителем в условиях инклюзии.

*Методологию* исследования составляют компетентностный и системно-диагностический подходы. Используются методы сравнительного анализа выдвижения гипотез, опроса, сопоставления данных.

*Результаты.* Выявлена проблема принятия ребенка с ограниченными возможностями здоровья участниками образовательных отношений и предложены пути ее решения в воспитательной деятельности. Анализ результатов исследования позволил выявить особенности и пути преодоления учителем затруднений в области организации воспитательной деятельности в условиях инклюзии.

*Заключение.* Предложенные в статье авторский опросник и интерпретация результатов опроса учителей позволили определить пути решения выявленной проблемы посредством организации системы воспитательных событий, направленных на формирование ценностей всех участников образовательных отношений (гуманизм, уважение, доброта и другие нравственные качества) и черт характера (толерантность, ответственность, сострадание) и поведенческих установок, связанных с отношением к взаимодействию и восприятию друг другом здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья на основе равноценных партнерских отношений в различных сферах человеческой деятельности.

**Ключевые слова:** организация воспитательной работы, инклюзивное образование, готовность учителя к работе в условиях инклюзии, система воспитательных мероприятий.

**Ильин Андрей Сергеевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: andrei\_ilin\_88@mail.ru

**П**остановка проблемы. В последние годы государство уделяет большое внимание вопросам воспитания. Разработаны и реализуются Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., рабочие программы воспитания на всех уровнях образования. Наблюдаются позитивные тенденции в практике воспитания: получила дальнейшее развитие система защиты прав детей; реализуются инновационные проекты, в том числе по духовно-нравственному воспитанию детей; создана и совершенствуется психологическая служба в образовательных организациях; наблюдается повышение социального статуса классного руководителя; руководителями и педагогами осознается необходимость сохранения преемственности ценностей и целей воспита-

ния в определении фундаментального ядра содержания образования, получил развитие воспитательный компонент в экосистеме профессиональной подготовки педагога [Зверев, Лентонич, Рябцев и др., 2019; Ромм, 2021; Darun et al., 2019]. Кроме того, в 2014 г. был разработан федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и действующим Законом об образовании в Российской Федерации регламентировано обучение детей данной категории в общеобразовательных школах, по сути, сделано легитимным инклюзивное образование [Рубцов, Алехина, Хаустов, 2019; Grigorieva, Lazurenko, Solovyova, 2022]. Наряду с наличием позитивных тенденций нами выявлена основная

проблема организации воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования, которая заключается в принятии ребенка с ограниченными возможностями здоровья разными субъектами образовательных отношений, в том числе учителем.

*Цель* статьи – выявить особенности организации воспитательной работы учителем в условиях инклюзии.

*Методология исследования.* Методологической основой исследования являются компетентностный и системно-диагностический подходы. Компетентностный подход позволяет рассматривать готовность учителя к работе в условиях инклюзии как проявление его профессиональной компетентности. Системно-диагностический подход положен нами в основу работы с эмпирическими данными, полученными в ходе опроса учителей. В ходе исследования нами использовались методы сравнительного анализа выдвижения гипотез, опроса, сопоставления данных.

*Обзор научной литературы* проведен нами на основе анализа работ по проблемам обеспечения готовности учителя к профессиональной деятельности, проблемам воспитания и инклюзии.

Специфику обеспечения готовности учителя к профессиональной деятельности рассматривали в своих исследованиях как отечественные, так и зарубежные ученые.

Зарубежные исследования касаются в основном влияния профессиональной компетентности на качество выполнения сотрудником трудовых функций и подходов к оценке сформированности и проявления в деятельности профессиональной компетентности учителя. Особая значимость при этом придается практической их составляющей [Ahrbeck, 2016; Mantawy, Rusch, Ghimire et al., 2019; Gasmi, Bouras, 2018; Heimlich, 2017; Ye-Lin et al., 2019]. В трактовке Э.Ф. Зеера компетентностный подход – это приоритетная ориентация на самоактуализацию, развитие индивидуальности личности, где в качестве инструментальных средств достижения цели выступают компетентности [Зеер, 2017].

В.А. Слостенин, говоря о готовности как проявлении профессиональной компетентности учителя, выделял две ее составляющие – теоретическую и практическую готовность к профессиональной деятельности [Ильина, 2012]. В.А. Адольф наряду с теоретической и практической составляющей готовности выделил еще один ее компонент – мотивационную готовность [Адольф, 2020]. Н.Ф. Ильина, исследуя инновационную компетентность педагога, выделяет мотивационно-ценностный, функционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности и, соответственно, готовности педагога к профессиональной деятельности [Ильина, 2022]. Так как мы рассматриваем работу учителя в условиях инклюзии как его работу в условиях нововведений, то на основе вышеизложенного считаем целесообразным выделить в готовности учителя к работе в условиях инклюзии взаимосвязанных и взаимообусловленных личностно направленного, содержательно-когнитивного, деятельностно-рефлексивного компонентов.

Актуальным проблемам воспитания и инклюзивного образования посвящены работы К.А. Абульхановой, С.В. Алехиной, Я.А. Баскаковой, Н.П. Болотовой, Е.В. Кетриш, С.С. Кудинова, И.А. Курочкиной, Н.Н. Малофеева, Т.А. Сергеевой, Т.А. Соловьевой, Т.В. Фуряевой и других ученых. Обобщая результаты исследований по данным направлениям, можно с уверенностью говорить о том, что проявление психолого-педагогической готовности учителей, работающих в условиях инклюзии, отличается от психолого-педагогической готовности учителей, работающих только с детьми ОВЗ. У педагогов, работающих в условиях инклюзии, больше проявляется готовность к совершенствованию технологий обучения и воспитания, они испытывают затруднения в выборе содержания и форм организации воспитательной деятельности [Александрова, Баранова, 2019; Алехина, 2016; Кетриш, 2018; Концепция развития образования..., 2019; Кудинов С.С., Кудинов С.И., 2021; Абульханова, Баскакова, Болотова и др., 2018; Сергеева, 2018; Соловьева, 2018; Фуряева, 2018].

Учителя, работающие только с детьми с ограниченными возможностями здоровья, хорошо знают особенности данных детей, но практически не рефлексируют способы и технологии обучения и, соответственно, их не меняют [Курочкина, Зеер, 2022; Лубовский, 2016]. В связи с обновлением подходов к организации воспитательной работы в образовательных организациях при реализации трудовой функции «Воспитание» учителя больше всего испытывают затруднения. Для понимания оснований организации воспитательной деятельности в условиях инклюзии и поиска путей преодоления обозначенной выше проблемы необходимо получение обратной связи от учителей. С этой целью нами был проведен опрос учителей общеобразовательных организаций, результаты которого мы представим в данной статье.

Выделенные нами компоненты готовности, данные, полученные при анализе научных работ в области воспитания и инклюзии, учитывались при составлении опросника для учителей. Для проведения опроса разработан опросный лист, который предложен респондентам в Яндекс Форме.

*Результаты исследования.* В исследовании приняли участие 54 учителя города Красноярска. При обработке ответов мы не учитывали пол респондентов, их возраст, наличие или отсутствие квалификационных категорий.

Первый вопрос, который мы задали учителям: как вы относитесь к идее инклюзивного образования? Из 54 опрошенных только 44,4 % разделяют эту идею, 37 % выражают неуверенность в правильности совместного обучения нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, 18,5 % относятся отрицательно к самой идее инклюзивного образования. Возможно, это связано с тем, что учителя, имеющие стаж работы 10 и более лет, не осваивали в вузе или колледже технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, практически все новое вызывает первичную реакцию неприятия.

Далее учителям было предложено оценить степень эмоциональных затруднений, которые

они испытывают при контакте с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Анализ данных опроса показывает, что 43,8 % педагогов эмоционально не принимают детей с ОВЗ. Часть из них, не работая с детьми данной группы, относятся к ним предвзято, 29,7 % принимают их в отдельных ситуациях, но не хотят видеть их среди своих учеников, и только 26,3 % имеют минимальные эмоциональные трудности в принятии особых детей (из них 13,3 % не испытывают эмоциональных трудностей). Видится, что необходимо решать проблему принятия детей с особенностями развития учителями, формирования толерантности. Возможно, через проведение акций, тренингов.

Сопоставляя данные по эмоциональному принятию детей с ограниченными возможностями здоровья и данными по разделению идеи инклюзивного образования, по сути, выражению готовности работать в условиях инклюзии, можно констатировать, что часть учителей, не имея эмоциональной готовности, показывают практическую готовность к работе в условиях инклюзии вынужденно, для того чтобы избежать возможного напряжения в отношениях с руководством и коллегами. Это указывает на то, что проявляется такое качество профессионально-педагогической культуры, как консервативно-охранительное поведение. Это очень настораживает, так как эмоциональный фон при организации практической деятельности будет повышенным.

При ответе на вопрос, какие затруднения вы испытываете при организации совместных мероприятий для здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, мы получили следующие ответы респондентов: «сложно спроектировать мероприятие для удовлетворения потребностей разных категорий детей», «невозможно выстроить совместные мероприятия не имея тьютора для каждого ребенка с ОВЗ; трудно сочетать совместное воспитание без наличия тьютора», «отсутствие психологической готовности у нормотипичных детей принять ребенка с ОВЗ в обычном классе», «нет специальной среды для таких детей,

как работать с такими детьми, нужно проучивать педагогов», «организация воспитательного процесса, вовлечение детей в мероприятие».

Анализ ответов учителей убедительно показывает, что их затруднения связаны с когнитивной и деятельностной сферами. Большинство из них не знают особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья и не владеют способами организации совместной деятельности нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Также в ответе на этот вопрос была выявлена проблема принятия нормотипичными детьми и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Следующий вопрос касался выявления затруднений учителей при организации совместных занятий и мероприятий здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. При ответе на этот вопрос учителя отметили следующее: «родители здоровых детей не всегда готовы принять детей с особыми образовательными потребностями, они боятся, что нахождение в классе ребенка с ОВЗ может навредить их собственным детям», «неготовность (отсутствие опыта) работы с ребенком с проблемами здоровья наравне с обычными детьми», «при старании одного лишь педагога очень сложно достичь положительных результатов», «трудности поведенческого характера особенного ребенка», «организация режимных моментов».

Анализ ответов согласуется с ответами учителей на предыдущий вопрос о том, что одному учителю сложно организовывать совместные занятия и мероприятия, взять на себя ответственность за образовательные результаты. Наряду с этим появляется еще один ответ, вызывающий

опасения в том, что родители нормотипичных детей тоже готовы к тому, чтобы их дети обучались с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

*Заключение.* Обобщая данные опроса учителей, мы подтверждаем гипотезу о том, что основной проблемой организации воспитательной деятельности в условиях инклюзии является принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья разными субъектами образовательных отношений – учителем, детьми с нормальным развитием, их родителями.

Возможными путями решения данной проблемы, на наш взгляд, является организация системы воспитательных мероприятий, направленных на формирование:

– общечеловеческих ценностей всех участников образовательных отношений (гуманизм, уважение, доброта и другие нравственные качества) и черт характера (толерантность, ответственность, сострадание);

– ценности каждого субъекта образовательных отношений (каждый незаменим);

– поведенческих установок, связанных с отношением к взаимодействию и восприятию друг другом здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья на основе равноценных партнерских отношений в различных сферах человеческой деятельности.

Основываясь на полученных в результате исследования данных, приходим к выводу о необходимости проведения серии специальных семинаров по преодолению профессиональных дефицитов и затруднений учителей в области организации воспитательной деятельности в условиях инклюзии.

## Библиографический список

1. Абульханова К.А., Баскакова Я.А., Болотова Н.П. и др. Психолого-педагогические проблемы современного социума: монография. М.: МПГУ, 2018. 298 с.
2. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога. Избранные труды: в 2 т. Красноярск: Новые компьютерные технологии. 2020. Т. 2. С. 9–15.
3. Александрова А.М., Баранова Е.И. Перспективное планирование процесса воспитания в школе и классе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2019. 134 с.
4. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112

5. Зверев С.М., Леонтович А.В., Рябцев В.К. и др. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: монография / под ред. В.К. Рябцева. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. 487 с.
6. Зеер Э.Ф. Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 6. С. 5–9.
7. Ильина Н.Ф. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Педагогика. 2012. № 7. С. 80–86.
8. Ильина Н.Ф. Учитель: новый профессионализм как ресурс развития региона // Новое образование для устойчивого развития Енисейской Сибири: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск, 2022. С. 145–150.
9. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с.
10. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общ. ред. Н.Н. Малофеева. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. 120 с.
11. Кудинов С.С., Кудинов С.И. Самореализация личности с ограниченными возможностями здоровья в сетевом образовательном пространстве // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию: сб. матер. конф. / Психолог. ин-т Российской академии образования. М., 2021. С. 49–53.
12. Курочкина И.А., Зеер Э.Ф. Психолого-педагогическая готовность педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // Системная интеграция в здравоохранении. 2022 № 3 (56). С. 94–100.
13. Лубовский В.И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2016. № 4. С. 77–87.
14. Ромм Т.А. Научно-методическое сопровождение внедрения программы воспитания // Воспитание как стратегический национальный приоритет: междунар. науч.-образ. форум. Екатеринбург, 2021. С. 39–42.
15. Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 3. С. 1–14. DOI: 10.17759/psyedu.2019110301
16. Сергеева Т.А. Партнерское сотрудничество в условиях инклюзивного образования // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2018. № 1 (7). С. 14–19.
17. Соловьева Т.А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: монография. М.: МПГУ, 2018. 160 с.
18. Фуряева Т.В. Проблема интеграции/инклюзии в психолого-педагогических исследованиях ученых Германии (середина XX – начало XXI в.) // Современная зарубежная психология. 2018. № 1, т. 7, С. 7–18. DOI: 10.17759/jmfp.20180701102
19. Ahrbeck B. Inklusion: Eine Kritik (Brennpunkt Schule). Stuttgart: Kohlhammer, 2016. 160 p. URL: [https://www.amazon.de/Inklusion-Eine-Kritik-Brennpunktchule/dp/3170315986/ref=pd\\_cp\\_14\\_1?\\_encoding=UTF8&psc=1&refRID=RNGSYMYWVG7DG31W7KPJ](https://www.amazon.de/Inklusion-Eine-Kritik-Brennpunktchule/dp/3170315986/ref=pd_cp_14_1?_encoding=UTF8&psc=1&refRID=RNGSYMYWVG7DG31W7KPJ)
20. Darun M.R., Palm D., Athinarayanan R. [et al.] The learning factory – a new stimulus to enhance international collaboration // Procedia Manufacturing: 9th Conference on Learning Factories. 2019. No. 31. P. 290–295.

21. Gasmi H., Bouras A. Ontology-based education/industry collaboration system // IEEE Access. 2018. Vol. 6. P. 1362–1371.
22. Grigorieva N.A., Lazurenko S.B., Solovyova T.A. Models of inclusive education for children with disabilities in international practice: Historical experience and current trends. In: Arinushkina A.A., Korobeynikov I.A. (eds) Education of Children with Special Needs. Springer, Cham, 2022. DOI: 10.1007/978-3-031-13646-7\_32
23. Heimlich U. Zwischen Inklusion und Exklusion. Armut und soziale Benachteiligung als Herausforderung an die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. In: Gercke M., Opalinski S., Thonagel T. (Hrsg.) Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge-Widersprüche-Konsequenzen. Wiesbaden. Springer Verlag, 2017. P. 203–217.
24. Mantawy I.M., Rusch C., Ghimire S. [et al.] Bridging the gap between academia and practice: Project-based class for prestressed concrete applications // Education Science. 2019. No. 9. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/3/176> (дата обращения: 05.01.2023).
25. Ye-Lin Y., Prats-Boluda G., García-Casado J. [et al.] Design, application and assessment of activities to work and evaluate multiple cross-curricular skills using project-based learning with large groups in a Master's Degree in Engineering // Educatio Siglo. 2019. Vol. 37, No. 3. P. 133–162.

# FEATURES OF EDUCATIONAL WORK ORGANIZATION BY A TEACHER IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

A.S. Ilyin (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The article addresses the problem of organizing educational activities in an inclusive environment. The data of the study on teachers' readiness to work in conditions of inclusion were analyzed.

*The purpose of the article* is to identify and justify the dependence of the content and methods of organizing educational activities in an educational organization on the teacher's readiness to work in an inclusive environment.

The study *methodology* is composed of competency and system diagnostic approaches. Methods of comparative analysis of hypotheses, polling, data comparison were used.

*Research results.* The problem of accepting a child with disabilities by participants in educational relations was identified and ways to solve it in educational activities were proposed. Analysis of the study results revealed the difficulties of teachers in organizing educational activities in an inclusive environment.

*Conclusion.* The author's questionnaire proposed in the article and the interpretation of the results of the survey of teachers made it possible to determine ways to solve the identified problem by organizing a system of educational events aimed at forming the values of all participants in educational relations (humanism, respect, kindness and other moral qualities) and character traits (tolerance, responsibility, compassion) and behavior related to attitudes towards the interaction and perception of each other by healthy people and people with disabilities on the basis of equivalent partnerships in various areas of human activity.

**Keywords:** *organization of educational activities, inclusive education, teacher's readiness to work in conditions of inclusion.*

Ilyin Andrey S. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: andrei\_ilin\_88@mail.ru

## References

1. Abulkhanova K.A., Baskakova Ya.A., Bolotova N.P. [et al.] Psychological and pedagogical problems of modern society: monograph. Moscow: MPSU, 2018. 298 p.
2. Adolf V.A. Formation of professional competence of a teacher. Selected works in 2 vol. Krasnoyarsk, OOO Novye kompyuternye tekhnologii, 2020. Vol. 2. P. 9–15.
3. Aleksandrova A.M., Baranova E.I. Long-term planning of the process of education in school and classroom. Moscow: Tsentr Pedagogicheskii poisk, 2019. 134 p.
4. Alyokhina S.V. Inclusive education: from politics to practice // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological Science and Education). 2016. Vol. 21, No. 1. P. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112
5. Zverev S.M., Leontovich A.V., Ryabtsev V.K. [et al.] Anthropological approach in the development of upbringing and socialization of children and youth: monograph. Moscow: FGBNU IIDS V RAO, 2019. 487 p.
6. Zeer E.F. Psychological and pedagogical platform for the formation of transprofessionalism of a teacher of vocational education // *Professionalnoe obrazovanie. Stolitsa* (Vocational Education. Capital). 2017. No. 6. P. 5–9.
7. Ilyina N.F. Criteria of teacher's readiness for innovative activity // *Pedagogika* (Pedagogy). 2012. No. 7. P. 80–86.
8. Ilyina N.F. Teacher: new professionalism as a resource for the development of a region. In: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference "New education for sustainable development of Yenisei Siberia". Krasnoyarsk, 2022. P. 145–150.
9. Ketrish E.V. Teacher's readiness to work in inclusive education: monograph. Yekaterinburg: Russian State Professional Pedagogical University, 2018. 120 p.
10. Concept of education development for students with disabilities and health limitations until 2030 / Ed. by N.N. Malofeev. Moscow: FGBNU IKP RAO, 2019. 120 p.

11. Kudinov S.S., Kudinov S.I. Self-realization of a person with disabilities in the network educational space. In: Proceedings of the conference “New psychology of professional work of a teacher: from unstable reality to sustainable development”. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 2021. P. 49–53.
12. Kurochkina I.A., Zeer E.F. Psychological and pedagogical readiness of teachers working with children having health limitations // *Sistemnaya integratsiya v zdavookhraneni* (System Integration in Healthcare). 2022. No. 3 (56). P. 94–100.
13. Lubovsky V.I. Inclusion as a dead-end path for teaching children with disabilities // *Spetsialnoe obrazovanie* (Special Education). 2016. No. 4. P. 77–87.
14. Romm T.A. Scientific and methodological support of education program implementation. In: Proceedings of the International scientific and educational forum “Education as a strategic national priority”. Yekaterinburg, 2021. P. 39–42.
15. Rubtsov V.V., Alyokhina S.V., Khaustov A.V. Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support of persons with special educational needs // *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* (Psychological and Pedagogical Research). 2019. Vol. 11, No. 3. P. 1–14. DOI: 10.17759/psyedu.2019110301
16. Sergeeva T.A. Partnership cooperation in inclusive education // *Nepreryvnoe obrazovanie v Sankt-Peterburge* (Continuous Education in St. Petersburg). 2018. No. 1 (7). P. 14–19.
17. Solovyova T.A. A systematic approach to the organization of inclusion of elementary schoolchildren with disabilities in the general education environment: monograph. Moscow: MPSU, 2018. 160 p.
18. Furyaeva T.V. The problem of integration/inclusion in psychological and pedagogical research of German scientists (mid-20th century – early 21st century) // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* (Modern Foreign Psychology). 2018. No. 1. Vol. 7. P. 7–18. DOI: 10.17759/jmfp.20180701102
19. Ahrbeck B. *Inklusion: Eine Kritik* (Brennpunkt Schule). Stuttgart: Kohlhammer, 2016. 160 p. URL: [https://www.amazon.de/Inklusion-Eine-Kritik-Brennpunktchule/dp/3170315986/ref=pd\\_cp\\_14\\_1?\\_encoding=UTF8&psc=1&refRID=RNGSYMYWMG7DG31W7KPJ](https://www.amazon.de/Inklusion-Eine-Kritik-Brennpunktchule/dp/3170315986/ref=pd_cp_14_1?_encoding=UTF8&psc=1&refRID=RNGSYMYWMG7DG31W7KPJ)
20. Darun M.R., Palm D., Athinarayanan R. [et al.] The learning factory – a new stimulus to enhance international collaboration // *Procedia Manufacturing: 9th Conference on Learning Factories*. 2019. No. 31. P. 290–295.
21. Gasmi H., Bouras A. Ontology-based education/industry collaboration system // *IEEE Access*. 2018. Vol. 6. P. 1362–1371.
22. Grigorieva N.A., Lazurenko S.B., Solovyova T.A. Models of inclusive education for children with disabilities in international practice: Historical experience and current trends. In: Arinushkina A.A., Korobeynikov I.A. (eds) *Education of Children with Special Needs*. Springer, Cham, 2022. DOI: 10.1007/978-3-031-13646-7\_32
23. Heimlich U. Zwischen Inklusion und Exklusion. Armut und soziale Benachteiligung als Herausforderung an die Paedagogik bei Lernschwierigkeiten. Im: Gercke M., Opalinski S., Thonagel T. (Hrsg.) *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhaenge-Widersprueche-Konsequenzen*. Wiesbaden. Springer Verlag, 2017. P. 203–217.
24. Mantawy I.M., Rusch C., Ghimire S. [et al.] Bridging the gap between academia and practice: Project-based class for prestressed concrete applications // *Education Science*. 2019. No. 9. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/3/176> (access date: 05.01.2023).
25. Ye-Lin Y., Prats-Boluda G., García-Casado J. [et al.] Design, application and assessment of activities to work and evaluate multiple cross-curricular skills using project-based learning with large groups in a Master’s Degree in Engineering // *Educatio Siglo*. 2019. Vol. 37, No. 3. P. 133–162.

УДК 372.851

# ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНИМАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ КРЕАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Н.К. Князева (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* Креативность является одной из самых значимых компетенций современного человека и включена в образовательные стандарты многих стран мира. Министерством просвещения Российской Федерации запущен проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся»<sup>1</sup>, в материалы которого вошли исследования креативного мышления как составляющей функциональной грамотности. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования<sup>2</sup> уже предъявляет требования к формированию функциональной грамотности выпускника начальной школы, способного решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности. Вопрос формирования всех составляющих функциональной грамотности подрастающего поколения в новых условиях социально-экономического развития России становится важной стратегической проблемой системы образования. Обозначенные целевые ориентиры в системе образования обуславливают необходимость поиска педагогических средств, нацеленных на формирование креативности обучающихся не только во внеучебной, но и в учебной деятельности, в частности в процессе обучения математике.

*Цель статьи* – выявить дидактический потенциал анимации в формировании креативности младших школьников на уроках математики.

*Методология исследования (материалы и методы)* основана на теоретических положениях системно-деятельностного подхода в части формирования планируемых образовательных результатов в учебной деятельности; на анализе отечественных и зарубежных подходов к формированию и диагностированию творческого/креативного мышления у обучающихся и его составляющих.

*Результаты исследования.* Раскрыт дидактический потенциал анимации (мультипликации) в формировании креативности обучающихся младшего школьного возраста на уроках математики. Выделены технологические особенности формирования исследуемого феномена, отраженные во фрагменте технологической карты урока математики с применением детской анимации (мультипликации) при решении нестандартных задач в начальной школе. Опытнo-экспериментальным путем доказана результативность использования анимации (мультипликации) на уроках математики в формировании исследуемого феномена у младших школьников по годам обучения на уровне начального общего образования.

*Заключение.* Методология проведенного исследования позволила выявить потенциал методики использования детской самодельной анимации на уроках математики в начальной школе. Использование техники перекладки в детской анимации (мультипликации) при решении нестандартных математических задач в формате работы малых групп создает условия для формирования креативности как одной из глобальных компетенций младшего школьника.

**Ключевые слова:** формирование креативности в процессе обучения математике, младшие школьники, анимация (мультипликация).

**Князева Надежда Константиновна** – учитель начальных классов, средняя школа № 137 (Красноярск);  
e-mail: nadusha8@yandex.ru

<sup>1</sup> Письмо Министерства просвещения РФ от 12.09.2019 № ТС-2176/04 «О материалах для формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся». URL: <https://drive.google.com/file/d/1ZfrAJ799ewuTgIXYEKz9smnIUy2AAlgw/view?usp=sharing> (дата обращения: 25.01.2023).

<sup>2</sup> Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован в Минюсте России 05.07.2021 N 64101). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения: 02.03.2023).

**П**остановка проблемы. Многие современные авторы и исследователи качества образования называют креативность в тандеме с интеллектом и социальными умениями основными ценностями XXI в., «инновационными умениями», развивающимися на протяжении всей человеческой жизни [Пинская, Михайлова, Рыдзе и др., 2019]. Исследования IBM показывают, что творческий подход в работе и креативность – важнейшие качества в современном мире, более 1500 руководителей компаний из 60 стран и 33 отраслей выявили креативность как самое важное лидерское качество<sup>3</sup>. Многие страны включили в образовательную политику и образовательные стандарты креативность (креативное мышление) [Кривенькая, 2022]. В нашей стране с 1 сентября 2022 г. начал действие обновленный федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования<sup>4</sup>, требующий создания условий «формирования функциональной грамотности обучающихся», включающей овладение ключевыми компетенциями, в том числе креативностью.

Следует отметить, что теоретические положения, раскрывающие особенности работы по данному направлению деятельности общеобразовательной школы, разработаны недостаточно и требуют полноценного анализа для нахождения конкретных путей решения. Следовательно, возникает необходимость поиска путей усиления креативной составляющей школьного образования, апробирования новых форм, методов, средств формирования креативности, выявления факторов и условий успешности этого процесса.

Проведенный анализ выявил наличие проблемы, заключающейся в поиске педагогических средств, способствующих формированию креативности обучающихся младшего школьного возраста в процессе обучения математике.

<sup>3</sup> IBM 2010 Global CEO Study. URL: / <https://www.begin.ru/articles/issledovanie-ibm-2010-global-ceo-study.html/> (дата обращения: 25.01.2023).

<sup>4</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения: 02.03.2023).

Цель статьи – выявить дидактический потенциал анимации в формировании креативности младших школьников на уроках математики.

Методологию исследования составили теоретические положения системно-деятельностного подхода в части формирования планируемых образовательных результатов в учебной деятельности; основные идеи отечественных (Д.Б. Богоявленская, А.К. Дусавицкий, Е. Ильин и др.) и зарубежных исследователей (концепция креативности Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса, Б. Лукаса и др.) по формированию и диагностированию творческого/креативного мышления у обучающихся и его составляющих.

Для выявления результативности анимации в формировании креативности младших школьников на уроках математики проведено исследование в период с сентября 2016 по май 2021 г. (в течение четырех учебных годов). Выборку исследования составили младшие школьники в количестве 120 человек.

С целью диагностирования уровня сформированности креативности обучающихся младшего школьного возраста использованы тесты творческого мышления Э.П. Торренса, экспертная оценка, осуществленная в условиях решения группового проекта с участием наблюдателей, фиксирующих показатели в листах наблюдений, по принципу краевой диагностической работы Центра оценки качества образования<sup>5</sup> и самооценка учащихся.

*Обзор научной литературы.* Проблема формирования и оценки креативности у младших школьников поднимается отечественными [Пинская, Михайлова, Рыдзе, 2019; Позднякова, Фомина, 2021; и др.] и зарубежными исследователями [Horng, Wang, Yen, 2019; Lucas, Claxton, Spencer, 2013; и др.]. Однако взгляды на формирование креативности в научной литературе различаются. Одни исследователи полагают, что необходимым условием творчества (или креативности) является достаточный уровень интеллекта или подходящий тип личности (психологи А. Маслоу, М. Боден, Д.Б. Богоявленская и др.)

<sup>5</sup> Красноярский ЦОКО: краевые диагностические работы, 4 класс. URL: [https://coko24.ru/wp-content/uploads/2023/01/Описание-КДР4\\_ГП.pdf](https://coko24.ru/wp-content/uploads/2023/01/Описание-КДР4_ГП.pdf)

[Artemenkov, Joukova, Vogoyavlenskaya, 2018, p. 126]. Креативность, по А. Маслоу, – «творческая направленность, врожденная у каждого, но теряемая большинством под воздействием окружающей среды»<sup>6</sup>. Другие отрицают зависимость креативности от интеллекта, например, психолог Джой Пол Гилфорд [Guilford, 1950, p. 445] выделяет ее как самостоятельную способность человека, которую можно развивать при любом уровне IQ. Креативность как творческая способность и даже фантазия, не зависящая от уровня интеллекта, рассматривается в монографии «Психология одаренности и творчества»: креативность формируется средой [Психология одаренности и творчества, 2017]. Коллектив зарубежных исследователей считает возникновение творчества результатом воздействия естественной среды природы, длительных прогулок и испытаний [Williams et al., 2018]. Е.И. Щепланова называет креативность способностью генерировать новые полезные идеи и новые способы творчества и считает ее одним из факторов одаренности ученика<sup>7</sup>. «Творческое – значит, преобразующее мир», – так глобально оценил роль творчества А.К. Дусавицкий<sup>8</sup>. По определению программы PISA<sup>9</sup>, международного исследования качества образования, креативность – компетентность, позволяющая участвовать в выработке, оценке и совершенствовании идей, которые могут привести к оригинальным и эффективным решениям проблем, новому знанию и проявлению воображения [Cordero, Cristóbal, Santín, 2017].

Исследователь в области образования и автор модели креативности Б. Лукас называет творчество ключевым моментом умения учиться

и представляет креативность как способность находить принципиально новые подходы к решению проблем и выдвигать новые идеи на основе полученных знаний<sup>10</sup>.

В модели креативности Джеймса Мелвина Роудса выделены четыре составляющие, необходимые для возникновения креативности: личность, процесс как создание чего-то нового, творческий продукт и среда, в которой все происходит и которая представляется несовершенной, требующей изменений<sup>11</sup>.

Рассмотрим, от чего зависит уровень креативности и как его повысить. Все авторы сходятся в том, что новые продукты творчества появляются на основе уже имеющихся знаний. Любознательность, активный поиск информации обеспечивают строительный материал для новых идей и способов деятельности учеников. Воображение позволяет искать оригинальные выходы из проблемных ситуаций. Развитие идей предполагает умение оценить и перестроить деятельность для усовершенствования своей идеи или отказа от нее<sup>12</sup>. Учителю придется строить школьный урок так, чтобы компетенция креативности развивалась постоянно. Например, подбирать задания, имеющие несколько возможных решений, позволяющие выделить несколько подзадач для учеников, требующие самостоятельного поиска необходимой информации, возможно, даже в другой предметной области [Позднякова, Фомина, 2021, с. 34]. По мнению отечественных исследователей, креативность можно формировать на разных этапах школьного урока. Например, на этапе включения в деятельность ученик принимает, исследует и предлагает свои идеи и подходы к теме. На этапе участия в решении учебных задач ученик

<sup>6</sup> Бухарова И.С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2019. 119 с.

<sup>7</sup> Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. М., 2004. 368 с.

<sup>8</sup> Дусавицкий А.К. 2х2-Х? (Дважды два=икс?). Воспитание интеллекта. М., 1995. 173 с.

<sup>9</sup> Pisa 2015 collaborative problem-solving framework. 2017. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf> (access date: 24.01.2023).

<sup>10</sup> Лукас Б. Обучение без торможения: эффективная методика, позволяющая безнаказанно превзойти скорость усвоения и запоминания любой информации / пер. с англ. Ю. Гальдберга. М., 2005. 350 с.

<sup>11</sup> Дубина И.Н. Творческие решения в управлении и бизнесе. Барнаул, 2007. 373 с. URL: <http://elibrary.asu.ru/xmlui/bitstream/handle/asu/108/read.7book?sequence=1&isAllo wed=y> (дата обращения: 02.03.2023).

<sup>12</sup> Лукас Б. Обучение без торможения: эффективная методика, позволяющая безнаказанно превзойти скорость усвоения и запоминания любой информации / пер. с англ. Ю. Гальдберга. М., 2005. 350 с.

воспринимает, анализирует деятельность группы, учитывает подходящий опыт и информацию, находит оригинальное решение, устанавливает связи, интегрирует знания из разных предметов для решения проблемы, применяет умения в нестандартной ситуации. На этапе презентации результата ученик представляет свои идеи, видит новые интересные решения проблемы и понимает их возможные последствия [Пинская и др., 2019]. Анализ образовательной теории и практики по проблеме формирования у обучающихся актуальных компетенций на современном этапе развития общества в аспекте реализации идей модели «4К» (креативности, критического мышления, коммуникации и кооперации) позволил выделить в качестве значимых условий формирования креативности обучающихся следующие: включение обучающихся в групповую деятельность<sup>13</sup>; организация тренинга креативности путем постановки и решения проблем, оказывающих положительное влияние на развитие креативности, а также необходимость развивать креативность у педагогов<sup>14</sup>; отбор заданий, которые стимулируют учеников проявлять любознательность, использовать свой жизненный опыт, сотрудничать

со сверстниками<sup>15</sup>. Специалистами, осуществляющими профессиональную деятельность на уровне начального общего образования, определены специальные условия формирования креативности у обучающихся: наличие мотивации у младшего школьника; систематичность занятий по формированию креативности; благоприятная психологическая обстановка [Ульяновская, 2021]; решение дивергентных задач, имеющих несколько правильных решений [Гашаров и др., 2016]; систематическое включение обучающихся в решение нетиповых задач [Шило, 2014] и др.

Основные критерии оценки уровня креативного мышления (беглость (количественный показатель способности к порождению идей), гибкость (разнообразие идей), разработанность (детализация образов) и оригинальность<sup>16</sup> (неординарные и неповторяющиеся ответы)) предложены еще в 1926 г. Э.П. Торренсом [Щебланова, 2007, с. 152]. Тесты, подходящие для младших школьников, включают в себя незаконченные рисунки, которые надо дорисовать и превратить в предметы, составление вопросов и предположений по сюжетной картинке [Жукова, Богоявленская, 2020], а также способы употребления ненужных вещей, например картонной коробки или старой газеты (рис. 1).

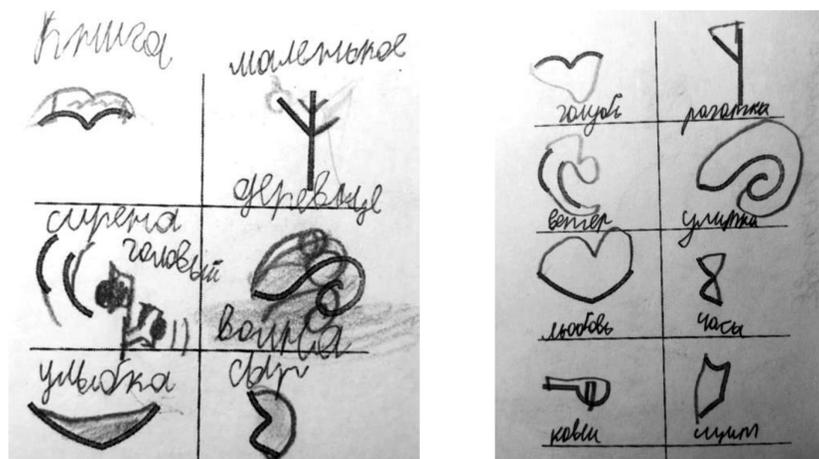


Рис. 1. Пример выполнения теста Э. Торренса  
Fig. 1. Example of E. Torrens's Test

<sup>13</sup> Красноярский ЦОКО: краевые диагностические работы, 4 класс. URL: [https://coko24.ru/wp-content/uploads/2023/01/Описание-КДР4\\_ГП.pdf](https://coko24.ru/wp-content/uploads/2023/01/Описание-КДР4_ГП.pdf) (дата обращения: 18.02.2023).

<sup>14</sup> Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. М., 2009. 444 с. URL: <http://parksqt.tsu.ru/upload/iblock/aa9/aa9d04efbc67703011c9623eb383db15.pdf> (дата обращения: 18.02.2023).

<sup>15</sup> Лукас Б. Обучение без торможения: эффективная методика, позволяющая безнаказанно превзойти скорость усвоения и запоминания любой информации / пер. с англ. Ю. Гальдберга. М., 2005. 350 с.

<sup>16</sup> Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Э. Торренса: методическое руководство. СПб., 1998 (Комплексная психодиагностика). URL: <https://djuv.online/file/OirnrLfTk-fkk1> (дата обращения: 18.02.2023).

Исследователь Дж. Гилфорд, в свою очередь, выделил шесть параметров креативности: способность к обнаружению и постановке проблем, беглость – способность к генерированию большого числа идей, гибкость – применение и полезность идеи, оригинальность, способность усовершенствовать объект, добавляя детали, и способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу [Guilford, 1950, p. 447]. Р. Хорн в своем труде представил креативность как четыре стадии: сбор и актуализация знаний в предметной области, стадия инкубации новых идей, определение образов для ключевых идей, проверка и подтверждение их результативности [Horng, Wang, Yen, 2019, p. 9].

Существует несколько методик, позволяющих фиксировать результаты в листе наблюдения, оценить креативность в ходе наблюдения за работой учеников. Наблюдатель отмечает, насколько ученик включается в деятельность, предлагает разные идеи, воспринимает идеи других, находит источники информации, видит новые решения и даже чужие идеи, применяет в нестандартной ситуации свои умения. Посредством листа наблюдений можно оценить креативность учеников. В табл. 1 описаны критерии креативности обучающихся [Позднякова, Фомина, 2021]. Кроме наблюдения, можно использовать самооценку креативности обучающимися, критерии ее представлены в табл. 2.

Таблица 1

Оценка креативности обучающихся

Table 1

Assessment of creativity

Критерии креативности	Уровни сформированности креативности		
	высокий	средний	низкий
Умение собирать и записывать информацию	Последовательно отбирает и записывает точную и подходящую информацию	Отбирает и записывает информацию, по большей части точную и подходящую	Отбирает и записывает информацию, не всегда точную и подходящую, либо по ошибке делает неверные записи
Умение выдвигать подходящие, развитые и обоснованные идеи	Ясно понимает связи причин и следствий изучаемых явлений. Идеи понятно изложены с помощью подходящей информации	Имеет общее понимание проблем. Прослеживает не все причинно-следственные связи в изучаемых явлениях. Идеи не все подержаны информацией	Не прослеживает причинно-следственные связи. Идеи ясно не представлены. Доказательства не представлены или включают неподходящую информацию
Умение предлагать решение проблемы	Предлагает набор детальных и правдоподобных стратегий внутри своей идеи. Поддерживает предложение набором согласованных действий	Представляет, по крайней мере, одну стратегию, но недостаточно детальную или нереализуемую. Поддерживает предложение логично	Не предлагает решений либо предлагает одно, нереалистичное и неприемлемое. Решение не поддерживается, основания неподходящие
Контроль языка	Имеет обширный лексический запас, использует правильную структуру предложений, пунктуацию	Использует достаточный словарный запас, правильную структуру предложений. Но иногда ошибается, что не мешает коммуникации	Использует бедный словарный запас. Допускает много синтаксических и пунктуационных ошибок, что затрудняет коммуникацию

Таблица 2

## Самооценка креативности обучающимися

Table 2

## Self-assessment of creativity

Критерии креативности	Уровни сформированности креативности		
	высокий	средний	низкий
Умение собирать и записывать информацию	Я использовал точную и важную информацию	Большая часть информации была точной и важной, но не вся	Часть моей информации была точной и важной, но я ошибался и использовал часть неподходящей информации
Подходящие, развитые и обоснованные идеи	Я понимаю, знаю, что нужно предпринять для решения проблемы, развиваю некоторые идеи других людей	Я показал, что понял большую часть аспектов проблемы	Я показал, что слабо представляю проблему
Умение предлагать решение проблемы	Я представил ясную точку зрения и полностью подтвердил ее своей информацией. Мое решение очень гибкое и включает большой набор стратегий. Я объяснил причины моего решения	Я представил ясную точку зрения и подтвердил ее некоторой информацией. Я был способен представить решение и включить одну стратегию. Я представил хотя бы одну причину моего решения	Я не смог ясно представить свою точку зрения. Использовал мало информации. Я не нашел решения. Я не представлял причин моего решения
Контроль языка	Я использовал нужные слова, стилистически верные конструкции с верной пунктуацией для объяснения своих идей	Я сделал несколько синтаксических и пунктуационных ошибок, но меня поймут	Я не уверен, что читающий поймет меня

В основе настоящей статьи лежит подход к формированию креативности посредством создания анимации (мультипликации).

Еще в 70-х гг. прошлого столетия среди специалистов в области детской анимации (мультипликации) появился термин *мультипликационная педагогика*. Тогда в связи с необходимостью использования сложного технологического оборудования работа по созданию детской анимации (мультипликации) велась только в экспериментальных студиях. В настоящее время образовательная теория и практика отмечают целесообразность использования анимации (мультипликации) в решении педагогических задач<sup>17</sup>.

*Результаты.* Практика использования анимации (мультипликации) в школьном обучении показывает, что ее применение на уроках математики влияет непосредственно на повышение уровня креативности учеников. Этому способствует работа над анимированием условий и спо-

собов решения математических задач в начальной школе. В течение четырех лет в группе испытуемых использовалась анимация (мультипликация) на уроках математики и во внеурочной деятельности преимущественно на материале нестандартных задач, не имеющих шаблонного решения или алгоритма. Исследование проводилось среди учеников 1–4-х классов средней школы № 137 города Красноярск с 2016 по 2021 г.

В параллели 1-х классов в 2016, 2017, 2018 и 2020 гг. сформирована группа по желанию обучающихся и их родителей, у которых один раз в неделю проводился урок математики с использованием анимации (мультипликации) (30 человек в параллели, всего 120 учеников за 4 года). Для сравнения результатов сформированы группы обучающихся с таким же средним показателем креативности в каждой параллели и с идентичными условиями (участие обучающихся в дополнительном образовании вне школы). В начале учебного года проведена стартовая диагностика уровня сформированности креативности обучающихся 1-х классов, а также диагностика

<sup>17</sup> Красный Ю.Е., Курдюкова Л.И. Мультфильм руками детей: кн. для учителей. М.: Просвещение, 1990. 176 с. URL: <https://klex.ru/1gsb> (дата обращения: 23.01.2023).

проводилась в конце каждого учебного года. Ученики, переходившие во 2, 3 и 4-й класс, продолжали заниматься математикой с использованием анимации (мультипликации) в экспериментальной группе. Для сравнения уровня креативности использовались данные экспериментальной и контрольной групп в конце каждого учебного года. В статье приведены результаты обучения первой экспериментальной группы, начавшей обучение в 2016 г. Диагностирование уровня сформированности креативности обучающихся осуществлено с опорой на тестовые задания П. Торренса, экспертную оценку наблюдателей и самооценку обучающихся.

Работа в экспериментальной группе выстроена на содержании курса математики в начальной школе с включением решения нестандартных задач. Уроки конструировались с учетом возраста детей и содержания программы курса.

Стоит отметить целесообразность выбора нестандартных задач в формировании и развитии умений генерировать идеи, защищать их и реализовывать в виде мультипликационных роликов. Нестандартные задачи – задачи, которые не имеют в курсе математики общих правил

и положений, определяющих точную программу их решения<sup>18</sup>.

Рассмотрим работу учителя по организации деятельности учеников на примере работы над старинной задачей про волка, козу и капусту: *Мужик повез на ярмарку волка, козу и капусту. Ему надо перевезти на другой берег реки капусту, козу и волка в двухместной лодке (капусту занимает одно место). Как это сделать, если коза, оставшись без присмотра, съест капусту, а волк съест козу? Решение: перевозка начинается с козы, затем перевозят капусту (или волка), а козу увозят обратно и оставляют на берегу одну, волка перевозят к капусте и затем возвращаются за козой*<sup>19</sup>.

Данная задача эффективно решается средствами мультипликации, так как относится к задачам о переправе<sup>20</sup>, и ее решение наглядно демонстрируется непосредственным перемещением объектов с одного берега реки на другой (рис. 2).

Для работы над задачей необходимо организовать взаимодействие учеников в малых группах (2–5 человек), поскольку именно в малых группах есть возможность осуществления внутригрупповой дискуссии и выдвижения идей каждого



Рис. 2. Старинная задача про волка, козу и капусту  
Fig. 2. An old river crossing puzzle about a wolf, a goat and cabbage

<sup>18</sup> Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи: кн. для учащихся ст. кл. сред. шк. 3-е изд., дораб. М., 1989. 192 с. URL: <https://djvu.online/file/Obx6Jh9crzonj> (дата обращения: 02.03.2023).

<sup>19</sup> Олехник С.Н., Нестеренко Ю.В., Потапов М.К. Старинные занимательные задачи. 2-е изд., стереотип. М., 2005. 173 с.

<sup>20</sup> Математическая смекалка. Математические головоломки и фокусы / Б.А. Кордемский. М., 2017. 256 с. URL: <https://www.bookvoed.ru/files/3515/19/93/84.pdf> (дата обращения: 02.03.2023).

ученика. Идеи внутри группы возникают в двух направлениях: идеи, касающиеся решения задачи, а также идеи осуществления процесса создания мультипликационного ролика. Учитель в данном случае занимает организаторскую позицию: помогает развернуть дискуссию внутри группы по решению задачи, при этом не оценивая решения учеников сразу [Косцова, Гадельшина, 2020, с. 19]. К верному решению ребята приходят совместно с «однорूपниками», это может произойти сразу при обсуждении решения, а может быть позже – на этапе создания анимации (мультипликации) в группе или просмотре мультипликационного ролика другой группы.

Во время создания мультипликационного ролика учитель помогает организовать съемку

технически, обеспечивая применение учениками инструментов для создания анимации (мультипликации). В начальной школе целесообразно применять технику перекладки (передвигая героев и делая кадры каждой последующей фазы движения), при этом используя в качестве материалов пластилин, бумагу, картон и др. (рис. 3). Стоит отметить, что перекладная мультипликация – это покадровая съемка рисунков или плоских фигур, лежащих на горизонтальной плоскости [Ерегина, 2020].

Ниже приведен пример технологической карты фрагмента урока математики, на котором происходит решение нестандартной задачи посредством создания анимации (мультипликации) (табл. 3).



Рис. 3. Покадровая съемка решения задачи в программе Stop Motion Studio  
Fig. 3. Frame-by-frame shooting of the puzzle solving in the Stop Motion Studio program

Таблица 3

Технологическая карта фрагмента урока математики с применением анимации (мультипликации)

Table 3

#### Technological map of a fragment of a math lesson using animation

Этап урока	Виды работы, формы, методы, приемы	Содержание педагогического взаимодействия		Формирование креативности
		деятельность учителя	деятельность учеников	
1	2	3	4	5
Организационный	Деление учеников на группы	Обеспечивает образование малых групп (2–5 человек)	Делятся на группы	Выбор деления на группы основан на выборе материала для создания мультипликации или на определении своей роли в создании будущего мультфильма. В момент выбора материала возникает широкое поле для дальнейших действий по созданию детской мультипликации. Например, если это способ пластилиновой мультипликации, то понадобятся предметный стол для съемки и устройство, закрепленное над ним.

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5
				Если это способ рисования на маркерной доске, то понадобятся штатив и устройство, закрепленное на нем и направленное на доску. Если это способ песочной анимации, понадобятся поддон и устройство для съемки
Мотивационный	Установка на решение задачи посредством мультипликации	Задает ситуацию, в которой необходимо решить задачу	Посоветовавшись, выбирают задачу для анимирования в группе	Содержание задачи может быть выбрано в зависимости от материала, которым воспользуется группа. Важно, как группа применит способ работы с определенным материалом или же откажется от него, сделав выбор в пользу другого материала, а также, какие необычные предметы использует в съемке, например крупу или макароны или предметы из школьного пенала. Задача про волка, козу и капусту может быть решена при помощи перемещения магнитов на школьной доске. Это перемещение поможет решить задачу в группе, но для того, чтобы показать решение другому, придется снять это перемещение в покадровом режиме съемки и сделать мультипликационный ролик
Решение задачи	Коммуникация внутри группы, дискуссия	Организует взаимодействие в группе, следит за равноправными отношениями в группе. Важно фиксировать действия учеников, направленные на установление сотрудничества в группе, на решение конфликтов	Решают задачу совместно	Выдвигают свои идеи по решению задачи, дополняют идеи других. Учитель подбирает задачу, которую невозможно решить привычным способом, по известному алгоритму. Для решения нестандартной задачи придется действовать новым способом, преобразовав или соединив их из ранее известных способов [Чиркова, Голубева, 2018, с. 62]. Анимация является новым для ребенка способом представления данных. Анимировав, «оживляя» решение задачи, ученики выполняют сразу два важных шага – решают саму задачу и ищут нестандартный способ решения, а также находят способ представить свое решение другому в виде мультипликационного ролика. Может так получиться, что решение задачи до начала создания анимации будет неверным. В таком случае учителю важно проследить, чтобы во время съемки ролика ученики обнаружили ошибку в своем решении
Созидательный	Создание детской анимации (мультипликации)	Создает технические условия для съемки мультфильма: закрепляет устройство для съемки, устанавливает программу для анимации (например, Stop Motion Studio)	Распределяют роли внутри группы: художник, режиссер, фотограф, аниматор и др. Снимают мультфильм по решению задачи	Ученик решает творчески задачи своей «специальности»: ищет удачный ракурс, оформляет героев и фон, передает иллюзию движения героев разными способами и т.д.

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5
Презентационный	Представление своих результатов (мультфильма) всему классу	Организует презентацию мультипликационного ролика всему классу. Предоставляет возможность оценки решения задачи другими детьми, а также рефлексии своей деятельности учениками	Представляют решение задачи с помощью мультипликационного ролика. Проводят рефлексию своих действий. Оценивают решение других групп	Выдвигают свои идеи в общеклассной дискуссии при обсуждении решения других групп

Задачи, анимированные на уроках математики, как продукт детской совместной работы можно использовать для формирования креативности на разных этапах урока, например в начале урока или на основном этапе при решении задач, непосредственно связанных с темой и основным математическим содержанием урока.

Работа, проведенная над формированием креативности младших школьников в течение четырех лет, доказала результативность применения анимации (мультипликации) на уроках математики. Экспериментальная группа пока-

зала высокий уровень креативности, оценка которого проходила посредством наблюдения за групповым решением учебных задач (критерии представлены в табл. 1), высокий уровень самооценки креативности (критерии представлены в табл. 2), а также заданий итоговой диагностики, предложенных красноярским «Центром оценки качества образования». Результаты диагностирования уровня сформированности креативности обучающихся согласно оценке наблюдателей представлены в табл. 4, результаты самооценки уровня сформированности креативности обучающихся представлены в табл. 5.

Таблица 4

**Результаты диагностирования уровня сформированности креативности обучающихся (оценка наблюдателей), %**

Table 4

**The results of diagnosing the level of formation of creativity among students (assessment of observers), %**

Уровень креативности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	58,0 %	32,0 %
Средний	42,0 %	50,5 %
Низкий	0,0 %	17,5 %

Таблица 5

**Результаты диагностирования уровня сформированности креативности обучающихся (самооценка)**

Table 5

**The results of diagnosing the level of formation of creativity among students (self-assessment)**

Уровень креативности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	68 %	52 %
Средний	32 %	41 %
Низкий	0 %	7 %

Таким образом, количество участников экспериментальной группы, продемонстрировавших высокий уровень сформированности креативности в конце эксперимента, оказалось

на 26 % больше, чем у участников контрольной группы с тем же показателем, согласно оценке наблюдателей и на 16 % больше согласно самооценке обучающихся.

Результаты диагностирования уровня теста творческого мышления П. Торренса по сформированности креативности младших школьников экспериментальной и контрольной групп, полученные с использованием показателей *беглость, гибкость, оригинальность* и *разработанность идеи* представлены в табл. 6.

Таблица 6

**Сравнение показателей креативности испытуемых с 2016 по 2021 г.**

Table 6

**Comparison of the creativity indicators of the subjects from 2016 to 2021**

Показатель креативности в контрольной и экспериментальной группах, тест П. Торренса	Годы обучения детей с использованием анимации (мультипликации) на уроках математики	Начало обучения, 2016 г.	1-й год обучения, 2017 г.	2-й год обучения, 2018 г.	3-й год обучения, 2019 г.	4-й год обучения, 2020–2021 гг.
Средний показатель креативности в контрольной группе, в баллах		18,6	23	25	26,5	30
Средний показатель креативности в экспериментальной группе, в баллах		18,6	28	33	39,4	43

Сравнительный анализ результатов по основным показателям креативности экспериментальной и контрольной групп по годам обучения показал более высокие эмпирические данные у испытуемых экспериментальной группы.

Наблюдения за участниками экспериментальной группы показали, что умения генерировать идеи, отличающиеся от стандартных и общепринятых, усовершенствовать идеи одноклассников проявлялись на учебных занятиях без значительных затруднений: оформление учебных задач в виде модели (схемы, рисунка, чертежа), осуществление поиска альтернативных способов их решения и др.

*Заключение.* Методология проведенного исследования позволила выявить дидактический потенциал анимации в формировании креативности у младших школьников на уроках математики. Использование техники перекладки в анимации (мультипликации) при решении нестандартных математических задач в формате работы малых групп создает условия для формирования креативности как одной из глобальных компетенций младшего школьника. Предлагаемая технологическая карта урока отражает содержательные и организационные аспекты целесообразного использования анимации в формировании исследуемого феномена.

**Библиографический список**

1. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М., Магомедов Н.Г. Дивергентные задачи с геометрическим содержанием в начальном курсе математики // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 168–171. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_27652315\\_89588754.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_27652315_89588754.pdf) (дата обращения: 02.03.2023).
2. Ерегина Ю.П. Традиционные виды анимации и современные технологии. Их синтез в образовательном процессе // Вопросы педагогики. 2020. № 7-2. С. 34–39. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_43560537\\_25263802.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43560537_25263802.pdf) (дата обращения: 18.02.2023).
3. Жукова Е.С., Богоявленская Д.Б. О возможности адекватной оценки креативности по тестам Е.П. Торренса // Личность в пространстве и времени. 2020. № 9. С. 67–77. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_44802415\\_30660836.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44802415_30660836.pdf) (дата обращения: 18.02.2023).
4. Косцова С.А., Гадельшина А.А. Развитие логического мышления младших школьников на основе нестандартных задач во внеурочной деятельности // Colloquium-Journal. 2020. № 1-4 (53). С. 18–19. URL [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42336089\\_72594277.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42336089_72594277.pdf) (дата обращения: 18.02.2023).

5. Кривенькая М.А. Глобальный доклад ЮНЕСКО «Совместное переосмысление наших перспектив: новый социальный договор в интересах образования» // Этнодиалоги. 2022. № 2 (68). С. 54–58. DOI: 10.37492/ETNO.2022.68.2.006; URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_49733960\\_66417214.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49733960_66417214.pdf) (дата обращения: 18.02.2023).
6. Пинская М.А., Михайлова А.М., Рыдзе О.А., Денищева Л.О., Краснянская К.А., Авдеенко Н.А. Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 50–62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/navyki-xxi-veka-kak-formirovat-i-otsenivat-na-uroke> (дата обращения: 23.01.2023).
7. Позднякова Е.В., Фомина А.В. Открытые задачи как средство развития «soft skills» на уроках математики // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7, № 2. С. 29–45. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-3; URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_46305599\\_18177621.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46305599_18177621.pdf) (дата обращения: 18.02.2023).
8. Психология одаренности и творчества: монография. СПб., 2017. 288 с. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29885092\\_31521890.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29885092_31521890.pdf) (дата обращения: 02.03.2023).
9. Ульяновская А.Д. Творческие задания как средство формирования креативного мышления у младших школьников // Annali d'Italia. 2021. № 19-2. С. 48–51. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_45784134\\_41482369.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_45784134_41482369.pdf) (дата обращения: 02.03.2023).
10. Чиркова Н.И., Голубева Н.А. Логические задачи как средство развития у младших школьников умения учиться // Научные труды Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского: матер. докл. психолого-педагогических секций региональной университетской науч.-практ. конф., Калуга, 01 февраля – 31 марта 2018 г. Калуга: Калуж. гос. ун-т им. К.Э. Циолковского, 2018. С. 60–64. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_38149369\\_63016946.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38149369_63016946.pdf) (дата обращения: 18.02.2023).
11. Шило Т.Б. Система развития вербальной креативности младшего школьника // Начальная школа. 2014. № 9. С. 12–15. URL [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23029114\\_77599923.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23029114_77599923.pdf) (дата обращения: 02.03.2023).
12. Щебланова Е.И. Теория и тесты творческого мышления Е.П. Торренса // Журнал практического психолога. 2007. № 3. 2007. С. 149–166. URL: <http://lib.mgppu.ru/oracunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:49319/Source:default> (дата обращения: 18.02.2023).
13. Artemenkov S., Joukova E., Bogoyavlenskaya D. Longitudinal study of the creative abilities. In: S. Malykh, & E. Nikulchev (Eds.), Psychology and Education – ICPE 2018 // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2018. Vol. 49. P. 125–131). URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.14>
14. Cordero J.M., Cristóbal V., Santín D. Causal inference on education policies: a survey of empirical studies using PISA, TIMSS and PIRLS // Journal of Economic Surveys. 2017. Vol. 32, No 3. P. 878–915. DOI: 10.1111/joes.12217; URL: [https://mpra.ub.uni-muenchen.de/76295/3/MPPRA\\_paper\\_76295.pdf](https://mpra.ub.uni-muenchen.de/76295/3/MPPRA_paper_76295.pdf) (access date: 18.02.2023).
15. Guilford J.P. Creativity // American Psychologist. 1950. Is. 5 (9). P. 444–454. URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1037/h0063487> (access date: 24.01.2023).
16. Horng R.Yu., Wang Ch.W., Yen Yu.Ja. The nature of technological imagination and creativity: cognitive task analysis. In: Proceedings of the 16th European Congress on Psychology, Moscow, July 02–05, 2019. Moscow: Lomonosov Moscow State University, 2019. P. 1464. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41292950\\_75978066.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41292950_75978066.pdf) (access date: 18.02.2023).
17. Lucas B., Claxton G., Spencer E. Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments // OECD Education Working Papers. 2013. No. 86. Paris: OECD Publishing, Paris. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/progression-in-student-creativity-in-school\\_5k4dp59msdwk.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpaper%2F5k4dp59msdwk-en&mimeType=pdf](https://www.oecd-ilibrary.org/progression-in-student-creativity-in-school_5k4dp59msdwk.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpaper%2F5k4dp59msdwk-en&mimeType=pdf) (access date: 23.01.2023).
18. Williams K.J.H., Lee K.E., Williams N.S.G. Conceptualizing creativity benefits of nature experience: Attention restoration and mind wandering as complementary processes // Journal of Environmental Psychology. 2018. Vol. 59. P. 36–45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2018.08.005>

# DIDACTIC POTENTIAL OF ANIMATION IN THE FORMATION OF CREATIVITY OF ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN DURING MATH LESSONS

N.K. Knyazeva (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* Creativity is one of the most necessary competencies of a modern person and is included in the educational standards of many countries of the world. The Ministry of Education of the Russian Federation has launched the project “Monitoring the formation of functional literacy of students”, the materials of which included research on creative thinking as a component of functional literacy. The Federal State Educational Standard of Primary General Education already imposes requirements for the formation of functional literacy of an elementary school graduate who is able to solve educational tasks and life problem situations on the basis of formed subject, meta-subject and universal ways of activity. The issue of formation of all components of the functional literacy among younger generation in the new conditions of socio-economic development of Russia is becoming an important strategic problem for the education system. The designated targets in the education system necessitate the search for pedagogical means aimed at shaping the creativity of students not only in extracurricular activities, but also in educational activities, in particular in the process of teaching mathematics.

*The purpose of the article* is to identify the didactic potential of animation in the formation of creativity among elementary schoolchildren during mathematics lessons.

*The research methodology (materials and methods)* is based on the theoretical provisions of the system-activity approach in terms of the formation of planned educational results in educational activities; on the analysis of Russian and foreign approaches to the formation and identification of creative thinking and its components among students.

*Research results.* The didactic potential of animation is revealed in the formation of creativity among primary school students during mathematics lessons. The technological features of the formation of the phenomenon under study are highlighted. They are reflected in a fragment of the technological map of the mathematics lesson with the use of children’s animation in solving non-standard problems in elementary school. The efficiency of using animation in mathematics lessons has been experimentally proven for the formation of the studied phenomenon among elementary schoolchildren by years of study at the level of primary general education.

*Conclusion.* The methodology of the study made it possible to identify the potential of the methodology of using children’s homemade animation at math lessons in elementary school. The use of the shifting technique in children’s animation when solving non-standard mathematical problems in the format of small groups creates conditions for the formation of creativity as one of the global competencies of an elementary school student.

**Keywords:** *formation of creativity in the process of teaching mathematics, elementary schoolchildren, animation.*

---

Knyazeva Nadezhda K. – Primary School Teacher, Secondary School No. 137 (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: nadusha8@yandex.ru

---

## References

1. Gasharov N.G., Makhmudov H. M., Magomedov N. G. Divergent problems with geometric content in the initial course of mathematics // Mir nauki, kultury, obrazovaniya (World of Science, Culture, Education). 2016. No. 6 (61). P. 168–171. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_27652315\\_89588754.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_27652315_89588754.pdf) (access date: 02.03.2023).
2. Eregina Yu.P. Traditional types of animation and modern technologies. Their synthesis in the educational process // Voprosy pedagogiki (Questions of Pedagogy). 2020. No. 7-2. P. 34–39. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_43560537\\_25263802.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43560537_25263802.pdf) (access date: 18.02.2023).
3. Zhukova E.S., Bogoyavlenskaya D.B. On the possibility of an adequate assessment of creativity according to the tests of E.P. Torrens // Lichnost v prostranstve i vremeni (Personality in Space and Time). 2020. No. 9. P. 67–77. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_44802415\\_30660836.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44802415_30660836.pdf) (access date: 18.02.2023).
4. Kostsova S.A., Gadelshina A.A. Development of logical thinking among elementary schoolchildren on the basis of non-standard tasks in extracurricular activities // Colloquium-Journal. 2020. No. 1-4 (53). P. 18–19. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42336089\\_72594277.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42336089_72594277.pdf) (access date: 18.02.2023).

5. Krivenkaya M.A. UNESCO Global Report “Joint rethinking of our prospects: a new social contract in the interests of education” // *Etnodialogi (Ethnodialogues)*. 2022. No. 2 (68). P. 54–58. DOI: 10.37492/ETNO.2022.68.2.006; URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_49733960\\_66417214.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49733960_66417214.pdf) (access date: 18.02.2023).
6. Pinskaya M.A., Mikhailova A.M., Rydze O.A., Denishcheva L.O., Krasnyanskaya K.A., Avdeenko N.A. Skills of the 21st century: how to develop and evaluate them at the lesson? // *Obrazovatel'naya politika (Educational Policy)*. 2019. No. 3 (79). P. 50-62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/navyki-xxi-veka-kak-formirovat-i-otsenivat-na-uroke> (access date: 23.01.2023).
7. Pozdnyakova E.V., Fomina A.V. Open problems as a means of developing ‘soft skills’ in mathematics lessons // *Nauchnyy rezultat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya (Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education)*. 2021. Vol. 7, No. 2. P. 29–45. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-3; URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_46305599\\_18177621.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46305599_18177621.pdf) (access date: 18.02.2023).
8. Psychology of giftedness and creativity: monograph. Saint Petersburg: OOO Nestor-History, 2017. 288 p. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29885092\\_31521890.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29885092_31521890.pdf) (access date: 02.03.2023).
9. Ulyanovskaya A.D. Creative tasks as a means of forming creative thinking among elementary schoolchildren // *Annali d'Italia*. 2021. No. 19-2. P. 48–51. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_45784134\\_41482369.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_45784134_41482369.pdf) (access date: 02.03.2023).
10. Chirkova N.I., Golubeva N.A. Logical tasks as a means of developing the ability of younger schoolchildren to learn. In: Proceedings of the Regional university scientific and practical conference “Scientific works of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky”, Kaluga, February 01 – March 31, 2018. Kaluga: Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 2018. P. 60–64. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_38149369\\_63016946.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38149369_63016946.pdf) (access date: 18.02.2023).
11. Shilo T.B. The system of development of verbal creativity of elementary schoolchildren // *Nachalnaya shkola (Elementary School)*. 2014. No. 9. P. 12–15. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23029114\\_77599923.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23029114_77599923.pdf) (access date: 02.18.2023).
12. Shcheblanova E.I. Theory and tests of creative thinking by E.P. Torrens // *Zhurnal prakticheskogo psikhologa (Journal of Practical Psychologist)*. 2007. No. 3. P. 149–166. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:49319/Source:default> (access date: 18.02.2023).
13. Artemenkov S., Joukova E., Bogoyavlenskaya D. Longitudinal study of the creative abilities. In: S. Malykh, & E. Nikulchev (Eds.), *Psychology and Education – ICPE 2018. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2018. Vol. 49. (pp. 125–131). URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.14>
14. Cordero J.M., Cristóbal V., Santín D. Causal inference on education policies: a survey of empirical studies using PISA, TIMSS and PIRLS // *Journal of Economic Surveys*. 2017. Vol. 32, No 3. P. 878–915. DOI: 10.1111/joes.12217; URL: [https://mpa.ub.uni-muenchen.de/76295/3/MPPA\\_paper\\_76295.pdf](https://mpa.ub.uni-muenchen.de/76295/3/MPPA_paper_76295.pdf) (access date: 18.02.2023).
15. Guilford J.P. Creativity // *American Psychologist*. 1950. Is. 5 (9). P. 444–454. URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1037/h0063487> (access date: 24.01.2023).
16. Horng R.Yu., Wang Ch.W., Yen Yu.Ja. The nature of technological imagination and creativity: cognitive task analysis. In: Proceedings of the 16th European Congress on Psychology, Moscow, July 02–05, 2019. Moscow: Lomonosov Moscow State University, 2019. P. 1464. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41292950\\_75978066.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41292950_75978066.pdf) (access date: 18.02.2023).
17. Lucas B., Claxton G., Spencer E. Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments // *OECD Education Working Papers*. 2013. No. 86. Paris: OECD Publishing, Paris. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/progression-in-student-creativity-in-school\\_5k4dp59msdwk.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpaper%2F5k4dp59msdwk-en&mimeType=pdf](https://www.oecd-ilibrary.org/progression-in-student-creativity-in-school_5k4dp59msdwk.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpaper%2F5k4dp59msdwk-en&mimeType=pdf) (access date: 23.01.2023).
18. Williams K.J.H., Lee K.E., Williams N.S.G. Conceptualizing creativity benefits of nature experience: Attention restoration and mind wandering as complementary processes // *Journal of Environmental Psychology*. 2018. Vol. 59. P. 36–45. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2018.08.005>

УДК 376.42

# МОДИФИКАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «GENERAL OUTCOME MEASUREMENT» ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ (СООБЩЕНИЕ 3)

А.В. Мамаева (Красноярск, Россия)

К.Ю. Денисова (Красноярск, Россия)

Л.А. Брюховских (Красноярск, Россия)

А.В. Диденко (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема исследования.* Статья посвящена проблеме модификации зарубежной технологии general outcome measurement (GOMs), одной из зарубежных технологий «формирующего оценивания», для диагностики образовательных достижений обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде.

*Цель исследования* – определить и апробировать (на примере диагностики показателей сформированности первоначальных навыков чтения) требования к процедуре диагностики, разработанные на основе технологии GOMs, для мониторинга образовательных достижений учеников с интеллектуальной недостаточностью в интерактивной среде.

*Методология (материалы и методы).* Требования к диагностике определены на основе технологии GOMs и модифицированы с учетом специфики русского языка и русской письменности, специфики обучения чтению детей с умственной отсталостью в России, особенностей применения в интерактивной среде. Требования апробированы на примере диагностики показателей сформированности первоначальных навыков чтения, результаты проанализированы с помощью методов статистического анализа. Для определения надежности выявлялись различия либо совпадения между стабильными результатами двух включений в близкий временной промежуток. Для определения валидности выявлялась взаимосвязь (корреляция) результатов диагностики в интерактивной среде с результатами чтения вслух либо устного ответа.

*Результаты* исследования не противоречат предположению о том, что соблюдение обозначенных требований при диагностике образовательных достижений у обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде позволяет получить надежные и валидные данные. Подтверждена надежность наборов заданий для мониторинга, так как результаты показов двух включений в близкий временной промежуток совпадают на уровне значимости 0,05. Подтверждена тесная и значимая взаимосвязь результатов показа с результатами устных ответов, что позволяет сделать вывод о валидности наборов заданий.

*Заключение.* Определены требования модифицированного варианта технологии GOMs к процедуре диагностики образовательных достижений обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде, которые позволяют получать точные результаты с оптимизацией временных затрат. В результате апробации подтверждены надежность и валидность наборов заданий, разработанных с учетом обозначенных требований, для диагностики образовательных достижений у обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде.

**Ключевые слова:** умственная отсталость, образовательный мониторинг, формирующее оценивание, оценивание на основе учебных планов, измерение общего результата, информационно-компьютерные технологии, обучение грамоте, навык чтения.

**Мамаева Анастасия Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: avmata\_eva@mail.ru

**Денисова Ксения Юрьевна** – учитель, Сухобузимская средняя школа (Сухобузимский р-н, с. Сухобузимское); e-mail: ksyukusinatra@mail.ru

**Брюховских Людмила Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ladakspu@mail.ru

**Диденко Александра Валерьевна** – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: asya.didenko.00@mail.ru

**П**остановка проблемы. Проблемы мониторинга в образовании приобретают особую актуальность. Относительно детей с трудностями в обучении актуализируются проблемы как «стартовой» диагностики, так и отслеживания результативности обучения, востребованы новые технологии и практический инструментарий для планирования ожидаемых возможных результатов в ближайшей перспективе и получения информации об эффективности коррекционно-педагогических мероприятий, так называемой «обратной связи» [Ruiz, 2020, p. 36].

В контексте настоящего исследования представляет интерес технология *general outcome measurements (GOMs)* [Wayman et al., 2009], разработанная на базе *curriculum-based measurement (CBM)* [Deno, 2003, p. 184]. GOMs относится к технологиям «формирующего оценивания», вариантам, адаптированным для обучающихся с нарушениями интеллекта и предназначенным для отслеживания их продвижений за короткие промежутки с целью обеспечения учителей информацией об эффективности обучения и оперативной корректировки программ при необходимости.

Возможности применения модифицированного русскоязычного варианта технологии GOMs для отслеживания образовательных достижений учеников с интеллектуальной недостаточностью (на примере диагностики навыка чтения) подтверждены в серии исследований, которые проводились в КГПУ им. В.П. Астафьева в 2016–2022 гг. [Мамаева и др., 2021, с. 1474]. Проведены исследования, результаты которых подтверждают целесообразность применения модифицированного варианта GOMs с использованием компьютерных технологий на локальном носителе (планшетном компьютере с сенсорным экраном) [Мамаева и др., 2020, с. 226]. Получены первые данные о надежности и валидности наборов заданий для диагностики образовательных результатов в интерактивной среде (в частности, для диагностики сформированности звуко-буквенного анализа) [Мамаева, Брюховских, Куйдина, 2020, с. 7].

Реализация обследования в интерактивной среде имеет ряд безусловных преимуществ (прозрачность результатов при доступности их

ограниченному кругу лиц, возможность проводить диагностику дистанционно и др.), но перенос имеющихся технологий и методов диагностики в интерактивную среду требует их адаптации и модификации.

Проблемы исследования заключаются в определении и апробации требований к процедуре диагностики образовательных достижений умственно отсталых школьников в интерактивной среде.

В соответствии с обозначенной проблемой возникают следующие вопросы исследования.

– Каковы требования к процедуре диагностики образовательных достижений умственно отсталых школьников в интерактивной среде?

– Являются ли данные, полученные в интерактивной среде с соблюдением обозначенных нами требований (на примере диагностики показателей сформированности первоначальных навыков чтения), надежными и валидными?

*Цель исследования* – определить и апробировать (на примере диагностики показателей сформированности первоначальных навыков чтения) требования к процедуре диагностики, разработанные на основе технологии GOMs, для мониторинга образовательных достижений учеников с интеллектуальной недостаточностью в интерактивной среде.

*Обзор научной литературы.* Проблемам мониторинга в образовании в последние годы посвящено множество отечественных, зарубежных, а также международных исследований [Farley et al., 2016, p. 196; Hill, Lemons, 2015, p. 312; Jones et al., 2018, p. 42; Kearns et al., 2015, p. 20; Hopfenbeck et al., 2018, p. 333]. Например, в системе образования многих стран в связи с использованием различных уровней поддержки учеников с трудностями в обучении обсуждаются процедуры оценки «ответа на коррекционное воздействие» (*response to intervention – RTI*) [Solheima et al., 2018, p. 65]. Для обеспечения учителей информацией об эффективности их профессиональных действий разрабатываются и апробируются технологии «формирующего оценивания», предполагающие регулярные и частые оценки и на их основе при необходи-

мости – оперативную корректировку программ обучения [Lee et al., 2020, p. 124; Wallace, Tichá, Gustafson, 2010, p. 333; Yan, Pastore, 2022, p. 1]. Можно отметить тенденцию к конвергенции мнений специалистов разных стран – представителей различных научных школ. В частности, методологические основы RTI-модели диагностики перекликаются с концепцией «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского [Выготский, 1935, с. 33; Eun, 2019, p. 19], основные положения «формирующего оценивания» – с принципом единства диагностики и коррекции.

В контексте нашего исследования представляет интерес технология general outcome measurements (GOMs) [Wayman et al., 2009], разработанная на базе curriculum-based measurement (CBM) [Deno, 2003, p. 184]. GOMs, по сути, является своеобразным вариантом тестирования, но учитывает особенности обучающихся с когнитивными расстройствами через соблюдение ряда требований:

- распределение заданий по показателям с регламентированным количеством заданий по каждому из тестируемых показателей;

- использование невербального ответа ученика (указательного жеста на правильный вариант ответа из 3 предложенных для выбора);

- соблюдение правила «трех ошибок», в соответствии с которым обследование по показателю завершается, если по нему подряд совершены три ошибки;

- небольшая продолжительность обследования (не более 3 минут по показателю);

- проведение в качестве обучающих первых трех заданий по каждому показателю (при их предъявлении используется четко регламентированная «система помощи», их результаты при подсчете баллов за показатель не учитываются) [Мамаева и др., 2019, с. 41].

Кроме того, использование невербального ответа через показ правильного варианта из трех предложенных для выбора (данный метод изначально применялся для включения в процесс мониторинга детей с отсутствием общепотребительной речи) оказалось удобным программированием способом.

Исследования, проведенные в КГПУ им. В.П. Астафьева в 2016–2022 гг., позволяют сделать вывод об универсальности требований GOMs для применения в различных культурных контекстах и на различных языках [Мамаева и др., 2021, с. 1474]. Также проведены исследования, подтверждающие достоверность и надежность данных о сформированности первоначальных навыков чтения у учеников с умственной отсталостью, полученных с помощью модифицированного варианта GOMs с использованием компьютерных технологий на локальном носителе (планшетном компьютере с сенсорным экраном) [Мамаева и др., 2020, с. 226]. Получены первые данные, подтверждающие правомерность проведения мониторинга в интерактивной среде (на примере наборов заданий для диагностики сформированности звуко-буквенного анализа у обучающихся с умственной отсталостью) [Мамаева, Брюховских, Куйдина, 2020, с. 7].

Проведенные исследования ориентированы на проведение отслеживания эффективности формирования навыков чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью. Актуальность мониторинга обучения чтению детей данной категории обусловлена, с одной стороны, значимостью данного умения для социализации в обществе, с другой – стойкими трудностями, которые испытывают обучающиеся с умственной отсталостью при овладении первоначальными навыками чтения [Afacan, Wilkerson, Ruppard, 2017, p. 229; Ainsworth et al., 2016, p. 165]. Также за последние годы возрастает интерес к использованию компьютерных технологий в образовании, регулярно появляются новые отечественные и зарубежные исследования и практические разработки [Алейникова, 2022, с. 53; Соболева и др., 2017, с. 7].

Проведение диагностики с использованием компьютерных технологий «имеет ряд преимуществ:

- объективность оценивания, независимость от мнения эксперта;
- простота в использовании;
- возможность включения в систему оценивания детей с отсутствием речи;

– оптимизация временных затрат на обработку результатов (обработка осуществляется компьютерной программой, автоматически)» [Мамаева и др., 2020, с. 228].

Проведение диагностики в интерактивной среде, в отличие от локального носителя, также обеспечивает «прозрачность» его результатов, не противореча при этом принципам деонтологической этики, так как результаты конкретного ребенка доступны лишь ограниченному кругу лиц, способствует продуктивному сотрудничеству с семьей и позволяет проводить мониторинг дистанционно. Но перенос диагностики с локального носителя в интерактивную среду требует уточнения требований к процедуре и их апробацию в изменившихся условиях.

*Методология (материалы и методы).* Для ответа на первый вопрос исследования при определении требований к процедуре диагностики достижений умственно отсталых школьников в интерактивной среде мы опирались на основные положения технологии GOMs. Но «первоначальный вариант технологии GOMs, предложенный сотрудниками Университета Миннесоты, модифицирован нами с учетом:

- специфики русского языка и русской письменности;
- специфики обучения чтению детей с умственной отсталостью в России;
- особенностей применения в интерактивной среде» [Мамаева, Брюховских, Куйдина, 2020, с. 9].

В качестве ведущих определены следующие требования.

1. Выделение системы последовательно усложняющихся показателей для диагностики определенного умения или навыка. Данное положение является одним из ключевых положений технологии GOMs и соотносимо с таким принципом отечественной коррекционной педагогики, как принцип «поэтапности обучения», и положением об ориентированности обучения на «зону ближайшего развития». Для диагностики сформированности первоначальных навыков чтения, в случаях когда обучение ведется на основе звукового аналитико-

синтетического метода, нами выделены следующие показатели:

- знание букв;
- навыки языкового анализа (определение первой буквы в слове, последней буквы в слове, наличия буквы в слове, слоговой анализ);
- чтение слогов;
- чтение слов;
- чтение предложений (подбор картинки к предложению; завершение предложения словом, подходящим по смыслу).

Для детей, которым овладение чтением на основе общепринятых подходов недоступно, предложены показатели сформированности альтернативного чтения: зрительное восприятие, узнавание пиктограмм, «чтение» пиктографических предложений.

Некоторые из вышеперечисленных показателей апробированы на бумажном носителе, локальном носителе с использованием компьютерных технологий (планшетном компьютере с сенсорным экраном) и в интерактивной среде; другие же находятся на этапе разработки и апробации. В данном сообщении будут представлены результаты апробации требований к процедуре диагностики сформированности первоначальных навыков чтения умственно отсталых школьников в интерактивной среде на примере показателей: определение первой и последней буквы в слове, чтение слогов и чтение слов.

2. Структурирование диагностических заданий не только по показателям, но и материалам букв. Так как овладение грамотой у обучающихся с умственной отсталостью – процесс пролонгированный (иногда изучение всех букв алфавита продолжается несколько лет) и первоначально чтение слогов, слов и предложений осуществляется на ограниченном материале букв, целесообразно мониторинг сформированности данных показателей начинать также на ограниченном материале букв. Задания распределены на три материала.

Материал 1: А О У М С Х.

Материал 2: материал 1 + Ш Л Н Ы Р К П Т И З В Ж Б Г Д.

Материал 3 – все буквы: материал 2 + Е Е Й Э Ю Я Ф Ц Ч Щ Ъ Ы.

Таким образом, диагностика по предложенному нами алгоритму предполагает первоначальное обследование знания букв учениками, а затем обследование по остальным показателям на материале букв, находящемся в «зоне ближайшего развития» конкретного ученика. При этом в рамках каждого материала букв обозначены как рекомендуемые, так и дополнительные показатели. Например, на материале 3 (все буквы) рекомендуемые показатели: чтение слогов, слов, предложений; остальные показатели рассматриваются в качестве дополнительных.

3. Следует отметить еще одно отличие от зарубежной версии, где все задания внутри показателя рассматривались как равнозначные, – это выделение уровней сложности внутри каждого показателя и равномерное распределение заданий внутри показателя на уровни сложности. Например, по показателю «Чтение слогов»: первый уровень сложности – чтение обратных слогов (ГС); второй уровень сложности – прямые слоги (СГ); третий уровень сложности – слоги из трех букв (ССГ, ГСС, СГС). При диагностике каждого из показателей задания предъявляют последовательно «пачками», в каждой из которых имеется по одному заданию из каждого уровня сложности обследуемого показателя. Например, при диагностике чтения слогов материал может быть предложен в такой последовательности:

– первая «пачка» слогов: МА (второй уровень сложности слогов), АС (первый уровень сложности), ХОМ (третий уровень);

– вторая «пачка» слогов: МСА (третий уровень сложности слогов), ОМ (первый уровень сложности), ХУ (второй уровень сложности) и т.д.

Как видно из приведенного примера, последовательность уровней сложности внутри «пачки» определяется случайным образом, выбор заданий из набора конкретного уровня сложности также осуществляется в произвольной последовательности, но не допускается повторение заданий в рамках одного обследования.

Таким образом, «поэтапность», предлагаемая нами в модифицированном варианте технологии GOMs, более конкретизирована, что позволяет получить более точные данные

о сформированности умений внутри каждого конкретного показателя, так как компьютерной программой осуществляется подсчет правильных показов как в целом, так и по каждому уровню сложности обследуемого показателя.

4. Так как обследование по каждому показателю ограничено во времени, нами определено требование – внутри каждого показателя допустимо не более трех уровней сложности.

5. Небольшая продолжительность диагностики (три минуты на показатель). Данное требование обозначено в рамках технологии GOMs и обусловлено такими психофизическими особенностями обучающихся с когнитивными расстройствами, как: низкая работоспособность, повышенная утомляемость, отвлекаемость, трудности концентрации внимания, сниженная мотивация [Защирская и др., 2017, с. 81]. Но так как в модифицированном нами варианте внутри каждого показателя выделены 2–3 уровня сложности, то введено требование равномерного распределения времени между уровнями сложности: в случае трех уровней сложности внутри показателя – по 60 секунд на каждый уровень, при двух уровнях сложности – по 90 секунд на уровень.

6. Ответ ученика через показ правильного варианта ответа из трех предложенных для выбора. Автоматически производится подсчет правильных показов за единицу времени (3 минуты на показатель) как по показателю в целом, так и по каждому уровню сложности обследуемого показателя. При проведении исследования дети осуществляли показ с использованием компьютерной мыши, указательного жеста (ребенок на экране компьютера показывает ответ рукой, а педагог реализует его ответ с помощью компьютерной мыши), а также через касание изображения на сенсорном экране. Способ показа и техническое решение (вариант электронного носителя) в каждом конкретном случае выбирает педагог, ориентируясь на двигательные возможности конкретного ученика и техническую обеспеченность образовательного процесса в конкретной организации. При этом в работе с каждым конкретным учеником в ходе эксперимента использовалось лишь единообразное техническое решение, так

как гипотетически можно предположить, что изменение условий осуществления показа повлияет на количественные показатели диагностики. Сравнение результатов диагностики при использовании различных электронных носителей и различных способов показа в рамках данного исследования не проводилось, но рассматривается нами в качестве дальнейшей перспективы.

7. Правило «трех ошибок», которое в первоначальной зарубежной версии предполагает окончание диагностики по показателю, если учеником допущены три ошибки подряд. Соблюдение данного требования, с одной стороны, позволяет сократить время обследования, сохранив при этом точность результатов, а также предотвращает утомление и негативную реакцию учеников на повторяющиеся ошибки при предъявлении непосильных для выполнения и не понимаемых ими заданий, что особенно трудно для учеников с умственной отсталостью, когда затруднена регуляция аффекта интеллектом. Учитывая зарубежные исследования о правомерности применения правил как трех, так и двух ошибок [Wayman et al., 2009], мы сделали выбор на правиле «трех ошибок». Но его реализация в нашем варианте модифицирована, что связано с выделением уровней сложности внутри каждого показателя. Подсчет ошибок осуществляется не по показателю в целом, а по каждому уровню сложности по отдельности: если допущено три ошибки подряд в заданиях конкретного уровня сложности, то прекращается обследование только этого уровня, но обследование по остальным уровням сложности показателя продолжается.

8. Использование первых трех заданий каждого показателя как обучающих. Данное положение технологии GOMs используется в предлагаемом нами варианте без изменений и предполагает использование системы подсказок с постепенным усилением помощи (допустимо четырехкратное предъявление обучающих заданий), что позволяет ученику с умственной отсталостью сориентироваться при применении знаний в новых условиях. В качестве обучающих используются самые простые задания показателя,

которые затем как оценочные не используются. Результаты обучающих заданий не учитываются при подсчете баллов за показатель.

9. При выполнении оценочных заданий используется организующая помощь: при неправильном показе инструкция повторяется (оценочными являются задания, начиная с четвертого, внутри каждого показателя). Если показ произведен с ошибкой или не осуществляется в течение определенного времени (от 5 до 30 секунд, в зависимости от показателя), то вопрос повторяется, но уже развернуто. Правильный показ с первого предъявления задания в каждом оценочном задании оценивается в 1 балл, но за правильный показ после повторной инструкции баллы не начисляются. Выделение требования обусловлено необходимостью в дополнительной помощи, связанной с недостаточной сформированностью мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности у детей с умственной отсталостью [Дмитриев, Верхотурова, 2019, с. 537; Верхотурова, Дмитриев, Дмитриева, 2020, с. 18109]. Повторение инструкции в данном случае является переносом действий контроля во внешний план и снижает риск упрощения инструкции обучающимися («скатывания» до действий показа наугад).

10. Возможность до четырех включений в близкий временной промежуток (в течение двух недель) для получения достоверных результатов, что является значимым условием, обеспечивающим надежность данных. Проведение нескольких включений особенно значимо при обучении работе с программой, а также при ситуативном снижении результатов по показателю, для этого в программе предусмотрена функция выбора ведущего значения показателя за период. Необходимость соблюдения данного требования подтверждено нами ранее через серию исследований 2016–2022 гг.

11. Интерпретация результатов диагностики на основе их количественно-качественного анализа. Подсчет баллов по показателям и уровням сложности осуществляется автоматически, но именно на основе количественно-качественного анализа педагог выбирает материал букв, пока-

затели для оценивания, ведущее значение показателя за период, а также дополняет и интерпретирует числовые значения с учетом качественных особенностей выполнения заданий, наблюдения за поведением и состоянием детей в ходе диагностики. Например, ученик, выбравший при чтении предложений стратегию «показа наугад», может набрать больше баллов, чем ученик, выполняющий задания осознанно, но медленно, у которого чтение по слогам только формируется.

Нужно отметить также, что в рамках данного сообщения не стоит задача представления требований к содержанию и оформлению заданий по каждому конкретному показателю (например, к подбору материала, голосовой инструкции, изображениям, шрифтовому оформлению и т.д.), которые носят частный характер и распространяются именно на один конкретный показатель.

Данные требования к содержанию и процедуре диагностики сформированности первоначальных навыков чтения у умственно отсталых

школьников в интерактивной среде были апробированы нами по показателям: определение первой буквы в слове, последней буквы в слове, чтение слогов и чтение слов.

Для ответа на второй вопрос исследования (определения надежности и валидности данных, полученных в интерактивной среде с соблюдением обозначенных нами требований) в период с 2018 по 2020 г. была организована серия исследований по вышеобозначенным показателям. Обследование по разным показателям проводилось на базе различных организаций с различными обучающимися и в различные сроки. Основными критериями для включения в эксперимент явились: наличие умственной отсталости и сформированность показателя (обследуемый показатель сформированности первоначальных навыков чтения на момент диагностики должен находиться в «зоне ближайшего развития»). Данные об организации экспериментального исследования по показателям отражены в табл. 1.

Таблица 1

**Данные об организации экспериментального исследования**

Table 1

**Data on the arrangement of the experimental research**

Показатель	Сроки исследования	Количество участников	Возраст участников	Степень умственной отсталости участников
1. Определение первой буквы в слове	Весна 2020 г. – 15 чел., осень 2020 г. – 20 чел.	35 чел., из них 30 мальчиков и 5 девочек	8 лет – 15 чел., 9 лет – 7 чел., 10 лет – 5 чел., 11 лет – 6 чел., 12 лет – 2 чел.	Легкая умственная отсталость – 22 чел., умеренная умственная отсталость – 13 чел.
2. Определение последней буквы в слове	Весна 2020 г. – 11 чел., осень 2020 г. – 16 чел.	27 чел., из них 18 мальчиков и 9 девочек	8 лет – 15 чел., 9 лет – 5 чел., 10 лет – 4 чел., 11 лет – 3 чел.	Легкая умственная отсталость – 20 чел., умеренная умственная отсталость – 7 чел.
3. Чтение слогов	Осень 2018 г.	27 чел., из них 23 мальчика и 4 девочки	9 лет – 1 чел., 10 лет – 3 чел., 11 лет – 6 чел., 12 лет – 6 чел., 13 лет – 5 чел., 15 лет – 6 чел.	Умеренная умственная отсталость – 27 чел.
4. Чтение слов	Весна 2019 г.	30 чел., из них 18 мальчиков и 12 девочек	10 лет – 1 чел., 11 лет – 6 чел., 12 лет – 8 чел., 13 лет – 10 чел., 14 лет – 5 чел.	Умеренная умственная отсталость – 30 чел.

Экспериментальное исследование было организовано следующим образом:

– для определения надежности было проведено от двух до четырех включений в течение двух недель, а затем сравнивались результаты двух стабильных включений;

– для определения валидности анализировалась взаимозависимость между данными показа в интерактивной среде и результатами чтения вслух слогов и слов либо устного ответа на вопрос о первой и последней букве в слове.

Результаты проанализированы с помощью методов статистического анализа, применялся программный пакет «Statistica 10». Использовались непараметрические статистические критерии для связанных выборок: тест знаков,

критерий Уилкоксона, а также коэффициент корреляции Спирмена.

*Результаты исследования.* Первичный анализ. Результаты первичного анализа данных отражены в табл. 2.

Таблица 2

### Первичный анализ результатов экспериментального исследования

Table 2

#### Initial analysis of the experimental research results

Показатель	Показ правильного варианта							Чтение вслух			
	к-во	1-е включение со стабильным результатом			2-е включение со стабильным результатом			к-во	median	max	min
		median	max	min	median	max	min				
1. Определение первой буквы в слове	35	29	39	3	28	37	2	35	25	36,7	1,7
2. Определение последней буквы в слове	27	24	37	7	25	33	9	27	27	31,3	6,7
3. Чтение слогов	27	16	27	8	16	28	8	27	15	23,3	7,7
4. Чтение слов	30	17,5	44	3	17	43	4	30	14	43	0

Результаты, представленные в табл. 2, иллюстрируют, что по всем показателям медиальные, максимальные и минимальные значения показов во время двух стабильных включений, проводимых в течение двух недель, очень близки, что согласуется с предположением о надежности апробированных наборов заданий. Медиальные, максимальные и минимальные значения показов и соответствующие им значения устных ответов также близки, но при этом результаты показа выше результатов устных ответов. Данный факт объясняется тем, что действия показа и чтения вслух (либо называния первого и последнего звука в слове) близки, но не тождественны, чтение вслух имеет более сложную психологическую структуру. При этом результаты показа в интерактивной среде и результаты

устных ответов могут быть тесно взаимосвязаны, что соответствует выводам по результатам исследования, проведенного нами ранее на локальном носителе, и не противоречит предположению о валидности наборов заданий, апробированных в интерактивной среде. Для подтверждения выводов о валидности и надежности заданий, размещенных в интерактивной среде с соблюдением обозначенных выше требований, результаты апробации проанализированы с помощью методов статистического анализа.

*Определение надежности наборов заданий.* Для определения надежности наборов заданий проводилось сравнение результатов двух стабильных включений по каждому показателю в близкий временной промежуток (до двух недель) (табл. 3).

Таблица 3

### Сравнение результатов двух включений по показателям

Table 3

#### Comparison of the two inclusions by indicators

Показатель	I определение первой буквы в слове	II определение последней буквы в слове	III чтение слогов	IV чтение слов
p-value (Wilcoxon)	0,33	0,36	0,05	0,46
p-value (Sing Test)	0,36	0,42	0,06	0,52

Данные табл. 3 позволяют сделать вывод об отсутствии статистической значимости изменений показателя при повторении включений в течение двух недель. Результаты совпадают на уровне значимости 0,05, следовательно, наборы заданий, размещенные в интерактивной среде с соблюдением обозначенных нами требований, надежны.

*Определение валидности наборов заданий.* Для определения валидности наборов заданий мы определяли корреляцию между результатами, полученными с помощью чтения вслух (либо устных ответов на определение первого и последнего звука), и результатами, полученными в интерактивной среде методом показа.

Таблица 4

**Корреляция результатов показа и чтения**

Table 4

**Correlation of reading and demonstration results**

Показатель	I определение первой буквы в слове	II определение последней буквы в слове	III чтение слогов	IV чтение слов
Коэффициент корреляции (Spearman)	0,72	0,81	0,97	0,94

Результаты, представленные в табл. 4, иллюстрируют, что по всем показателям выявлена тесная взаимосвязь между данными, полученными в интерактивной среде методом показа, и данными, полученными традиционными методами чтения вслух (либо устного ответа). Коэффициент корреляции достигает статистической достоверности по всем показателям, что дает основание для вывода о валидности заданий, размещенных в интерактивной среде с соблюдением обозначенных нами требований. Так как по показателям I и II (определение первой буквы в слове и последней буквы в слове) проводится обследование не самого навыка чтения, а одной из предпосылок для его формирования, а именно элементарных форм звуко-буквенного анализа, то коэффициент корреляции с результатами называния несколько ниже, чем по показателям III и IV, в рамках которых проводится обследование чтения слогов и слов.

*Заключение*

1. Диагностику образовательных достижений обучающихся с умственной отсталостью эффективно проводить в интерактивной среде на основе русскоязычного модифицированного варианта технологии GOMs (general outcome measurement).

2. Для получения более точных данных за короткое время диагностику в интерактивной сре-

де рекомендуется проводить с учетом следующих требований: выделение системы последовательно усложняющихся показателей для диагностики определенного умения или навыка; равномерное распределение на уровни сложности (не более трех уровней внутри показателя); предъявление заданий внутри показателя группами, в каждую из которых включено по одному заданию всех уровней сложности в произвольной последовательности; небольшая продолжительность диагностики (три минуты на показатель); ответ ученика через показ правильного варианта из трех предложенных; завершение обследования по каждому уровню сложности внутри показателя при совершении трех ошибок подряд; использование первых трех заданий в качестве обучающих; использование организующей помощи; возможность до четырех включений в близкий временной промежуток для получения достоверных результатов. Для диагностики сформированности первоначальных навыков чтения целесообразно структурировать задания по материалам букв.

3. Данные требования апробированы в интерактивной среде на примере диагностики сформированности первоначальных навыков чтения, подтверждены надежность и валидность наборов заданий по следующим показателям: определение первой и последней буквы в слове, чтение слогов и чтение слов.

Вместе с тем результаты, представленные в данной статье, не раскрывают всех вопросов по проблеме мониторинга образовательных достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в интерактивной среде. В качестве дальнейшей перспективы предполагается: расширение и апробация наборов заданий для диагностики достижений обучающих-

ся в других образовательных областях; определение чувствительности к изменениям разработанных наборов заданий; уточнение требований к процедуре мониторинга для работы с обучающимися различных нозологических групп, а также с обучающимися с умственной отсталостью, осложненной двигательными и поведенческими нарушениями.

## Библиографический список

1. Алейникова К.А. Интерактивный метод мобильного обучения на базе SMILE // Педагогика. 2022. № 7. С. 53–56.
2. Верхотурова Н.Ю., Дмитриев А.А., Дмитриева С.А. К проблеме актуальности развития эмоционально грамотного поведения у детей с интеллектуальными нарушениями // Веб-конференция E3S. Инновационные технологии в науке и образовании (ITSE-2020). 2020. № 210. С. 18109. DOI: 10.1051/e3sconf/202021018109
3. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. М.; Л.: Гос. учеб.-педагогическое изд-во. 1935. С. 33–52. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/vur/vur-0331.htm#p33>
4. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. Социально-психологические аспекты эмоционального реагирования в детском возрасте // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 15 (4). С. 537–545. DOI: 10.17516/1997–1370–0469
5. Заширская О.В., Николаева Е.А., Рыбников В.Ю., Бызова В.М. Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 7 (5). С. 81–93. DOI: 10.15293/2226-3365.1705.06
6. Мамаева А.В., Антонова Т.С., Денисова К.Ю., Килина С.Ю. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1 // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 41–51. DOI: 10.25146/1995-0861-2019-41-1-119
7. Мамаева А.В., Брюховских Л.А., Куйдина Е.Е. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере звукового анализа): сообщение 2 // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 7–17. DOI: 10.25146/1995-0861-2020-54-4-237
8. Мамаева А.В., Антонова Т.С., Денисова К.Ю., Килина С.Ю. Применение зарубежных технологий на сенсорном экране для мониторинга достижений умственно отсталых школьников // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. 2020. Т. 90, № 27. С. 226–235. DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.03.27
9. Мамаева А.В., Антонова Т.С., Денисова К.Ю., Брюховских Л.А., Куйдина Е.Е. Требования к оценке достижений умственно отсталых учащихся в интерактивной среде // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021. № 116 (165) С. 1474–1484. DOI: 10.15405/epsbs.2021.09.02.165
10. Соболева Е.В., Соколова А.Н., Исупова Н.И., Суворова Т.Н. Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 7 (4). С. 7–25. DOI: 10.15293/2226-3365.1704.01
11. Afacan K., Wilkerson K.L., Ruppard A.L. Multicomponent reading interventions for students with intellectual disabilities // Remedial and Special Education. 2017. No. 39 (4). P. 229–242. DOI: 10.1177/0741932517702444

12. Ainsworth M.K., Evmenova A.S., Behrmann M., Jerome M. Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs // *Research in Developmental Disabilities*. 2016. No. 56. P. 165–176. URL: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/teaching-phonics-to-groups-of-middle-school-students-with-autism-71CzoO60o9>
13. Deno S.L. Developments in curriculum-based measurement // *The Journal of Special Education*. 2003. No. 37 (3). P. 184–192. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ785942>
14. Eun B. The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories // *Educational Philosophy and Theory*. 2019. No. 51 (1). P. 18–30. DOI: 10.1080/00131857.2017.1421941
15. Farley D., Anderson D., Irvin Sh. Modeling reading growth in grades 3 to 5 with an alternate assessment // *Remedial and Special Education*. 2016. No. 38 (4). P. 195–206. DOI: 10.1177/0741932516678661
16. Hill D.R., Lemons C.J. Early grade curriculum-based reading measures for students with intellectual disability // *Journal of Intellectual Disabilities*. 2015. No. 19 (4). P. 311–325. DOI: 10.1177/1744629515574812
17. Hopfenbeck T.N., Lenkeit J., Masri Y.El., Cantrell K., Ryan J., Baird J. Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2018. No. 62 (3). P. 333–353. DOI: 10.1080/00313831.2016.1258726
18. Jones F.G., Gifford D., Yovanoff P., Otaiba S.Al, Levy D., Allor J. Alternate assessment formats for progress monitoring students with intellectual disabilities and below average IQ: an exploratory study // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2018. No. 34 (1). P. 41–51. DOI: 0.1177/1088357618762749
19. Kearns J.F., Kleinert H.L., Thurlow M.L. Alternate assessment as one measure of teacher effectiveness: implication for our field // *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2015. No. 40 (1). P. 20–35. DOI: 10.1177/1540796915585105
20. Lee H., Chung H.Q., Zhang Y., Abedi J., Warschauer M. The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A Systematic review // *Applied Measurement in Education*. 2020. No. 33 (2). P. 124–140. DOI: 10.1177/8756870519894661
21. Ruiz M.I. Beyond traditional response to intervention: Helping rural educators understand English learners' needs // *Rural Special Education Quarterly*. 2020. No. 39 (1). P. 35–53. DOI: 10.1177/8756870519894661
22. Solheima O.J., Frijtersa J.C., Lundetræ K., Uppstada P.H. Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial // *Learning and Instruction*. 2018. Is. 58. P. 65–79. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.004
23. Wallace T., Tichá R., Gustafson K. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // *Reading & Writing Quarterly*. 2010. Vol. 26, is. 4. P. 333–360. DOI: 10.1080/10573569.2010.500264
24. Wayman M.M., Tichá R, Wallace T., Espin C.A, Wiley H.I, Du X., Long J. Comparison of different scoring procedures for the CBM maze selection measure. Technical Report. University of Minnesota, 2009. 19 p. URL: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr10asls.pdf>
25. Yan Z., Pastore S. Assessing teachers' strategies in formative assessment: The teacher formative assessment practice scale // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2022. No. 40 (5). P 1–28. DOI: 10.1177/07342829221075121

# MODIFICATION OF THE *GENERAL OUTCOME MEASUREMENT* FOREIGN TECHNOLOGY FOR DIAGNOSING EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF MENTALLY CHALLENGED SCHOOLCHILDREN IN AN INTERACTIVE ENVIRONMENT (REPORT 3)

**A.V. Mamaeva (Krasnoyarsk, Russia)**

**X.Yu. Denisova (Krasnoyarsk, Russia)**

**L.A Bryukhovskikh (Krasnoyarsk, Russia)**

**A.V. Didenko (Krasnoyarsk, Russia)**

## **Abstract**

*Statement of the problem.* The article conveys the problem of modification of general outcome measurement (GOMs) which is one of the foreign formative assessment technologies for diagnosing educational achievements of mentally retarded school children in an interactive environment.

*The purpose of the study* is to determine and test the requirements to diagnostics procedure of educational achievements of mentally retarded school children in an interactive environment (on the example of diagnosing the indicators of initial reading skills formation).

*Methodology (materials and methods).* The requirements to diagnostics have been determined on the basis of GOMs technology and modified taking into account the specifics of the Russian language and Russian literacy, specifics of teaching Russian mentally retarded children to read, application features in the interactive environment. These requirements were tested on the example of diagnostics indicators of initial reading skills formation; the results were analyzed applying the methods of statistical analysis. For determining reliability, the differences or coincidences between the stable results of two inclusions in a close time period were revealed. For determining validity, the correlation of diagnostics results in the interactive environment with the results of reading aloud or a verbal response was revealed.

*Research results* do not contradict the assumption that observing the indicated requirements allows gaining reliable and valid data in the diagnostics of educational achievements of mentally retarded school children in the interactive environment. The reliability of monitoring task sets was confirmed as the results of two inclusion demonstrations in a close time period coincide on the level of significance 0.05. The close and significant connection of the demonstration results with the verbal response results was confirmed as well as the task set validity.

*Conclusion.* The requirements have been determined of modified general outcome measurement technology variant to diagnostics procedure of educational assessment of mentally retarded schoolchildren in the interactive environment. They allow gaining accurate results with time optimization. As a result of approbation, the task set reliability and validity have been determined. And all the task sets were created taking into account the indicates demands for diagnosing the educational achievements of mentally retarded students in the interactive environment.

**Keywords:** *mental retardation, educational monitoring, formative assessment, curriculum based measurement, general outcome measurement, information and communication technologies, literacy, reading skill.*

---

**Mamaeva Anastasia V.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: avmama\_eva@mail.ru

**Denisova Xenia Yu.** – Teacher, Sukhobuzimskaya Secondary School (Sukhobuzimskoye, Russia); e-mail: ksyukusinatra@mail.ru

**Bryukhovskikh Lyudmila A.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: ladakspu@mail.ru

**Didenko Alexandra V.** – MA Candidate, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: asya.didenko.00@mail.ru

---

## **References**

1. Aleynikova K.A. Interactive mobile learning method based on SMILE // *Pedagogika (Pedagogy)*. 2022. No. 7. P. 53–56.
2. Verkhoturova N.Y., Dmitriev A.A., Dmitrieva S.A. On the problem of relevance to develop emotionally competent behavior in children with intellectual disabilities // *Veb-konferentsiya E3S. Innovatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii (E3S Web of Conferences. Innovative Technologies in Science and Education) (ITSE-2020)*. 2020. No. 210. P. 18109. DOI: 10.1051/e3sconf/202021018109

3. Vygotsky L. S. The dynamic of the mental development of students in connection with the educational process. In: Mental development of children in the learning process: Collection of articles. Moscow; Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo. 1935. P. 33–52. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/vur/vur-0331.htm#p33>
4. Dmitriev A.A., Verkhoturova N. Yu. Social and psychological aspects of emotional response in childhood // Zhurnal Sibirskogo federalnogo universiteta. Gumanitarnye i sotsialnye nauki (Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences). 2019. No. 15 (4). P. 537–545. DOI: 10.17516/1997–1370–0469
5. Zashirinskaya O.V., Nikolaeva E.I., Rybnikov V.Y., Byzova V.M. The influence of family communication on the specificity of the gestures perception by children of primary school age with mild mental retardation // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin). 2017. No. 7 (5). P. 81–93. DOI: 10.15293/2226-3365.1705.06
6. Mamaeva A.V., Antonova T.S., Denisova K.Yu., Bryukhovskikh L.A., Kuidina E.E. The requirements to assessing of mentally retarded students' achievements in interactive environment // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021. No. 116 (165). P. 1474–1484. DOI: 10.15405/epsbs.2021.09.02.165
7. Mamaeva A.V., Bryukhovskikh L.A., Kuydina E.E. Monitoring of school achievements among students with mental retardation (sound and letter analysis): report 2 // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2020. No. 4 (54). P. 7–17. DOI: 10.25146/1995-0861-2020-54-4-237
8. Mamaeva A.V., Antonova T.S., Denisova K.Yu., Kilina S.Yu. Monitoring of school achievements among students with mental retardation (reading skill): report 1 // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2019. No. 2 (48). P. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-41-1-119>
9. Mamaeva A.V., Antonova T.S., Denisova K.Yu., Kilina S.Yu. Application of foreign technologies on touch screen for monitoring achievements of mentally retarded schoolchildren // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS). 2020. No. 90 (27). P. 226–235. DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.03.27
10. Soboleva E.V., Sokolova A.N., Isupova N.I., Suvorova T.N. Use of training programs based on gaming platforms for improving the effectiveness of education // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin). 2017. No. 7 (4). P. 7–25. DOI: 10.15293/2226-3365.1704.01
11. Afacan K., Wilkerson K.L., Ruppard A.L. Multicomponent reading interventions for students with intellectual disabilities // Remedial and Special Education. 2017. No. 39 (4). P. 229–242. DOI: 10.1177/0741932517702444
12. Ainsworth M.K., Evmenova A.S., Behrmann M., Jerome M. Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs // Research in Developmental Disabilities. 2016. No. 56. P. 165–176. URL: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/teaching-phonics-to-groups-of-middle-school-students-with-autism-71CzoO60o9>
13. Deno S.L. Developments in curriculum-based measurement // The Journal of Special Education. 2003. No. 37 (3). P. 184–192. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ785942>
14. Eun B. The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories // Educational Philosophy and Theory. 2019. No. 51 (1). P. 18–30. DOI: 10.1080/00131857.2017.1421941
15. Farley D., Anderson D., Irvin Sh. Modeling reading growth in grades 3 to 5 with an alternate assessment // Remedial and Special Education. 2016. No. 38 (4). P. 195–206. DOI: 10.1177/0741932516678661

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

УДК 37.032

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ

Ю.В. Калегина (Челябинск, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы и цель.* В статье обоснована проблема учета в дополнительном профессиональном образовании, направленном на развитие культуры безопасности, особенностей этапа профессионализации сотрудников организаций. *Цель* статьи состоит в выявлении особенностей развития культуры безопасности сотрудников организации с учетом их возрастных особенностей и этапа профессионализации.

*Методология* исследования базируется на обобщении научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых в области теории и методики образования, безопасности профессиональной деятельности и смежных с педагогикой сферах. В исследовании с позиций системного, культурологического, аксиологического, деятельностного подходов рассматриваются элементы культуры безопасности сотрудников организации и ее развитие на этапе профессионализации в их совмещении с андрагогическим подходом, представленным прежде всего в педагогических исследованиях отечественных и зарубежных авторов [Соколова, Ильина, 2018; Лебединская, 2016; Stemn et al., 2016]. Для проверки предположения о различиях в культуре безопасности сотрудников разного возраста автором проведен и описан эксперимент, осуществлена статистическая обработка результатов эксперимента и дана ее педагогическая интерпретация.

*Результаты исследования.* Раскрыта сущность исследуемого феномена «культура безопасности сотрудников организаций», определен уровень развития культуры безопасности сотрудников трех возрастных групп, выявлены внешние и внутренние по отношению к системе образования в сфере безопасности условия развития культуры безопасности у сотрудников. На основе экспериментальных данных автор предлагает ориентиры для преобразования педагогических условий развития необходимого уровня культуры безопасности сотрудников разного возраста в дополнительном профессиональном образовании.

*Заключение.* Предложенные автором способы педагогического влияния на развитие культуры безопасности сотрудников организации, базирующиеся на особенностях этапа профессионализации (опыта профессиональной деятельности), могут служить ориентирами методистам учебных центров, педагогам дополнительного профессионального образования, педагогам-исследователям в разработке индивидуальных программ развития культуры безопасности сотрудников организаций.

**Ключевые слова:** культура безопасности, компоненты культуры безопасности, уровни развития культуры безопасности, возрастные особенности сотрудников, этапы профессионализации, педагогические условия развития культуры безопасности сотрудников.

**Калегина Юлия Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры БЖД, заместитель декана факультета машиностроения по научной работе, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (Челябинск); eLIBRARY ID: 49447995; ORCID ID: 0000-0001-5606-5864; e-mail: kalinayv@susu.ru

**П**остановка проблемы. Междисциплинарные научные исследования раскрывают предпосылки в области развития культуры безопасности сотрудников организаций. В области социальных [Мозговая, 2017; Соколова 2017], технико-экономических [Бухтояров, 2020; Ефимова, Комарова, 2019; Кузнецова, 2021] философских наук [Губанов, Капшунова, 2016; Соколова, 2015] имеются теоретические представления о понятии и явлении развития

культуры безопасности человека. В области психолого-педагогических наук предложены и теоретические, и практические предпосылки развития культуры безопасности человека в образовательном процессе школы, вуза, дополнительного профессионального образования [Головин, 2020; Калганова, Гаврилин, 2021; Калегина, 2021; Карасева и др., 2022; Котик, 2006; Мошкин, Калачев, 2006; Nunen van, 2018]. Вместе с тем исследователи указывают на необходимость

выявления наиболее полного перечня индивидуальных особенностей, обусловленных спецификой этапов профессионализации, личным опытом взрослого человека и условиями его получения, которые следует учитывать в процессе развития его культуры безопасности для получения более совершенного результата. В данной работе представлен результат экспериментального педагогического исследования по выявлению особенностей развития культуры безопасности сотрудников организации с учетом этапа их профессионализации. *Целью* исследования стал поиск ответа на вопрос о связи уровня развития культуры безопасности сотрудников организации с их возрастом и стажем. Стратегическим результатом исследования автор видит разработку индивидуальной программы развития культуры безопасности сотрудника, управляющим средством в которой будут специальным образом подобранные содержание образования и формы его предъявления, педагогические методы и приемы.

*Методология (материалы и методы исследования).* Методологию исследования на стратегическом уровне составили системный и культурологический подходы, рассматривающие культуру безопасности человека как целостность компонентов, согласованность и активность которых обеспечивает эффективную профессиональную деятельность человека разного уровня адаптации к общепринятой культуре безопасности, в том числе культуре безопасности организации. Системное представление культуры безопасности позволяет рассмотреть ее именно как целостность трех компонентов: когнитивного, деятельностного, аксиологического, исторически рассмотренных исследователями феномена культуры безопасности именно в данной последовательности [Калегина, 2022; Cikara et al., 2010]. В зависимости от степени согласованности (целостности) этих компонентов на каждом этапе профессионализации (зарождения, становления, зрелости и дисгармонии), связанном с опытом, культура безопасности может как система находиться на уровнях: низком, ниже среднего, среднем, выше среднего, высоком.

На тактическом уровне методологией исследования стали аксиологический, деятельностный и андрагогический подходы. Согласно аксиологическому подходу предпочтения человека в образовании и паттерны профессиональной деятельности человека имеют ценностную природу, то есть аксиологический компонент – системообразующий, определяющий согласованность когнитивного и деятельностного компонента культуры безопасности. Исследования [Бухтояров, 2010; Головин, 2020; Соколова, Ильина, 2018] показывают, что культура безопасности взрослых базируется на системе ценностей человека, которая является триггером принятия им решений о безопасных или рискованных действиях, адекватность и корректность которых увязана с профессиональными знаниями в области безопасности. Деятельностная методология в совмещении с андрагогическим подходом дополняет представления о том, что ценности как компонент культуры безопасности обусловлены не только общими процессами социально-профессионального познания, протекающими на всех этапах профессионализации, но и еще одним элементом – накопленным на разных этапах профессионализации и социальной деятельности субъективным опытом безопасного социально-профессионального поведения взрослого человека. Именно профессиональная деятельность обуславливает нарастающее с возрастом, выраженное в трудовом стаже вовлечение человека в культуру трудовых и общественных отношений и «присвоение профессионального опыта» [Мошкин, Калачев, 2006; Калганова, Гаврилин, 2021; Калегина, 2022].

Основными методами исследования стали теоретические методы: анализ современных междисциплинарных научных изысканий и обобщение наработок практики образования; а также экспериментальные методы: анкетирование, беседа и статистическая обработка полученных в ходе их проведения данных.

*Обзор научной литературы.* Сосредоточение фокуса внимания исследователей профессионального образования на феномене культуры безопасности и особенностях ее развития происходило постепенно. Его начало связано с экспансией

в образовательные программы общеобразовательных школ и учреждений профессионального образования в 1991 г. учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Далее идея возможности педагогического влияния на развитие культуры безопасности человека именно в профессиональной деятельности развивалась, в последнее десятилетие научная мысль опирается уже на широкий круг междисциплинарных, а не только педагогических исследований. Изыскатели ищут современные способы совершенствования процесса развития культуры безопасности сотрудников организаций на основе новых знаний об особенностях этого процесса: его связей с моралью [Арутюнова и др., 2020]; с ценностными ориентациями и содержанием образования [Калегина, 2022]; с возрастными особенностями восприятия безопасности в социальном взаимодействии [Власов, 2003; Кимберг, 2010; Dublievic, Racine, 2017]; с поколенческими особенностями [Ефимова, Комарова, 2019; Калегина, 2021; Кузнецова, 2021; Муштонина, Кузнецова, Сорокина, 2018; Riva et al., 2019; Ellemers et al., 2019]. Анализ результатов этих теоретических исследований позволяет говорить, что исследователями разработано

ключевое понятие проблемы: культура безопасности сотрудника организации, которая представима как феномен существования человека в социальной и профессиональной деятельности человека [Калегина, 2022; Муштонина, Кузнецова, Сорокина 2018; Обознов, Бессонова, 2018; Тимофеева, 2021]. Этот вывод способствовал возникновению идеи совершенствования педагогических способов развития культуры безопасности сотрудников разного возраста, находящихся на разных этапах профессионализации, как средств этого развития. С опорой на результаты исследований социально-педагогического влияния на культуру безопасности [Арутюнова, Созинова, Александров, 2020; Калегина, 2021; Мозговая, 2017; Соколова, 2015; Sikara et al., 2010] определены социальные тенденции как внешние социально-педагогические условия развития культуры безопасности сотрудников организаций, а также осуществлена оценка их педагогического потенциала: факторы, содействующие развитию хотя бы одного из компонентов культуры безопасности или их взаимодействию, отнесены к позитивным, факторы, препятствующие развитию культуры безопасности, – к негативным (табл. 1).

Таблица 1

**Социально-педагогические условия развития культуры безопасности**

Table 1

**Social and pedagogical conditions for safety culture development**

Негативные факторы	Позитивные факторы
1	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Оформился методологический тупик в анализе динамики перемен в сфере безопасности через изучение новых рисков и угроз, количество и направленность которых непрерывно меняются.</li> <li>– Слабое сотрудничество негосударственных и государственных структур в формировании новых институтов развития культуры безопасности, с характерным этапом становления системы новой безопасности XXI в.</li> <li>– Обострение противоречия между теоретическим знанием о культуре безопасности человека как явлении и опытом применения педагогических средств развития культуры безопасности, адекватных вызовам времени.</li> <li>– Слабое межкультурное взаимодействие в мировой образовательной системе в сфере безопасности.</li> <li>– Противостояние цифрового обезличивания и гуманизации, одновременно сопровождающих трансформацию социальных институтов, в том числе системы образования.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Усиление в мировом образовании гуманитарной составляющей.</li> <li>– Определена целесообразность воплощения «культуры предотвращения» через формирование педагогическими средствами в «культуру безопасности» и «культуру мира».</li> <li>– Утверждено влияние в развитии культуры безопасности отношения социума к общенациональным целям, ценностям в ситуации поддержки или отторжения.</li> <li>– Осознан паритет индивидуализации и универсализации образования как способа учета государственных, организационных и личностных образовательных интересов.</li> <li>– Осознана необходимость в достоверном знании о самом развитии культуры безопасности человека, его целях, особенностях, противоречиях и перспективах.</li> </ul>

Окончание табл. 1

1	2
<p>– Отставание подготовки специалистов в сфере безопасности от возникающих потребностей социальной сферы.</p> <p>– Преобладание технического характера образования в области безопасности, ориентированного на государственные производственные предприятия.</p> <p>– Слабое согласование содержания и логики образования по вопросам безопасности в начальном, среднем, высшем, послевузовском и дополнительном профессиональном образовании.</p> <p>– Слабая ориентация содержания образования в сфере безопасности на отраслевой запрос региональных организаций</p>	<p>– Выявлена обусловленность культуры безопасности человека и закономерностей ее развития внутренними и внешними к системе образования факторами, знание о которых генерируют как педагогика, так и смежные с ней научные дисциплины.</p> <p>– Выявлено общественное признание паритета безопасности техно- и экосферы.</p> <p>– Усилено внимание государства к социальной образованности человека и его безопасному жизнеобеспечению.</p> <p>– Сформирован запрос на трансфессию специалистов в сфере безопасности (экологическую, психолого-педагогическую, социологическую, информационную, политическую компетентность)</p>

Влияние внешних социально-педагогических условий на культуру безопасности людей разных поколений выявлено и описано в научном исследовании, частные результаты которого опубликованы в работе [Калегина, 2022]. Внутрисистемные же педагогические способы, в перечень которых традиционно входят цели и содержание образования, его формы и методы, приемы взаимодействия педагога с сотрудником, нуждаются в специализации в связи с теми личностными особенностями сотрудника, влияние которых на развитие культуры безопасности установлено.

Сотрудники разного возраста получали образование в разные исторические периоды, их профессионализация, развитие их культуры безопасности происходило не исключительно в системе формального профессионального образования, но и в системах неформального (например, дополнительного профессионального) или информального (например, в профессиональной деятельности) образования. Этот вывод требует установления связи возраста сотрудника с необходимыми ему педагогическими способами развития культуры безопасности. Для исследования начального состояния культуры безопасности сотрудников организаций поставлены вопросы:

1. В части аксиологического компонента культуры безопасности: есть ли связь примата ценностей безопасности сотрудников с их возрастом и особенностями этапа профессионализации, выраженных в стаже?

2. В части оценки когнитивного компонента культуры безопасности: какое содержание образования для развития культуры безопасности является актуальным для сотрудников, относящихся к определенной возрастной категории и находящихся на определенном этапе своей профессионализации?

3. В части оценки деятельностного компонента культуры безопасности: какие формы образовательной деятельности по накоплению опыта безопасного поведения являются оптимальными для сотрудников разного возраста и находящихся на определенном этапе своей профессионализации?

Ответы на поставленные вопросы получены в ходе эксперимента. После проведения сравнительного анализа культуры безопасности сотрудников разного возраста, выдвинуты несколько гипотез о том, что должен учитывать педагог дополнительного профессионального образования, развивающий культуру безопасности сотрудников в обеспечении этого процесса более совершенными педагогическими способами.

Гипотеза 1: содержание образования в аспекте безопасности, полученное в системе формального образования на этапе зарождения профессионализации, обуславливает различия в развитии когнитивного компонента культуры безопасности сотрудников разного возраста.

Гипотеза 2: уровень развития аксиологического компонента культуры безопасности сотрудников разного возраста обусловлен приматом

социальных ценностей, тиражируемых в определенном историческом периоде посредством создания социально-педагогических условий образования.

Гипотеза 3: уровень развития деятельностного компонента культуры безопасности сотрудников обусловлен этапом профессионализации (зарождением, становлением, зрелостью, дисгармонией): накопленными с возрастом стажем и личным опытом социально-профессиональной деятельности.

Выбор методики оценки уровня развития культуры безопасности респондентов опирается на результаты анализа исследований, описывающих мотивы действий человека в ситуациях, угрожающих его благополучию. В этих изысканиях исследователи описывают элементы следующих диагностических средств:

- диагностика ценностей лиц, нарушающих нормы безопасности [Власов, 2003; Троицкий, 2014; Stemn et al., 2019];

- выявление оснований выбора рискованных действий в опасных ситуациях [Кузнецова, 2021; Мозговая, 2017; Shulman, Rothman, 2019];

- вариации дилемм, описывающих ситуации ценностного выбора при спасении людей, попавших в опасную ситуацию [Арутюнова, Созинова, Александров, 2020; Yu, 2016];

- оценка значимости содержания образования в формировании ценностей безопасности [Калегина, 2022].

*Результаты исследования.* Под культурой безопасности сотрудника организации будем понимать «форму мыследеятельности человека, характеристику его социально-профессионального поведения, осознаваемого в терминах “угрожающее/не угрожающее благополучию” техносферы, природы, социума, человека, интегрирующую принятые в данном обществе ценности, соответствующие научные знания, систематизированный социальный и субъективный опыт безопасного поведения» [Калегина, 2022, с. 50].

В определении культуры безопасности человека как системы отражена интеграция трех ее компонентов: когнитивного, деятельностного,

аксиологического, – которые возникают у каждого человека непоследовательно и развиваются скачкообразно, взаимообусловлено, в тесной кооперации, согласованности друг с другом [Мошкин, Калачев, 2006].

Когнитивный компонент культуры безопасности – целостность знаний человека о безопасности трудовой, социальной, игровой деятельности, деятельности по самообслуживанию, мыследеятельности в экотехнической системе в целом: опасности, риски и технологии их предупреждения, сущность, структура, условия и факторы безопасного поведения, тенденции, закономерности, законы, нормативные регламенты в области обеспечения безопасности.

Деятельностный компонент культуры безопасности – накопленный с возрастом субъективный опыт случайного взаимодействия с опасностью и целенаправленного практического применения знаний в области безопасности.

Аксиологический компонент культуры безопасности – система ценностей безопасности, сформированная у человека в период его профессионализации в нескольких направлениях (безопасности техносферы, природы, государства и общества, малой группы, личности). Этот компонент является и результатом стихийного накопления субъективного опыта человека на определенном этапе профессионализации, и результатом целенаправленного педагогического воздействия.

Культура безопасности сотрудников организации – динамическая система, она претерпевает изменения в направлении из прошлого через настоящее в будущее под воздействием разных факторов: социально-экономических и культурных условий, специфики этапа профессионализации, отрасли профессиональной деятельности, принадлежности человека к определенному поколению, ролевых и статусных характеристик, личного опыта, ценностных установок и готовности действовать определенным образом в условиях риска и др. [Кимберг, 2010; Попцов, Долинина, 2022; Dubljević, Racine, 2017].

На основе представленной методологии и методов описаны возможные уровни, на которых

может находиться культура безопасности сотрудников, и разработано для определения этих уровней диагностическое средство.

Уровень культуры безопасности «низкий»: профессионализация на уровне зарождения (опыт профессиональной деятельности менее 10 лет); несогласованность системы личных ценностей безопасности с профессиональными; несогласованность профессиональных знаний в сфере безопасности с трудовыми действиями.

Уровень культуры безопасности «ниже среднего»: профессионализация на уровне становления (опыт профессиональной деятельности 10–20 лет) или на уровне дисгармонии (опыт более 35 лет); слабая согласованность системы личных ценностей безопасности с профессиональными; существенная связь, согласованность профессиональных знаний в сфере безопасности с трудовыми действиями.

Уровень культуры безопасности «средний»: профессионализация на уровне зрелости (опыт профессиональной деятельности 20–30 лет); существенная связь, согласованность системы личных ценностей безопасности с профессиональными, существенная связь; согласованность профессиональных знаний в сфере безопасности с трудовыми навыками. Уровень культуры безопасности «выше среднего»: профессионализация на уровне зрелости (опыт профессиональной деятельности 20–30 лет); сильная связь, согласованность системы личных ценностей безопасности с профессиональными и социальными; сильная связь, согласованность профессиональных знаний в сфере безопасности с профессиональными навыками и профессиональными привычками.

Уровень культуры безопасности «высокий»: профессионализация на уровне зарождения (опыт профессиональной деятельности 30–35 лет); согласованность системы личных ценностей безопасности с профессиональными; несогласованность профессиональных знаний в сфере безопасности с профессиональными навыками, поведением, привычками.

Разработанное диагностическое средство состояло из трех блоков: социально-демогра-

фический, ценностно-констатирующий, деятельностный.

Первый блок устанавливал возраст респондента, пол, направление приложения его профессиональных усилий, стаж работы – этап профессионализации. В исследовании приняли участие работающие в организациях города студенты магистратуры и преподаватели политехнического института ЮУрГУ, сотрудники различных организаций города Челябинска, которые были по результатам ответов на вопросы первого блока распределены в три экспериментальные группы (далее – ЭГ). Все респонденты добровольно согласились на участие в эксперименте, оно не влияло на результаты аттестации их профессиональных компетенций.

«ЭГ-1» (N = 100, в возрасте 23–32 лет, средний стаж работы 8 лет – зарождение профессионализации);

«ЭГ-2» (N = 100, в возрасте 33–45 лет, средний стаж работы 15 лет – становление профессионализации);

«ЭГ-3» (N = 100, в возрасте от 46–60 лет, средний стаж работы 27 лет – зрелость профессионализации).

Второй блок выявлял вид культуры безопасности сотрудников и ранг ценностей безопасности представителей разных возрастных групп. Определение вида культуры происходило в увязке выбранных респондентом названий дисциплин периода их формального образования с их значимостью для развития представлений о безопасности. Для этого респондентам следовало из предложенного списка учебных дисциплин, собранных в дисциплинарные группы: технические, экологические, социальные, естественно-научные, – выбрать три значимые для формирования у них знаний о безопасном поведении. Далее определялась дисциплина, названная самой значимой большинством респондентов в каждой ЭГ. По названию дисциплинарной группы определен вид культуры безопасности всех респондентов определенной экспериментальной группы.

В этом же диагностическом блоке проходило в несколько этапов ранжирование ценностей.

Респондентам предложены 5 классов ценностей безопасности:

- ценности безопасности первого класса – объекты техносферы;
- ценности безопасности второго класса – объекты живой и неживой природы;
- ценности безопасности третьего класса – государство и общества;
- ценности безопасности четвертого класса – группы малого вида (семья, коллектив);
- ценности безопасности пятого класса – личность и ее ресурсы.

Респондентам предложено расставить классы ценностей по местам в порядке убывания их значимости для своей профессиональной деятельности. В результате применения этого средства составлена иерархическая структура системы ценностей безопасности в каждой ЭГ.

Классы ценностей, занявшие первые в иерархии три ранга из пяти, подлежали дополнительной оценке. Внутри каждого класса ценностей респонденты должны были конкретизировать объекты безопасности, которые они относят к данному классу. Вопрос звучал так: «Назовите три объекта безопасности, которые Вы отнесли бы к этому классу, расположите их в порядке убывания значимости для Вас».

В третьем блоке респондентам предложено выбрать из предложенных вариантов ответ на вопрос «Что для вас является наиболее значимым аргументом действовать безопасным способом?», то есть к каждому объекту безопасности респондент должен подобрать аргументацию, довод, основание отнесения этого объекта к ценностям:

- нормативное закрепление ценности в документах, регламентах;
- социально признан как ценность, как общественное благо;
- отражен в учебных дисциплинах как ценность;
- личный опыт социальной и профессиональной деятельности;
- личная убежденность в ценности объекта.

Респонденты должны были выбрать из предложенных оснований актуальные для них лично.

Представленное диагностическое средство позволило внутри каждой ЭГ рассчитать дисперсию в оценках респондентами объектов безопасности и соотнести ее с возрастной дисперсией, тем самым сформировать реостат состояний культуры безопасности каждой экспериментальной группы.

Для обработки результатов эксперимента определены его независимые и зависимые переменные.

Независимые переменные – принадлежность респондента к возрастной группе, вид культуры безопасности, ранг класса ценностей безопасности, ведущее основание безопасной деятельности.

Зависимые переменные: уровень развития культуры безопасности в среднем по каждой экспериментальной группе, состояние культуры безопасности респондента, дисперсия состояний культуры безопасности внутри каждой ЭГ.

Проверка однородности дисперсий производилась посредством критерия Фишера, предназначенного для сравнения двух дисперсий. Отношение большей дисперсии (в каждой группе – возраст) к меньшей сравнивалось с табличной величиной критерия Фишера.

Вид культуры безопасности у каждого поколения респондентов определен в соответствии с учебной дисциплиной, названной ведущей в аспекте развития у респондентов культуры безопасности (рис. 1).

Дисперсии по случайной величине «возраст» и «выбранная дисциплина» показали, что все ЭГ однородны по критерию «вид культуры». Результатом обработки ответов респондентов на вопрос об учебных дисциплинах, которые сформировали их представления о безопасности, стали следующие выводы:

1) культура безопасности ЭГ-1 отнесена к техносферному виду: в 90 % ответов ведущей дисциплиной названы школьный курс ОБЖ и технологии;

2) культура безопасности ЭГ-2 относится к социальному виду, в 95 % ответах ведущими дисциплинами названы: психология, обществознание, ОБЖ;

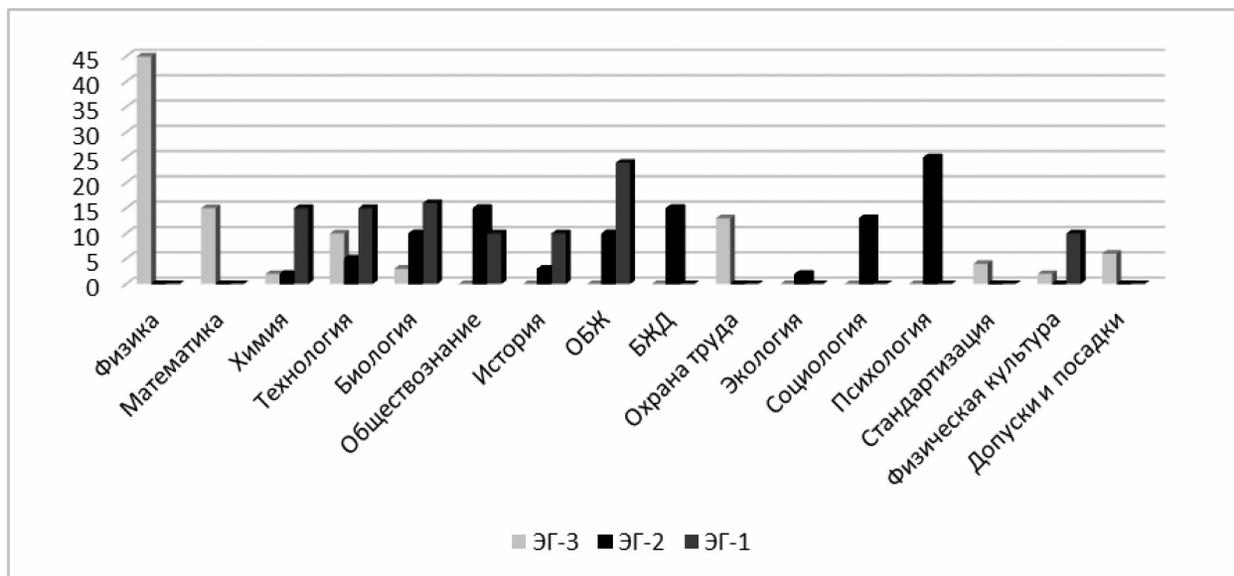


Рис. 1. Результаты ранжирования учебных дисциплин, влияющих на развитие культуры безопасности  
 Fig. 1. Results of ranking educational disciplines affecting the development of safety culture

3) культура безопасности ЭГ-3 отнесена к экотехническому виду, ведущими дисциплинами 87 % респондентов были названы физика, химия, трудовое обучение.

Обработка результатов измерения переменной «ранг ценности безопасности» происходила путем расчета медианных значений (использованы целочисленные значения) рангов ценностей внутри ЭГ (рис. 2).

В иерархии ценностей в ЭГ-1 в порядке убывания ранга три ведущие позиции получили

ценности: техносферы, природы, личности. Статистически значимо оказалось пренебрежение ценностью общественной безопасности. Респонденты ЭГ-1 под ведущими ценностями безопасности эко- и техносферы понимают экологичность профессиональной деятельности, гармонию производства с окружающей средой – 56 %; свою полезность трудовому коллективу в общем деле – 30 %, здоровый режим труда и отдыха, обеспеченный условиями профессиональной деятельности – 14 %. Ценностный

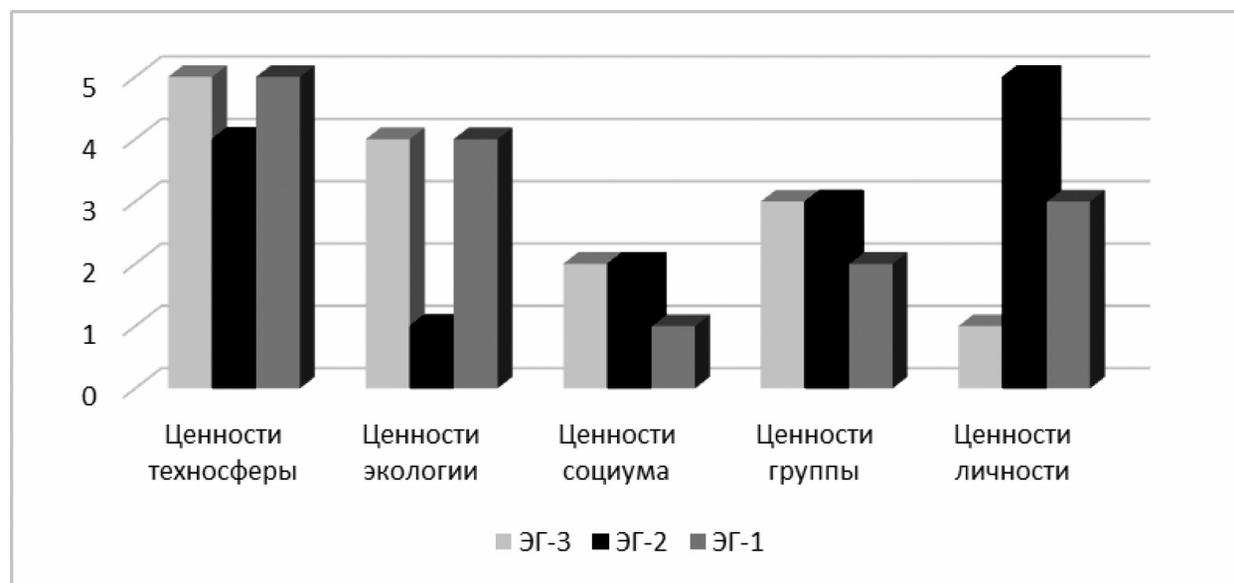


Рис. 2. Результаты ранжирования ценностей безопасности в ЭГ  
 Fig. 2. Safety value ranking results in experimental groups

компонент культуры безопасности ЭГ-1 может быть описан следующими характеристиками:

- профессионализация находится на этапе зарождения;
- игнорирование существования ограничений в возможностях обеспечения безопасности;
- примыкание не к организационным правилам и нормативам безопасности, а к идее безопасного образа жизни, характерное для глобализованных цифровых сообществ;
- ориентация на социальную значимость безопасной деятельности, приоритет общественно полезного труда, социальной поддержки; пренебрежение личной безопасностью, восприятие одиночества как фактора риска, грозящего безопасностью;
- примат гибкости трудовой деятельности над безопасностью;
- восприятие безопасности как непрерывно меняющихся представлений о связях человеческой деятельности и изменений окружающей среды.

В иерархии ценностей безопасности ЭГ-2 диагностирован примат ценностей безопасности личности, техносферы и малой группы в ущерб ценностям безопасности природы (экологии) и общества. В ЭГ-2 под ведущими ценностями личной безопасности понимают комфортные условия труда – 65 %, гибкий график и свободу в выборе способов деятельности – 28 %, возможность беспрепятственно строить карьеру – 7 %. Ценностный компонент культуры безопасности ЭГ-2 может быть описан следующими характеристиками:

- профессионализация находится на этапе становления;
- восприятие безопасности как показателя конкурентоспособности объекта, ориентация на максимизацию личной выгоды из соблюдения норм безопасного поведения;
- примат личной безопасности и здоровья, прав индивида относительно социальных ценностей, привлекательность безопасных условий труда;
- аналитичное восприятие безопасности как набора условий, позволяющих максимально

потреблять социальные, материальные и природные блага.

В иерархии ценностей безопасности ЭГ-3 следует отметить меньшее отклонение от медианного значения во всех классах ценностей безопасности по сравнению с ЭГ-1 и ЭГ-2. Иерархия ценностей объектов безопасности следующая: техносфера, экология, группа. Респонденты ЭГ-3 под ведущими ценностями безопасности техносферы понимают: компетентность коллег и руководства в сфере безопасности, их опыт работы – 60 %, собственные навыки безопасного поведения и ответственность за профессиональные действия в условиях чрезвычайных ситуаций – 30 %, доверие и безопасность внутри трудового коллектива – 10 % опрошенных в группе. Ценностный компонент культуры безопасности ЭГ-3 может быть описан следующими характеристиками:

- зрелость этапа профессионализации;
- восприятие социальной кооперации как основного условия обеспечения безопасности, холистичное восприятие безопасности как социально-технической системы;
- авторитет и наделение ответственностью за безопасность социальной и профессиональной деятельности централизованной власти;
- примат ценности общественной, в первую очередь технологической безопасности над личной, готовность подстроить себя и свою жизнь под интересы дела;
- ориентация в обеспечении безопасности профессиональной деятельности на снижение расходов организации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что респонденты трех ЭГ имеют различия в содержании образования и иерархии ценностей сотрудников разного возраста, чем обусловлены различия их видов культуры безопасности и уровень развитости аксиологического и когнитивного компонентов культуры безопасности.

Для проверки гипотезы 3 проанализированы значения частоты выбора основания безопасного поведения в каждой группе респондентов. Результаты анализа частот показали следующие закономерности.

Респонденты ЭГ-1 одинаково часто и статистически неразличимо обращаются ко всем предложенным основаниям своей безопасной деятельности. Некоторый акцент сделан в сторону выбора личной убежденности как ведущего основания безопасной деятельности. Ответ чаще всего звучал следующим образом: «это утверждение – основание для моей безопасной деятельности потому, что это значимо и полезно лично для меня». В ответах респондентов, находящихся на этапе зарождения профессионализации, установлены слабые прямые связи выбора основания безопасной профессиональной деятельности с уровнем комфорта окружающей среды лично для респондента, со строгостью методов наказания за рискованное поведение, с необходимостью соблюдать принципы ЗОЖ для достижения карьерных целей. Респонденты статистически значимо в обосновании необходимости безопасной деятельности обращаются к понятиям солидарности, ответственности, созидания, нравственного опыта.

Респонденты ЭГ-2 не обратились к нормативному основанию для выбора безопасной деятельности ни в одном вопросе. Но они чаще, чем в других экспериментальных группах, опираются на признанные в обществе социальные оценки значимости основания. Наиболее частым доводом в данной группе респондентов, находящемся на этапе становления их профессионализации, является фраза: «это утверждение – основание для моей безопасной деятельности потому, что все и всегда так делают». В обосновании своей позиции респонденты указывают на необходимость связи безопасности в социальной и профессиональной деятельности, на интеграцию гуманитарного и технического знания, используют термин «носитель культуры безопасности» в понимании «человек знающий, воспитанный и гуманный».

В ЭГ-3 респонденты статистически значимо обращаются преимущественно к нормативным основаниям своей безопасной деятельности. В этой группе самый частый довод выбора ценности: «это утверждение – основание для моей

безопасной деятельности потому, что так установлено “кровью” написанным правилом», регламентом, документом. В ответах респондентов, находящихся на этапе зрелости профессионализации, статистически значимо устанавливается связь безопасности преимущественно с профессиональной деятельностью и техносферой, в обосновании использованы понятия: инженер, охрана труда, технические стандарты, нормы, инструктажи, регламенты, опыт безопасного поведения, ущерб здоровью, ущерб предприятию.

Расчет корреляции зависимых переменных внутри ЭГ показал следующие результаты. Выявленная дисперсия в состояниях культуры безопасности внутри группы позволила говорить об изменении значимости компонентов культуры безопасности в каждом возрасте в зависимости от этапа профессионализации.

Культура безопасности в ЭГ-1 развита до уровня «ниже среднего». Он характеризуется рассогласованностью компонентов. Низкий уровень согласованности (коэффициент корреляции соответственно 0,54, 0,51) выявлен у когнитивного и аксиологического компонентов с деятельностью. Культура безопасности ЭГ-1 в ходе эксперимента проиллюстрировала рассогласование ценностей с деятельностью на их основе, что указывает на незрелость культуры безопасности в этом возрасте. Можно предположить, что самая молодая по возрасту экспериментальная группа на данном этапе профессионализации не накопила опыта безопасной деятельности, не нашла подтверждения в профессиональной деятельности своим убеждениям.

В ЭГ-2 диагностирован уровень развитости культуры безопасности «выше среднего». Отмечена слабая связь деятельностного компонента (коэффициент корреляции 0,75) только с аксиологическим компонентом культуры безопасности. Культура безопасности ЭГ-2 характеризуется более гуманитарной содержательной основой когнитивного компонента и достаточным развитием деятельностного компонента, но индивидуалистским, состязательным характером развития аксиологического компонента культуры

безопасности. Можно предположить, что группе на данном этапе профессионализации требуется педагогическое влияние на переход личного опыта безопасного поведения в устойчивые убеждения.

В ЭГ-3 определен «средний уровень» развития культуры безопасности. Согласованность компонентов культуры безопасности средняя, с очень слабой связью деятельностного компонента (коэффициент корреляции 0,61) с когнитивным компонентом культуры безопасности. Культура безопасности в ЭГ-3 характеризуется приматом личного опыта над профессиональным в структуре деятельностного компонента и утратой значимости знаний. Можно констатировать потребность сотрудников в актуализации знаний и необходимость педагогического содействия ему в теоретическом осмыслении личного опыта безопасного поведения.

Таким образом, в зависимости от принадлежности респондента к возрастной группе он демонстрирует разный уровень развития деятельностного компонента в его культуре безопасности, зависящего от опыта и стажа деятельности, а также его связи с другими компонентами.

Проведенное исследование показало, что уровень развития культуры безопасности сотрудников в каждом возрасте зависит от уровня сформированности каждого из ее компонентов и степени их согласованности. Результаты эксперимента позволяют сформулировать педагогические ориентиры для коррекции культуры безопасности сотрудников организаций разного возраста (табл. 2), то есть установить те педагогические условия, учитывающие возрастные особенности сотрудников организации, которые способствуют наиболее гармоничному развитию культуры безопасности.

Таблица 2

**Описание педагогических условий развития культуры безопасности у сотрудников разного возраста**

Table 2

**Description of pedagogical conditions for the development of safety culture among employees of different ages**

Педагогические условия	Описание педагогического условия
ЭГ-1	
Содержание образования	Должно формировать навык принятия решений в сфере экотехнической безопасности через сближение личной системы ценностей с уже сложившимся социокультурным приматом в сфере безопасности
Формы организации занятий	Деловые игры, экскурсии, занятия, сопровождающиеся выработкой коллективного решения и личных убеждений, имитирующие профессиональную деятельность, исследование
Педагогические методы	Доверительная беседа, обсуждение на семинарах, решение нравственных дилемм, историография проблем, анализ статистических данных об отечественном и зарубежном опыте, моделирование
Педагогические приемы	Вовлечение в самообразовательную деятельность, в процесс выявления и решения насущных социальных проблем, акцентирование внимания на сопереживании; прогнозирование последствия действий
ЭГ-2	
Содержание образования	Позволяет сбалансировать систему ценностей безопасности, обратить внимание сотрудника на значимость безопасности коллектива, природы, техносферы; иллюстрирует личную ответственность за безопасность перед социумом; развивает мотивацию добровольного гражданского участия в деятельности по обеспечению безопасности социума
Формы организации занятий	Индивидуальные образовательные программы, круглый стол, дискуссия, дебаты, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, мастер-класс

1	2
Педагогические методы	Коллективное обучение с погружением в реальную ситуацию – проблему с возможностью взаимной моральной и нравственной оценки и контроля, самостоятельный поиск решений сотрудником с последующими докладом, защитой проекта с презентацией, мультимедийным представлением, включением фото- и видеоматериала
Педагогические приемы	Обсуждение высоких целей и миссии общего дела, вклада в него личных достижений
ЭГ-3	
Содержание образования	Связи между новыми знаниями в сфере безопасной профессиональной деятельности и ценностными проблемами безопасности в социуме, трансфессиональные аспекты профессиональной деятельности, акцент на безусловной ценности жизни и здоровья каждой личности
Формы организации занятия	Индивидуальные консультации с педагогом, работа в парах, обратная связь индивидуальными заданиями, самостоятельная работа
Педагогические методы	Теоретический обзор, инструктаж, экспертиза документов
Педагогические приемы	Общаться коротко, обосновывать каждое новое знание соответствующим нормативным регламентом, документом, правовой базой

*Заключение.* В ходе исследования решена задача выявления оснований для совершенствования процесса педагогического влияния на развитие культуры безопасности сотрудников организаций: в данной статье таким основанием стали особенности культуры безопасности сотрудника на разных этапах его профессионализации. Исследование показало, что рассмотрение возраста сотрудника как обстоятельства накопления профессионального опыта и как фактора, влияющего на уровень развитости и вид культуры безопасности сотрудников, способствует гармонизации компо-

нентов культуры безопасности сотрудников педагогическими средствами. Логично предположить, что возрастными особенностями сотрудников не исчерпана вся совокупность факторов, влияющих на уровень развитости их культуры безопасности. В этой связи задача выявления, осмысления и учета оптимального состава этой совокупности факторов является актуальной для педагогов-исследователей, методистов учебных центров, работодателей, сотрудников организаций, заинтересованных в развитии культуры безопасности граждан более результативным образом.

## Библиографический список

1. Арутюнова К.Р., Созинова И.М., Александров Ю.И. Мозговые основы моральной оценки действий // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 2. С. 67–81. DOI:10.17759/jmfr.2020090206
2. Бухтояров В.Ф. Нравственные и духовные аспекты безопасности труда: монография. Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2020. 228 с.
3. Власов Л.А. Психология безопасности труда. М.: Военмех, 2003. 161 с. URL: <https://forpsy.ru/works/psihologiya-bezopasnosti-truda>
4. Головин Н.Л. Педагогический анализ понятия «культура безопасности жизнедеятельности» для среднего общего и профессионального образования // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 3-1. С. 11–26. DOI: 10.34670/AR.2020.20.29.001
5. Губанов В.М., Капшунова И.К. Философская интерпретация безопасности жизнедеятельности // Педагогика высшей школы. 2016. № 3.1 (6.1). С. 62–68. URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/43/1446>
6. Ефимова О.В., Комарова Ю.В. Культура безопасности как элемент организационной культуры транспортных компаний // Мир транспорта. 2019. Т. 17, № 3 (2). С. 234–245. DOI: 10.30932/1992-3252-2019-17-3-234-245

7. Калганова Н.В., Гаврилин И.И. Особенности формирования культуры безопасности у студентов // Безопасность жизнедеятельности глазами молодежи: матер. VI Всерос. студ. конф. (с междунар. участием): в 2 т. Челябинск. ИЦ ЮУрГУ, 2021. С. 220–223. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45970219>
8. Калегина Ю.В. Исследование ценностных ориентиров развития культуры безопасности студентов // Безопасность жизнедеятельности. 2022. № 4 (256). С. 46–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48339633>
9. Калегина Ю.В. Педагогическое содействие развитию экотехнической культуры студента // Педагогическое образование в России. 2021. № 2. С. 96–103. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45743289>
10. Карасева Т.В., Толстова С.Ю., Лошаков А.М. Современные проблемы преподавания безопасности жизнедеятельности в современной высшей школе // Безопасность жизнедеятельности. 2022. № 5 (257). С. 47–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48658973>
11. Кимберг А.Н. Психология безопасности личности: предмет и проблемы в перспективе субъектного подхода // Человек. Сообщество. Управление. 2010. № 1. С. 72–80. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18930425>
12. Котик М.И. Психология и безопасность: монография по психологии труда. СПб.: Питер, 2006. 285 с. URL: <https://forpsy.ru/works/psihologiya-bezopasnosti-truda/>
13. Кузнецова С.А. Культура безопасности и поведенческие аудиты безопасности // Охрана труда и техника безопасности на промышленных предприятиях. 2021. № 7. С. 48–54. DOI: 10.33920/pro-4-2107-06
14. Лебединская В.Г. Система образования взрослых в Швеции в контексте развития системы образования взрослых в России // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2016. № 3. С. 136–138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27404764>
15. Мозговая А.В. Концепция ответственности в исследовании и управлении риском // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер.: Экономика. Социология. Менеджмент. 2017. Т. 7, № 1 (22). С. 166–174. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22978072>
16. Мошкин В.Н., Калачев Г.А. Модель процесса воспитания культуры безопасности студентов // Педагогический университетский вестник Алтая. Барнаул: БГПУ, 2006. 118 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21479432>
17. Муштонина Е.А., Кузнецова Е.А., Сорокина Е.А. Культура безопасности как элемент обеспечения безопасных условий труда работников // Проблемы безопасности российского общества. 2018. № 3. С. 13–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35688777>
18. Обознов А.А., Бессонова Ю.В. Культура безопасности в техногенном мире // Мир психологии. 2018. № 4 (96). С. 115–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46397624>
19. Попцов А.Н., Долинина И.Г. Культура техносферной безопасности как основа процесса в политехнических вузах // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1-3 (115). С. 103–108. DOI: 10.23670/IRJ.2022.115.1.090
20. Соколова И.И., Ильина Л.Н. Новые дискурсы образования взрослых от дополнительного профессионального образования к обучению через всю жизнь // Непрерывное образование. 2018. № 4 (26). С. 10–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36776504>
21. Соколова С.Н. Культура безопасности современного общества и аксиологическая матрица личности // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. Минск. 2017. № 1. С. 66–72. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29325223>
22. Соколова С.Н. Процессы демократизации в современном обществе и сфера безопасности // Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки. Минск: РИВШ, 2015. С. 272–278. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?issueid=1583016>

23. Тимофеева Л.Л. Культура безопасности: генезис и развитие // ОБЖ: Основы безопасности жизни. 2021. № 2. С. 23–27. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=47306746>
24. Троицкий К.Е. Мораль: разнообразие понятий и смыслов // К 75-летию академика А.А. Гусейнова: сб. науч. тр. М.: Альфа-М, 2014. № 9. С. 185–188. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22400155>
25. Cikara M., Farnsworth R.A., Harris L.T., Fiske S.T. On the wrong side of the trolley track: Neural correlates of relative social valuation // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2010. 5. No. 4. 404–413. DOI: <https://doi.org/10.1093/scan/nsq011>
26. Dubljević V., Racine E. Moral enhancement meets normative and empirical reality: assessing the practical feasibility of moral enhancement neurotechnologies // *Bioethics*. 2017. Vol. 31, is. 5. P. 338–348. DOI: <https://doi.org/10.1111/bioe.12355>
27. Ellemers N. et al. The psychology of morality: a review and analysis of empirical studies published from 1940 through 2017 // *Personality and Social Psychology Review*. 2019. Vol. 23, is. 4. P. 332–366. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868318811759>
28. Nunen K. van et al. Bibliometric analysis of safety culture research // *Safety Science*. 2018. Vol. 108. P. 248–258. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.08.011>
29. Riva P. et al. Selective changes in moral judgment by noninvasive brain stimulation of the medial prefrontal cortex // *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*. 2019. Vol. 19, is. 4. P. 797–810. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13415-018-00664-1>
30. Shulman R.G., Rothman D.L. A non-cognitive behavioral model for interpreting functional neuroimaging studies // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2019. Is. 13. Article ID 28. 18 p. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00028>
31. Stemn E. et al. Examining the relationship between safety culture maturity and safety performance of the mining industry // *Safety Science*. 2019. Is. 113. P. 345–355. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2018.12.008>
32. Yu R. Stress potentiates decision biases: A stress induced deliberation-to-intuition (SIDI) model // *Neurobiology of Stress*. 2016. Is. 3. P. 83–95. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2015.12.006>

# FEATURES OF SAFETY CULTURE DEVELOPMENT AMONG CORPORATE EMPLOYEES

Yu.V. Kalegina (Chelyabinsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The article justifies the problem of taking into account the features of the professionalization stage among corporate employees in the framework of additional professional education aimed at developing safety culture.

*The purpose of the article* is to identify the features of safety culture development among corporate employees taking into account their age characteristics and the stage of professionalization.

*The research methodology* is based on the generalization of research works of foreign and Russian scientists in the field of theory and methodology of education, in the field of safety of professional activity and areas related to pedagogy. In the study, from the standpoint of systemic, culturological, axiological, and activity approaches, the elements of the safety culture of corporate employees and its development at the stage of professionalization are considered in combination with the andragogical approach, presented primarily in the pedagogical studies of Russian and foreign authors [Sokolova, Ilyina, 2018; Lebedinskaya, 2016; Stemn, 2016]. To test the assumption about the differences in the safety culture of employees of different ages, the author conducted and described an experiment, carried out statistical processing of the results of the experiment and gave its pedagogical interpretation.

*Research results.* The essence of the studied phenomenon “safety culture of corporate employees” is revealed; the level of development of the safety culture of employees of three age groups was determined; the conditions for the development of safety culture among employees, external and internal in relation to the system of education in the field of safety, were identified. On the basis of experimental data, the author proposes guidelines for transforming the pedagogical conditions for the development of the necessary level of safety culture for employees of different ages in additional professional education.

*Conclusion.* Based on the features of the professionalization stage (professional experience), the proposed by the author methods of pedagogical influence on the development of safety culture among corporate employees can serve as guidelines for methodologists of training centers, teachers of additional professional education, teachers-researchers in the development of individual programs for the development of safety culture among corporate employees.

The pedagogical conditions proposed by the author, based on the age characteristics of the safety culture developed for employees, can serve as guidelines for methodologists of training centers, teachers of additional professional education, teachers-researchers in the development of individual programs for the development of safety culture for corporate employees.

**Keywords:** *development of safety culture, age characteristics of employees.*

**Kalegina Yulia V.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Life Safety; Deputy Dean in R&D, Department of Mechanical Engineering, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia); eLIBRARY ID: 49447995; ORCID ID: 0000-0001-5606-5864; e-mail: kaleginayv@susu.ru

## References

1. Arutyunova K.R., Sozinova I.M., Aleksandrov Yu.I. Brain foundations of moral evaluation of actions // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Modern Foreign Psychology)*. 2020. Vol. 9, No. 2. P. 67–81. DOI:10.17759/jmfp.2020090206
2. Bukhtoyarov V.F. *Moral and spiritual aspects of occupational safety: monograph*. Chelyabinsk: SUSU Research Center, 2020. 228 p.
3. Vlasov L.A. *Psychology of labor safety*. Moscow: Voenmekh, 2003. 161 p. URL: <https://forpsy.ru/works/psihologiya-bezopasnosti-truda>
4. Golovin N.L. Pedagogical analysis of the concept of “life safety culture” for secondary general and vocational education // *Pedagogicheskiy zhurnal (Pedagogical Journal)*. 2020. Vol. 10, No. 3-1. P. 11–26. DOI: 10.34670/AR.2020.20.29.001
5. Gubanov V.M., Kapshunova I.K. Philosophical interpretation of life safety // *Pedagogika vyshey shkoly (Pedagogy of Higher Education)*. 2016. No. 3.1 (6.1). P. 62–68. URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/43/1446>

6. Efimova O.V., Komarova Yu.V. Safety culture as an element of organizational culture of transport companies // *The World of Transport*. 2019. Vol. 17, No. 3 (2). P. 234–245. DOI: 10.30932/1992-3252-2019-17-3-234-245
7. Kalganova N.V., Gavrilin I.I. Features of the formation of safety culture among university students. In: *Proceedings of the 6<sup>th</sup> All-Russian student conference (with international participation) "Safety of life through the eyes of youth"*. In 2 volumes. Chelyabinsk: SUSU Research Center, 2021. P. 220–223. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45970219>
8. Kalgina Yu.V. Research of value orientations of development of safety culture among university students // *Bezopasnost zhiznedeyatel'nosti (Life Safety)*. 2022. No. 4 (256). P. 46–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48339633>
9. Kalgina Yu.V. Pedagogical assistance to the development of the students' ecotechnical culture // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical Education in Russia)*. 2021. No. 2. P. 96–103. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45743289>
10. Karaseva T.V. Tolstova S.Yu., Loshakov A.M. Modern problems of teaching life safety in a modern higher school // *Bezopasnost zhiznedeyatel'nosti (Life Safety)*. 2022. No. 5 (257). P. 47–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48658973>
11. Kimberg A.N. Psychology of personal safety: subject and problems in the perspective of a subjective approach // *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie (Man. Community. Management)*. 2010. No. 1. P. 72–80. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18930425>
12. Kotik M.I. Psychology and safety. Monograph on labor psychology. St. Petersburg: Piter, 2006. 285 p. URL: <https://forpsy.ru/works/psihologiya-bezopasnosti-truda/>
13. Kuznetsova S.A. Safety culture and behavioral safety audits // *Okhrana truda i tekhnika bezopasnosti na promyshlennykh predpriyatiyakh (Occupational Health and Safety at Industrial Enterprises)*. 2021. No. 7. P. 48–54. DOI: 10.33920/pro-4-2107-06
14. Lebedinskaya V.G. The adult education system in Sweden in the context of the development of the system of adult education in Russia // *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K. L. Khetagurova (Bulletin of the North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov)*. 2016. No. 3. P. 136–138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27404764>
15. Mozgovaya A.V. The concept of responsibility in research and risk management // *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment (News of South-Western State University. Series: Economics. Sociology. Management)*. 2017. Vol. 7, No. 1 (22). P. 166–174. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22978072>
16. Moshkin V.N., Kalachev G.A. Model of the process of teaching the safety culture to students // *Pedagogicheskii universitetskiy vestnik Altaya (Pedagogical University Bulletin of Altai)*. 2006. No. 2. P. 64–77. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21479432>
17. Mushtonina E.A., Kuznetsova E.A., Sorokina E.A. Safety culture as an element of ensuring safe working conditions for workers // *Problemy bezopasnosti rossiyskogo obshchestva (Problems of Safety of the Russian Society)*. 2018. No. 3. P. 13–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35688777>
18. Oboznov A.A., Bessonova Yu.V. Safety culture in the technogenic world // *Mir psikhologii (World of Psychology)*. 2018. No. 4 (96). P. 115–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46397624>
19. Poptsov A.N., Dolinina I.G. Technosphere safety culture as the basis of the process in polytechnic universities // *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal (International Research Journal)*. 2022. No. 1-3 (115). P. 103–108. DOI: 10.23670/IRJ.2022.115.1.090
20. Sokolova I.I., Ilyina L.N. New discourses of adult education starting from additional vocational education to lifelong learning // *Nepreryvnoe obrazovanie (Continuing Education)*. 2018. No. 4 (26). P. 10–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36776504>

21. Sokolova S.N. Safety culture of modern society and axiological matrix of personality // Vestnik Poleskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya obshchestvennykh i gumanitarnykh nauk (Bulletin of the Polesky State University. A Series of Social Sciences and Humanities). 2017. No. 1. P. 66–72. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29325223>
22. Sokolova S.N. Processes of democratization in modern society and the sphere of safety. In: Scientific works of the Republican Institute of Higher School / Philosophical and Humanitarian Sciences. Minsk: RIGA, 2015. P. 272–278. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?issueid=1583016>
23. Timofeeva L.L. Safety culture: genesis and development // OBZH: Fundamentals of life security. 2021. No. 2. P. 23–27. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=47306746>
24. Troitsky K.E. Morality: diversity of concepts and meanings. In: Collection of scientific papers. To the 75th anniversary of Academician A.A. Huseynov. Moscow: Alfa-M, 2014. No. 9. P. 185–188. DOI: 10.1111/bioe.12355
25. Cikara M., Farnsworth R.A., Harris L.T., Fiske S.T. On the wrong side of the trolley track: Neural correlates of relative social valuation // Social Cognitive and Affective Neuroscience. 2010. 5. No. 4. P. 404–413. DOI: <https://doi.org/10.1093/scan/nsq011>
26. Dubljević V., Racine E. Moral enhancement meets normative and empirical reality: assessing the practical feasibility of moral enhancement neurotechnologies // Bioethics. 2017. Vol. 31, is. 5. P. 338–348. DOI: <https://doi.org/10.1111/bioe.12355>
27. Ellemers N. et al. The psychology of morality: a review and analysis of empirical studies published from 1940 through 2017 // Personality and Social Psychology Review. 2019. Vol. 23, is. 4. P. 332–366. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868318811759>
28. Nunen K. van et al. Bibliometric analysis of safety culture research // Safety Science. 2018. Vol. 108. P. 248–258. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.08.011>
29. Riva P. et al. Selective changes in moral judgment by noninvasive brain stimulation of the medial prefrontal cortex // Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience. 2019. Vol. 19, is. 4. P. 797–810. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13415-018-00664-1>
30. Shulman R.G., Rothman D.L. A non-cognitive behavioral model for interpreting functional neuroimaging studies // Frontiers in Human Neuroscience. 2019. Is. 13. Article ID 28. 18 p. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00028>
31. Stemn E. et al. Examining the relationship between safety culture maturity and safety performance of the mining industry // Safety Science. 2019. Is. 113. P. 345–355. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2018.12.008>
32. Yu R. Stress potentiates decision biases: A stress induced deliberation-to-intuition (SIDI) model // Neurobiology of Stress. 2016. Is. 3. P. 83–95. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2015.12.006>

УДК 372.881.161.1

# ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ УРОВНЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

И.В. Катаева (Москва, Россия)

С.С. Микова (Москва, Россия)

## Аннотация

*Проблема.* Ввиду постоянно изменяющихся реалий вопрос обновления лексического минимума стоит достаточно остро, т.к. лексический минимум является базой для создания учебных материалов и экзаменационных тестов. Например, имеется мнение, что слова «магнитофон» и «милиция» не являются необходимыми для включения в лексический минимум элементарного уровня владения русским языком как иностранным, что приводит преподавателей к мысли об исключении данных лексических единиц из списка необходимых. В то время как важные для повседневной коммуникации слова («привет», «пока») должны быть включены в лексический минимум.

*Цель* статьи – определить перечень рекомендаций и разработать усовершенствованный лексический минимум для элементарного уровня владения русским языком как иностранным.

*Методологию* исследования составили научные труды, отражающие сущность проблемы составления лексического минимума, государственный стандарт для элементарного уровня владения русским языком как иностранным<sup>1</sup>, лексический минимум<sup>2</sup>, а также результаты, полученные при работе с национальным корпусом русского языка<sup>3</sup>.

*Результаты исследования.* В статье аргументирована необходимость дополнения лексического минимума, с одной стороны, и исключения ряда лексем – с другой. На основании данных аргументаций разработан обновленный лексический минимум для элементарного уровня владения русским языком как иностранным, который включает в себя 735 единиц.

*Заключение.* Разработанный лексический минимум позволит создавать учебные материалы, соответствующие современным реалиям, и поможет сделать процесс обучения русскому языку как иностранному более современным.

**Ключевые слова:** лексический минимум, русский язык как иностранный, вокабуляр, отбор лексики, тест, лексические единицы.

**Катаева Ирина Владимировна** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (Москва); преподаватель русского языка как иностранного, Denis' School (Москва); автор учебников по русскому языку как иностранному «Русский сувенир», «Новый сувенир», «Сюрприз»; ORCID ID: 0000-0002-9080-9035; e-mail: irina.mozelova@gmail.com

**Микова Светлана Станиславовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (Москва); ORCID ID: 0000-0003-3874-7110; e-mail: mikova\_ss@pfur.ru

**П**остановка проблемы. Остро стоящей проблемой в методике преподавания русского языка как иностранного является определение лексического минимума, которым должен овладеть учащийся на различных

этапах обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ). Необходимость четкого понимания количества и качества лексики, включенной в лексический минимум (далее – л.м.), вызывается не только необходимостью решения

<sup>1</sup> Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.

<sup>2</sup> Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрушина, Т.В. Козлова (электронное издание). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 80 с.

<sup>3</sup> Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorp.org/>

коммуникативных задач, связанных с той или иной темой, но также необходимостью составления сертификационных тестов, подтверждающих уровень владения РКИ, и учебников для подготовки обучаемых к сертификационным экзаменам. Н.П. Андрюшина отмечает: «Лексические поуровневые минимумы стали необходимостью в 90-е в связи с появлением системы тестирования, именно понимание, какая лексика будет на экзамене, позволяет подготовить обучаемых к тесту для получения сертификата, свидетельствующего о владении русским языком как иностранным на определенном уровне» [Андрюшина, 2014]. Ввиду этого автор указывает на необходимость создания лексических минимумов для каждого уровня. Т.В. Багаева считает: «Лексический минимум включает такой объем лексических единиц, который является максимальным с точки зрения возможностей учащихся и положенного времени обучения и минимальным с точки зрения системы языка, т.е. позволяющим пользоваться языком как практическим средством общения»<sup>4</sup>. Большинство ученых сходятся во мнении, что объем лексического минимума на элементарном уровне должен включать в себя 500–800 слов (см., например, А.Н. Щукин, Н.П. Андрюшина, Т.М. Балыхина). Сложность вопроса состоит в том, чтобы отобрать 500–800 лексических единиц, которые обучающиеся должны усвоить в ходе курса.

Традиционно считается, что на элементарном уровне учащиеся должны овладеть 750 лексическими единицами [Щукин, 2018, с. 91]. Современный лексический минимум по русскому языку как иностранному для элементарного уровня включает в себя 780 лексических единиц<sup>5</sup>. Некоторые методисты высказывают мнение, что общепризнанный лексический минимум, который используется для создания учебных пособий и подготовки обучающихся к тесту элементарного уровня (ТЭУ), требует некоторой

доработки и усовершенствования. Как отмечают А.Н. Лапошина и М.Ю. Лебедева, «современный лексический минимум ориентирован на иностранных студентов, поступающих в российские вузы, что приводит к присутствию в нем учебной лексики (деканат, факультет, общежитие), а также он не содержит актуальную лексику, которая с большей вероятностью студентам знакома (смартфон, офис, туалет и мн. др.)» [Лапошина, Лебедева, 2021]. Ввиду вышесказанного можно заключить, что общепризнанный лексический минимум требует доработки путем включения в него современной лексики (смартфон, туалет, офис) и исключения узкокопильной студенческой лексики (факультет, общежитие).

*Цель* статьи – определить перечень рекомендаций и разработать усовершенствованный лексический минимум для элементарного уровня владения русским языком как иностранным. Для этого были решены следующие задачи:

- проведен анализ и сравнение принципов отбора лексики для создания лексического минимума;
- проведен анализ лексических единиц, включенных в л.м. с целью выявления лексики, потерявшей актуальность, и определения необходимой для включения в него лексики на элементарном уровне владения РКИ;
- составлены рекомендации для обновления лексического минимума;
- составлен обновленный лексический минимум на базе существующего с учетом составленных рекомендаций.

*Методы и материалы исследования.* Материалом исследования послужили работы российских и зарубежных ученых в области лингводидактики, методики преподавания РКИ (научные статьи, учебники и учебные пособия), нормативные документы (л.м. для элементарного уровня владения РКИ), Национальный корпус русского языка.

В ходе исследования использовались следующие методы:

- анализ существующего лексического минимума по русскому языку как иностранному с точки зрения соответствия компетенциям,

<sup>4</sup> Багаева Т.В. Методические основы обучения лексике с помощью компьютерных технологий: Начальный этап обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.

<sup>5</sup> Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.

которыми обучаемые должны овладеть на элементарном уровне;

– анализ частотности лексических единиц при помощи Национального корпуса русского языка<sup>6</sup>;

– анализ и обобщение результатов научных исследований;

– общенаучные методы классификации, систематизации, описания.

*Обзор научной литературы по проблеме.* Вопрос отбора лексических единиц и формирования лексического минимума волнует российских и зарубежных ученых не одно десятилетие [Андрюшина, 2014; Морковкин, Дорогонова, 1976; Capel, 2010; Milton, Alexiou, 2009]. В современной лингводидактике существуют различные профессионально ориентированные лексические минимумы: медицинские, политические и др. [Власова, Карпова, Ольшевская, 2019].

В рамках данной статьи мы рассматриваем лексический минимум общего владения РКИ. Считается, что при составлении лексического минимума необходимо руководствоваться статистическими, лингвистическими и методическими принципами [Щукин, 2015, с. 114; Балыхина, 2007, с. 85; Kaczmarek, 2006, р. 29 – цит. по: Łukasik, Marek, 2017].

К *статистическим принципам* относятся частотность (количество употребления слова в определенном источнике) лексики и употребляемость (встречаемость слова в определенном количестве источников). Установлено, что наиболее частотными в русском языке являются союзы и местоимения (личные, притяжательные, указательные).

*Лингвистические принципы* отбора лексики учитывают семантику слова, его словообразовательную ценность (слово может образовывать ряд производных слов), стилистическую нейтральность и широкую сочетаемость.

К *методическим принципам* относится принцип тематической ценности, что означает необходимость включения лексики в частотные речевые ситуации.

В.Г. Костомаров отмечает, что принцип частотности «не может быть использован в качестве единого критерия отбора лексики, подлежащей освоению, в первую очередь именно потому, что он часто вступает в противоречие с другими важными принципами, прежде всего, с принципом тематической важности, семантической ценности каждого данного слова в зависимости от конкретных условий и целей обучения» [Костомаров, 1963, с. 43 – цит. по: Гущина, 2021]. Л.А. Глинкина отмечает частотность как важнейший параметр лексикографии [Глинкина, 2011].

Н.Г. Пирогова говорит о том, что самыми важными являются принцип употребительности (частотность + распространенность) и тематический принцип, при этом автор отмечает, что в большинстве учебных пособий по иностранному языку лексика в первую очередь отбирается по тематическому принципу в соответствии с учебной программой и профилем учащихся [Пирогова, 2019]. Также автор указывает на наличие отрицательных критериев, согласно которым потенциальная лексика должна быть исключена из л.м. Данными критериями являются: 1) многозначные слова; 2) фразеологизмы; 3) слова общего корня в иностранном и родном языках; 4) слова, образованные при помощи аффиксальных элементов. Нами предполагается, что рекомендация об исключении слов общего корня в иностранном и родном языке была предложена исходя из понимания того, что учащиеся должны легко угадать это слово, встретив его в ходе урока, ввиду чего лучше включить в л.м. слова, которые нужно будет специально запоминать, т.к. количество лексических единиц, входящих в минимум элементарного уровня ограничено. В связи с этим встает вопрос: неужели слова «телефон», «информация», «интернет», «вай-фай» не являются словами, необходимыми для выживания в стране изучаемого языка? Элементарный уровень владения русским языком как иностранным подразумевает «выживание» в стране изучаемого языка, это означает, что если обучаемый окажется в России, он сможет успешно решить возникшие задачи посредством русского языка, т.е. он сможет спросить в ресторане

<sup>6</sup> Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/>

о наличии беспроводной сети wi-fi, найти стойку информации в аэропорту и пр. Более того, включение таких слов в л.м., а далее в учебные пособия и сертификационные экзамены сделает процесс обучения, во-первых, более практически применим к реальности и, во-вторых, с психологической точки зрения русский язык будет ощущаться как менее трудный ввиду наличия общих слов с родным языком учащихся. Это, в свою очередь, положительно повлияет на мотивацию учащихся. Также хочется отметить отсутствие одного важного, на наш взгляд, критерия, согласно которому нужно исключать слова из л.м. Этим критерием является несовременность слов. Очевидно, что слова «милиция», «магнитофон» и «телеграмма» относятся к понятиям, которые потеряли актуальность более десяти лет назад. На смену этим понятиям пришли новые: «полиция», «ноутбук» и «сообщение».

В.И. Половникова находит важнейшими следующие факторы, которые в первую очередь следует учитывать при обучении лексике: 1) разноплановость и многомерность лексической упорядоченности; 2) многочисленные особенности узуально-традиционного употребления; 3) широкий спектр стилевой и стилистической окраски, оценочной нагрузки [Половникова, 1982]. М.В. Шаманова говорит о важности коммуникативной лексики. Под этим автор понимает лексику, которая важна в реальной коммуникации, т.е. сфокусирована вокруг темы «общение» [Шаманова, 2013]. Эта мысль вызывает определенный интерес, т.к. лексика элементарного уровня действительно необходима для того, чтобы предоставить учащимся возможность общаться на повседневно-бытовые темы. Данный уровень не подразумевает чтения художественной литературы или научно-публицистических статей.

Еще одной проблемой при составлении л.м. является то, что слова, необходимые в повседневном общении, не являются частотными, ввиду чего один из первых л.м. (по английскому языку), созданных в 30-е гг. прошлого столетия, не включал в себя таких слов, как «до свидания», «спасибо», «большой», «хотеть», «никогда»

[Муравьев, Ольшевская, 2019]. Следует отметить, что современный л.м. по РКИ также не включает в себя необходимые для повседневного общения слова (Привет! Пока!).

В западной лексикографии в связи с понятием коммуникативной компетенции состав л.м. зависит от целей общения на начальном этапе, что включает умение рассказать о себе, спросить дорогу, понять вывески, открытки – все то, что называется уровнем «выживания» [Муравьев, Ольшевская, 2019]. Похожие темы, связанные с обиходно-бытовой сферой, выделены и в государственном стандарте по РКИ<sup>7</sup>: «Дом, комната», «Семья», «Мой друг», «Урок, учеба», «Мой день», «Магазин, покупки», «Мое любимое занятие» и др. Тема диктует отбор определенных слов и словосочетаний, необходимых для поддержания разговора. Например, при визите в ресторан необходимо знать такие слова, как «рекомендовать», «бронировать», «блюдо», «счет», «официант» и др. Таким образом, словарь учащихся пополняется и группируется тематически, хотя значительная часть лексических единиц – слова с широким значением – будут употребляться в текстах на разные темы. Подтверждением того, что вводимая лексика должна предлагаться тематическими блоками, является мнение, что «лексика, объединенная единой темой, легче усваивается, так как основой интеграции служат связи предметов реального мира» (Кременецкая, 2009).

Н.А. Муравьев и М.Ю. Ольшевская говорят о том, что зачастую в русскоязычном сообществе лексические минимумы составляются исходя из субъективных представлений о нуждах обучаемых составителей списков. В противовес они приводят западные источники, которые базируются на статистической частоте посредством анализа коллекций текстов и корпусов [Муравьев, Ольшевская, 2019]. С одной стороны, статистические данные подобного типа кажутся неоспоримым доказательством необходимости включения лексических единиц в л.м.

<sup>7</sup> Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. 2-е изд., испр. и доп. М.: СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.

С другой – хочется спросить авторов: разве не составляются данные тексты (особенно художественные), исходя из субъективных предпочтений автора? На каком основании и из каких источников отбираются тексты, которые попадают для анализа в корпус? Разве они берутся не из книг и учебных пособий, где авторы субъективно решили, что нужно учащимся? Корпус не учитывает склонения и спряжения, ввиду чего он не в состоянии предоставить объективную цифру частотности употребления той или иной лексической единицы, т.к. для каждой словоформы будет различная цифра. Далее в ходе нашего исследования будут представлены данные, свидетельствующие о том, что использование корпуса по русскому языку как основы для формирования л.м. не является объективным и методически целесообразным.

Д. Терова говорит о существовании четырех типов словарей в английском языке: 1) словари высокочастотной лексики; 2) словари профессиональной лексики (для каждой специальности будет свой словарь); 3) словари академической лексики (данные словари включают в себя лексику, необходимую для обучения в вузе и написания/понимания научных работ); 4) словари низкочастотной лексики [Therova, 2020]. Надо отметить, что в русском языке как иностранном подобное разделение словарей оказало бы практическую пользу по двум причинам. Во-первых, в универсальном лексическом минимуме для элементарного уровня отсутствовали бы слова академического характера, что сделало бы лексический минимум более универсальным для всех профилей обучения, в связи с этим тесты, подтверждающие уровень учащихся (они, в свою очередь, базируются на общепризнанных лексических минимумах), соответствовали бы направлению «общий русский язык как иностранный», а не «академически специализированный русский язык как иностранный». Во-вторых, академический словарь, который включал бы в себя лексические единицы (не только отдельные слова, но и частотные словосочетания), помог бы учащимся лучше формулировать свои мысли при выполнении письменных

научных работ, а также понимать работы других ученых. Т.К. Хуа и Н.А. Азми соглашаются с тем, что необходимо иметь фразовый словарь, а не словарь отдельных слов [Tan Kim Hua, Nurul Aimi Azmi, 2020]. Работы ученых (Dukali, 2018; Dokchandra, 2019; Sari, Gulö, 2019), подтверждают, что лексика усваивается не отдельными словами, а словосочетаниями. Аль Газали говорит о недостатке удобных для пользования материалов (user friendly), обучающих фразам и словосочетаниям [Al Ghazali, 2015].

Е.И. Маркина и М. Руис-Соррилья Крусате [Маркина, Крусате, 2011] отмечают, что в европейской практике до сих пор основными критериями отбора лексики для л.м. являются частотность и покрываемость текстов. Под покрываемостью понимается, что лексическая единица, входящая в л.м., встречается в 95 % текстов, которые находятся в корпусе и которые составляют базу существующих учебников. Здесь следует отметить две возникающие трудности. Во-первых, если учебники пишутся на основе уже существующих минимумов, а минимумы формируются на основе текстов учебников, то очевидно, что развитие с точки зрения языка будет запаздывать, т.к. оба источника переписывают друг друга, не учитывая, что язык – это гибкая система, постоянно меняющаяся и развивающаяся. Во-вторых, если предположить, что не все учебники опираются на общепризнанный л.м. и некоторые из них написаны на основе субъективного педагогического опыта преподавателя, тогда лексика данных учебников попадает в корпус. В результате должно пройти немало времени, чтобы обновить л.м., так как должно найтись нужное количество учебных пособий, которые нарушили соответствие л.м. и внедрили одни слова и исключили другие. Ввиду этого составители учебных пособий зачастую не следуют лексическому минимуму на 100 %. Об этом свидетельствуют полученные данные исследования, в котором ученые сравнили л.м. первого сертификационного уровня и учебные пособия [Раджжумар, Нестерова, Верма, 2017]. Согласно полученным данным, четверть слов не соответствует л.м. (519 из 2300). На наш взгляд, подобная

проблема несоответствия может привести учащихся к проблемам во время сдачи сертификационного экзамена, где тесты, как известно, базируются строго на лексическом минимуме.

*Методология.* Проанализировав Государственный стандарт<sup>8</sup>, мы соотнесли предложенный л.м. с предлагаемыми темами для элементарного уровня владения РКИ. Таким образом, мы имели возможность проследить, какая лексика из предложенной в л.м. соответствует указанным в стандарте темам, а какая нет. В ходе исследования Государственный стандарт был также проанализирован с точки зрения его универсальности (применимости к разным профилям обучения РКИ, а не только к вузовскому) и современности, что будет описано более детально ниже.

С учетом всего вышесказанного далее предложены рекомендации в отношении лексики, включенной в л.м., с соответствующей аргументацией.

Рекоменуется исключить из л.м. слова **москвич** и **москвичка** ввиду того, что они являются актуальными только для жителей и гостей столицы Российской Федерации. Так как обучение РКИ происходит в различных городах и странах, предполагается, что знание данного демонима не является необходимостью на элементарном уровне, где список лексики ограничивается важнейшими для выживания единицами. Ввиду низкой вероятности использования предлагается исключить из л.м. слова **шахматы**, **стихи**. Аргументом является то, что перечисленные выше виды увлечений, относящиеся к категории «свободное время», в связи с развитием компьютерных технологий в современном обществе не распространены настолько, чтобы включать данные лексемы в 750 необходимых для выживания лексических единиц. Предлагается также исключить из л.м. слово **марка**, в связи с тем что современный клиент почтового отделения не произносит это слово и не слышит его от сотрудника почты России. Услуга наклеивания марок

на посылку происходит без участия клиента, и, соответственно, данное слово не является необходимым на элементарном уровне владения РКИ. Предлагается также исключить из л.м. элементарного уровня слово **статья**, так как на данном уровне учащимся встречаются учебные тексты, где слово *текст* является синонимом.

Слово **завод** предлагается заменить на *компания* ввиду того, что второе понятие более объемное и универсальное. Оно поможет большому количеству людей описать место своей работы, сотрудники заводов также смогут применить данный термин для описания места работы. Было замечено, что в речи современных носителей русского языка слова **милиция**, **телеграмма** и **магнитофон** практически не используются, в повседневной речи вместо них употребляются слова: *полиция*, *сообщение* и *ноутбук*. Нельзя не отметить, что названия некоторых профессий, включенных в л.м. (**физик**, **историк**, **философ**, **филолог**, **математик**, **химик**, **художник**, **ученый**), не являются частотными ввиду того, что это не самые распространенные профессии. Жители городов разных стран практически каждый день взаимодействуют с *продавцами*, *курьерами*, *водителями* и *официантами*, именно поэтому нам представляется логичным включение в л.м. названия данных профессий.

Рекоменуется исключить слова политической тематики: **государство**, **правительство**, **родина**, **товарищ** – по причине того, что тема «Политика» не включена в список необходимых тем на элементарном уровне. Несмотря на то что у слова «государство» словообразовательная ценность выше, чем у других слов в списке (от него можно образовать прилагательное «государственный», которое часто встречается в названиях высших учебных заведений), мы предполагаем, что необходимость называть вуз есть только у студентов государственных вузов РФ, это, на наш взгляд, делает данное слово неактуальным для учащихся других категорий (жители других стран, экспаты, работающие в России, туристы) и, следовательно, неуниверсальным. То же самое касается слова **факультет**, которое имеет ценность только для студентов вузов. Для студентов,

<sup>8</sup> Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.

так же как и для специалистов различных профессиональных областей, должен быть составлен специальный словарь, соответствующий их нуждам. В данной статье речь идет об универсальном л.м. для общего владения РКИ.

Нельзя не обратить внимание на тот факт, что современными носителями русского языка глагол *заканчивать* употребляется чаще, чем глагол **кончать**, а глагол *отправлять* – чаще, чем **посылать**. Синонимичный глагол *окончить* также предлагается перенести в л.м. более высокого уровня. Продолжая разговор о глаголах, отметим, что глагол *помнить* встречается чаще, чем глагол **вспоминать**. Это обусловлено тем, что иностранец, используя первый глагол, сможет составить следующие фразы: «Я не помню, как это по-русски», «Вы помните это слово?», «Я вас помню» и др. У глагола «вспоминать» ниже фразообразовательная ценность. Учащиеся смогут сказать «я вспомнил», «я часто вспоминаю» и «я не могу вспомнить». Данные фразы можно легко заменить, используя глаголы «помнить» и «думать»: «Сейчас я помню» и «Я не помню» и «Я часто думаю о...». В связи с этим предлагается заменить видовую пару **вспоминать/вспоминать** на *помнить*. Глагол *значить* используется каждый раз, когда людям что-то непонятно (Что это значит? Что значит это слово?), он также употребляется для пояснения мысли говорящего (Это значит, что...). На наш взгляд, данный глагол может быть очень полезным уже на элементарном уровне, так как обучаемый получает возможность спросить на изучаемом языке о непонятном ему явлении, что, в свою очередь, позволит реже обращаться к языку-посреднику на занятии по РКИ.

Нам представляется необходимым включить в л.м. глагол *искать*, так как с его помощью иностранец сможет объяснить, что он хочет купить (Я ищу традиционный сувенир) или спросить дорогу (Я ищу Большой тетар). Данная лексическая единица помогает раскрыть тему «В городе», заявленную в Государственном стандарте. Продолжая тему ориентации в городе должны отметить, что не представляется возможным объяснить дорогу без использования слов

*направо и налево*, ввиду чего они также рекомендуются к включению в л.м.

На наш взгляд, является важным включение в л.м. слов *еда* и *блюдо*, т.к. это поможет получить рекомендацию от официанта в ресторане или у друзей, рассказать про национальные блюда своей страны или спросить о любимых блюдах собеседника.

Предлагается также добавить больше этикетных формул, таких как: «Привет!», «Пока!», «Кстати!», «К сожалению!», «Ну», «О боже!», «Добро пожаловать!», так как именно эти фразы создают у говорящего ощущение того, что он владеет языком. Они также используются для заполнения пауз в речи говорящего или для начала беседы. Если не включить в л.м. слова «Привет!» и «Пока!», у обучаемых будут в арсенале только их аналоги для формальных отношений: «Здравствуйте!» и «До свидания!», – что, в свою очередь, исключает возможность говорить о дружеских отношениях с носителями изучаемого языка.

Коммуникативные ситуации требуют от говорящих уже на начальном этапе использовать слово *слишком*. С его помощью можно построить такие фразы, как: «Вы говорите слишком быстро», «Слишком тихо, я не понимаю», «Это слишком рано/поздно». Ввиду этого мы бы рекомендовали данное слово к включению в л.м.

Нам представляется необходимым включение в л.м. слова «самый (-ая, -ое, -ые)», так как благодаря ему становится возможным использование превосходной степени прилагательных. В Государственном стандарте тема сравнения и указания на превосходную степень никак не отражена. Однако это необходимо для выражения простых идей, таких как: «это лучше, чем то», «самое высокое здание», «самая вкусная пицца» и т.д. Грамматические средства, выражающие данные грамматические значения, не являются сложными и усваиваются иностранцами без проблем при обучении одному варианту сравнительной степени при помощи слова «более», в то время как некоторые слова предлагается запомнить в качестве исключений (больше, меньше, хуже, лучше). Относительно слов *хуже*

и *лучше* требуется отметить, что данные лексические единицы необходимы на элементарном уровне. В повседневной речи на любом языке они используются регулярно, когда речь идет о выборе (в какой день недели лучше назначить урок, какое блюдо лучше заказать в ресторане, какие овощи лучше купить и т.д.), ввиду чего рекомендуется включить их в л.м.

Предлагается заменить слово **например** на слово *пример*, так как первое слово будет угадываться при знании второго, а со словом «пример» можно составить больше общеупотребительных фраз: «привести пример», «это пример» и т.д.

Предлагается заменить прилагательное **национальный** на существительное *национальность* по причине того, что окончания прилагательных в именительном падеже входят в грамматическую программу элементарного уровня, а образование существительных от прилагательных нет. Соответственно, учащийся сможет узнать прилагательное в незнакомом тексте, зная существительное. Более важным, на наш взгляд, является то, что учащиеся смогут спросить «Кто вы по национальности?» и ответить на данный вопрос. Данное слово может встречаться в названии урока «Страны и национальности».

Слово *туалет* потребуется в любой ситуации (в ресторане, аэропорту, на официальном мероприятии и т.п.), когда гостям необходимо воспользоваться уборной комнатой, местонахождение которой им неизвестно. В этой ситуации они обращаются к окружающим с вопросом, ответ на который поможет им найти нужную комнату. Возможность спросить о местонахождении данной комнаты является необходимостью, с которой обучаемые столкнутся в реальной жизни, следовательно, элементарный уровень владения РКИ обязан их обеспечить этой возможностью, ввиду чего данное слово предлагается к включению в л.м.

Особый интерес у нас вызвало выражение «чуть-чуть». Согласно нашим наблюдениям, при ответе на вопрос «Сколько вам положить сахара (или налить воды)?» обычно можно слышать ответ: «Чуть-чуть», к тому же это выражение встречается в предложениях: «Я уже чуть-чуть

говорю по-русски» или «Я чуть-чуть устал». Согласно нашим предположениям, в разговорной речи «чуть-чуть» встречается достаточно часто. Слово **немного**, на наш взгляд, в л.м. включать не требуется ввиду его легкой узнаваемости, поскольку в л.м. включено слово *много*.

Часто в повседневной речи заканчивают беседу некой договоренностью, используя слово *договорились*, что, на наш взгляд, должно быть отражено в л.м. Не имея в арсенале данного слова, обучаемые просто не смогут подтвердить договоренность и завершить беседу, и более того, они не смогут его понять, когда услышат от носителей языка.

В современном л.м. не представлены названия стран или материков. В этом случае обучаемый не сможет сказать, откуда он. Ввиду этого предлагается расширить список географических названий. В данном случае список стран может меняться в зависимости от национальности обучаемых. Можно предложить пассивный словарь, в который будут включены названия большинства стран и городов, но названия частей света (*север, юг, запад, восток*), на наш взгляд, должны быть в л.м.

Предлагается также включить актуальную лексику: *вай-фай, пароль, планшет, банкомат, счет, чек, наличные*, – важность которой не вызывает сомнений у людей, имеющих опыт путешествий.

Слово *деревня* имеет ценность при описании поездки. Не каждое место можно назвать городом, и часто при описании посещенных мест или мест, откуда говорящий родом, требуется именно слово «деревня». Вследствие этого мы бы рекомендовали данное существительное к включению в л.м., в то время как существительное **зоопарк** – к исключению. Сравнивая эти два слова, можно заметить, что «деревня» встречается чаще (в литературных произведениях, в каждой стране мира), в то время как идея зоопарков в настоящее время подвергается критике со стороны защитников животных, поэтому логичнее включить это слово в словник более высокого уровня. То же самое касается и слова **цирк**.

Далее в ходе исследования была разработана таблица, включающая в себя список слов, которые, на наш взгляд, необходимо включить в л.м., лексику, которую нужно, на наш взгляд, исключить из л.м. (аргументацию данных решений см. выше), а также три слова, наличие которых не вызывает споров и включение которых в л.м. элементарного уровня обязательно: «да», «нет», «что». Это было сделано для того, чтобы сравнить частотность анализируемой лексики с ними как с эталоном.

Анализ частотности каждого слова проводился при помощи Национального корпуса русского языка (НКРЯ)<sup>9</sup> (объем всего корпуса составляет 4210 документов и 13 400 642 слова). В начале исследования мы провели анализ по всему корпусу, однако столкнулись с проблемой: цифры, предоставленные корпусом, значительно отличались от ожидаемых: слово «поэт» употребляется, согласно корпусу, 4800 раз, в то время как практически полезное слово для реальной жизни «банкомат» только 47. Какова вероятность, что на уровне А1 на изучаемом языке человек будет употреблять слово «поэт»? Однако умение попросить прохожих помочь разобраться с банкоматом в чужой стране может реально пригодиться (или узнать, где он находится).

Подобных расхождений с практичностью лексики для элементарного уровня немало. Например, слово «да» встречается в 2020 г. 2 раза, а «государство» – 7. Также является странным тот факт, что слово «кончать», согласно корпусу, встречается чаще, чем «заканчивать». Ввиду этого на втором этапе исследования мы изменили фильтр поиска, были отключены художественные и публицистические тексты, остался только устный жанр. В этом случае корпус отобразил, что слово «банкомат» не употреблялось ни разу начиная с 2004 г., в то время как слово «поэт» употребляется 1665 раз. При объективном логическом рассуждении легко отметить, что слово «банкомат» будет иметь большую практическую ценность для иностранцев, прибывших на территорию РФ, чем слова «философ», «поэт» и «математик». Нельзя не обратить внимание на тот факт, что слово, регулярно используемое постояльцами отелей и гостями ресторана, – «бронировать» – имеет только 11 вхождений и найдено только в 5 документах. Оно используется реже, согласно НКРЯ, чем слова «марка» и «милиция».

Имея надежду, что данные результаты могут сослужить полезную службу другим исследователям, мы разместили их в табл. 1.

Таблица 1

## Частотность употребления лексики

Table 1

## Frequency of vocabulary use

№	Слово	Объем всего корпуса (кол-во документов)	Количество вхождений (слов)	Количество словоупотреблений (в скобках приведен последний зафиксированный год)
1	2	3	4	5
1	Государство	482	2124	
2	Государственный	213	364	
3	Марка	56	87	
4	Милиция	211	425	
5	Магнитофон	87	153	
6	Телеграмма	96	144	
7	Кончать	67	83	
8	Заканчивать*	51	60	
9	Посылать	94	114	
10	Отправлять *	79	98	

<sup>9</sup> URL: <https://ruscorpora.ru/>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5
11	Народ	863	2585	
12	Философ	85	240	
13	Математик	90	175	
14	Химик	41	72	
15	Филолог	51	74	
16	Историк	95	156	
17	Ученый	243	488	
18	Продавец *	62	107	
19	Покупатель *	38	51	
20	Официант *	28	44	
21	Поэт	5533	21232	
22	Учитель	274	666	
23	Преподаватель	137	237	
24	Вечеринка *	20	24	
25	Мероприятие *	105	142	
26	Арендовать *	5	5	
27	Банкомат *	2	5	
28	Ой! *	1789	11956	
29	Ух ты! *	443	825	
30	Боже! *	600	1665	
31	Черт! *	695	1935	
32	Бокал *	41	59	
33	<b>Да**</b>	3767	126646	
34	Бронировать *	5	11	
35	Вай-фай *	0	0	
36	Пароль *	39	68	
37	Внимательно	354	490	
38	Аккуратнее *	30	39	
39	Север *	149	239	
40	Юг *	128	182	
41	Запад *	153	295	
42	Восток *	198	361	
43	Включать *	86	111	
44	Выключать *	24	24	
45	<b>Что **</b>	4074	245819	
46	Вилка *	16	23	
47	Выглядеть *	121	142	
48	Выходные *	154	200	
49	Гараж *	54	102	
50	Шахматы	68	138	
51	Целый *	832	1306	
52	Лучше *	2076	7212	
53	Хуже *	830	1762	
54	Деревня *	240	397	
55	Договорились! *	425	657	«Договориться» (инфинитив) имеет следующие показатели: 154/223
56	Звезда *	129	350	
57	Значить *	875	1561	«Значит» имеет следующие показатели: 2631/23957

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
58	Зоопарк	46	73	
59	Компания*	300	588	
60	Завод	306	851	
61	К сожалению*	964	2456	
62	Кстати *	1574	4656	
63	Меню *	49	74	
64	Кто-то *	1362	3870	
65	Надеяться *	218	318	«Надеюсь» имеет следующие показатели: 697/1336
66	Наличные *	16	21	
67	Небо *	312	499	
68	Ненавидеть *	38	47	Форма «ненавижу» имеет следующие показатели: 1905/3514
69	Искать *	654	1046	Форма «ищу» имеет следующие показатели: 149/194
70	Общежитие	97	185	
71	Остановка *	67	97	
72	Отпуск *	247	405	
73	Отменять *	25	28	Форма «ищу» имеет следующие показатели: 102/133
74	Очередь *	777	1595	
75	Переводчик	45	70	
76	Плавать *	114	172	
77	Платить *	444	910	
78	Повернуть *	63	73	Форма «поверните» имеет следующие показатели: 11/12
79	Поезд *	289	642	
80	Подъезд *	82	131	
81	Поздравлять *	30	34	Форма «поздравляю» имеет следующие показатели: 306/667
82	Пробовать *	65	74	
83	Прямо *	1359	3012	
84	Путешествовать *	45	53	
85	Сайт *	121	225	
86	Самый *	1368	3036	
87	Сдача *	20	20	
88	Чуть-чуть *	596	1003	
89	Слышать *	276	342	«Слышу» – 526/845 «Слышишь» – 417/803 «Слышите» – 256/418
90	Стихи	354	1096	
91	Статья	264	529	
92	Слишком *	875	1756	
93	Столик *	70	101	
94	Туалет *	162	247	
95	Ученик	147	285	
96	Физик	93	167	

Примечание. Звездочкой помечены слова, которые, на наш взгляд, нужно включить в л.м., обычным шрифтом напечатаны слова, которые мы предлагаем исключить, а жирным шрифтом – слова-эталонные, наличие которых в л.м. не вызывает сомнений.

Проблема с данными, полученными в национальном корпусе, состоит также в том, что в нем не учитываются склонение и спряжение, ввиду чего данные могут быть неточными. Например, глагол «договориться» имеет 223 вхождения, в то время как глагол «договорились» – 667, это явно свидетельствует о том, что в прошедшем времени он используется чаще. Так как в л.м., как и в любом словаре, слова даются в начальной форме (именительный падеж или инфинитив), то и проверка в корпусе происходит по данным формам, а они не всегда верно отражают частотность, как было замечено выше. Таким образом, встает вопрос о разработке не только лексического, но и фразеологического минимума для элементарного уровня. Ученые, занимающиеся вопросами обуче-

ния английской лексики, в работах последних лет говорят именно о важности обучать словосочетаниям и готовым фразам, а не отдельным словам [Capel, 2010; Lewis, 1999; Tan Kim Hua, Nurul Aimi Azmi, 2020; Therova, 2020; Al Ghazali, 2015; Antle 2013; Yudasheva, 2021].

В результате было принято решение опираться на темы, заявленные в Государственном стандарте. Например, в нем отражена тема «в банке / в пункте обмена валюты», следовательно, слова «наличные», «банкомат» являются необходимыми для данной коммуникативной ситуации. На основании аргументаций, что были перечислены ранее в этой статье, был составлен обновленный лексический минимум для элементарного уровня владения РКИ, включающий в себя 735 единиц (табл. 2).

Таблица 2

**Обновленный лексический минимум элементарного уровня владения РКИ**

Table 2

**Updated lexical minimum for the elementary level in Russian as a foreign language**

<b>А</b> август Австралия автобус автор адрес Азия актер активный актриса Америка аппетит апельсин апрель аптека арендовать Африка аэропорт	билет блюдо богатый Боже! бокал болеть больше большой брат братъ бронировать брюки буква бумага быстро быть	видео видеть виза визитка вилка вино включать вкусно вместе вода водитель возможно вокзал волосы вопрос восемнадцать восемь восемьсот воскресенье восток вот время весь, вся, все, всё всегда вставать встреча встречать/встретить вторник второй вход вчера вы
<b>Б</b> бабушка баклажан балкон банан банк банкомат бегать бедный без белый бесплатный бизнес	<b>В</b> важно вай-фай вам ванная вариант вас ваш велосипед восемьдесят весна ветер вечер вечеринка вещь	

<p>выбирать выглядеть выключать высокий выход выходные</p> <p><b>Г</b> газета галстук гараж где гитара глагол глаз глупый говорить/сказать год голова голубой горло город гостиная гостиница готов(-а, -о, -ы) готовить грамматика гриб громко грязный губы гулять</p> <p><b>Д</b> да давай(те) давать давно даже два двадцать двенадцать дверь двести девочка девушка девяносто девятнадцать девять девяťсот дедушка декабрь делать дело день деньги деревня дерево десерт десять</p>	<p>дети дешево джинсы диван директор длинный для до Добро пожаловать! добрый договориться дождь документ доктор должен (должна, должно, должны) дом дорогой До свидания! друг друг друга другой думать дядя</p> <p><b>Е</b> Европа его (вин.п., притяж. мест.) еда ее (вин.п., притяж. мест.) ей ему если есть ехать еще</p> <p><b>Ж</b> жаль жарко ждать желать желтый жена женщина женский(-ая, -ое, -ие) живот жизнь жить житель журнал журналист</p> <p><b>З</b> за (спасибо за...!) забывать/забыть завтра завтрак завтракать заказывать/заказать</p>	<p>заканчивать/закончить закрывать заниматься занят(-а, -о, -ы) запад звать звонить здесь здоровье Здравствуйте! зеленый зеркало зима знакомиться знать значить зонт зуб</p> <p><b>И</b> и играть идти известный(-ая, -ое, -ые) Извините! из изучать или им имя иногда иностранец(-нка, -нцы) иностраный(-ая, -ое, -ые) интересный(-ая, -ое, -ые) интернет информация искать их (вин.п., притяж. мест.) июль июнь</p> <p><b>К</b> кабинет каждый(-ая, -ое, -ые) как какой(-ая, -ое, -ые) карандаш карие карта картина картофель касса квартира килограмм километр кинотетар киоск Китай климат ключ книга</p>
--	--	---

Продолжение табл. 2

<p>                     ковер                      когда                      колбаса                      коллекция                      компания                      комплимент                      компьютер                      конечно                      континент                      конференция                      концерт                      корабль                      коричневый                      короткий                      косметика                      костюм                      кофе                      кошка                      красивый(-ая, -ое, -ые)                      красный(-ая, -ое, -ые)                      кресло                      кровать                      К сожалению!                      Кстати!                      кто                      куда                      курить                      курица                      курс                      куртка                      курьер                      кухня                 </p> <p><b>Л</b></p> <p>                     лампа                      левый                      легко                      лес                      летать                      лето                      лимон                      логично                      ложка                      лук                      лучше                      любимый                      любить                      любовь                      люди                 </p> <p><b>М</b></p> <p>                     магазин                      май                      маленький                      мало                      мальчик                      мама                      март                      масло                      машина                 </p>	<p>                     медленно                      менеджер                      меньше                      меню                      меня                      менять                      место                      месяц                      метр                      метро                      мне                      много                      можно                      мой (моя, мое, мои)                      молодец                      молодой(-ая, -ое, -ые)                      молоко                      море                      морепродукты                      мороженое                      мост                      мотоцикл                      мочь                      муж                      мужчина                      мужской(-ая, -ое, -ие)                      музей                      музыка                      музыкант                      мы                      мясо                 </p> <p><b>Н</b></p> <p>                     на                      надо                      надеяться                      называться                      налево                      наличные                      нам                      напиток                      направо                      нас                      находиться                      национальность                      начинать/начать                      наш(-а, -е, -и)                      недавно                      неделя                      нельзя                      ненавидеть                      несколько                      нет                      низкий                      никогда                      никто                      ничего                      но                      новость                      новый                 </p>	<p>                     нога                      нож                      ноль                      номер                      нормально                      нос                      носки                      ночь                      ноябрь                      нравиться                      нужно                 </p> <p><b>О</b></p> <p>                     обед                      обедать                      обычно                      овощи                      огурец                      одежда                      один                      одиннадцать                      Ой!                      окно                      около                      октябрь                      он                      она                      они                      оно                      оплата                      оранжевый                      осень                      от                      ответ                      отвечать/ответить                      отдыхать                      открывать/открыть                      откуда                      отменять/отменить                      отправлять/отправить                      отпуск                      офис                      официант                      очень                      очки                      ошибка                 </p> <p><b>П</b></p> <p>                     палец                      пальто                      папа                      парк                      паспорт                      пассивный(-ая, -ое, -ые)                      первый(-ая, -ое, -ые)                      переводить                      переводчик                      перец                      петь                      пианино                 </p>
---	---	---

<p>пиво пиджак писать письмо пить плавать план планшет платить платье плохо пляж по поворачивать/повернуть погода подарок подруга поезд поездка пожалуйста поздно пока показывать покупать пол полицейский полиция полка получать помидор помнить помогать понедельник понимать понятно по-русски после потом потому что почему почта поэтому прав(-а, -о, -ы) правда правильно правый праздник преподаватель(-ница) презентация Привет! приглашать приехать прийти пример приятно пробка проблема пробовать/попробовать программа продавать</p>	<p>продавец продолжать продукт просто профессия прошлый прямо путешествовать пятнадцать пятница пять пятьдесят пятьсот</p> <p><b>Р</b> работа работать рад(-а, -о, -ы) радио раз размер рано раньше расписание рассказывать расстроен(-а, -о, -ы) ребенок редко реклама рекомендация рекомендовать ресторан рецепт рис рисовать родной(-ая, -ое, -ые) рождение Рождество розовый Россия рубашка рубль рука русский(-ая, -ое, -ие) ручка рыба</p> <p><b>С</b> с (комитатив, отправная точка) С удовольствием! сад сайт салат самолет самый(-ая, -ое, -ые) сахар светлый свитер свободный сдача</p>	<p>себя север сегодня сезон сейчас семнадцать семь семьдесят семьсот семья сентябрь серый сестра сильный синий скидка сколько скоро скучно слева следующий слишком словарь слово слушать слышать смотреть сначала снег собака совсем согласен(-а, -о, -ы) сок солнце соль сообщение сорок сосед спальня спасибо спать спина спорт спортсмен справа спрашивать среда с собой стакан станция старый стена сто стоить стол столик столица страна студент стул</p>
--	---	--



для облегчения восприятия можно разделить на следующие категории.

**Общие фразы:** Привет! Пока! Добро пожаловать!

**Профессии:** официант(ка), продавец, водитель, курьер, полицейский.

**Одежда:** пиджак, носки, джинсы, размер, брюки, рубашка, свитер, шорты, юбка, куртка, туфли, галстук.

**В ресторане и магазине:** еда, блюдо, напиток, с собой, счет, чек, бокал, вилка, ложка, нож, наличные, оплата, сдача, столик, туалет, скидка.

**Еда:** морепродукты, огурец, помидор, фрукты, овощи.

**Технологии:** сообщение, вай-фай, ноутбук, планшет, банкомат, видео, кондиционер, сайт.

**Тело и здоровье:** глаз, нос, губы, ухо, зуб, волосы, живот, спина, палец, светлый, темный.

**Дом:** спальня, гостиная, ванная, туалет, диван, кровать, зеркало, кресло, гараж.

**Глаголы:** заканчивать, отправлять, ненавидеть, менять, путешествовать, арендовать, бронировать, включать, выключать, помнить, выбирать, выглядеть, ненавидеть, договориться, значить, искать, надеяться, отменять, плавать, платить, повернуть, поздравлять, пробовать, продавать, путешествовать, скучать, слышать, терять.

**В городе/транспорт:** направо, налево, прямо, офис, поезд.

**Наречия:** возможно, логично, отлично, ужасно, слишком, чуть-чуть.

**Времяпрепровождение:** мероприятие, фитнес-клуб, абонемент, командировка, вечеринка, выходные, отпуск.

**Междометия и вводные слова:** Ой! Ух ты! Боже! Кстати! К сожалению!

**Части света:** север, юг, запад, восток.

**Предлоги:** от, около.

**Без категории:** вещь (заменитель существительных, если обучаемый забыл слово), деревня, компания, кошелек, кинотетар, полиция, пример, национальность, самый.

На основании проведенного исследования был создан обновленный лексический минимум для элементарного уровня.

*Заключение.* В связи с вышесказанным необходимо отметить, что представляется разумным создание системы лексических минимумов для элементарного владения РКИ в зависимости от целей изучения языка (детский л.м., л.м. для обучающихся в российских вузах, л.м. общего владения РКИ для взрослых учащихся). В данной работе мы представили л.м. общего владения для взрослых обучающихся. На основе полученных данных был разработан обновленный лексический минимум общего владения РКИ, базирующийся на существующем общепризнанном л.м. и рекомендациях, которые были разработаны в ходе данного исследования. Нам представляется, что л.м. – это гибкая система, которая может варьироваться в зависимости от родного языка обучающихся. Следовательно, в лексический минимум можно добавлять слова, схожие с родным языком учащихся, если это методически оправдано и облегчит процесс усвоения новой лексики. Помимо сказанного, следует отметить важность разработки поуровневого фразового минимума, в котором обучаемым будут представлены отдельные слова, словосочетания и фразы, готовые к употреблению в устной и письменной речи. Однако данный проект является темой для будущих исследований.

## Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Андрюшина Н.П. Лексикография в аспекте описания уровней владения русским языком как иностранным // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3 (45). С. 294–296.
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для препод. и студ. М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2007. 185 с.
4. Власова Е.А., Карпова Е.Л., Ольшевская М.Ю. Лексический минимум по языку специальности: сколько слов достаточно? Разработка принципов минимизации // Вестник НГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17, № 4. С. 63–77. DOI: 10.25205/1818-7935-2019-17-4-63-77

5. Глинкина Л.А. Частотность как значимый регистр лексикографии и фразеологии // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 3 (33). С. 7–11.
6. Гущина Ю.А. Лексический минимум для будущих преподавателей английского языка: опыт создания // Рема. Rhema. 2021. № 4. С. 119–140. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-4-119-140
7. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Корпусный подход к решению проблемы отбора лексики в обучении РКИ // Русистика. 2021. Т. 19, № 3. С. 331–345.
8. Маркина Е.И., Руис-Соррилья Крусате М. Основные подходы к минимизации лексики в российской и европейской лексикографии // Вестник РУДН. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 3. С. 77–84.
9. Морковкин В.В., Дорогонова И.А. О новом типе лексического минимума современного русского языка // Русский язык за рубежом. 1976. № 2. С. 56–61.
10. Муравьев Н.А., Ольшевская М.Ю. Подходы к составлению лексических минимумов в России и за рубежом: проблемы и перспективы // Вестник НГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17, № 1. С. 78–89.
11. Пирогова Н.Г. К вопросу отбора лексического материала для чтения и аудирования при обучении студентов иностранному языку // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 109–117.
12. Половникова В.И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. М.: Русский язык, 1982. 104 с.
13. Раджжумар Я., Нестерова Е.Г., Верма К.С. Принципы определения лексического минимума для программы обучения русскому языку иностранцев как проблема учебной лексикографии // Вопросы лексикографии. 2017. № 12. С. 106–124.
14. Шаманова М.В. Коммуникативная лексика русского языка в тексте // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 5. С. 283–286.
15. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2018. 508 с.
16. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пособие для препод. рус. яз. как иностр. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 784 с.
17. Al Ghazali F. Reinforcing students' collocational competence in EFL classrooms. // International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English. 2015. Is. 03 (02). P. 105–116. DOI: 10.12785/ijbmt/030205
18. Antle J.B. Teaching collocations. In: N. Sonda & A. Krause (Eds.), JALT 2012 Conference Proceedings. Tokyo: JALT, 2013.
19. Capel A. A1–B2 vocabulary: insights and issues arising from the English Profile Wordlists project // English Profile Journal. 2010. Vol. 1. DOI: <https://doi.org/10.1017/S2041536210000048>
20. Lewis M. The lexical approach. London: Language Teaching Publication, 1999. 208 p.
21. Łukasik M. Lexical minimum (re) defined // Lingwistyka Stosowana. 2017. No. 3. P. 47–63.
22. Milton J., Alexiou T. Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Languages. In: B. Richards et al. (Eds.), Vocabulary studies in first and second language acquisition. Palgrave, 2009. P. 194–211. DOI: <http://doi.org/10.1057/9780230242258>
23. Tan Kim Hua, Nurul Aimi Azmi. Collocational competence as a measure of ESL / EF Competency: A Scoping review // 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies. 2020. Vol. 27 (1). P. 115–128. DOI: <http://doi.org/10.17576/3L-2021-2701-09>
24. Therova D. The acquisition and development of academic vocabulary: Learners' perspectives // Journal of Academic Language & Learning. 2021. Vol. 15, No. 1. P. 85–101.
25. Yuldasheva N.N. Lexical based approach in foreign language teaching // Academic Research in Educational Sciences. 2021. No. CSPI conference 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lexical-based-approach-in-foreign-language-teaching> (дата обращения: 24.11.2022).

# LEXICAL MINIMUM FOR ELEMENTARY LEVEL LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

I.V. Kataeva (Moscow, Russia)

S.S. Mikova (Moscow, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* Because of constantly changing reality, the issue of refreshing the lexical minimum is crucial as the lexical minimum is the basis for the development of course books and testing materials. Among specialists there is an opinion that the words магнитофон (tape recorder), милиция (the word for the police before 2011) and some other words are outdated and not necessary anymore for being included in the lexical minimum for the elementary level. Meanwhile, some words important for the communication are missing in the current lexical minimum, such as привет! (Hi) and пока (bye).

*The purpose of the article* is to develop recommendations and an updated version of the lexical minimum for the Russian language as a foreign language for the elementary level.

*The research methodology* consists of the analysis of works by Russian and international researchers on the issue of developing the lexical minimum for learning a foreign language at A1 level, Russian State Standard of the elementary level of acquisition of the Russian language as a foreign language, Lexical minimum for A1 level, and results received from the analysis of the National Corpus of the Russian Language.

*Research results.* This article explains the necessity of adding some lexical units into the lexical minimum, on one hand, and excluding some units, on the other. Based on this argumentation a new updated lexical minimum consisting of 735 lexical units was developed.

*Conclusion.* The proposed lexical minimum matches the modern reality which will make the process of developing teaching and testing materials more effective and modern.

**Keywords:** *lexical minimum, Russian as a foreign language, vocabulary, word selection, test, lexical units.*

---

**Kataeva Irina V.** – PhD Candidate, Department of Russian Language and Methods of Its Teaching, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia); teacher of Russian as a foreign language at Denis' School (Moscow, Russia); author of textbooks on Russian as a foreign language: *Russian souvenir, New Souvenir, Surprise*; ORCID ID: 0000-0002-9080-9035; e-mail: irina.mozelova@gmail.com

**Mikova Svetlana S.** – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Methods of its Teaching, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia); ORCID ID: 0000-0003-3874-7110; e-mail: mikova\_ss@pfur.ru

---

## References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR, 2009. 448 p.
2. Andryushina N.P. Lexicography in the aspect of describing the levels of proficiency in Russian as a foreign language // Problemy istorii, filologii, kultury (Problems of History, Philology, Culture). 2014. No. 3 (45). P. 294–296.
3. Balykhina T.M. Methodology of teaching Russian as a non-native (new) language: Textbook for teachers and students. Moscow: Publishing House of the Peoples' Friendship University of Russia, 2007. 185 p.
4. Vlasova E.A., Karpova E.L., Olshevskaya M.Yu. Lexical minimum in the specialty language: how many words are enough? Development of minimization principles // Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya (Bulletin of the NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication). 2019. Vol. 17, No. 4. P. 63–77. DOI: 10.25205/1818-7935-2019-17-4-63-77
5. Glinkina L.A. Frequency as a significant register of lexicography and phraseology // Problemy istorii, filologii, kultury (Problems of History, Philology, Culture). 2011. No. 3 (33). P. 7–11.
6. Gushchina Yu.A. Lexical minimum for future teachers of English: the experience of creating // Rema (Rhema). 2021. No. 4. P. 119–140. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-4-119-140

7. Laposhina A.N., Lebedeva M.Yu. A corpus approach to solving the problem of vocabulary selection in teaching RCT // *Rusistika*. 2021. Vol. 19, No. 3. P. 331–345.
8. Markina E.I., Ruiz-Sorrilla Crucate M. Basic approaches to vocabulary minimization in Russian and European lexicography // *Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsialnost* (Bulletin of the RUDN. Series: Questions of Education: Languages and Specialty). 2011. No. 3. P. 77–84.
9. Morkovkin V.V., Dorogonova I.A. On a new type of lexical minimum of the modern Russian language // *Russkiy yazyk za rubezhom* (Russian Language Abroad). 1976. No. 2. P. 56–61.
10. Muravyev N.A., Olshevskaya M.Yu. Approaches to the compilation of lexical minima in Russia and abroad: problems and prospects // *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* (Bulletin of the NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication). 2019. Vol. 17, No. 1. P. 78–89.
11. Pirogova N.G. On the selection of lexical material for reading and listening when teaching a foreign language to students // *Problems of Modern Education*. 2019. No. 1. P. 109–117.
12. Polovnikova V.I. Lexical aspect in teaching Russian as a foreign language at an advanced stage. Moscow: *Russkiy yazyk*, 1982. 104 p.
13. Rajkumar Ya., Nesterova E.G., Verma K.S. Principles of determining the lexical minimum for the program of teaching the Russian language to foreigners as a problem of educational lexicography // *Voprosy leksikografii* (Questions of Lexicography). No. 12. 2017. P. 106–124.
14. Shamanova M.V. Communicative vocabulary of the Russian language in the text // *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl* (Historical and Socio-Educational Thought). 2013. No. 5. P. 283–286.
15. Shchukin A.N. Methodology of teaching Russian as a foreign language: educational manual. Moscow: Flinta, 2018. 508 p.
16. Shchukin A.N. Teaching speaking Russian as a foreign language: An educational and methodological guide for teachers of the Russian language as a foreign language. Second Edition. Moscow: *Russkiy yazyk*, 2015. 784 p.
17. Antle J.B. Teaching collocations. In: N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT 2012 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, 2013.
18. Al Ghazali F. Reinforcing students' collocational competence in EFL classrooms. // *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*. 2015. Is. 03 (02). P. 105–116. DOI: 10.12785/ijb-mte/030205
19. Capel A. A1–B2 vocabulary: insights and issues arising from the English Profile Wordlists project // *English Profile Journal*. 2010. Vol. 1. DOI: <https://doi.org/10.1017/S2041536210000048>
20. Lewis M. The lexical approach. London: Language Teaching Publication, 1999. 208 p.
21. Łukasik M. Lexical minimum (re) defined // *Lingwistyka Stosowana*. 2017. No. 3. P. 47–63.
22. Milton J., Alexiou T. Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Languages. In: B. Richards et al. (Eds.), *Vocabulary studies in first and second language acquisition*. P. 194–211. Palgrave, 2009. DOI: <http://doi.org/10.1057/9780230242258>
23. Tan Kim Hua, Nurul Aimi Azmi. Collocational competence as a measure of ESL / EF Competency: A Scoping review // *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 2020. Vol. 27 (1). P. 115–128. DOI: <http://doi.org/10.17576/3L-2021-2701-09>
24. Therova D. The acquisition and development of academic vocabulary: Learners' perspectives // *Journal of Academic Language & Learning*. 2021. Vol. 15, No. 1. P. 85–101.
25. Yuldasheva N.N. Lexical based approach in foreign language teaching // *Academic Research in Educational Sciences*. 2021. No. CSPI conference 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lexical-based-approach-in-foreign-language-teaching> (access date: 24.11.2022).

УДК 378

# ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ 1–2-х КУРСОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОСВОЕНИЮ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

М.А. Кейв (Красноярск, Россия)

Н.А. Журавлева (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы.* На протяжении последних лет наблюдается снижение качества математической подготовки выпускников общеобразовательных школ, несмотря на результаты Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике (профильный уровень). Большинство первокурсников со средними баллами ЕГЭ имеют пробелы в знаниях школьного курса математики, допускают ошибки в ходе решения математических задач базового уровня сложности, вследствие этого испытывают трудности при освоении математических курсов в вузе.

*Цель статьи* – провести анализ уровня предметной подготовки студентов младших курсов института математики, физики и информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева к освоению профильных дисциплин в вузе.

*Методология и методы исследования:* системно-деятельностный подход; компетентностный подход; методы анализа специальной литературы и нормативных документов; методы статистической обработки данных.

*Результаты исследования.* В статье представлены результаты входного тестирования по элементарной математике студентов 1-х и 2-х курсов института математики, физики и информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Проведен анализ наиболее распространенных ошибок, допускаемых при выполнении тестовых заданий, и их возможных причин. Выполнен корреляционный анализ результатов ЕГЭ и баллов за входной тест.

*Заключение.* Сделаны выводы о недостаточной готовности первокурсников к изучению высшей математики в вузе. Экспериментально обоснована целесообразность включения в учебный план подготовки первокурсников специального вводного курса по математике и/или практикума по решению школьных математических задач.

**Ключевые слова:** математические знания, предметная подготовка, Единый государственный экзамен, входное тестирование, корреляционный анализ, школьный практикум по математике.

**Кейв Мария Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0003-1503-3940; e-mail: mkejv@yandex.ru

**Журавлева Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0003-0426-4903; e-mail: zhuravlevanataly@mail.ru

**П**остановка проблемы. На протяжении последних лет наблюдается снижение качества математической подготовки выпускников общеобразовательных школ, несмотря на результаты Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике (профильный уровень). Большинство первокурсников со средними и достаточно высокими баллами ЕГЭ имеют пробелы в знаниях школьного курса

математики, допускают ошибки в ходе решения математических задач базового уровня сложности, вследствие этого испытывают трудности при освоении математических и естественно-научных дисциплин на уровне среднего и высшего профессионального образования.

*Цель статьи* – провести анализ уровня предметной подготовки студентов младших курсов института математики, физики и информатики

Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева к освоению профильных дисциплин в вузе.

*Обзор научной литературы по проблеме.* В современных зарубежных исследованиях анализируется математическая подготовка обучающихся школ, выявляется влияние различных условий на качество обучения в разных странах [Bernardo, 2021; Gokce, Guner, 2021; Kang, Cogan, 2022; Lever, Diaz, 2020; Salas-Velasco, 2020; Tasci, Titrek, 2020]. Л.П. Квашко сравнивая содержание математической подготовки в России и Китае, делает вывод, что содержание, уровень сложности и терминология во многом идентичны [Квашко, 2022].

А.С. Котюргина, Е.И. Федорова, В.Б. Николаев, Ю.Б. Никитин, проведя анализ содержания ЕГЭ по математике за 15 лет, отмечают, что «пока ЕГЭ остается единственной безальтернативной формой аттестации выпускников школ и главным вступительным испытанием в вузы, неизбежны искажения результатов обучения и негативные явления в образовательной среде» [Котюргина и др., 2020, с. 31]. Б.К. Дураков, О.В. Кравцова, В.Р. Майер, Н.Д. Подуфалов, Д.В. Семенова, проведя тестирование остаточных предметных знаний первокурсников по всем разделам школьного курса математики, сделали вывод о достаточно быстром уровне их снижения [Дураков и др., 2022, с. 66]. Л.Б. Рейхельгауз также констатирует проблему неустойчивости результатов математического образования [Рейхельгауз, 2019]. По мнению Е.А. Швед, Л.А. Болотюк и В.А. Болотюка, у студентов с достаточно высоким результатом ЕГЭ отсутствуют базовые знания по математике. «Умения, не подкрепленные теоретической базой, теряются очень быстро и не могут применяться даже при незначительном изменении формулировки задачи» [Швед, Болотюк Л.А., Болотюк В.А., 2022, с. 19].

Р.М. Чудинский провел исследование особенностей воздействия контекстных данных студентов на уровень их знаний на основе КИМ ЕГЭ [Чудинский, 2022]. Т.А. Чебунькина, С.Ф. Катержина, Ю.А. Собашко считают, что в начале обучения первокурсников необходимо проводить

входную диагностику, чтобы получить объективную оценку их знаний и определить дальнейшую программу обучения [Чебунькина, Катержина, Собашко, 2019].

В школьном образовании отсутствуют механизмы своевременного обновления содержания математического образования [Сикорская, Джукашев, Крючкова, 2020, с. 65]. Содержание математического образования должно быть представлено не только в логике современной математики, но и в логике будущей профессиональной деятельности выпускника [Биджиев, 2019]. Основу математической культуры составляют базовые фундаментальные математические знания, понимание основных математических методов. Для обучающихся, нацеленных на продолжение математического образования в вузе, требуется более глубокое изучение понятий и методов математики. Математическая подготовка обеспечивает овладение общекультурной когнитивной стратегией в решении профессиональных задач, а математика указывает эти направления и обеспечивает студентов научной установкой [Тестов, Перминов, 2021, с. 27].

Для обеспечения преемственности «школа – вуз» необходима согласованность в содержании образования и технологиях обучения [Одоевцева, Эйрих, Кириллова, 2022]. В.И. Сафонов, О.А. Бакаева, Е.А. Тагаева исследуют проблему реализации преемственности математического образования с помощью информационных технологий, позволяющих проводить исследование математических объектов [Сафонов, Бакаева, Тагаева, 2019]. О.К. Подлипский предлагает трансформировать математическую подготовку школьников с помощью цифровизации и практической ориентации для получения знаний, востребованных на протяжении жизни и в будущей профессии [Подлипский, 2020]. Одним из важных средств практической подготовки студентов является применение информационных технологий и инновационных методов в образовательном процессе, направленных на усиление практической подготовки [Kuzmina, Protas, Fartushok et al., 2020]. Обеспечить преемственность можно путем проектирования

такой технологии обучения, которая предусматривала бы дифференцированный подход на индивидуальном уровне [Кулакова, Рейханова, Букина, 2019, с. 164].

Современный этап развития математического образования обусловлен активным поиском результативных технологий обучения математике в школе и в вузе. Так, например, С.Н. Дворяткина и О.А. Табинова в своих работах представили модели для организации процесса обучения математике как в школе, так и в вузе для достижения высоких результатов [Dvoryatkina, 2022; Табинова, 2019].

Важнейшими условиями реализации непрерывного, в частности математического, образования является самомотивация человека к образованию и его «умение учиться» [Брейтигам, 2020, с. 22]. Формирование системы непрерывного образования в современных условиях позволяет получить гарантию высокого качества обучения при ориентации на массовое образование [Nikiforov, Avdonina, Dikova et al., 2020].

*Методология и методы исследования.* Методологическую основу исследования составили: системно-деятельностный подход как методологическая основа федерального государственного образовательного стандарта основного среднего образования; компетентностный подход как методологическая основа федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование; профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Модуль «Предметное обучение. Математика»)». В исследовании использованы методы анализа специальной литературы и нормативных документов, методы статистической обработки данных.

*Результаты исследования.* Ежегодно в начале учебного года в институте математики, физики и информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева проводится входное тестирование по элементарной математике для про-

верки остаточных знаний у первокурсников, поступивших на направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленность (профиль) образовательной программы «Математика и информатика».

В исследовании принимали участие: в 2021 г. 40 первокурсников; в 2022 г. 46 обучающихся 1-го курса и 40 обучающихся 2-го курса (первокурсники 2021 г.).

Средний балл по результатам ЕГЭ (математика, профильный уровень) у первокурсников 2021 г. составил 61,9 (самый высокий и низкий баллы 86 и 39 соответственно), у первокурсников 2022 г. – 60,9 (самый высокий и низкий баллы 80 и 34 соответственно).

Контрольно-измерительный материал входного тестирования состоял из 10 заданий, которые проверяли усвоение на базовом уровне школьного курса математики.

Задание 1, в котором необходимо было определить сумму корней уравнения  $(2x^2 + 3x)^2 - 7(2x^2 + 3x) = -10$ , верно выполнили: 65 % первокурсников 2022 г., 14 % первокурсников 2021 г., 88 % второкурсников 2022 г. Не все тестируемые смогли правильно определить метод решения, который заключался во введении новой переменной. Некоторые правильно определили метод решения, но забыли осуществить обратную замену. Некоторые допускали вычислительные ошибки в ходе решения квадратных уравнений.

Задание 2, в котором нужно было решить дробно-рациональное неравенство вида  $\frac{(x-2)(x+3)^2}{x+5} \geq 0$ , верно выполнили: 15 % первокурсников 2022 г., 39 % первокурсников 2021 г., 57 % второкурсников 2022 г. Большинство студентов продемонстрировали низкий уровень владения методом интервалов. Ошибки при определении знаков постоянства алгебраической дроби. Большинство полученных ответов отличались от верного невключением точки  $x = -3$ .

Задание 3 состояло в решении неравенства с модулем  $|-x - 2,5| \leq 2$ . Верно выполнили это задание 30 % первокурсников 2022 г., 29 % первокурсников 2021 г., 64 % второкурсников 2022 г.

Большая часть ошибок заключалась в неправильном и некорректном оформлении решения неравенства.

В задании 4 требовалось найти значение выражения  $\sqrt{29-12\sqrt{5}} - \sqrt{29+12\sqrt{5}}$ . Процент верно выполнивших данное задание составил: первокурсников 2022 г. – 24 %, первокурсников 2021 г. – 32 %, второкурсников 2022 г. – 76 %. Основная трудность задания состояла в том, чтобы представить подкоренное выражение в виде полного квадрата суммы или разности. Многие забывали про модуль при извлечении квадратного корня из квадрата.

Задание 5, в котором необходимо было вычислить произведение всех корней иррационального уравнения  $\sqrt{x+5} = x-1$ , верно выполнили: 20 % первокурсников 2022 г., 18 % первокурсников 2021 г., 79 % второкурсников 2022 г. В ходе решения иррационального уравнения многие из студентов не следили за равносильностью преобразований, в результате чего в ответ включили посторонний корень.

Самый низкий результат был получен в ходе выполнения задания 6. Верно выполнили это задание: 0 % первокурсников 2022 г., 0 % первокурсников 2021 г., 60 % второкурсников 2022 г. В задании 6 требовалось решить иррациональное неравенство вида  $\sqrt{x+7} > x-1$ . Большинство первокурсников не владеют алгоритмами решения и правилами равносильных преобразований иррациональных неравенств.

Задание 7, в котором необходимо было найти значение выражения  $9^{3-\log_3 54} + 7^{-\log_7 2}$ , верно выполнили: 41 % первокурсников 2022 г., 25 % первокурсников 2021 г., 83 % второкурсников 2022 г. Ошибка заключалась в неправильном применении свойств степеней и свойств логарифма числа.

Задание 8, в котором необходимо было решить логарифмическое неравенство вида  $\log_{\frac{1}{5}}(5x-2) \geq -1$ , верно выполнили: 13 % первокурсников 2022 г., 21 % первокурсников 2021 г., 38 % второкурсников 2022 г. Не все тестируемые учли область определения неравенства и то, что логарифмическая функция убывающая.

В задании 9 требовалось найти сумму корней уравнения  $x^{\log_3 x-3} = \frac{1}{9}$ . Процент верно вы-

полнивших данное задание составил: первокурсников 2022 г. – 13 %, первокурсников 2021 г. – 14 %, второкурсников 2022 г. – 40 %. Основная трудность решения показательного уравнения заключалась в правильном применении метода логарифмирования, с помощью которого уравнение сводится к квадратному логарифмическому уравнению. Многие забывали про область определения уравнения.

Задание 10 заключалось в решении задачи на сложные проценты. Верно выполнили это задание: 46 % первокурсников 2022 г., 46 % первокурсников 2021 г., 45 % второкурсников 2022 г. Ошибки в решении задания 10 обусловлены невнимательным чтением условия, непониманием понятий «процент» и «сложный процент», неумением выполнять процентные вычисления.

Таким образом, содержание контрольно-измерительных материалов входного тестирования охватывает все основные темы школьного курса алгебры. Заметим, что все задания теста имеют базовый уровень сложности.

Результаты исследования показали, что большинство первокурсников имеют крайне низкий уровень освоения школьной программы по алгебре. На диаграмме (рис. 1) представлены результаты выполнения отдельных заданий входного теста.

В ходе исследования были сформированы две выборки ( $X$  – результаты ЕГЭ по профильной математике,  $Y$  – баллы за входное тестирование) и проведен корреляционный анализ. Подробно результаты корреляционного анализа для первокурсников 2021 г. представлены в работе [Кейв, Кобычева, Шашкина, 2021]. Для первокурсников 2022 г. величина коэффициента корреляции составила 0,402, что указывает на прямую умеренную связь между признаками.  $t$ -критерий Стьюдента равен 2,812, что больше критического значения 2,021 (число степеней свободы – 41), зависимость признаков статистически значима. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена 0,415 указывает на умеренную прямую связь между

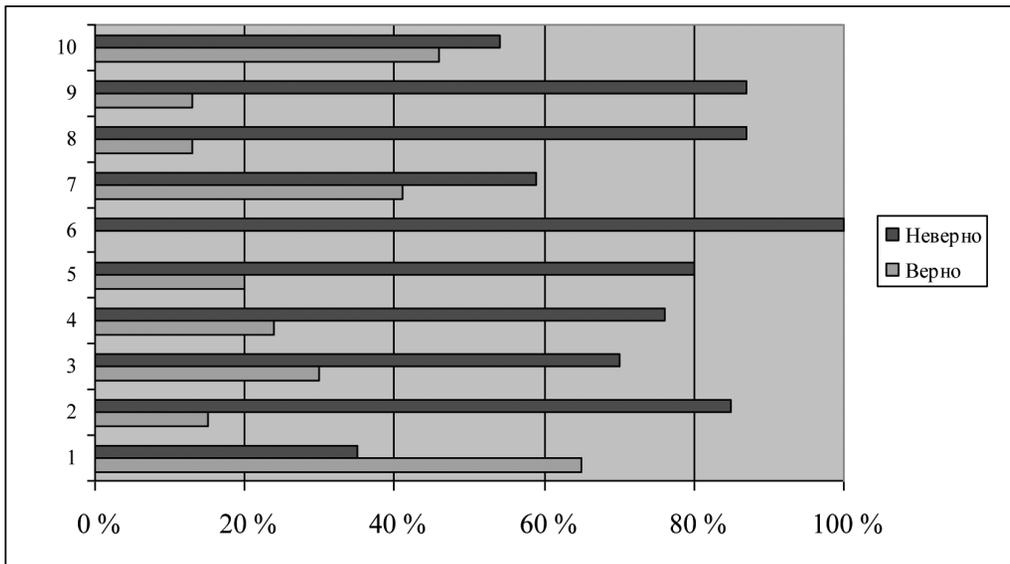


Рис. 1. Распределение ответов студентов по типу правильно решенных заданий теста, %  
 Fig. 1. Distribution of students' answers by type of correctly solved test assignments, %

признаками  $X$  и  $Y$ , а критическое значение критерия Спирмена (число степеней свободы – 41) равно 0,301, что говорит о статистически значимой зависимости между признаками. Недостаточно тесная связь между величинами обусловлена различным набором заданий ЕГЭ и входного теста, что говорит о формальности математических знаний у большинства первокурсников и больших пробелах в математической подготовке. Кроме того, проведенное исследование заставляет усомниться в объективности оценки предметных результатов освоения программы по математике в формате ЕГЭ.

**Заключение.** Безусловно, уровень предметной подготовки у первокурсников различный, у большинства из них имеются пробелы в школьном курсе математики, что не может в дальнейшем не сказаться на успешности освоения математических курсов в вузе. Позитивную роль в выравнивании предметной подготовки и повышении уровня владения базовыми математическими знаниями школьного курса математики может сыграть вводный курс математики или практикум по решению школьных математических задач. Данный тезис обосновывают полученные результаты исследования (рис. 2).

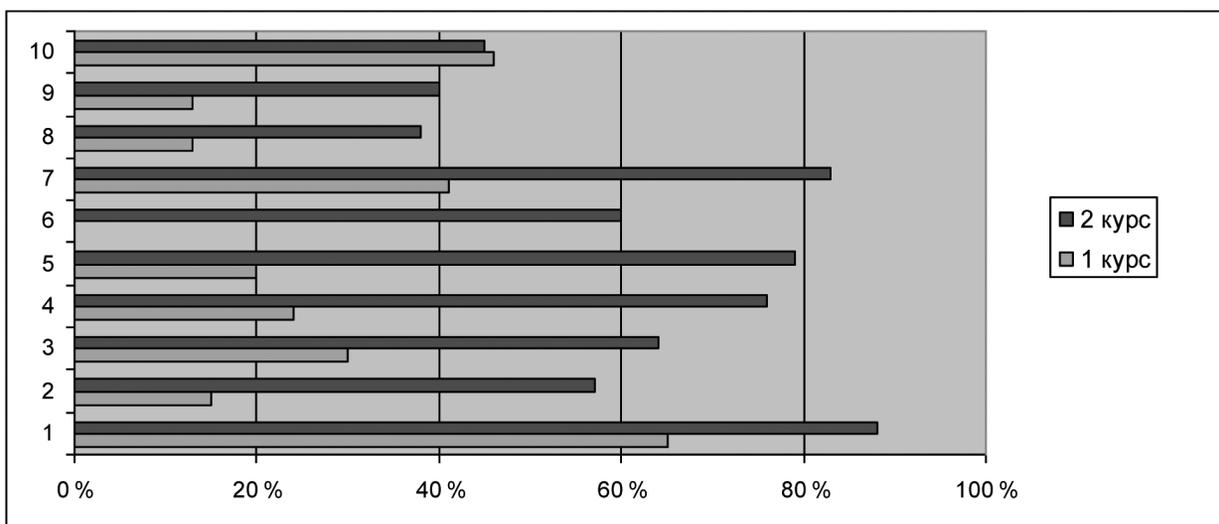


Рис. 2. Диаграмма сравнения результатов входного тестирования обучающихся в 2021 и 2022 гг.  
 Fig. 2. Diagram comparing the results of entrance testing of students in 2021 and 2022

Первокурсники 2021 г. на протяжении первого года обучения осваивали дисциплину «Школьный практикум по дисциплинам (математика)». Если сравнить их результаты входного теста в 2021 г. с результатами, полученными в ходе входного тестирования в 2022 г., то можно зафиксировать положительную динамику. Большинство второкурсников после изучения школьного практикума смогли правильно выполнить практически все подобные задания, которые год назад вызывали у них затруднения.

Представленный в статье анализ уровня предметной подготовки студентов младших

курсов института математики, физики и информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева свидетельствует о недостаточной готовности первокурсников к освоению профильных дисциплин в вузе. Уровень качества школьного математического образования несомненно влияет на процесс дальнейшего освоения курса математики в вузе, поэтому особое внимание необходимо уделить входной диагностике предметных знаний первокурсников и включить в учебный план образовательной программы вводный курс по математике.

## Библиографический список

1. Биджиев Д.У. О современных подходах к математическому образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 51–54.
2. Брейтигам Э.К. Сохранение фундаментальности математического образования как важнейшее условие непрерывного образования // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (43). С. 21–24. DOI: 10.37386/2413-4481-2020-2-21-24
3. Дураков Б.К., Кравцова О.В., Майер В.Р., Подуфалов Н.Д., Семенова Д.В. О содержании школьного математического образования и тестировании остаточных знаний по математике // Педагогика. 2022. Т. 86, № 5. С. 57–68.
4. Квашко Л.П. Сравнительный анализ содержания математической подготовки абитуриентов России и Китая при поступлении в вуз // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2022. № 06. С. 91–106. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11046; URL: <http://e-koncept.ru/2022/221046.htm> (дата обращения: 23.01.2023).
5. Кейв М.А., Кобычева В.С., Шашкина М.Б. Анализ уровня предметной подготовки студентов первого курса ИМФИ КГПУ им. В.П. Астафьева // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: матер. VIII Всерос. с междунар. участием науч.-метод. конференции. Красноярск, 26–27 ноября 2021 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 22–25.
6. Котюргина А.С., Федорова Е.И., Николаев В.Б., Никитин Ю.Б. Эволюция ЕГЭ и ее влияние на математическую подготовку школьников // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 5. С. 9–36. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-5-9-36
7. Кулакова В.А., Рейханова И.В., Букина Ю.В. Преемственность и непрерывность в образовании // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Экономика и управление. 2019. № 2. С. 160–166.
8. Одоевцева И.Г., Эйрих Н.В., Кириллова Д.А. Преемственное формирование образовательных результатов общего и высшего математического образования: опыт реализации дополнительной образовательной программы «Школа МИФ» // Наука и школа. 2022. № 1. С. 110–122. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-1-110-122
9. Подлипский О.К. Современные тенденции развития образования и математическая подготовка школьников // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2020. № 1 (44). С. 94–102. DOI: 10.24411/2078-1024-2020-11009
10. Райхельгауз Л.Б. К вопросу об устойчивости результатов математического образования // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 42–45. DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00016

11. Сафонов В.И., Бакаева О.А., Тагаева Е.А. Потенциальные возможности интерактивной среды Geogebra в реализации преемственности математического образования «школа – вуз» // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 431–444. DOI: 10.32744/pse.2019.1.32
12. Сикорская Г.А., Джукашев К.Р., Крючкова И.В. О проблеме повышения качества математического образования и предложениях по ее преодолению // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 3 (226). С. 64–80. DOI: 10.25198/1814-6457-226-64
13. Табинова О.А. Модель формирования готовности выпускников школ к продолжению математического образования в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28841> (дата обращения: 12.01.2023).
14. Тестов В.А., Перминов Е.А. Роль математики в трансдисциплинарности содержания современного образования // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 3. С. 11–34. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-11-34
15. Чебунькина Т.А., Катержина С.Ф., Собашко Ю.А. Необходимость входного контроля по математике в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 3. С. 217–221. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-3-217-221
16. Чудинский Р.М. Влияние контекстных данных на результаты входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 3. С. 82–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.09>
17. Швед Е.А., Болотюк Л.А., Болотюк В.А. Возможности оценивания уровня сформированности базовых знаний по математике в формате Единого государственного экзамена // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 16–20. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-394-16-20
18. Bernardo A.B.I. Socioeconomic status moderates the relationship between growth mindset and learning in mathematics and science: Evidence from PISA 2018 Philippine data // International Journal of School & Educational Psychology. 2021. Vol. 9, No. 2. P. 208–222. DOI: 10.1080/21683603.2020.1832635
19. Dvoryatkina S.N. A Model of teaching mathematics with the effect of developing the probabilistic style of thinking in a digital educational environment: theoretical justification and empirical verification // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2022. Vol. 19, No. 2. P. 352–366. DOI: 10.22363/2313-1683-2022-19-2-352-366
20. Gokce S., Guner P. Forty years of mathematics education: 1980–2019 // International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST). 2021. No. 9 (3). P. 514–539. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijemst.1361>
21. Kang H., Cogan L. The differential role of socioeconomic status in the relationship between curriculum-based mathematics and mathematics literacy: The link between TIMSS and PISA // Int J of Sci and Math Educ. 2022. No. 20. P. 133–148. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10133-2>
22. Kuzmina M.O., Protas O.L., Fartushok T.V., Raievska Ya.M., Ivanova I.B. Formation of students' competence of tertiary educational institutions by practical training aids // International Journal of Higher Education. 2020. Vol. 9, No. 7. P. 279–288. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p279>
23. Lever C.O., Diaz K. The achievement of mathematics learning in PISA, ENLACE and PLANEA in Mexican adolescents. A retrospective analysis // Education Policy Analysis Archives. 2020. Vol. 28, No. 28. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4617>
24. Nikiforov A.I., Avdonina A.M., Dikova T.V., Bagdasarian A.S., Ilina I.Yu. Formation of a continuing education system in modern conditions // Universal Journal of Educational Research. 2020. Vol. 8 (5). P. 1772–1777. DOI: 10.13189/ujer.2020.080514
25. Salas-Velasco M. Assessing the performance of Spanish secondary education institutions: Distinguishing between transient and persistent inefficiency, separated from heterogeneity // Manchester School. 2020. Vol. 88, No. 4. P. 531–555. DOI: <https://doi.org/10.1111/manc.12308>
26. Tasci G., Titrek O. Evaluation of lifelong learning centers in higher education: A sustainable leadership perspective // Sustainability. 2020. Vol. 12, No 1. P. 22. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12010022>

# ASSESSMENT OF READINESS OF FIRST- AND SECOND-YEAR STUDENTS, FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS, TO MASTER VOCATION-RELATED SUBJECTS AT UNIVERSITY

**M.A. Keiv (Krasnoyarsk, Russia)**

**N.A. Zhuravleva (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* Lately the decrease in the quality of mathematical preparation of secondary school graduates has been noticed in spite of the results of the Unified State Examination (USE) in Mathematics (proficiency level). Most first-year students with average USE scores have gaps in the knowledge of the school mathematics course, make mistakes during the solution of mathematical problems of basic level of complexity. As a consequence, they experience difficulties in mastering mathematical courses at university.

*The purpose of the article* is to analyze the level of subject preparation of undergraduate students to master vocation-related subjects at the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev.

*Methodology and methods of research:* system-activity approach; competence approach; methods of analysis of special literature and normative documents; methods of statistical data processing.

*Research results.* The article presents the results of entrance testing in elementary mathematics for 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students at the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. The analysis of the most popular mistakes made when completing test tasks and of their possible causes is carried out. Correlation analysis of USE results and entrance test scores was made.

*Conclusions.* The conclusions about insufficient readiness of first-year students to study higher mathematics in higher education institutions are made. The expediency of including a special introductory course in mathematics and/or a workshop on solving school mathematical problems in the curriculum of first-year students has been experimentally proved.

**Keywords:** *mathematical knowledge, subject preparation, Unified State Examination, entrance testing, correlation analysis, school practice in Mathematics.*

---

**Keiv Maria A.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0003-1503-3940; e-mail: mkejv@yandex.ru

**Zhuravleva Natalia A.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0003-0426-4903; e-mail: zhuravlevanataly@mail.ru

---

## References

1. Bidzhiev D.U. On modern approaches to mathematical education // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Problems of Modern Pedagogical Education). 2019. No. 64-1. P. 51–54.
2. Breitigam E.K. Maintaining the fundamentality of mathematical education as an essential condition for continuing education // Vestnik Altayskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta (Bulletin of Altai State Pedagogical University). 2020. No. 2 (43). P. 21–24. DOI: 10.37386/2413-4481-2020-2-21-24
3. Durakov B.K., Kravtsova O. V., Mayer V.R., Podufalov N.D., Semenova D.V. About the content of school mathematical education and testing of retained knowledge in Mathematics // Pedagogika (Pedagogy). 2022. Vol. 86, No. 5. P. 57–68.
4. Kvashko L.P. Comparative analysis of the content of mathematical training of applicants from Russia and China when entering a university // Kontsept (Concept). 2022. No. 06. P. 91–106. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11046; URL: <http://e-koncept.ru/2022/211046.htm> (access date: 23.01.2023).

5. Keiv M.A., Kobychева V.S., Shashkina M.B. Analysis of the level of mathematical preparation of first-year students at the IMFI KSPU named after V.P. Astafyev. In: Proceedings of the 8<sup>th</sup> All-Russian scientific and methodical conference with international participation “Actual problems of the quality of mathematical training of pupils and students: methodological, theoretical and technological aspects”. Krasnoyarsk, November 26–27, 2021; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. Krasnoyarsk, 2021. P. 22–25.
6. Kotyurgina A.S., Fedorova E.I., Nikolaev V.B., Nikitin YU.B. Evolution of the Unified State Exam and its effect on students’ mathematical preparation // *Obrazovanie i nauka* (Education and Science Journal). 2020. Vol. 22, No. 5. P. 9–36. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-5-9-36
7. Kulakova V.A., Reykhanova I.V., Bukina Y.V. Legacy and continuity in education // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie* (Bulletin of Tver State University. Series: Economy and Management). 2019. No. 2. P. 160–166.
8. Odoyevtseva I.G., Eyrikh N.V., Kirillova D.A. Experience in the implementation of the additional educational program *School MCP* with the purpose of permanently forming educational results of general and higher mathematical education // *Nauka i shkola* (Science and School). 2022. No. 1. P. 110–122. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-1-110-122
9. Podlipsky O.K. Modern trends of education development and mathematical training of school-children // *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta* (Bulletin of Maikop State Technological University). 2020. No. 1 (44). P. 94–102. DOI: 10.24411/2078-1024-2020-11009
10. Raykhelgauz L.B. To the question of sustainability of mathematics education // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* (World of Science, Culture, Education). 2019. No. 5 (78). P. 42–45. DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00016
11. Safonov V.I., Bakaeva O.A., Tagaeva E.A. Potential capabilities of the *Geogebra* interactive environment during the implementation of the continuity of *school-university* mathematical education // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* (Perspectives of Science and Education). 2019. No. 37 (1). P. 431–444. DOI: 10.32744/pse.2019.1.32
12. Sikorska G.A., Dzhukashev K.R., Kryuchkova I.V. About the problem of improving the mathematical education quality and proposals for its overcoming // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* (Vestnik of the Orenburg State University). 2020. No. 3 (226). P. 64–80. DOI: 10.25198/1814-6457-226-64
13. Tabinova O.A. Model of formation of readiness of school graduates to continue mathematical education at university // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern Problems of Science and Education). 2019. No. 3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28841> (access date: 18.01.2023).
14. Testov V.A., Perminov E.A. The role of mathematics in transdisciplinarity of modern education content // *Obrazovanie i nauka* (Education and Science). 2021. Vol. 23, No. 3. P. 11–34. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-11-34
15. Chebunkina T.A., Katerzhina S.F., Sobashko Yu.A. The need for input control in Mathematics at a higher education institution // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* (Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics). 2019. Vol. 25, No. 3. P. 217–221. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-3-217-221
16. Chudinsky R.M. The influence of contextual data on the results of the input assessment of the subject content for the computer science course of secondary general education // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* (Siberian Pedagogical Journal). 2022. No. 3. P. 82–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.09>

17. Shved E.A., Bolotyuk L.A., Bolotyuk V.A. The methods of evaluating basic mathematical knowledge development within the framework of the Unified State Examination // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* (World of Science, Culture and Education). 2022. No. 3 (94). P. 16–20. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-394-16-20
18. Bernardo A.B.I. Socioeconomic status moderates the relationship between growth mindset and learning in mathematics and science: Evidence from PISA 2018 Philippine data // *International Journal of School & Educational Psychology*. 2021. Vol. 9, No. 2. P. 208–222. DOI: 10.1080/21683603.2020.1832635
19. Dvoryatkina S.N. A Model of teaching mathematics with the effect of developing the probabilistic style of thinking in a digital educational environment: theoretical justification and empirical verification // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2022. Vol. 19, No. 2. P. 352–366. DOI: 10.22363/2313-1683-2022-19-2-352-366
20. Gokce S., Guner P. Forty years of mathematics education: 1980–2019 // *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*. 2021. No. 9 (3). P. 514–539. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijemst.1361>
21. Kang H., Cogan L. The differential role of socioeconomic status in the relationship between curriculum-based mathematics and mathematics literacy: The link between TIMSS and PISA // *Int J of Sci and Math Educ*. 2022. No. 20. P. 133–148. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10133-2>
22. Kuzmina M.O., Protas O.L., Fartushok T.V., Raievska Ya.M., Ivanova I.B. Formation of students' competence of tertiary educational institutions by practical training aids // *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9, No. 7. P. 279–288. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p279>
23. Lever C.O., Diaz K. The achievement of mathematics learning in PISA, ENLACE and PLANEA in Mexican adolescents. A retrospective analysis // *Education Policy Analysis Archives*. 2020. Vol. 28, No. 28. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4617>
24. Nikiforov A.I., Avdonina A.M., Dikova T.V., Bagdasarian A.S., Ilina I.Yu. Formation of a continuing education system in modern conditions // *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8 (5). P. 1772–1777. DOI: 10.13189/ujer.2020.080514
25. Salas-Velasco M. Assessing the performance of Spanish secondary education institutions: Distinguishing between transient and persistent inefficiency, separated from heterogeneity // *Manchester School*. 2020. Vol. 88, No. 4. P. 531–555. DOI: <https://doi.org/10.1111/manc.12308>
26. Tasci G., Titrek O. Evaluation of lifelong learning centers in higher education: A sustainable leadership perspective // *Sustainability*. 2020. Vol. 12, No 1. P. 22. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12010022>

УДК 796.01:159.9

# ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ПЛАВАНИЮ

Е.В. Гофман (Красноярск, Россия)

А.Н. Савчук (Красноярск, Россия)

Н.Е. Строгова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье анализируются проблемы адаптации людей с ослабленным здоровьем и возвращения их в социум через физическое воспитание. Рассматриваются основные причины, которые мешают людям с ослабленным здоровьем жить качественной жизнью, заниматься физической культурой, спортом с учетом их заболевания и особенно с онкологией. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с человеком, у которого ослаблено здоровье, но выступает как комплекс действий, особая культура поддержки и помощи в решении задач обучения и социализации.

*Цель* статьи – обосновать особенности психолого-педагогического сопровождения людей с ослабленным здоровьем, в том числе больных онкологией, способствующие ведению здорового образа жизни и продлению активного спортивного долголетия. Выполнено исследование, в ходе которого изучались возможности улучшения здоровья заявленной группы людей через занятия одним из оздоровительных видов спорта. В частности, представленный подход применен для психолого-педагогического сопровождения людей с ослабленным здоровьем в тренировочном процессе по плаванию с тренером.

*Методологию* исследования составляют: систематизация и анализ теоретических и эмпирических данных по психолого-педагогическому сопровождению людей с ослабленным здоровьем, в том числе больных онкологией, в тренировочном процессе по плаванию.

*Результаты.* Исследование и применение психолого-педагогического сопровождения людей с ослабленным здоровьем, в том числе больных онкологией, в тренировочном процессе по плаванию с тренером позволило нам получить информацию о поведении человека, о поступках, которые он совершает в тех или иных ситуациях, и о том, как часто он это делает. С помощью опроса нами были получены данные о представлениях, оценках, целях, мотивах респондентов. Фиксирование результатов в течение нескольких лет и их сравнение помогли увидеть динамику успешности тренировочного процесса по плаванию с тренером. Занимающиеся стали более уверенными в себе и своих возможностях, страх перед болезнью заместился чувством успешности на соревнованиях, давая возможность раскрыться и позитивно вести активную жизнь, как социальную, так и спортивную.

*Заключение.* Предложенный в статье подход и применение психолого-педагогического сопровождения для людей с ослабленным здоровьем, особенно больных онкологией, в тренировочном процессе по плаванию с тренером предполагает продолжение исследования и будет раскрыт в последующих публикациях. Тренировка в бассейне с тренером дает людям с ослабленным здоровьем возможность правильно научиться плавать, а в дальнейшем при правильно рассчитанной нагрузке – шанс вылечиться, возможно, навсегда.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, люди с ослабленным здоровьем, физическое воспитание, физическая культура, физические нагрузки, тренировочный процесс, плавание, адаптационные возможности организма.

**Гофман Елена Вениаминовна** – аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elena-gofman@mail.ru

**Савчук Александр Николаевич** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; Scopus ID: 57194698859; e-mail: savchuk.a.n@mail.ru

**Строгова Наталия Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0002-4249-7727; e-mail: sne19@kspu.ru

**П**остановка проблемы. Современные тенденции адаптации людей с ослабленным здоровьем пересматривают устоявшиеся подходы к физической активности пациентов. Как правило, медицинские учреждения настоятельно рекомендовали пациентам, помимо основного лечения, беречь свои силы, исключая активные и, главное, посильные физические нагрузки. Сейчас можно уверенно констатировать – подобная под- сознательная установка стала неуместной. Доказательством служат результаты многочисленных исследований, проводимых с начала 1980-х гг. и по настоящее время в разных странах как с людьми с ослабленным здоровьем, так и с больными онкологией на всех стадиях данного заболевания, а также исследований, направленных на изучение профилактического воздействия физической активности на развитие злокачественных опухолей. Полученные результаты не были одинаково выраженными – прежде всего они зависели от месторасположения опухоли. Поразительным, однако, является то, что ни в одном из проведенных исследований не был зафиксирован негативный эффект [Sports- und Bewegungstherapie, 2023]. Одним из авторов статьи (Е.В. Гофман) при развитии данного направления исследований был создан оригинальный подход к физической реабилитации женщин, больных онкологией, основанный на психолого-педагогическом сопровождении людей на тренировках по плаванию с тренером. В исследовании участвовали пациенты с разными стадиями заболеваний онкологии, различным физическим и моральным состоянием, особенностями возраста, сложностью мотивации к ведению здорового образа жизни и большими психоэмоциональными нагрузками в социальной среде. Принципиальной особенностью предлагаемого подхода является ориентированность не только на спортсменов с ослабленным здоровьем, в частности больных онкологией, но и на тренеров, психологов, педагогов.

Методологию исследования составляют систематизация и анализ теоретических и эмпирических данных по психолого-педагогическому сопровождению людей с ослабленным здоровьем, в том числе больных онкологией, в трени-

ровочном процессе по плаванию. Исследование включает следующие этапы научной деятельности: наблюдение, опрос, эксперимент, измерение, сравнение и описание. Теоретические выводы подтверждены экспериментально. Созданы условия для проведения эффективных тренировок, разработаны методы динамической адаптации физической нагрузки в виде упражнений, дистанций на тренировке и пр. Проведен анализ результатов тестов, и выполнено структурирование собранного материала.

*Обзор научной литературы по проблеме.* Психолого-педагогическому сопровождению спортивной деятельности посвящено много публикаций. Для нашего исследования в этом направлении важными явились работы Н.А. Леонюк, М.С. Ковалевич [Леонюк, Ковалевич, 2020], А.Ф. Лопашовой [Лопашова, 2019], Е.С. Набойченко, М.В. Носковой [Набойченко, Носкова, 2021], Р.В. Ожигобесова [Ожигобесов, 2016], Л.Г. Уляевой, Е.В. Мельник, Е.В. Воскресенской [Уляева и др., 2014а]. Проблемам преодоления критических ситуаций спортсменами тоже уделяется большое внимание в научных исследованиях. В работах [Сытник, Андреев, 2019; Sun, 2021; Shutova et al., 2019; Sytnik, 2021] предложены психологические стратегии, позволяющие решать возникающие в спортивной практике проблемы. Авторским коллективом под руководством Л.Г. Уляевой [Уляева и др., 2014b; Уляева, 2017; Ulyayeva et al., 2020] отмечается, что адаптационные возможности организма напрямую зависят от невротизации и эмоционального выгорания, которые, в свою очередь, приводят к истощению и отклонению в поведении человека и подрывают его не только психическое, но физическое здоровье. Однако данное исследование проводилось для спортсменов, не имеющих отклонений в физическом состоянии. Психологическое и физическое воздействие на людей с ослабленным здоровьем имеет свои особенности и требует создания нового подхода к психолого-педагогическому сопровождению. В работах [Симаева, Ецина, 2010; Курбатова и др., 2019; Ларионова, 2021; Камилова и др., 2021; Мельник, Корнева, 2012; Расулов, 2019; Stepchenko et al., 2017]

внимание сфокусировано на том, что первый этап психолого-педагогического сопровождения женщин с ослабленным здоровьем, больных онкологией или перенесших операцию по удалению злокачественной опухоли, основан на правильном подборе методов психокоррекции. Дальнейшая дифференциация программ должна проводиться и корректироваться с учетом корреляции в них индивидуально-личностных особенностей женщин представленных выше групп, их жизненной позиции и самооценки, с использованием соответствующих возможностей, желательно позитивных, окружающей их социосреды.

Проведенный анализ работ [Багадирова, 2020; Levkova et al., 2018; Maclellan, 2016] позволил заключить, что овладение психологической структурой спортивной деятельности является ресурсом профессиональной самореализации личности в спорте. Самореализация личности для лиц с ослабленным здоровьем имеет свои особенности и требует создания нового подхода к психолого-педагогическому сопровождению.

*Результаты исследования.* Экспериментальные исследования проводились путем тестирования женщин с ослабленным здоровьем и больных онкологией для выявления эмоционального состояния, стремления тренироваться, работать над собой и участвовать в соревнованиях. Для этой цели использовались следующие диагностические процедуры:

- изучение общей самооценки по опроснику № 1 Г.Н. Казанцевой «Раскрытие внутреннего потенциала спортсмена»;

- диагностика личности на мотивацию к успеху по методике Т. Элерса [Родионов, 2018].

Центральным участником и исполнителем исследования является тренер, который выполняет создание и поддержку психологического климата в команде, наблюдение за правильною нагрузкой для людей с ослабленным здоровьем, мотивацию к новым достижениям, психологическую подготовку спортсменов к соревнованиям. В задачи тренера входят:

- организация психолого-педагогического сопровождения женщин с онкологией в тренировочном процессе;

- проведение тренировки и подбор нагрузки;
- проведение опросов и тестирований для выявления изменений эмоционального фона испытуемых и определения уровня готовности их к участию в соревнованиях.

Первые результаты нашего эксперимента говорят сами за себя. Вот уже более шести лет женщины плавают под руководством тренера по адаптивному плаванию.

В исследовании принимали участие контрольная и экспериментальная группы. В экспериментальную группу вошли женщины, занимающиеся плаванием с тренером на протяжении 3–5 лет и более, – ЭГ (экспериментальная группа). Контрольную группу составили женщины, занимающиеся плаванием самостоятельно, время от времени, редко, – КГ (контрольная группа).

Исследование проводилось по опроснику № 1 Казанцевой для раскрытия внутреннего потенциала спортсмена. Анкетирование состояло из двух этапов, распределенных по времени. Результаты показаны на рис. 1 и 2, где темно-серый конус свидетельствует о низкой самооценке, светло-серый конус – о средней самооценке, серый конус – о высокой самооценке.

По графикам можно сделать вывод, что регулярные занятия с тренером дают хороший результат для раскрытия внутреннего потенциала. Самооценка у женщин повышается.

На втором этапе исследования всем женщинам, занимающимся плаванием, было предложено пройти диагностическую процедуру по методике Т. Элерса. Интерпретирование результатов по данной методике не представляет сложности – чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к достижению успеха:

- 1–10 баллов – низкий ранг (уровень) мотивации к успеху;

- 11–16 баллов – средний ранг (уровень) мотивации;

- 17–20 баллов – умеренно высокий ранг (уровень) мотивации;

- 21 балл и более – слишком высокий ранг (уровень) мотивации к успеху.

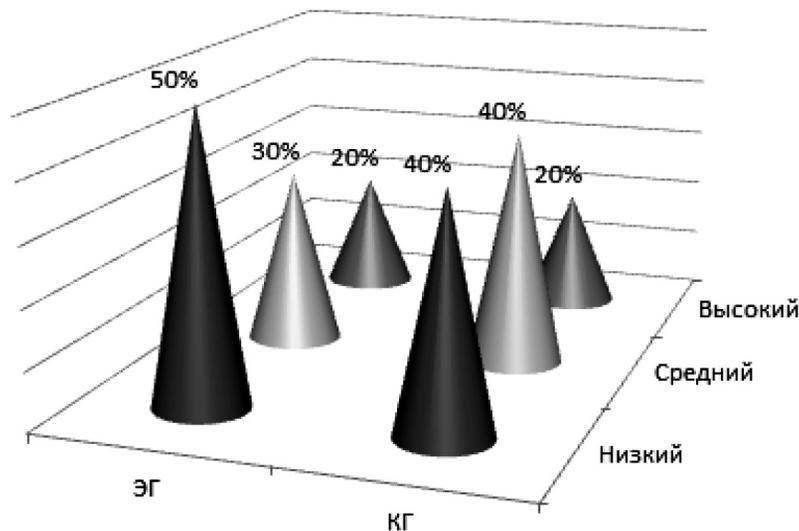


Рис. 1. Раскрытие внутреннего потенциала женщин с онкологией по методике Г.Н. Казанцевой на начало эксперимента, %

Fig. 1. Disclosure of the internal potential of women with oncology according to the method of G.N. Kazantseva at the beginning of the experiment, %

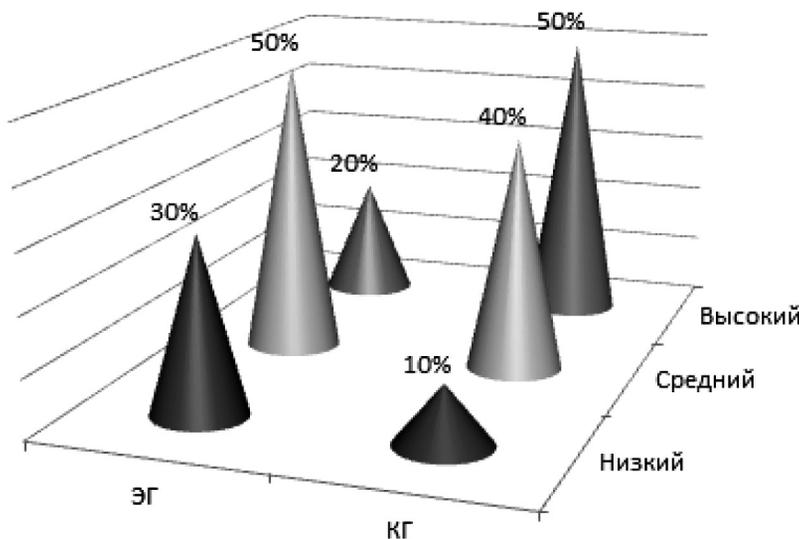


Рис. 2. Раскрытие внутреннего потенциала женщин с онкологией по методике Г.Н. Казанцевой на окончание эксперимента, %

Fig. 2. Disclosure of the internal potential of women with oncology according to the method of G.N. Kazantseva at the end of the experiment, %

Результаты исследования показали, что умеренно успешные женщины выбирают средний уровень риска. Женщины, боящиеся неудач, либо предпочитают не рисковать совсем, либо выбирают слишком высокий для себя уровень риска. Также был выявлен еще один результат – чем выше была мотивация у женщин с ослабленным здоровьем или большим онкологией к успеху и достижению цели, тем ниже была у них готовность к риску. Замечено, что те женщины,

которые сильно мотивированы на успех и имеют высокую готовность к риску, редко попадают в несчастные случаи, чем женщины, имеющие высокую готовность к риску, но невысокую мотивацию к избеганию неудач. Значительное торможение в социальной активности происходит и при высокой мотивации к избеганию неудач, когда человек с ослабленным здоровьем нацелен только на защиту. Людям с ослабленным здоровьем с низкой мотивацией к успеху

нужно развивать уверенность, убежденность в своих силах, а при завышенном уровне – вырабатывать умения понимать, принимать и учитывать интересы других, воспитывать, развивать чувство собственной ответственности и ответственности за других, умеренности, тактичности и доброжелательности.

По наблюдениям тренера по плаванию за женщинами с ослабленным здоровьем и большими онкологией, замечено, что те, у кого мотивация выше, быстрее преодолевают страх при обучении плаванию, боязнь глубины и быстрее переходят в состав плавающих спортсменов. Неудачи их мало пугают, и они готовы повторять упражнения, которые для них иногда сложны в выполнении.

И наоборот, при низкой мотивации женщины надолго остаются в «рядах» не умеющих плавать. Боязнь, неуверенность в собственных силах и малоподвижные движения в воде не дают им шанса на успех обучения плаванию. В конечном счете они со временем перестают пытаться и прекращают тренировки.

Наблюдения и результаты теста Элрса показывают уровень мотивации человека для работы над собой и своими болезнями. Это доказывает, что должно быть психолого-педагогическое сопровождение таких людей для повышения их самооценки, настроя на физическую активность, поддержку в работе над собой. «Сегодняшнее чуть большее самоуважение, чем вчера, завтра сделает Вас чуточку другим. Так постепенно Вы станете в жизни тем

человеком, кем Вы намерены быть, и со спортивным азартом будете преодолевать любые жизненные трудности» [Норбеков, 2012].

*Закключение.* В своем исследовании авторы подтверждают необходимость применения психолого-педагогического сопровождения людей с ослабленным здоровьем, в том числе с онкологией, в тренировочном процессе по плаванию с тренером. Кроме того, в проведенных исследованиях были выявлены существенные положительные результаты от применения использованных адаптивных физических нагрузок под руководством тренера, рассчитанных согласно разработанной методике и подобранных индивидуально каждой женщине. Тренер направляет, общается с ними и настраивает на физическую активность под его контролем. К тому же, по опросам женщин, у них произошли и физические изменения: хорошо стала двигаться рука, которая после операции едва поднималась; самочувствие, дыхательный процесс улучшились; при внешнем осмотре видны явно подтянутые мышцы рук и ног; укрепился мышечный каркас позвоночника.

Кроме того, можно отметить следующие существенные факторы, обеспечивающие успешное внедрение предложенного подхода:

- 1) вырабатывается условный рефлекс к работе над собой;
- 2) определяется целеполагание в процессе тренировок;
- 3) повышается мотивационная составляющая, исключая фактор лени.

## Библиографический список

1. Багадирова С.К. Овладение психологической структурой деятельности как ресурс профессиональной самореализации личности в спорте // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. М.: Институт психологии РАН, 2020. С. 338–351. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44643921> (дата обращения: 25.01.2023).
2. Камилова Т.А., Голота А.С., Вологжанин Д.А., Шнейдер О.В., С.Г. Щербак С.Г. Реабилитация в онкологии // Медицина экстремальных ситуаций. 2021. Т. 23, № 2. С. 27–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46687044> (дата обращения: 25.01.2023).
3. Курбатова А.С., Пухова А.Г., Белыева Т.К. Изучение самооценки как актуальное направление психолого-педагогических исследований // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 251–261. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-samoosenki-kak-aktualnoe-napravlenie-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 25.01.2023).

4. Ларионова М.А. Взаимосвязь самооценки психологического благополучия и мотивационного профиля личности в процессе профессионализации // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15, № 3. С. 120–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46641380> (дата обращения: 25.01.2023).
5. Леонюк Н.А., Ковалевич М.С. Особенности самоактуализации студенческой молодежи и средства ее психолого-педагогического сопровождения // Вестник ГГУ. 2020. № 2. С. 85–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46126258> (дата обращения: 25.01.2023).
6. Лопашова А.Ф. Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности в контексте самореализации личности // Аллея науки. 2019. Т. 2, № 4 (31). С. 805–810. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38593582> (дата обращения: 25.01.2023).
7. Мельник Е.В., Корнева М.Н. Влияние спортивной деятельности на формирование самооценки и проявление личностных деформаций // Рудиковские чтения: матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф. психологов физической культуры и спорта, Москва, 5–7 июня 2012 г. М., 2012. С. 319–323. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24164618> (дата обращения: 25.01.2023).
8. Набойченко Е.С., Носкова М.В. Психологическое сопровождение превосходства в спорте высших достижений как компонент успеха спортсмена // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23, № 4. С. 4–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-prevoshodstva-v-sporte-vysshih-dostizheniy-kak-komponent-uspeha-sportsmena> (дата обращения: 25.01.2023).
9. Норбеков М.С. Опыт дурака, или Ключ к прозрению: как избавиться от очков. 2-е изд., испр. М.: АСТ, 2012. 369 с.
10. Ожгибесов Р.В. Психолого-педагогическое сопровождение физкультурно-спортивной деятельности молодежи // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: матер. V Междунар. науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 20 апреля 2016 г. Н. Новгород: Нижегород. гос. архитектурно-строительный ун-т, 2016. С. 217–221. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27312421> (дата обращения: 25.01.2023).
11. Расулов З.П. Педагогические и психологические аспекты подготовки спортивных тренеров к профессиональной деятельности // Вестник науки и образования. 2019. № 9-4 (63). С. 56–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38032920> (дата обращения: 25.01.2023).
12. Родионов В.А. Спортивная психология. М.: Юрайт, 2018. 367 с. URL: <https://urait.ru/bcode/511039> (дата обращения: 25.01.2023).
13. Симаева И.Н., Ецина И.Г. Особенности психологической поддержки женщин, перенесших операцию по поводу рака молочной железы, в условиях малого города // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2010. № 5. С. 34–38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14453148> (дата обращения: 25.01.2023).
14. Сытник Г.В., Андреев В.В. Влияние уровня спортивного мастерства спортсменов на частоту использования различных стратегий преодоления кризисных ситуаций // Культура физическая и здоровье. 2019. № 1 (69). С. 133–134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37244160> (дата обращения: 25.01.2023).
15. Уляева Л.Г., Мельник Е.В., Воскресенская Е.В., Сивицкий В.Г., Раднагуруев Б.Б., Уляева Г.Г. Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности в контексте самореализации личности. М.: Издатель Мархотин П.Ю., 2014а. 236 с. URL: [https://psy.su/mod\\_files/additions\\_1/file\\_file\\_additions\\_1\\_3798.pdf](https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_3798.pdf) (дата обращения: 25.01.2023).
16. Уляева Л.Г., Уляева Г.Г., Раднагуруев Б.Б. Самореализация личности спортсмена как субъекта двигательной активности. М.: Издатель Мархотин П.Ю., 2014б. 144 с. URL: [https://psy.su/mod\\_files/additions\\_1/file\\_file\\_additions\\_1\\_3797.pdf](https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_3797.pdf) (дата обращения: 25.01.2023).

17. Уляева Л.Г. Система психологического сопровождения как механизм успешной самореализации личности в детско-юношеском спорте // Международный психолого-педагогический симпозиум памяти профессора Вадима Альбертовича Родионова: сб. тр. конф., Москва, 26 апреля 2017 г. М.: Новая книга, 2017. С. 169–173. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29034060> (дата обращения: 25.01.2023).
18. Levkova T.V., Plotnikova E.S., Bazhenov R.I., Maslova T.M., Ivanchenko V.N. Self-determination as a psychological and pedagogical resource of personality self-realization in adolescence // *Astra Salvensis*. 2018. Vol. 6. P. 341–352. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35738826> (access date: 25.01.2023).
19. Maclellan E. Agents pedagogical: Bootstrapping reflexive practice through the psychological resources of self-agency // *Journal of Pedagogy*. 2016. Vol. 7, No. 2. P. 79–96. DOI: 10.1515/jped-2016-0012
20. Shutova T., Stolyar K., Vysotskaya T. Socio-psychological problems of highly trained athletes upon completion of sports career // *Journal of Physical Education and Sport*. 2019. Vol. 19, No. 1. P. 652–657. DOI: 10.7752/jpes.2019.01094
21. Sports- und Bewegungstherapie in der Onkologie. Der Weg zu mehr körperlicher Aktivität und Lebensqualität trotz Krebserkrankung [Электронный ресурс] // Schleswig-Holsteinische krebsgesellschaft e.V. URL: <https://www.krebsgesellschaft-sh.de/wp-content/uploads/2021/11/Website-Version-Patientenratgeber-Sport-und-Krebs-2021-A4-002.pdf> (access date: 25.01.2023).
22. Stepchenko T.A., Demidova T.E., Mezentseva I.A., Seregina N.V., Petukhova L.P. Formation of an adequate self-esteem in adolescents as a psychological and pedagogical problem // *International Journal of Applied Business and Economic Research*. 2017. Vol. 15, No. 11. P. 93–101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=31042067> (access date: 25.01.2023).
23. Sun Y. Research on the relationship between the psychological state and sports habits of college students // *Revista de Psicologia del Deporte*. 2021. Vol. 30, No. 4. P. 159–166. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49090430> (дата обращения 25.01.2023).
24. Sytnik G. Socio-psychological training as an innovative form of psychological and pedagogical support in the preparation of sports reserves. In: *Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference “The place and role of physical culture in the modern world”*, St. Petersburg, May 19–20, 2021. St. Petersburg: Scythia-Print LLC, 2021. P. 181–186. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47377392> (access date: 25.01.2023).
25. Ulyayeva L., Rodionova I., Sivitskiy V., Melnik E., Voskresenskaya E., Radnaguruev B., Ulyayeva G. Scientific and methodological support of psychological care of sports activities // *Revista de Psicologia del Deporte*. 2020. Vol. 29, No. 2. P. 177–184. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45213181> (access date: 25.01.2023).

# PROVISION OF A RATIONALE FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF WOMEN WITH ONCOLOGY IN SWIMMING TRAINING PROCESS

**E.V. Hoffmann (Krasnoyarsk, Russia)**

**A.N. Savchuk (Krasnoyarsk, Russia)**

**N.E. Strogova (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* The article analyzes the problems of adaptation of people with impaired health and their return to society through physical education. The main reasons that prevent people with impaired health from living a quality life, going in for physical culture, sports, taking into account their disease, especially oncology, are considered. Psychological and pedagogical support today is not just a sum of various methods of correctional and developmental work with a person whose health is weakened. It acts as a set of actions, a special culture of support and assistance in solving problems related with training and socialization.

*The purpose of the article* is to substantiate the features of psychological and pedagogical support for people with impaired health, including cancer patients, contributing to their healthy lifestyle and prolonging active sports longevity. The carried out study focuses on the possibilities of improving the health of the declared group of people through practicing one of the health-improving sports. In particular, the presented approach is applied for psychological and pedagogical support of people with impaired health in the training process of swimming with a coach.

*Methodology (materials and methods).* The research is based on systematization and analysis of theoretical and empirical data on psychological and pedagogical support of people with impaired health, including cancer patients, in the swimming training process.

*Research results.* The study and application of psychological and pedagogical support for people with impaired health, including cancer patients, in the training process of swimming with a coach allowed us to get information about people's behavior, about the actions they perform in certain situations, and how often they do it. With the help of the survey, we have obtained data on the views, assessments, goals, and motives of the respondents. Recording the results for several years and comparing them helped us to see the dynamics of the success of the swimming training process with a coach. The students became more confident in themselves and their abilities, the fear of illness was replaced by a sense of success at competitions, giving them the opportunity to open up and positively lead an active life, both social and sport-related.

*Conclusion.* The approach proposed in the article and the use of psychological and pedagogical support for people with impaired health, especially cancer patients, in the training process of swimming with a coach suggests the continuation of the study and will be disclosed in subsequent publications. Training in a swimming pool with a trainer gives people with weakened health the opportunity to learn how to swim properly, and in the future, with a properly calculated load, a chance to recover, perhaps forever. After all, movement is life!

**Keywords:** *psychological and pedagogical support, people with impaired health, physical education, physical culture, physical activity, training process, swimming, adaptive capabilities of a body.*

---

**Hoffmann Elena V.** – PhD Candidate, Department of Theoretical Foundations of Physical Education of the Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: elena-gofman@mail.ru

**Savchuk Aleksandr N.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Professor of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); Scopus ID: 57194698859; e-mail: savchuk.a.n@mail.ru

**Strogova Natalia E.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-4249-7727; e-mail: sne19@kspu.ru

---

## References

1. Bagadirova S.K. Mastering the psychological structure of activity as a resource for professional self-realization of a person in sports. In: Topical problems of labor psychology, engineering psychology and ergonomics. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2020. P. 338–351. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44643921> (access date: 25.01.2023).

2. Kamilova T.A., Golota A.S., Vologzhanin D.A., Shneider O.V., Shcherbak S.G. Rehabilitation in oncology // *Meditsina ekstremal'nykh situatsiy (Extreme Medicine)*. 2021. Vol. 23, No. 2. P. 27–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46687044> (access date: 25.01.2023).
3. Kurbatova A.S., Pukhova A.G., Belyaeva T.K. The study of self-esteem as an actual direction of psychological and pedagogical research // *Perspektivy nauki i obrazovaniya (Perspectives of Science and Education)*. 2019. No. 1 (37). P. 251–261. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-samootsenkikak-aktualnoe-napravlenie-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniy> (access date: 25.01.2023).
4. Larionova M.A. The relationship of self-assessment of psychological well-being and the motivational profile of a person in the process of professionalization // *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya (Science About a Person: Humanitarian Research)*. 2021. Vol. 15, No. 3. P. 120–127. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46641380> (access date: 25.01.2023).
5. Leonyuk N.A., Kovalevich M.S. Peculiarities of self-actualization of student youth and the means of its psychological and pedagogical support // *Vestnik GGU (Bulletin of Gzhel State University)*. 2020. No. 2. P. 85–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46126258> (access date: 25.01.2023).
6. Lopashova A.F. Psychological and pedagogical support of sports activities in the context of personal self-realization // *Alleya nauki (Alley of Science)*. 2019. Vol. 2, No. 4 (31). P. 805–810. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38593582> (access date: 25.01.2023).
7. Melnik E.V., Korneva M.N. The influence of sports activities on the formation of self-esteem and the manifestation of personal deformations. In: *Proceedings of the International scientific and practical conference of psychologists of physical culture and sports “Rudikov’s readings”; Moscow, June 5–7, 2012*. Moscow, 2012. P. 330–333. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24164618> (access date: 25.01.2023).
8. Naboychenko E.S., Noskova M.V. Psychological support of superiority in the sport of high achievements as a component of an athlete’s success // *Obrazovatelnyi vestnik “Soznanie” (Educational Bulletin “Consciousness”)*. 2021. Vol. 23, No. 4. P. 4–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-prevoshodstva-v-sporte-vysshih-dostizheniy-kak-komponent-uspehasportsmena> (access date: 25.01.2023).
9. Norbekov M.S. *The experience of a fool, or the Key to insight: how to get rid of eye-glasses*. Second Edition. Moscow: AST, 2014. 369 p.
10. Ozhgibesov R.V. Psychological and pedagogical support of youth physical culture and sports activities. In: *Proceedings of the 5<sup>th</sup> International scientific and practical conference “Psychological science and practice: problems and prospects”, Nizhny Novgorod, April 20, 2016*. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, 2016. P. 217–221. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27312421> (access date: 25.01.2023).
11. Rasulov Z.P. Pedagogical and psychological aspects of training sports coaches for professional activities // *Vestnik nauki i obrazovaniya (Bulletin of Science and Education)*. 2019. No. 9-4 (63). P. 56–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38032920> (access date: 25.01.2023).
12. Rodionov V.A. *Sports psychology*. Moscow: Yurayt, 2018. 367 p. URL: <https://urait.ru/bcode/511039> (access date: 25.01.2023).
13. Simaeva I.N., Etsina I.G. Special features of psychological support for women who underwent surgery for breast cancer in a small town // *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya (Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. Series: Philology, Pedagogy, Psychology)*. 2010. No. 5. P. 34–38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14453148> (access date: 25.01.2023).
14. Sytnik G.V., Andreev V.V. Influence of sportsmen’s skills on the frequency of using various strategies to overcome crisis situations // *Kultura fizicheskaya i zdorovie (Physical Culture and Health)*. 2019. No. 1 (69). P. 133–134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37244160> (access date: 25.01.2023).

15. Ulyaeva L.G., Melnik E.V., Voskresenskaya E.V., Sivitsky V.G., Radnaguruyev B.B., Gulyaeva G.G. Psychological and pedagogical support of sports activities in the context of personal self-realization. Moscow: Izdatel Markhotin P.Yu., 2014a. 236 p. URL: [https://psy.su/mod\\_files/additions\\_1/file\\_file\\_additions\\_1\\_3798.pdf](https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_3798.pdf) (access date: 25.01.2023).
16. Ulyaeva L.G., Ulyaeva G.G., Radnaguruyev B.B. Self-realization of an athlete's personality as a subject of motor activity. Moscow: Izdatel Markhotin P.Yu., 2014b. 144 p. URL: [https://psy.su/mod\\_files/additions\\_1/file\\_file\\_additions\\_1\\_3797.pdf](https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_3797.pdf) (access date: 25.01.2023).
17. Ulyaeva L.G. The system of psychological support as a mechanism for successful self-realization of a personality in youth sports. In: Proceedings of the International Psychological and Pedagogical Symposium in Memory of Professor Vadim Albertovich Rodionov. Moscow, April 26, 2017. Moscow: Novaya kniga, 2017. P. 169–173. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29034060> (access date: 25.01.2023).
18. Levkova T.V., Plotnikova E.S., Bazhenov R.I., Maslova T.M., Ivanchenko V.N. Self-determination as a psychological and pedagogical resource of personality self-realization in adolescence // *Astra Salvensis*. 2018. Vol. 6. P. 341–352. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35738826> (access date: 25.01.2023).
19. Maclellan E. Agents pedagogical: Bootstrapping reflexive practice through the psychological resources of self-agency // *Journal of Pedagogy*. 2016. Vol. 7, No. 2. P. 79–96. DOI: 10.1515/jped-2016-0012
20. Shutova T., Stolyar K., Vysotskaya T. Socio-psychological problems of highly trained athletes upon completion of sports career // *Journal of Physical Education and Sport*. 2019. Vol. 19, No. 1. P. 652–657. DOI: 10.7752/jpes.2019.01094
21. Sports- und Bewegungstherapie in der Onkologie. Der Weg zu mehr körperlicher Aktivität und Lebensqualität trotz Krebserkrankung // Schleswig-Holsteinische krebsgesellschaft e.V. URL: <https://www.krebsgesellschaft-sh.de/wp-content/uploads/2021/11/Website-Version-Patientenratgeber-Sport-und-Krebs-2021-A4-002.pdf> (access date: 25.01.2023).
22. Stepchenko T.A., Demidova T.E., Mezentseva I.A., Seregina N.V., Petukhova L.P. Formation of an adequate self-esteem in adolescents as a psychological and pedagogical problem // *International Journal of Applied Business and Economic Research*. 2017. Vol. 15, No. 11. P. 93–101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=31042067> (access date: 25.01.2023).
23. Sun Y. Research on the relationship between the psychological state and sports habits of college students // *Revista de Psicologia del Deporte*. 2021. Vol. 30, No. 4. P. 159–166. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49090430> (access date: 25.01.2023).
24. Sytnik G. Socio-psychological training as an innovative form of psychological and pedagogical support in the preparation of sports reserves. In: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference “The place and role of physical culture in the modern world”, St. Petersburg, May 19–20, 2021. St. Petersburg: Scythia-Print LLC, 2021. P. 181–186. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47377392> (access date: 25.01.2023).
25. Ulyaeva L., Rodionova I., Sivitskiy V., Melnik E., Voskresenskaya E., Radnaguruev B., Ulyaeva G. Scientific and methodological support of psychological care of sports activities // *Revista de Psicologia del Deporte*. 2020. Vol. 29, No. 2. P. 177–184. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45213181> (access date: 25.01.2023).

УДК 159.9

# АНАЛИЗ КОНСУЛЬТАЦИОННЫХ ЗАПРОСОВ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ 13–15 ЛЕТ<sup>1</sup>

Л.В. Арамачева (Красноярск, Россия)

Е.Ю. Дубовик (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы и цель.* В статье приведен анализ консультационных запросов родителей, воспитывающих подростков 13–15 лет, по вопросам воспитания, обучения и развития детей, для своевременного оказания психологической помощи.

*Цель статьи* – проанализировать консультационные запросы современных родителей, воспитывающих подростков 13–15 лет, выявить и охарактеризовать типичные трудности родителей, связанные с обучением, развитием и воспитанием детей.

*Методологию* исследования составляют положения научных исследований Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.М. Прихожан, Ф. Райс, рассматривающие особенности психического и личностного развития в подростковом возрасте, исследования Е.О. Смирновой, Д.Я. Райгородского, характеризующие детско-родительские отношения в семьях с подростками; работы А.Я. Варга, А.С. Спиваковской, Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.А. Емельянцева, обосновывающие важность сопровождения семьи в обеспечении психологического благополучия ребенка и преодолении имеющихся трудностей.

*Методы исследования:* анкетирование, контент-анализ, прототипический анализ П. Вержеса. Проводилось анкетирование родителей подростков 13–15 лет. Вопросы анкеты предполагали формулировку родителями обращений к психологу по вопросам детского развития, фиксацию имеющихся затруднений. Для анализа представлений родителей о своих детях, а также выявления специфики их затруднений в вопросах воспитания, обучения и развития детей применялся метод П. Вержеса, позволяющий оценивать структуру социального представления (выделить «ядро» и «периферию») и прогнозировать ее возможную динамику.

*Результаты исследования.* Проведенное исследование показало, что ядро представлений родителей о своем ребенке-подростке, с одной стороны, отражает сложившиеся в социуме представления о приоритетах семейного воспитания, с другой – демонстрирует реальный опыт общения и взаимодействия родителя с ребенком. Так, родители считают необходимым воспитать «умного» ребенка, а приоритетной областью детско-го развития обозначают «интеллектуальную сферу».

Во вторую зону входят в основном характеристики, отражающие представления родителей о социальной состоятельности их ребенка. Родители понимают значимость социальной состоятельности подростка, а также необходимость эмоциональной поддержки со стороны близких взрослых в обеспечении его полноценного социального развития.

В третью зону вошли достаточно разнонаправленные родительские суждения, связанные со сферой образования детей. Основной запрос к психологу: как повысить интерес ребенка к учебе? Это представления, в которых имеются элементы, возможно, взятые индивидом из внешней среды и являющиеся следствием усвоения определенных общественных стереотипов.

Периферическую (четвертую) зону составляют представления, которые связаны с привычными моделями поведения родителей. Данные суждения отражают индивидуальный опыт родителей в зависимости от жизненной ситуации, в которой находится семья, в том числе опыта отношения с собственными родителями. В этой зоне представлений модель родительства выглядит как необходимость заботиться о ребенке, проявлять внимание к ребенку, развивать жизненно необходимые умения.

*Заключение.* Полученные результаты дают возможность обосновать направления и содержание психологического просвещения современных родителей, воспитывающих подростков. К ним относим: информирование о роли детско-родительских отношений в развитии личности и становлении характера подростка; о приемах выстраивания гармоничных отношений с детьми; обсуждение и апробацию действенных способов разрешения возникающих конфликтов, эффективных практик воспитания.

**Ключевые слова:** родители, подростки, консультационные запросы, психологическое просвещение родителей.

<sup>1</sup> Публикация подготовлена по результатам работ с использованием средств гранта Красноярского краевого фонда науки № 2022031008473 «Разработка и апробация информационно-методического портала как средства психолого-педагогического сопровождения современных родителей на основе диагностики их потребностей и затруднений».

**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

**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

**П**остановка проблемы и цель исследования. Родители выступают в одной из ведущих ролей в развитии личности ребенка, при этом на каждом возрастном этапе значимость семьи меняется и характеризуется специфическими особенностями [Спиваковская, 2000; Бэндлер, Гриндер, Сатир, 2003; Варга, 2011; Mayuri, Divya, Kiran, 2017].

Взаимоотношения подростка с родителями выходят на новый качественный уровень. Особенности отношений в диаде «семья – подросток» обусловлены прежде всего формированием и осознанием ребенком на данном возрастном этапе своей идентичности, изменениями в мотивационной сфере. У подростка доминируют два типа потребностей: потребность в освобождении от опеки взрослых, самоопределении и потребность в заботе, поддержке со стороны родителей [Возрастно-психологический..., 2007; Макарова, 2014].

Общепризнано, что семья – среда, в которой ребенок проходит первые этапы социализации, усваивает способы общения с представителями разных поколений, разного пола. Семья имеет ключевое значение для личностного развития подростка. Характер взаимоотношений с родителями определяется рядом факторов, прежде всего индивидуальными личностными свойствами подростка, которые приобретают в этом возрасте устойчивость. Отметим также психологическую атмосферу в семье, обусловленную психосоциальными качествами родителей, типом семейного воспитания, спецификой взаимоотношений с сиблингами, материальным и социальным состоянием семьи, уровнем образования и профессией родителей и др. И наконец, выраженность активной позиции самого подростка [Емельянцева, 2000; Прихожан, 2009; Райс, 2012; Smith, 2010; Kaplan, 2013].

В современных семьях с подростками существенной причиной возникновения трудностей в сфере детско-родительских отношений является недостаточная просвещенность родителей в вопросах возрастного развития ребенка с учетом сложности и конфликтогенности этого возрастного периода. Построение просветительской работы невозможно без анализа типичных затруднений родителей в вопросах воспитания, обучения и развития детей. Указанные положения актуализируют *цель настоящего исследования* – анализ консультационных запросов современных родителей, воспитывающих подростков 13–15 лет.

*Методологическую основу* исследования составляют научные положения, отражающие закономерности психического развития в подростковом возрасте, представленные в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.М. Прихожан, Ф. Райс; работы Е.О. Смирновой, Д.Я. Райгородского, характеризующие специфику детско-родительских отношений в семьях с подростками; работы А.Я. Варга, А.С. Спиваковской, Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Малкиной-Пых, Т.А. Емельянцевой, обосновывающие значимость психологического просвещения семьи для обеспечения полноценного психического и личностного развития ребенка [Возрастно-психологический..., 2007].

*Теоретический обзор.* К проблематике детско-родительских отношений в последние годы обращаются многие авторы (А.С. Спиваковская, А.А. Захаров, Ю.Б. Гиппенрейтер, З. Матейчик и др.) Ведущим в воспитании ребенка авторы единогласно определяют наличие душевного единения, эмоциональной связи родителей с ребенком.

Общепризнано, что подростковый возраст является критическим. Практика психологического консультирования показывает, что доля

случаев обращения родителей к психологу на данном этапе резко возрастает. Следует отметить, что при этом становится более широким диапазон родительских запросов: от проблем, связанных с зависимостью от гаджетов, до риска наркомании и алкоголизма, от признаков дисморфоманий до низкой учебной мотивации. Поэтому обобщение и классификация консультативных случаев представляются очень сложными.

Как известно, основные возрастные новообразования подростков связаны с их самоопределением в трех сферах: сексуальной, психологической (интеллектуальной, личностной, аффективной) и социальной. Следовательно, проблемы этого возраста связаны с поиском способов удовлетворения ведущих потребностей: физиологической (дающей импульс физической и сексуальной активности подростков); потребности в безопасности, которую дети находят в принадлежности к группе; потребности в сепарации от семьи; потребности в общественном признании; в самореализации [Фонтенел, 1998; Мухина, 1999; Подростковый..., 2006; Возрастно-психологический..., 2007; Социальный..., 2013; Поскребышева, Карабанова, 2014].

Согласно исследованиям (П.С. Макеев, А.В. Сапа, Н.В. Шалыгина, К. Lai, К. Hong, A. Tari и др.), современным подросткам свойственны черты «сетевого поколения» или «поколения цифровых аборигенов», «Internet Generation». Подростки большую часть времени находятся в режиме онлайн на доступном техническом устройстве (другие формы общения для них очень часто затруднены). Они достаточно практичны, инициативны, быстры, готовы постоянно меняться вслед за окружающей внешней средой, «впитывают» большое количество информации, но, как правило, поверхностно, для решения возникающих трудностей обращаются к помощи Интернета [Левада, 2001].

В отечественной психолого-педагогической литературе значительная часть исследований посвящена изучению социально-психологических особенностей современных подростков, в том числе системе их жизненных ценностей

(А.Н. Буреломова, М.И. Гореликов, Н.А. Журавлева); мотивации учебной деятельности (Е.А. Калашникова); социализации (Д.О. Королева, Е.Г. Черникова, Т.Г. Пташко, Н.А. Соколова); адаптации к условиям социальной и образовательной среды (Л.И. Копырина) [Лебедева, Повshedная, 2022].

При консультировании родителей подростков часто становится очевидным, что проблемы подростка, как и проблемы отношений подростка с близкими взрослыми, есть закономерное следствие сложностей более ранних периодов его жизни [Возрастно-психологический..., 2007; Шаад, 2021; Андрущенко, Тимашева, 2012; Биловаш, Шулаева, 2020]. Работа психолога при этом требует от него специальных технологий взаимодействия с семьей и владения адекватными методами воздействия, психологически приемами, понимания современного содержания понятия «родительство».

Обеспечение качественной психологической помощи родителям подростков требует анализа их консультационных запросов.

*Материалы и методы исследования.* Анкетирование, контент-анализ, прототипический анализ П. Вержеса.

Проводилось анкетирование родителей подростков 13–15 лет. Вопросы анкеты предполагали формулировку родителями обращений к психологу по вопросам детского развития, фиксацию имеющихся затруднений. Ряд вопросов анкеты был направлен также на изучение представлений родителей о своих детях:

- Чем интересуется ребенок?
- В каких ситуациях ребенок чувствует себя счастливым?
- В каких ситуациях ребенок переживает?
- Каковы особенности характера ребенка?

Данные вопросы позволили более глубоко исследовать взаимосвязи между изучаемыми явлениями.

В анкете использовались вопросы открытого и закрытого характера. Развернутые ответы родителей на открытые вопросы анкеты подвергались контент-анализу.

В исследовании приняли участие родители подростков 13–15 лет (100 чел.).

При выборе способа анализа представлений родителей о своих детях, а также их затруднений в вопросах воспитания, обучения и развития детей, мы остановились на прототипическом анализе П. Вержеса. Метод Вержеса позволяет охарактеризовать ядро социального представления, что дает возможность выявить глубинные, мало осознаваемые мотивы социального поведения.

Основными этапами анализа являются: выделение ядра, периферии и зон потенциальных изменений через изучение ответов, ассоциаций респондентов (определение частоты и ранга изучаемых переменных). Полученные данные позволяют выделять структуру социального представления и прогнозировать ее возможную динамику, т.к. ассоциации из зоны потенциального изменения социального представления являются возможным источником трансформации представлений в данной группе и в скором времени смогут стать ядерной частью социального представления.

Согласно П. Вержесу, ядро представления образуют те понятия, которые в первую очередь ассоциируются со словом-стимулом, причем у большинства респондентов (иначе говоря, высокочастотные и низкоранговые ассоциации). Анализ полученных данных позволил выделить элементы ядра и периферии (табл.).

Границы зон определялись путем вычисления ранга и частоты встречаемости. Анализу подвергались только те ассоциации (ответы), которые встречались не менее 10 раз.

*Результаты исследования и обсуждение.* Зону ядра (зона 1) составили ассоциации, которые появляются часто и в первую очередь.

В зону периферии вошли ассоциации, которые:

- появляются в первую очередь, но редко. Зона 2;
- появляются часто, но не в первую очередь. Зона 3;
- появляются редко и не в первую очередь. Зона 4.

### Анализ социальных представлений родителей по П. Верджесу

#### Analysis of parents' social ideas according to P. Verges

<p><b>Зона 1.</b> Появляются часто и в первую очередь. <i>Мой сын (дочь) интересуется (увлекается)...</i> гаджетами – 47 ассоциаций (всего 200 ассоциаций); <i>Мой сын (дочь) чувствует себя счастливым, когда...</i> его не трогают – 33 ассоциации (всего 186 ассоциаций). <i>Мой сын (дочь) переживает, когда...</i> его не понимают – 25 ассоциаций (всего – 197). <i>Моему сыну (дочери) свойственны особенности характера...</i> умный – 32 ассоциации (всего – 187). <i>Наиболее актуальной для меня областью развития моего ребенка является...</i> интеллектуальное развитие – 18 ответов (всего – 113). <i>Если бы была возможность проконсультироваться у детского психолога относительно воспитания и развития моего ребенка, я бы обратился с вопросом (проблемой)...</i> «Как разрешать конфликты с ребенком?» – 20 ответов (всего – 116)</p>	<p><b>Зона 2.</b> Появляются в первую очередь, но редко. <i>Мой сын (дочь) интересуется (увлекается)...</i> общением с друзьями – 14 ассоциаций. <i>Мой сын (дочь) чувствует себя счастливым, когда...</i> его любят – 12 ассоциаций. <i>Мой сын (дочь) переживает, когда...</i> его считают «маленьким» – 16 ассоциаций. <i>Моему сыну (дочери) свойственны особенности характера...</i> эгоистичный – 15 ассоциаций. <i>Наиболее актуальной для меня областью развития моего ребенка является...</i> развитие волевых качеств – 13 ответов. <i>Если бы была возможность проконсультироваться у детского психолога относительно воспитания и развития моего ребенка, я бы обратился с вопросом (проблемой)...</i> «Что делать, если у ребенка нет друзей?» – 15 ответов</p>
<p><b>Зона 3.</b> Появляются часто, но не в первую очередь. <i>Мой сын (дочь) интересуется (увлекается)...</i> спортом (31); танцами (23); музыкой (18). <i>Мой сын (дочь) чувствует себя счастливым, когда...</i> получает хорошую оценку – 18 ассоциаций. <i>Мой сын (дочь) переживает, когда...</i> ссорится с одноклассниками – 22 ассоциации.</p>	<p><b>Зона 4.</b> Появляются редко и не в первую очередь. <i>Мой сын (дочь) интересуется (увлекается)...</i> молодежными сериалами – 11 ассоциаций. <i>Мой сын (дочь) чувствует себя счастливым, когда...</i> ему что-то покупают (одежду, гаджеты и др.) – 12 ассоциаций. <i>Мой сын (дочь) переживает, когда...</i> не уделяя внимания – 10 ассоциаций.</p>

Окончание табл.

<p><b>Моему сыну (дочери) свойственны особенности характера...</b> упрямый – 26 ассоциаций.  <b>Наиболее актуальной для меня областью развития моего ребенка является...</b> физическое развитие – 15 ответов.  <b>Если бы была возможность проконсультироваться у детского психолога относительно воспитания и развития моего ребенка, я бы обратился с вопросом (проблемой)...</b>  <i>«Как повысить интерес ребенка к учебе?»</i> – 19 ответов</p>	<p><b>Моему сыну (дочери) свойственны особенности характера...</b> ленивый – 11 ассоциаций.  <b>Наиболее актуальной для меня областью развития моего ребенка является...</b> эмоциональное развитие (управление эмоциями) – 10 ответов.  <b>Если бы была возможность проконсультироваться у детского психолога относительно воспитания и развития моего ребенка, я бы обратился с вопросом (проблемой)...</b>  <i>«Как договариваться с ребенком?»</i> – 11 ответов</p>
---	---

Ядро представлений родителей о своем ребенке-подростке, с одной стороны, отражает сложившиеся в социуме представления: о приоритетах семейного воспитания, с другой – демонстрирует реальный опыт общения и взаимодействия родителя с ребенком.

Так, родители считают необходимым воспитать «умного» ребенка, а приоритетной областью детского развития обозначают «интеллектуальную сферу». Данные ассоциации отражают убеждения родителей: «Я как родитель должен уделять внимание умственному (интеллектуальному) развитию ребенка, что обеспечит ему хорошее образование, востребованную профессию, достойный уровень жизни».

Известно, что категории долженствования отражают глубинные убеждения, которые были усвоены в процессе социализации (собственный опыт наблюдения за моделью поведения родителей в родительской семье, модели, транслируемые в СМИ, научной и художественной литературе и т.п.). Такие убеждения не всегда усваиваются критично и, существуя на уровне сознания, побуждают соответствующим образом выстраивать собственное общение и поведение как родителя, тогда как подсознательно родитель может тяготиться необходимостью такого исполнения родительской роли, испытывать дискомфорт и стремиться к иной модели поведения.

Данные положения подтверждаются суждениями (ассоциациями) родителей, отражающими их опыт общения и взаимодействия с ребенком, а также обозначенными затруднениями в вопросах воспитания.

Так, родители отмечают, что их отношения с ребенком часто конфликтны, а применяемые

средства воспитательного воздействия не всегда эффективны. Основной запрос к психологу: *Как разрешать конфликты с ребенком?* Представления о ребенке также отражают неблагоприятную атмосферу детско-родительских отношений: «Мой сын (дочь): интересуется *только гаджетами*; чувствует себя счастливым, *когда его не трогают*; переживает, *когда его не понимают*».

Выявленные представления родителей о ребенке и основной запрос к психологу отражают неуверенность родителей в правильности выбранной воспитательной стратегии.

Зоны 2 и 3 входят в потенциальную зону изменений социального представления. Ассоциации из зоны потенциального изменения социального представления являются возможным источником трансформации представлений в данной группе и в скором времени смогут стать «ядерной» частью социального представления.

Анализ полученных данных показал, что во вторую зону входят в основном характеристики, отражающие представления родителей о социальной состоятельности их ребенка. Респонденты отмечают, что основная сфера интересов ребенка – *общение с друзьями*. В то же время выражают обеспокоенность недостаточным развитием социальных качеств ребенка. Запрос к психологу: *Что делать, если у ребенка нет друзей?*

Таким образом, родители понимают значимость социальной состоятельности подростка, а также необходимость эмоциональной поддержки со стороны близких взрослых в обеспечении его полноценного социального развития: *Ему комфортно, когда его любят*.

В третью зону вошли достаточно разнонаправленные родительские суждения, связанные со сферой образования детей.

Респонденты отмечают, что ребенок чувствует себя счастливым, когда *получает хорошую оценку*, переживает, когда *ссорится с одноклассниками*. Основной запрос к психологу: *Как повысить интерес ребенка к учебе?*

В суждениях прослеживается заинтересованность родителей сферой дополнительного образования детей: «...ребенок увлекается: *спортом; танцами; музыкой*»; «...наиболее актуальной областью детского развития считаю *физическое развитие*».

Это та часть представлений, в которых содержатся элементы, возможно, навязанные индивиду из внешней среды и являющиеся следствием усвоения определенных общественных стереотипов. Суждения вновь согласуются с образом «идеального» родителя, ярко проявляющегося в «ядерной» зоне представлений, и моделью его поведения – «Необходимо заниматься обучением и развитием ребенка». Отсюда: «Главная задача родителей – выучить ребенка».

И наконец, в собственно периферическую зону представления (последняя, четвертая зона) вошли суждения: «Мой сын (дочь) переживает, когда... *не уделяю ему внимания*»; Ребенок чувствует себя счастливым, когда... *ему*

*что-то покупают (одежду, гаджеты и др.)*»; «Наиболее актуальной для меня областью развития моего ребенка является... *эмоциональное развитие (обучение управлению эмоциями)*». Ведущий запрос к психологу: *Как договариваться с ребенком?*

Это представления, которые связаны с привычными моделями поведения родителей. Данные суждения отражают индивидуальный опыт родителей в зависимости от жизненной ситуации, в которой находится семья, в том числе опыта отношения с собственными родителями. В целом в этой зоне представленный модель родительства выглядит как необходимость заботиться о ребенке, проявлять внимание к ребенку, развивать жизненно необходимые умения. Но возникают вопросы: как это сделать? Каким жизненно важным умениям необходимо научить?

Проведенное исследование позволяет выстроить просветительскую работу с родителями подростков, направлениями которой должны стать: информирование об особенностях детско-родительских отношений и их влиянии на формирование личности и становление характера подростка; демонстрация приемов построения эффективных отношений с детьми; совместное обсуждение и выработка конструктивных способов разрешения конфликтных ситуаций.

## Библиографический список

1. Андрущенко Т., Тимашева Л. Психологическая поддержка ребенка на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития [Электронный ресурс]: учеб. пособие. Волгоград: Перемена, 2012. 94 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=429318>
2. Биловаш В.М., Шулаева М.В. Психологические особенности межличностных отношений подростков с родителями // Научные исследования: фундаментальные и прикладные аспекты – 2020: сб. науч. тр. Казань, 2020. С. 54–55.
3. Бэндлер Р., Гриндер Д., Сатир В. Семейная психотерапия. Воронеж: НПО «Модэк», 2003. 426 с.
4. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. М., 2011. 304 с.
5. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Н.Н. Лебедева, А.Г. Лидерс. Изд. 2-е, расш. М.: Моск. психол.-социальный ин-т, 2007. 480 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=49838>
6. Емельянцева Т.А. Групповая психотерапия подростков с расстройствами поведения из семей с алкогольными проблемами // Социальная работа с детьми и подростками группы риска / под. ред. А.А. Реана. СПб.: Благотворительный некоммерческий фонд «Здоровое будущее», 2000. С. 75–76.

7. Лебедева О.В., Повshedная Ф.В. Социально-психологический портрет современного школьника // Вестник Мининского университета. 2022 Т. 10, № 3. С. 15–32.
8. Левада Ю.А. Поколения XX века: возможности исследования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2001. № 5 (55). С. 21–34.
9. Макарова Л.П. Значение типа семейного воспитания в профилактике девиантного поведения подростка / Л.П. Макарова, М.С. Матусевич, Ю.К. Бахтин, А.В. Соловьев // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 1018–1020. URL: <https://moluch.ru/archive/63/9672/> (дата обращения: 05.03.2023).
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 1999. 456 с.
11. Подростковый конфликт / С.Г. Кожарская. Минск: Красико-Принт, 2006.
12. Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 34–41.
14. Прихожан А.М. Работа с родителями подростков (материалы к проведению родительских собраний в средней школе) (окончание) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2009. Т. 6, № 2. С. 96–104. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2009\\_n2/28233](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2009_n2/28233) (дата обращения: 05.03.2023).
14. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2012. 816 с.
15. Социальный портрет современного подростка: социол. исследование по изучению соц.-психол. особенностей подросткового возраста / Респ. юнош. б-ка Татарстана; сост. М.В. Карабаева. Казань, 2010. 31 с.
16. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М., 2000. 304 с.
17. Фонтенел Д. Проблемы переходного возраста. М.: РОСМЭН, 1998.
18. Шаад И.Н. Психологические характеристики подросткового возраста как основа для консультирования в диаде «подросток – родитель» // Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: матер. регион. науч.-практ. конф. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2021. С. 63–65.
19. Kaplan E.A. Motherhood and representation: The mother in popular culture and melodrama. Routledge, 2013. 268 p.
20. 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)
21. Smith R. Total parenting // Educational Theory. 2010. Vol. 60, No. 3. P. 357–369. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2010.00363

# ANALYSIS OF ADVICE REQUESTS OF MODERN PARENTS RAISING 13–15-YEAR-OLD TEENAGERS

L.V. Aramacheva (Krasnoyarsk, Russia)

E.Yu. Dubovik (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The article provides an analysis of the advice requests of parents raising 13–15-year-old teenagers on the issues of upbringing, education and development of children, for the timely provision of psychological assistance.

*The purpose of the article* is to analyze the advice requests of modern parents raising 13–15-year-old teenagers, to identify and characterize the typical difficulties of parents associated with education, development and upbringing of children.

*Research methodology.* The methodology of the study consists of the provisions of scientific research by Vygotsky L.S., Leontiev A.N., Prikhozhan A.M., Rice F., considering the features of mental and personal development in adolescence; research by Smirnova E.O., Raygorodsky D.Ya., characterizing child-parent relations in families with adolescents; works by Varga A.Ya., Spivakovskaya A.S., Gippenreiter Yu.B., Emelyantseva T.A., proving the importance of family support in ensuring psychological well-being of a child and overcoming existing difficulties.

*Research methods* include questionnaire, content analysis, prototypical analysis by P. Verges. Parents of 13–15-year-old teenagers were surveyed. The questionnaire questions implied parents' formulation of appeals to a psychologist on issues of child development, fixing the existing difficulties. To analyze the ideas of parents about their children, as well as to identify the specifics of their difficulties in upbringing, education and development of children, P. Verges' method was used to assess the structure of social representation (to identify the *core* and *periphery*) and predict its possible dynamics.

*Research results.* The study showed that the core of parents' ideas about their teenage child reflects, on the one hand, the ideas that have developed in society about the priorities of family education, on the other hand, it demonstrates the real experience of communication and interaction between a parent and a child. So, parents consider it necessary to raise a 'smart' child, and the 'intellectual sphere' is indicated as the priority area for children's development.

The second zone mainly includes characteristics reflecting parents' ideas about their child's social well-being. Thus, parents understand the importance of a teenager's social well-being, as well as the need for emotional support from close adults in ensuring their full-fledged social development.

The third zone includes quite divergent parental judgments related to the sphere of children's education. The main request to the psychologist is "How to increase a child's interest in learning?" These are the ideas that contain elements that may have been imposed on an individual from the external environment and are the result of the assimilation of certain social stereotypes.

The fourth peripheral zone includes the ideas that are associated with the ordinary patterns of parents' behavior. These judgments reflect the individual experience of parents, depending on the family's life, including the experience of relationships with their own parents. In this area of ideas, the model of parenthood looks like the need to take care of a child, pay attention to a child, and develop vital skills.

*Conclusion.* The obtained results make it possible to substantiate the directions and content of psychological education of modern parents raising teenagers. The main areas of work in this case are: informing about the features of child-parent relations and their impact on the formation of personality and the formation of the character of a teenager; gaining knowledge about building adequate relationships with children; joint discussion and development of constructive ways to resolve conflict situations, effective methods of education and their application in practice.

**Keywords:** *parents, teenagers, advice requests, psychological education of parents.*

---

**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

**Dubovik Evgeniya Yu.** – 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: 0000-0001-6249-8383; e-mail: duevur2015@mail.ru

---

## References

1. Andrushchenko T., Timasheva L. Psychological support of a child at the stage of transition from primary school to the adolescent period of development: Textbook. Volgograd: Izdatelstvo VGSPU Peremena, 2012. 94 p. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=429318>
2. Bilovash V.M., Shulaeva M.V. Psychological features of interpersonal relations between adolescents and parents. In: Scientific research: fundamental and applied aspects – 2020. Collection of scientific papers. Kazan, 2020. P. 54–55.
3. Bandler R., Grinder D., Satir V. Family psychotherapy. Voronezh: NGO Modek, 2003. 426 p.
4. Varga A.Ya. Introduction to systemic family psychotherapy. Moscow, 2011. 304 p.
5. Age-psychological approach in counseling children and adolescents: Textbook / G.V. Burmenskaya, E.I. Zakharova, O.A. Karabanova, N.N. Lebedeva, A.G. Lidars. Second Edition. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 2007. 480 p. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=49838>
6. Emelyantseva T.A. Group psychotherapy of adolescents with behavioral disorders from families with alcohol problems. In: Social work with children and adolescents at risk / Ed. by A.A. Reana. Saint Petersburg: Healthy Future Charitable Non-profit Foundation, 2000. P. 75–76.
7. Lebedeva O.V., Povshednaya F.V. Socio-psychological portrait of a modern schoolboy // Vestnik Mininского университета (Bulletin of Mininsky University). 2022 Vol. 10, No. 3. P. 15–32.
8. Levada Yu.A. Generations of the 20th century: research opportunities // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny (Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes). 2001. No. 5 (55). P. 21–34.
9. Makarova L.P., Matusевич M.S., Bakhtin Yu.K., Soloviev A.V. The significance of the type of family education in the prevention of deviant behavior of a teenager // Molodoy uchenyy (Young Scientist). 2014. No. 4 (63). P. 1018–1020. URL: <https://moluch.ru/archive/63/9672/> (access date: 03.05.2023).
10. Mukhina V.S. Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence: Textbook for university students. Fourth Edition. Moscow: Izdatelsky Tsentr Akademia, 1999. 456 p.
11. Teenage conflict / S.G. Kozharskaya. Minsk: Krasiko-Print, 2006.
12. Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. The study of personal autonomy of a teenager in the context of the social situation of development // Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal (National Psychological Journal). 2014. No. 4 (16). P. 34–41.
13. Prikhozhan A.M. Work with parents of teenagers (materials for holding parent meetings in secondary school) (Final Part) // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education). 2009. Vol. 6, No. 2. P. 96–104. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2009\\_n2/28233](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2009_n2/28233) (access date: 03.05.2023).
14. Rice F. Psychology of adolescence and adolescence. St. Petersburg: Piter, 2012. 816 p.
15. Social portrait of a modern teenager: sociological research on the study of social and psychological features of adolescence / Republican youth library of Tatarstan; compiled by M.V. Karabaev. Kazan, 2010. 31 p.
16. Spivakovskaya A.S. Psychotherapy: play, childhood, and family. Moscow, 2000. 304 p.
17. Fontenelle D. Problems of transition age. Moscow: ROSMAN, 1998.
18. Shaad I.N. Psychological characteristics of adolescence as a basis for counseling in the teenager-parent dyad. In: Proceedings of the Regional scientific and practical conference “Modern primary education: problems and prospects of development”. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafyeva, 2021. P. 63–65.
19. Kaplan E.A. Motherhood and representation: The mother in popular culture and melodrama. Routledge, 2013. 268 p.
20. 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)
21. 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

# АНАЛИЗ КОНСУЛЬТАТИВНЫХ ОБРАЩЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<sup>1</sup>

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

Н.А. Мосина (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы и цель.* В целях обеспечения родителей качественной психолого-педагогической помощью по вопросам воспитания, обучения и развития детей в Российской Федерации реализуется проект «Поддержка семей, имеющих детей», принятый в рамках национального проекта «Образование». В рамках проекта специалисты оказывают родителям психолого-педагогическую, методическую и консультационную помощь, применяя для этого разнообразные форматы индивидуальной и групповой работы. Практика показывает, что заинтересованность родителей в предлагаемых мероприятиях значительно выше, когда учтены их актуальные запросы. С другой стороны, по собственной инициативе родители обращаются за помощью тогда, когда уже возникла проблема в той или иной сфере жизнедеятельности ребенка. Поэтому представляется важным изучение запросов родителей на психолого-педагогическую помощь, в том числе для организации результативного процесса психолого-педагогического просвещения родителей, что поможет повысить их родительскую компетентность и предупредить возникновение затруднений при воспитании детей. *Цель статьи* – выявить особенности запросов современных родителей на психолого-педагогическую помощь в вопросах воспитания, обучения и развития детей младшего школьного возраста.

*Методологию* исследования составляют научные концепции, отражающие общие и специфические закономерности психического развития детей, представленные в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, исследования родительской компетентности Е.А. Кабанченко, Т.В. Коваленко, Н.Н. Мизиной, О.В. Суворовой, О.И. Пец, работы отечественных (Ф.А. Акрамова, О.О. Андронникова, М.А. Евдокимова, Н.В. Иванова, Е.К. Погодина, Т.М. Сорокина и др.) и зарубежных (G. Bodenmann, A. Cina, T. Ledermann, M.R. Sanders, S.M. Glăveanu, F.A. Graf, M. Grumm, S. Hein, M. Fingerle) авторов, обосновывающие условия результативного психолого-педагогического сопровождения родителей и повышения их родительской компетентности.

Основным *методом* исследования стал количественный и качественный контент-анализ обращений родителей в психологическую службу КГПУ им. В.П. Астафьева для получения консультативной помощи по вопросам воспитания, обучения и развития детей младшего школьного возраста. Всего было проанализировано 20 968 запросов.

*Результаты исследования.* Изучение запросов родителей позволило выявить типичные запросы в группах, выделенных по возрасту детей (от 7 до 11 лет), их долевое соотношение и динамику запросов в связи с изменением возраста детей. Наиболее типичные запросы связаны с поступлением детей в школу: готовность к школе, мотивация к обучению, трудности в обучении, инклюзивное образование. Также можно выделить запросы, связанные с общением ребенка со взрослыми и сверстниками, детско-родительскими отношениями, возрастными кризисами, развитием способностей, зависимостями. В меньшей степени родителей интересуют вопросы нравственного развития, полового воспитания.

*Заключение.* Следует отметить, что потребность в психолого-педагогической помощи у родителей возрастает. Просветительская деятельность и психолого-педагогическое сопровождение актуальны для родителей в процессе развития и становления личности их ребенка на разных возрастных этапах с учетом не только сензитивного, но и ближайшего развития. Такая просветительская деятельность поможет решить те проблемы и трудности, которые возникают в процессе взаимодействия с ребенком, и предотвратить ошибочные действия в процессе воспитания детей.

**Ключевые слова:** родители, младшие школьники, психолого-педагогическая компетентность родителей, обучение, воспитание, развитие, психологическое просвещение.

<sup>1</sup> Публикация подготовлена по результатам работ с использованием средств гранта Красноярского краевого фонда науки № 2022031008473 «Разработка и апробация информационно-методического портала как средства психолого-педагогического сопровождения современных родителей на основе диагностики их потребностей и затруднений».

**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

**Мосина Наталия Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mosina16@mail.ru

**П**остановка проблемы и цель исследования. В целях обеспечения родителей качественной психолого-педагогической помощью по вопросам воспитания, обучения и развития детей в Российской Федерации реализуется проект «Поддержка семей, имеющих детей», принятый в рамках национального проекта «Образование». В ходе проекта специалисты оказывают родителям психолого-педагогическую, методическую и консультационную помощь, применяя для этого разнообразные форматы индивидуальной и групповой работы. Практика показывает, что заинтересованность родителей в предлагаемых мероприятиях значительно выше, когда учтены их актуальные запросы. С другой стороны, по собственной инициативе родители обращаются за помощью тогда, когда уже возникла проблема в той или иной сфере жизнедеятельности ребенка. Поэтому представляется важным изучение запросов родителей на психолого-педагогическую помощь, в том числе для организации результативного процесса психолого-педагогического просвещения родителей, что поможет повысить их родительскую компетентность и предупредить возникновение затруднений при воспитании детей.

*Цель* статьи – выявить особенности запросов современных родителей на психолого-педагогическую помощь в вопросах воспитания, обучения и развития детей младшего школьного возраста.

*Методология и методы исследования.* Методологию исследования составляют научные концепции, отражающие общие и специфические закономерности психического развития детей, представленные в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, исследования родительской компетентности Е.А. Кабанченко, Т.В. Коваленко, Н.Н. Мизиной, О.В. Суворовой, О.И. Пец, работы отечественных (Ф.А. Акрамова,

О.О. Андронникова, М.А. Евдокимова, Н.В. Иванова, Е.К. Погодина, Т.М. Сорокина и др.) и зарубежных (G. Bodenmann, A. Cina, T. Ledermann, M.R. Sanders, S.M. Glăveanu, F.A. Graf, M. Grumm, S. Hein, M. Fingerle) авторов, обосновывающие условия результативного психолого-педагогического сопровождения родителей и повышения их родительской компетентности.

Основным *методом* исследования стал количественный и качественный контент-анализ обращений родителей в психологическую службу КГПУ им. В.П. Астафьева для получения консультативной помощи по вопросам воспитания, обучения и развития детей младшего школьного возраста. Сущность метода состоит в фиксации определенных единиц содержания, которое изучается, а также в квантификации полученных данных. Были применены базовые процедуры контент-анализа: выявление смысловых единиц, которыми стали понятия, выраженные в отдельных терминах; темы, выраженные в целых предложениях; выделение единиц счета, в нашем случае процедура сводится к подсчету частоты упоминания выделенной смысловой единицы. Подсчет результатов в общем виде сходен со стандартными приемами классификации по выделенным группировкам. Мы применяли составление специальных таблиц.

Всего было проанализировано 20 968 запросов, из них: 7683 запроса от родителей, воспитывающих детей 7 лет; 3676 запросов от родителей, воспитывающих детей 8 лет, 2707 запросов от родителей, воспитывающих детей 9 лет, 3737 запросов от родителей, воспитывающих детей 10 лет, 3165 запросов от родителей, воспитывающих детей 11 лет.

*Обзор научной литературы.* Семья является первичным институтом социализации, обеспечивающим передачу ребенку социально-исторического опыта, а также опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между

людьми. Семья с ее постоянным и естественным характером воздействия призвана формировать черты характера, убеждения, взгляды, мировоззрение ребенка [Колесов, 2022]. Родительская компетентность, ответственное отношение к задачам родительства, психологически грамотное выстраивание отношений с ребенком и применение педагогических методов воздействия определяют условия развития ребенка как личности. Именно поэтому воспитанию компетентного, ответственного родителя уделяется значительное внимание.

В современной науке проблема родительства рассматривается с разных позиций. Исследователи отмечают проблемы и противоречия института родительства на настоящем этапе развития общества [Луценко, 2016], тенденцию к профессионализации родительства [Чернова, Шпаковская, 2016], требующую от родителя совершенно иного уровня родительской компетентности, становление культуры родительства [Lee et al., 2014]. Также широко обсуждаются родительство как психолого-педагогический феномен [Бекоева, Хуриева, 2014], «сознательное» [Асриева, 2016], «ответственное» [Маленова, 2020; Белинская, 2017; Истомина, 2015; Чумичева, Грабаровская, 2014] родительство.

Ответственное родительство – это прежде всего сбалансированность разных сторон воспитания: коммуникативной (регулярное общение с ребенком); эмоциональной (родитель должен быть готов не просто слушать ребенка и говорить с ним на важные темы, но и давать ему возможность обсуждать проблемы и делиться своими переживаниями, выступать в роли помощника и советчика); нормативной (родителю необходимо выступать в роли эксперта, обладающего опытом общения с социальными институтами, учить следовать правилам, установленным обществом, в котором он живет); духовной (способность привить ребенку базовые жизненные ценности и нравственные ориентиры); экономической (родитель должен иметь возможность оплачивать обучение ребенка, дополнительное образование, обеспечивать его необходимой одеждой, желательны карманными день-

гами); охранительной (сохранение и укрепление здоровья ребенка). Для того чтобы в полной мере реализовывать все стороны ответственного родительства, родителю важно обладать определенным уровнем компетентности.

Проблема родительской компетентности рассматривается в научной литературе достаточно широко [Кабанченко, 2017; Суворова, Пец, 2014; Bermaoui, Ostner, Stolberg, 2016]. Р.В. Овчарова, исследуя феномен современного родительства, определяет родительскую компетентность как способность родителя прогнозировать цели и результат психолого-педагогического влияния. Компетентность родителя определяется совокупностью научно-теоретических знаний, практических умений и навыков, наличием определенных личностных структур и способностью к непрерывному творческому совершенствованию [Овчарова, 2011].

Традиционно в структуре родительской компетентности выделяют от трех до пяти составляющих. Так, Н.Н. Мизина выделяет мотивационно-ценностный, личностный, когнитивный, коммуникативный, креативно-рефлексивный компоненты родительской компетентности [Мизина, 2009], А.А. Минина – мотивационно-личностный, гностический, коммуникативно-деятельностный [Минина, 2017], Е.А. Кабанченко предлагает рассматривать в качестве компонентов родительской компетентности осознание родителями ценности собственного развития в сфере детско-родительских отношений; признание приоритета собственного родительского опыта; наличие определенных психолого-педагогических знаний по основным вопросам роста и развития ребенка; наличие навыков и умений применять знания при решении воспитательных ситуаций; умение гибко реагировать на потребности ребенка, творчески подходить к вопросу воспитания; умение создать атмосферу доверия, психологической безопасности и равноправного сотрудничества [Кабанченко, 2017].

Рассматривая психолого-педагогическую компетентность родителей как личностно обусловленный опыт воспитания, развития, обучения и образования, основанный на знаниях,

включающий когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, можно определить ее как интегративное образование, обеспечивающее готовность к реализации воспитательной функции.

Следует отметить возрастание интереса к проблеме поиска эффективных способов оказания психолого-педагогической помощи семьям с детьми [Вербианова, Арамачева, Дубовик, 2022; Акрамова, 2020; Ланцбург, 2011]. Формирование родительской компетентности, апробация различных программ оказания психолого-педагогической помощи родителям также является предметом многочисленных научных исследований, как в нашей стране [Иванова, Сорокина, 2020; Погодина, 2019; Андронникова, Евдокимова, 2018; Евдокимова, 2018; Удова, 2018; Умняшова и др., 2017; Сергеева, Аракелян, 2016; Чердынцева, 2013 ], так и за рубежом [Graf et al., 2014; Glăveanu, 2012; Grk, Čokorilo, 2012; Bodenmann et al., 2008; Sanders, 2008; Matsumoto, Sofronoff, Sanders, 2007].

Исследования показывают важность расширения знаний, навыков и уверенности родителей

на уровне всего населения. Также отмечается, что несоответствие содержания обучения восприятию и ожиданиям родителей может привести к снижению эффективности обучения родителей. Поэтому мы сочли важным изучить запросы родителей на психолого-педагогическую помощь, что в перспективе поможет спроектировать и реализовать программы развития родительской компетентности с учетом потребности в психолого-педагогической помощи, а также с учетом тех дефицитов знаний и умений, которые существуют с точки зрения возрастных закономерностей развития детей, но родителями не осознаются и не формулируются.

*Результаты исследования.* В ходе исследования нами были проанализированы запросы родителей, воспитывающих детей от 7 до 11 лет.

Анализ запросов показал, что от родителей, имеющих детей в возрасте 7 лет, поступило 7683 запроса. Наиболее частые запросы были сгруппированы по темам и объединены по сферам, касающимся обучения, воспитания и развития ребенка. Таким образом, мы можем описать 75,2 % запросов (табл 1).

Таблица 1

**Запросы на психолого-педагогическую помощь родителей, воспитывающих детей в возрасте 7 лет, частота встречаемости, %**

Table 1

**Requests for psychological and pedagogical assistance from parents raising children aged 7 years (frequency of occurrence, %)**

Проблемная сфера	Запрос	Частота встречаемости
Обучение (43,5 % запросов)	Коррекция и развитие психических процессов, необходимых для успешного обучения	13,9 %
	Готовность к школе	7,9 %
	Инклюзивное образование	6,1 %
	Трудности обучения	3,7 %
	Дополнительное образование	3,2 %
	Мотивация обучения	3,3 %
	Предметная подготовка	2,7 %
	Адаптация к школе	2,7 %
Воспитание (18 % запросов)	Детско-родительские отношения	5,7 %
	Трудности в поведении ребенка	4,5 %
	Возрастные особенности ребенка	4,2 %
	Семейное воспитание	3,6 %
Развитие (12,7 % запросов)	Здоровьесбережение	4,5 %
	Общение со сверстниками	3,6 %
	Нравственное развитие	2,7 %
	Физическое развитие	1,9 %

Как можно заметить, на первый план выйдут запросы, связанные с обучением (43,5 %), что неудивительно с учетом начала систематического обучения ребенка. К сожалению, лидируют в этой группе запросы, связанные с коррекцией и развитием психических процессов (13,9 %) и готовностью к школе (7,9 %), тогда как своевременным развитием высших психических функций, необходимых для успешного обучения, и подготовкой ребенка к школьному обучению желательно заниматься на этапе дошкольного детства. Неготовность ребенка к школьному обучению, в т.ч. недостаточное развитие психических процессов, актуализирует запросы, связанные с трудностями в обучении (3,7 %) и адаптации к школе (2,7 %), проблемами мотивации обучения (3,3 %). Таким образом, большого количества проблем можно было избежать (или снизить остроту их проявления), если бы родители были знакомы с закономерностями возрастного развития детей и занимались развитием своего ребенка начиная с раннего детства.

Вторая группа запросов связана с воспитанием (18 %), таких запросов в два раза меньше, чем запросов, связанных с обучением. Приятно, что среди запросов есть такие, которые касаются детско-родительских отношений, семейного воспитания, возрастных особенностей ребенка. Повышение психолого-педагогической грамот-

ности родителя в этих вопросах позволит предупредить возможные трудности, связанные с воспитанием ребенка. Но и в этой группе есть запросы, связанные с коррекцией уже имеющихся трудностей поведения, следовательно, ошибки в воспитании были допущены на предыдущих этапах развития.

Третья группа запросов связана с различными аспектами развития ребенка (12,7 %). Родителей в первую очередь интересуют сохранение здоровья ребенка, его физическое развитие, развитие навыков общения со сверстниками, нравственное развитие. Отметим, что навыки здорового образа жизни, общения и взаимодействия со сверстниками, нравственные нормы закладываются у ребенка также на этапе дошкольного детства, в период младшего школьного возраста можно говорить об их совершенствовании. Поэтому, с одной стороны, радует, что родители рассматривают в числе своих родительских функций всестороннее развитие личности ребенка, с другой – огорчает, что зачастую развитие уже включает в себя элементы коррекции.

От родителей, имеющих детей в возрасте 8 лет, поступило 3676 запросов. Наиболее частые запросы были сгруппированы по темам и объединены по сферам, касающимся обучения, воспитания и развития ребенка. Таким образом, мы можем описать 82,7 % запросов (табл. 2).

Таблица 2

**Запросы на психолого-педагогическую помощь родителей, воспитывающих детей в возрасте 8 лет, частота встречаемости, %**

Table 2

**Requests for psychological and pedagogical assistance from parents raising children aged 8 years (frequency of occurrence, %)**

Проблемная сфера 1	Запрос 2	Частота встречаемости 3
Обучение (40,4 % запросов)	Коррекция и развитие психических процессов, необходимых для успешного обучения	13,8 %
	Инклюзивное образование	6,8 %
	Мотивация обучения	5,5 %
	Трудности в обучении	5,5 %
	Дополнительное образование	3,6 %
	Предметная подготовка	2,4 %
	Адаптация к школе	1,6 %
	Индивидуальная образовательная траектория	1,2 %

Окончание табл. 2

1	2	3
Воспитание (26,6 % запросов)	Семейное воспитание	5,2 %
	Возрастные особенности ребенка	5,1 %
	Трудности в поведении ребенка	4,5 %
	Детско-родительские отношения	4,3 %
	Воспитание безопасного поведения	2,5 %
	Нравственное поведение	2,5 %
	Полоролевое поведение	1,2 %
	Зависимость, в первую очередь от телефона, компьютера и компьютерных игр	1,3 %
Развитие (8,6 % запросов)	Здоровьесбережение	6,1 %
	Физическое развитие	2,5 %
Общение (5,8 % запросов)	Общение со сверстниками	4,1 %
	Общение со взрослыми	1,7 %
Эмоциональная сфера (1,3 % запросов)	Эмоционально-аффективные состояния ребенка	1,3 %

У родителей, воспитывающих детей в возрасте 8 лет, сохраняют актуальность запросы, связанные с обучением (40,4 %). В их числе запросы, связанные с трудностями в обучении (5,5 %), которые, в свою очередь, вызваны недостаточным развитием высших психических функций (13,8 %), мотивации обучения (5,5 %), адаптацией к школе (1,2 %). Также сохраняются запросы, связанные с инклюзивным образованием, предметной подготовкой, дополнительным образованием. Появляются запросы об индивидуальной образовательной траектории.

Несколько увеличилась доля запросов, связанных с воспитанием. В этой группе увеличилась доля запросов, связанных с семейным воспитанием, возрастными особенностями ребенка, сохраняются запросы, касающиеся трудностей в поведении ребенка, детско-родительских отношений, появились запросы о воспитании безопасного поведения, нравственного поведения, о преодолении зависимостей от гаджетов, организации полоролевого воспитания.

В группу запросов, связанных с развитием, вошли запросы, касающиеся физического развития и сохранения и укрепления здоровья, что актуализируется по причине гиподинамии младших школьников, необходимости проводить время за выполнением домашних заданий, ухудшения состояния здоровья с началом школьного обучения.

Отдельно хотим отметить увеличение запросов, связанных с социальным развитием ребенка, а именно общением со взрослыми и сверстниками, также появление запросов, касающихся эмоционально-аффективных состояний детей, беспокоящих родителей и требующих коррекционных мероприятий. Подобные сложности можно предотвратить своевременным развитием необходимых качеств и навыков на предыдущем возрастном этапе.

От родителей, имеющих детей в возрасте 9 лет, поступило 2707 запросов. Наиболее частые запросы были сгруппированы по темам и объединены по сферам, касающимся обучения, воспитания и развития ребенка. Таким образом, мы можем описать 78,0 % запросов (табл. 3).

У родителей, воспитывающих детей в возрасте 9 лет, сохраняют преимущественную позицию запросы, связанные с обучением (39,7 %). Это по-прежнему запросы, связанные с трудностями в обучении (5,5 %), коррекцией и развитием высших психических функций (14,0 %), мотивацией обучения (4,5 %), адаптацией к новой школе (1,6 %). Также сохраняются запросы, связанные с инклюзивным образованием, предметной подготовкой, дополнительным образованием, индивидуальной образовательной траекторией.

Сохраняется и доля запросов, связанных с воспитанием. В этой группе появились запросы, связанные с сиблинговыми отношениями, возрастными кризисами, поликультурным воспитанием.

Таблица 3

**Запросы на психолого-педагогическую помощь родителей, воспитывающих детей в возрасте 9 лет,  
частота встречаемости, %**

Table 3

**Requests for psychological and pedagogical assistance from parents raising children aged 9 years  
(frequency of occurrence, %)**

Проблемная сфера	Запрос	Частота встречаемости
Обучение (39,7 % запросов)	Коррекция и развитие психических процессов, необходимых для успешного обучения	14,0 %
	Инклюзивное образование	5,7 %
	Мотивация обучения	4,5 %
	Трудности в обучении	5,5 %
	Дополнительное образование	3,5 %
	Предметная подготовка	3,7 %
	Адаптация к школе	1,6 %
	Индивидуальная образовательная траектория	1,2 %
Воспитание (25,0 % запросов)	Семейное воспитание	5,1 %
	Трудности в поведении ребенка	4,6 %
	Детско-родительские отношения	4,2 %
	Воспитание безопасного поведения	2,5 %
	Нравственное воспитание	2,6 %
	Поликультурное воспитание	1,6 %
	Зависимость, в первую очередь от телефона, компьютера и компьютерных игр	1,6 %
	Сиблинговые отношения	1,3 %
	Возрастные кризисы	1,5 %
Развитие (6,0 % запросов)	Физическое развитие	2,6 %
	Спортивная подготовка	1,3 %
	Детская одаренность	1,1 %
Общение (6,1 % запросов)	Общение со сверстниками	6,1 %
Эмоциональная сфера (1,2 % запросов)	Эмоционально-аффективные состояния ребенка	1,2 %

В группе запросов, связанных с развитием, сохраняются запросы, касающиеся физического развития, появились запросы, связанные со спортивной подготовкой, и запросы, касающиеся детской одаренности.

Сохраняются запросы, связанные с социальным развитием ребенка, его общением со сверстниками, запросы, касающиеся эмоционально-аффективных состояний детей, беспокоящих родителей и требующих коррекционных мероприятий.

От родителей, имеющих детей в возрасте 10 лет, поступило 3737 запросов. Наиболее частые запросы были сгруппированы по темам и объединены по сферам, касающимся обучения, воспитания и развития ребенка. Таким образом, мы можем описать 81,4 % запросов (табл. 4).

У родителей, воспитывающих детей в возрасте 10 лет, сохраняют преимущественную позицию запросы, связанные с обучением (35,2 %), но их число имеет тенденцию к уменьшению. Структура запросов аналогична описанной выше.

Значительно увеличивается доля запросов, связанных с воспитанием. В этой группе выросло количество запросов, связанных с возрастными особенностями детей, полового воспитания.

В группе запросов, связанных с развитием, сохраняются запросы, касающиеся физического развития и здоровьесбережения, детской одаренности, появились вопросы, связанные с ранней профориентацией, с целью понимания интересов ребенка и включения в дополнительные кружки и секции.

Таблица 4

**Запросы на психолого-педагогическую помощь родителей, воспитывающих детей в возрасте 10 лет, частота встречаемости, %**

Table 4

**Requests for psychological and pedagogical assistance from parents raising children aged 10 years (frequency of occurrence, %)**

Проблемная сфера	Запрос	Частота встречаемости
Обучение (35,2 % запросов)	Коррекция и развитие психических процессов, необходимых для успешного обучения	12,3 %
	Инклюзивное образование	4,6 %
	Мотивация обучения	3,1 %
	Трудности в обучении	6,5 %
	Дополнительное образование	3,5 %
	Предметная подготовка	3,3 %
	Индивидуальная образовательная траектория	1,9 %
Воспитание (32,0 % запросов)	Возрастные особенности	6,7 %
	Семейное воспитание	4,0 %
	Трудности в поведении ребенка	4,6 %
	Детско-родительские отношения	5,2 %
	Нравственное воспитание	2,5 %
	Возрастные кризисы	2,0 %
	Воспитание безопасного поведения	1,9 %
	Поликультурное воспитание	1,6 %
	Зависимость, в первую очередь от телефона, компьютера и компьютерных игр	1,3 %
	Половое воспитание	1,2 %
Сиблинговые отношения	1,0 %	
Развитие (8,8 % запросов)	Здоровьесбережение	4,9 %
	Физическое развитие	1,6 %
	Профориентация	1,3 %
	Детская одаренность	1,0 %
Общение (5,1 % запросов)	Общение со сверстниками	3,5 %
	Общение со взрослыми	1,6 %
Эмоциональная сфера (1,3 % запросов)	Эмоционально-аффективные состояния ребенка	1,1 %
Запрос на самообразование (1,6 % запросов)	Психологическое просвещение родителей	1,6 %

Сохраняются запросы, связанные с социальным развитием ребенка, его общением со взрослыми и сверстниками, запросы, касающиеся эмоционально-аффективных состояний детей.

Отметим появление запросов родителей на самообразование – психологическое просвещение, повышение психолого-педагогической грамотности.

От родителей, имеющих детей в возрасте 11 лет, поступило 3165 запросов. Наиболее частые запросы были сгруппированы по темам и объединены по сферам, касающимся обучения, воспитания и развития ребенка. Таким образом, мы можем описать 85,7 % запросов (табл. 5).

У родителей, воспитывающих детей в возрасте 11 лет, преимущественную позицию заняли запросы, связанные с воспитанием.

В этой группе выросло количество запросов, связанных с нравственным, половым воспитанием, безопасным поведением, детско-родительскими отношениями. Вероятно, такое смещение фокуса родительского внимания связано с приближающимся вступлением ребенка в подростковый возраст.

На втором месте находятся запросы, связанные с обучением (32,7 %), их число продолжает тенденцию к уменьшению. В этой группе выросло количество запросов, связанных с пред-

Таблица 5

Запросы на психолого-педагогическую помощь родителей, воспитывающих детей в возрасте 11 лет,  
частота встречаемости, %

Table 5

Requests for psychological and pedagogical assistance from parents raising children aged 11 years  
(frequency of occurrence, %)

Проблемная сфера	Запрос	Частота встречаемости
Обучение (32,7 % запросов)	Коррекция и развитие психических процессов, необходимых для успешного обучения	6,2 %
	Инклюзивное образование	2,9 %
	Мотивация обучения	4,2 %
	Трудности в обучении	6,5 %
	Дополнительное образование	3,9 %
	Предметная подготовка	7,5 %
	Индивидуальная образовательная траектория	1,5 %
Воспитание (35,3 % запросов)	Возрастные особенности	6,1 %
	Семейное воспитание	4,1 %
	Трудности в поведении ребенка	5,2 %
	Детско-родительские отношения	5,6 %
	Нравственное воспитание	3,5 %
	Возрастные кризисы	2,5 %
	Воспитание безопасного поведения	2,1 %
	Поликультурное воспитание	1,5 %
	Зависимость, в первую очередь от телефона, компьютера и компьютерных игр	1,3 %
	Половое воспитание	1,8 %
Сиблинговые отношения	1,6 %	
Развитие (9,9 % запросов)	Здоровьесбережение	4,2 %
	Физическое развитие	1,8 %
	Профориентация	1,3 %
	Детская одаренность	1,3 %
	Сенсорная интеграция: советы родителям по развитию детей с множественными нарушениями развития	1,3 %
Общение (6,7 % запросов)	Общение со сверстниками	4,7 %
	Общение со взрослыми	2,0 %
Эмоциональная сфера (1,1 % запросов)	Эмоционально-аффективные состояния ребенка	1,1 %

метной подготовкой, что обусловлено необходимостью писать выпускные проверочные работы по окончании 4 класса.

В группе запросов, связанных с развитием, сохраняется структура запросов, описанная выше, появились запросы, связанные с сенсорной интеграцией детей, имеющих множественные нарушения развития.

Сохраняются запросы, связанные с социальным развитием ребенка, его общением со взрослыми и сверстниками, запросы, касающиеся эмоционально-аффективных состояний детей.

Таким образом, взросление детей приводит к смене фокуса родителей с обучения на воспи-

тание, вызывает потребность в понимании возрастных особенностей ребенка, кризисных периодов в развитии. Стоит отметить, что сама тенденция похвальна, но задачей психолого-педагогического сопровождения является формирование подобной тенденции у родителей на этапе самого раннего возраста ребенка.

Итак, анализируя запросы родителей, имеющих детей младшего школьного возраста, можно выделить следующие сферы, вызывающие беспокойство и интерес у родителей.

1. Обучение. На первый план выходят запросы, связанные с особенностями организации образования, в том числе инклюзивного

образования в современной начальной школе. Эта область интересует не только родителей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, но и родителей, имеющих нормативно развивающихся детей. Их беспокоит содержание образования, его организация, как будет функционировать класс. Остро стоит вопрос о готовности ребенка к школе.

На наш взгляд, это связано с новыми требованиями общества к современному образованию. Родители испытывают нехватку информации об организации образовательной среды в школе, что вызывает тревогу и волнение за своего ребенка, его успешность. Эти вопросы актуальны и связаны с тем, что ребенок входит в новую для него ведущую деятельность, знакомится с новыми требованиями, задачами и не всегда у него получается их соединить. Задача родителей и учителей, администрации – совместными усилиями минимизировать трудность вхождения в новую для ребенка деятельность. Также актуальны вопросы, связанные с трудностями обучения в школе, как с ними справляться, мотивацией к учению. Известно, что интеллектуальный скачок в младшем школьном возрасте происходит в рамках учебной деятельности. От того, как ребенок в нее включен, зависят и развитие познавательного интереса, учебной мотивации, и в целом его личностная успешность.

2. Общение. С изменением социального статуса, проживания социального кризиса 7 лет родителей очень беспокоят вопросы выстраивания отношений с ребенком в семье, классе, вопросы выстраивания коммуникации. На протяжении всей начальной школы отношения детей с родителями и одноклассниками претерпевают изменения. Это должны понимать и родители, внося коррективы в устои семьи, раздвигая немного рамки взаимодействия в социуме, и учителя, сопровождая их на этом этапе. Осознание себя, желание общаться, включаться в совместную деятельность, сотрудничать – это важное умение и показатель личностной и учебной успешности ребенка.

3. Детско-родительские отношения. Частые запросы от родителей связаны с выстраиванием

отношений в семье: проблемы общения, включения ребенка в жизнь семьи на уровне обсуждения дел, определения домашних обязанностей. Важным запросом являются отношения между сиблингами.

4. Личностное развитие. Родители интересуются особенностями проживания кризиса, особенностями возраста. Знание этих особенностей приводит к пониманию, как грамотно выстраивать отношения, создавать среду для менее болезненного переживания кризиса ребенка, так как в этом возрасте ему одному с этим справиться трудно, а иногда и невозможно.

5. Развитие способностей. У большинства родителей возникают вопросы об организации второй половины дня. Так, например, на что необходимо обратить внимание при выборе кружков, сколько их может быть? Нужна ли в школе дополнительная предметная подготовка?

6. Нравственное развитие. Эта сфера у родителей вызывает меньший интерес, хотя для полноценного и всестороннего развития ребенка не менее актуальна. На наш взгляд, в процессе просветительской работы необходимо и на эту сферу обращать внимание в темах вебинаров и встреч с родителями.

7. Здоровьесбережение, физическое развитие. В связи с уменьшением двигательной активности, снижением уровня физического и психологического здоровья поднимаются вопросы здоровьесбережения, что также является актуальным в сопровождении родителей.

8. Еще одной актуальной сферой для родителей является проблема зависимостей от гаджетов. Анализ проведенных консультаций показывает, что зависимость ребенка от телефона, планшета и иных гаджетов преимущественно является результатом ошибочных действий родителей на более ранних возрастных периодах.

*Выводы.* Резюмируя результаты исследования, заметим, что основную часть запросов родителей на психолого-педагогическую помощь на протяжении всего периода детства составляют запросы, связанные с коррекцией неблагоприятных последствий неправильного воспитания, тогда как запросов, связанных с пониманием за-

кономерностей возрастного развития, индивидуальных особенностей ребенка, выработкой грамотного, оптимального стиля воспитания, значительно меньше.

С началом обучения в школе на первое место выходят запросы, связанные с обучением, в том числе теми трудностями, которые могли быть решены на предыдущих этапах развития ребенка.

По мере взросления ребенка фокус внимания родителей смещается на изучение возрастных особенностей ребенка, построение детско-родительских отношений, преодоление трудностей в поведении, заложенных в предыдущих возрастных периодах.

Доля запросов, связанных с развитием ребенка, незначительна, преимущественно ограничена интеллектуальным, речевым развитием, физическим развитием, в меньшей степени – эмоциональным и социальным развитием.

В запросах родителей прослеживаются, с одной стороны, представления об ответственном родительстве и необходимых компетенциях для его реализации (заботиться о здоровье, обучении ребенка), с другой – ориентация на обращение за психолого-педагогической помощью в ситуациях, когда она стала «не решаемой» самостоятельно, вместо того чтобы повышать свою родительскую компетентность и предупреждать возникновение острых проблем в обучении, воспитании и развитии детей.

*Заключение.* Таким образом, просветительская деятельность и психолого-педагогическое сопровождение актуальны для родителей в процессе развития и становления личности их ребенка с учетом не только сензитивного развития, но и ближайшего развития. Такая просветительская деятельность поможет решить те проблемы и трудности, которые возникают в процессе взаимодействия с ребенком.

## Библиографический список

1. Акрамова Ф.А. Психологическая помощь семье как необходимый фактор поддержки и укрепления семей // Институты развития человеческого потенциала в условиях современных вызовов: сб. ст. XI Уральского демографического форума: в 2 т. Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2020. Т. II. С. 5–10. URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/94681/1/978-5-94646-636-3\\_2020-01.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/94681/1/978-5-94646-636-3_2020-01.pdf)
2. Андронникова О.О., Евдокимова М.А. Методические основы организации и проведения программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2. С. 77–84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osnovy-organizatsii-i-provedeniya-programmy-psihologo-pedagogicheskoy-podderzhki-formirovaniya-roditelskoy-kompetentnosti>
3. Асриева С.В. Феномен «Сознательное родительство»: взгляды детей и родителей // ИСОМ. 2016. № 4-2. DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-6/1-00-00
4. Бекоева М.И., Хуриева М.Ю. Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание // Вестник Северо-Осетинского государственного университета. 2014. № 3. С. 127–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23101169>
5. Белинская А.Б. Ответственное родительство как психолого-педагогический феномен // Новая наука: теоретический и практический взгляд. 2017. № 3. С. 32–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28418354>
6. Вербианова О.М., Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Анализ консультативных обращений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 47–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-konsultativnyh-obrascheniy-sovremennyh-roditeley-vospityvayuschih-detey-doshkolnogo-vozrasta>
7. Евдокимова М.А. Программа организации психологической поддержки родителей в формировании родительской компетентности // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 136–130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-organizatsii-psihologicheskoy-podderzhki-roditeley-v-formirovanii-roditelskoy-kompetentnosti>

8. Иванова Н.В., Сорокина Т.М. Анализ зарубежных программ развития компетентности родителей младших школьников // Вестник МГОУ. Сер.: Психологические науки. 2020. № 2. С. 113–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-zarubezhnyh-programm-razvitiya-kompetentnosti-roditeley-mladshih-shkolnikov>
9. Истомина С.В. Ответственное родительство как психологический феномен // Социальная ответственность: проблемы и пути их решения: матер. VII Междунар. социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица / ред. кол.: И.А. Ларионова, М.А. Иваненко, Н.Г. Капустина. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. С. 40–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25728099>
10. Кабанченко Е.А. Родительская компетентность как психологический феномен // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. М.: Изд-во «МЦНО», 2017. № 1 (3). С. 43–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xrrstz>
11. Коваленко Т.В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Modern Research of Social Problems. 2015. № 4 (48). С. 102–113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentsiya-kak-faktor-sovremennogo-soderzhaniya-obrazovaniya/viewer>
12. Колесов В.И. Роль семьи и семейного воспитания в современном социуме // Инновационные научные исследования. 2022. № 3-1 (17). С. 103–109. URL: <https://zenodo.org/record/6613188#.Yr64jqhBzIU>
13. Ланцбург М.Е. Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 15–26. URL: [https://psyjournals.ru/files/39818/psyedu\\_2011\\_n1\\_Lancburg.pdf](https://psyjournals.ru/files/39818/psyedu_2011_n1_Lancburg.pdf)
14. Луценко Э.М. Проблемы и противоречия института родительства в российском обществе // Научные ведомости. Сер.: Философия. Социология. Право. 2016. № 3 (224) С. 174–176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-protivorechiya-instituta-roditelstva-v-rossiyskom-obshchestve/viewer>
15. Маленова А.Ю. Ответственное родительство: тренд или тенденция? // Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе. 2020. С. 517–520. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44611778>
16. Мизина Н.Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Сб. науч. тр. Северо-Кавказского государственного технического университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. № 7. С. 8–10.
17. Минина А.А. Проблема родительской компетентности в отечественной психолого-педагогической литературе // Вестник Псковского государственного университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2017. № 6. С. 67–76. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_32855461\\_15539529.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32855461_15539529.pdf)
18. Овчарова Р.В. Основные составляющие понятия «родительство» // Социальная педагогика в России. 2011. № 4. С. 82–88. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16769212>
19. Погодина Е.К. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей учащихся // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (44). С. 130–132. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psiologo-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-uchaschihsya>
20. Сергеева Б.В., Аракелян Р.К. Формирование родительской компетентности в условиях начальной школы // ИСОМ. 2016. № 1-1. С. 184–188. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-roditelskoy-kompetentnosti-v-usloviyah-nachalnoy-shkoly>
21. Суворова О.В., Пец О.И. Специфика структуры психологической компетентности родителей младших школьников // МНКО. 2014. № 6 (49). С. 241–242. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-struktury-psiologicheskoy-kompetentnosti-roditeley-mladshih-shkolnikov>

22. Удова О.В. Родительский университет как одна из форм повышения педагогической компетентности родителей // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 8. С. 119–123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskiy-universitet-kak-odna-iz-form-povysheniya-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley>
23. Умняшова И.Б. и др. Развитие психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся // Вестник практической психологии образования. 2017. Т. 14, № 1. С. 14–18. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017\\_n1/Umnyakova\\_Novikova](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n1/Umnyakova_Novikova)
24. Чердынцева Е.В. Технологии формирования психолого-педагогической компетентности у родителей младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 4. С. 24–26. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/631/Cherdintseva.pdf>
25. Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. Профессионализация родительства: между экспертным и обыденным знанием // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14, № 4. С. 521–534. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizatsiya-roditelstva-mezhdu-ekspertnym-i-obydennym-znaniem>
26. Чумичева Р.М., Грабаровская Л.В. Ответственное родительство: постановка проблемы и результаты диагностики // Проблемы науки. 2014. № 12 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennoe-roditelstvo-postanovka-problemy-i-rezultaty-diagnostiki>
27. Bermaoui J., Ostner I., Stolberg C. German debates on 'parental competence' and 'grade A parenting' in historical perspective. Goettingen: PolChi Working Paper, 2016. Is. 12/4. 24 p.
28. Bodenmann G., Cina A., Ledermann T., Sanders M.R. The efficacy of Positive Parenting Program (Triple P) in improving parenting and child behavior: A comparison with two other treatment conditions // Behaviour Research and Therapy. 2008. Vol. 46. P. 411–427. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18313033/>
29. Glăveanu S.M. Validating a training program for parental competence // Problems of Psychology in the 21st Century. 2012. Vol. 2. P. 14–20. URL: [https://www.scientiasocialis.lt/ppc/files/pdf/Glaveanu\\_Vol.2.pdf](https://www.scientiasocialis.lt/ppc/files/pdf/Glaveanu_Vol.2.pdf)
30. Graf F. A., Grumm M., Hein S., Fingerle M. Improving parental competencies: Subjectively perceived usefulness of a parent training matters // Journal of Child and Family Studies. 2014. Vol. 23. P. 20–28. URL: <https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html>
31. Grk M., Čokorilo R. Pedagogical competence and pedagogical education of parents // Practice and Theory in Systems of Education. 2012. Vol. 7, No 3. P. 319–332. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/PEDAGOGICAL-COMPETENCE-AND-PEDAGOGICAL-EDUCATION-OF-Grk/8c2218aa4cb1e31f81dfb3f6d93ae6a52a1c535a>
32. Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J. Parenting culture studies. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan. 2014. 248 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/262418695\\_Lee\\_E\\_Bristow\\_J\\_Faircloth\\_C\\_and\\_Macvarish\\_J\\_2014\\_Parenting\\_Culture\\_Studies\\_Basingstoke\\_and\\_New\\_York\\_Palgrave\\_Macmillan](https://www.researchgate.net/publication/262418695_Lee_E_Bristow_J_Faircloth_C_and_Macvarish_J_2014_Parenting_Culture_Studies_Basingstoke_and_New_York_Palgrave_Macmillan)
33. Matsumoto Y., Sofronoff K., Sanders M.R. The efficacy of the Triple P-Positive Parenting Program with Japanese parents // Behaviour Change. 2007. Vol. 24. P. 205–218. URL: [https://www.researchgate.net/publication/43479690\\_The\\_Efficacy\\_and\\_Acceptability\\_of\\_the\\_Triple\\_P-Positive\\_Parenting\\_Program\\_With\\_Japanese\\_Parents](https://www.researchgate.net/publication/43479690_The_Efficacy_and_Acceptability_of_the_Triple_P-Positive_Parenting_Program_With_Japanese_Parents)
34. Nowak C., Heinrich N.A. Comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables // Clinical Child and Family Psychology Review. 2008. Vol. 11 (3). P. 114–144. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18509758/>
35. Sanders M.R. Triple P – Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting // Journal of Family Psychology. 2008. Vol. 22 (3). P. 506–517. URL: [https://www.researchgate.net/publication/23196304\\_Triple\\_P-Positive\\_Parenting\\_Program\\_as\\_a\\_Public\\_Health\\_Approach\\_to\\_Strengthening\\_Parenting](https://www.researchgate.net/publication/23196304_Triple_P-Positive_Parenting_Program_as_a_Public_Health_Approach_to_Strengthening_Parenting)

# ANALYSIS OF ADVICE APPEALS OF MODERN PARENTS RAISING CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

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

**N.A. Mosina (Krasnoyarsk, Russia)**

## **Abstract**

*Statement of the problem.* In order to provide parents with high-quality psychological and pedagogical assistance in upbringing, education and development of children in the Russian Federation, the *Support for Families with Children* project, adopted within the framework of the national *Education* project, is being implemented. Within the framework of the project, specialists provide psychological, pedagogical, methodological and consulting assistance to parents, using various formats of individual and group work for this purpose. Practice shows that parents' interest in the proposed activities is much higher when their current needs are taken into account. On the other hand, on their own initiative, parents seek help when a problem has already arisen in some area of their child's life. Therefore, it is important to study the requests of parents for psychological and pedagogical assistance, including organization of an effective process of psychological and pedagogical education of parents, which will help to increase their parental competence and prevent the occurrence of difficulties in raising children.

*The purpose of the article* is to identify the features of the requests of modern parents for psychological and pedagogical assistance in upbringing, education and development of primary school children.

*Materials and methods.* The methodology of the study consists of scientific concepts reflecting the general and specific patterns of mental development of children, presented in the works by L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, studies of parental competence by E.A. Kabanchenko, T.V. Kovalenko, N.N. Mizina, O.V. Suvorova, O.I. Petz, the works of Russian (F.A. Akramov, O.O. Andronnikov, M.A. Evdokimova, N.V. Ivanova, E.K. Pogodina, T.M. Sorokina, etc.) and foreign (Bodenmann G., Cina A., Ledermann T., Sanders M. R., Glăveanu S.M., Graf F. A., Grumm M., Hein S., Fingerle M.) authors substantiating the conditions for effective psychological and pedagogical support of parents and improving their parental competence.

The main *method* of the study was the quantitative and qualitative content analysis of parents' appeals to the psychological service of the KSPU named after V.P. Astafyev to receive advice on upbringing, education and development of primary school children. A total of 7,683 requests were analyzed.

*Research results.* The study of parents' requests revealed typical requests in groups allocated by the age of children (from 7 to 11 years), their proportion and dynamics of requests due to changes in the age of children. The most typical requests are related to the admission of children to school: readiness for school, motivation to study, learning difficulties, and inclusive education. It is also possible to identify requests related to communication of a child with adults and peers, child-parent relationships, age crises, development of abilities and addictions. To a lesser extent, parents are interested in issues of moral development and sexual education.

*Conclusion.* It should be noted that the need for psychological and pedagogical assistance from parents is increasing. Educational activities and psychological and pedagogical support are relevant for parents in the process of development and formation of their children's personality at different age stages, taking into account not only their sensitive development, but also their immediate development. Such educational activities will help to solve the problems and difficulties that arise in the process of interaction with a child, and prevent erroneous actions in the process of raising children.

**Keywords:** *parents, primary schoolchildren, psychological and pedagogical competence of parents, education, upbringing, development, psychological education.*

---

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

**Mosina, Natalia A.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: mosina16@mail.ru

---

## **References**

1. Akramova F.A. Psychological assistance to a family as a necessary factor in supporting and strengthening families. In: Proceedings of the 11th Ural Demographic Forum "Institutes of human potential development in the conditions of modern challenges". In 2 volumes. Yekaterinburg: Institute of Economics of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, 2020. Vol. 2. P. 5–10. URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/94681/1/978-5-94646-636-3\\_2020-01.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/94681/1/978-5-94646-636-3_2020-01.pdf)

2. Andronnikova O.O., Evdokimova M.A. Methodological foundations of organization and implementation of psychological and pedagogical support program for parental competence formation // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of Kemerovo State University). 2018. No. 2. P. 77–84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osnovy-organizatsii-i-provedeniya-programmy-psihologo-pedagogicheskoy-podderzhki-formirovaniya-roditelskoy>
3. Asrieva S.V. The phenomenon of ‘Conscious Parenthood’: views of children and parents // Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl (Historical, Social and Educational Thought). 2016. No. 4–2. DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-6/1 -00-00
4. Bekoeva M.I., Khurieva M.Yu. Institute of parenthood as a psychological and pedagogical phenomenon: maternal and paternal education // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta (Vestnik of the North Ossetian State University). 2014. No. 3. P. 127–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23101169>
5. Belinskaya A.B. Responsible parenthood as a psychological and pedagogical phenomenon // Novaya nauka: teoreticheskiy i prakticheskiy vzglyad (New Science: Theoretical and Practical View). 2017. No. 3. P. 32–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28418354>
6. Verbianova O.M., Aramacheva L.V., Dubovik E.Yu. Analysis of advice appeals of modern parents raising preschool children // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2022. No. 1 (59). P. 47–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-konsultativnyh-obrascheniy-sovremennyh-roditeley-vospityvayuschih-detey-doshkolnogo-vozrasta>
7. Evdokimova M.A. Program of organization of psychological support for parents in the formation of parental competence // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Siberian Pedagogical Journal). 2018. No. 4. P. 136–130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-organizatsii-psihologicheskoy-podderzhki-roditeley-v-formirovanii-roditelskoy-kompetentnosti>
8. Ivanova N.V., Sorokina T.M. Analysis of foreign programs for development of competence among parents of primary schoolchildren // Vestnik MGOU. Seriya: Psikhologicheskie nauki (Bulletin of Moscow State University. Series: Psychological Sciences). 2020. No. 2. P. 113–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-zarubezhnyh-programm-razvitiya-kompetentnosti-roditeley-mladshih-shkolnikov>
9. Istomina S.V. Responsible parenthood as a psychological phenomenon. In: Proceedings of the 7th International Socio-pedagogical Readings named after B.I. Livshits “Social responsibility: problems and ways to solve them”. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2015. P. 40–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25728099>
10. Kabanchenko E.A. Parental competence as a psychological phenomenon. In: Proceedings of the 3rd International scientific and practical conference “Scientific Forum: Pedagogy and psychology”. No. 1 (3). Moscow: Izdatelstvo MTsNO, 2017. P. 43–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xrrstz>
11. Kovalenko T.V. Parental competence as a factor of the modern content of education // Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (Modern Research of Social Problems). 2015. No. 4 (48). P. 102–113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentsiya-kak-faktor-sovremennogo-soderzhaniya-obrazovaniya/viewer>
12. Kolesov V.I. The role of family and family education in modern society // Innovatsionnye nauchnye issledovaniya (Innovative Scientific Research). 2022. No. 3-1 (17). P. 103–109. URL: <https://zenodo.org/record/6613188#Yr64jqhBzIU>
13. Lanzburg M.E. The role of psychological training and support in the implementation of parental functions // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2011. No. 1. P. 15–26. URL: [https://psyjournals.ru/files/39818/psyedu\\_2011\\_n1\\_Lancburg.pdf](https://psyjournals.ru/files/39818/psyedu_2011_n1_Lancburg.pdf)

14. Lushchenko E.M. Problems and contradictions of the institution of parenthood in Russian society // Nauchnye vedomosti. Seriya Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo (Scientific Bulletin. Series: Philosophy. Sociology. Law). 2016. No. 3 (224). P. 174–176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-protivorechiya-instituta-roditelstva-v-rossiyskom-obschestve/viewer>
15. Malenova A.Y. Responsible parenthood: trend or tendency? In: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation “Social, professional and personal responsibility of the individual in modern society”. Omsk, October 8–10, 2020. Omsk: Omsk State University named after F.M. Dostoevsky, 2020. P. 517–520. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44611778>
16. Mizina N.N. Parental competence: psychological aspect of the problem. In: Collection of Scientific Papers of the North Caucasus State Technical University. Series: Humanities. 2009. No. 7. P. 8–10.
17. Minina A.A. The problem of parental competence in the Russian psychological and pedagogical literature // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki (Bulletin of Pskov State University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences). 2017. No. 6. P. 67–76. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_32855461\\_15539529.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32855461_15539529.pdf)
18. Ovcharova R.V. The main components of the concept of ‘parenthood’ // Sotsialnaya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskiy zhurnal (Social Pedagogy in Russia. Scientific and Methodological Journal). 2011. No. 4. P. 82–88. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16769212>
19. Pogodina E.K. Formation of psychological and pedagogical competence of parents of schoolchildren // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University). 2019. No. 4 (44). P. 130–132. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologo-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-uchaschihsya>
20. Sergeeva B.V., Arakelyan R.K. Formation of parental competence under primary school conditions // Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl (Historical, Social and Educational Thought). 2016. No. 1 (1). P. 184–188. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-roditelskoy-kompetentnosti-v-usloviyah-nachalnoy-shkoly>
21. Suvorova O.V., Petz O.I. Specificity of the structure of psychological competence among parents of primary schoolchildren // Mir nauki, kultury, obrazovaniya (World of Science, Culture and Education). 2014. No. 6 (49). P. 241–242. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-struktury-psihologicheskoy-kompetentnosti-roditeley-mladshih-shkolnikov>
22. Udova O.V. Parental university as one of the forms of improving pedagogical competence of parents // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika (Society: Sociology, Psychology, Pedagogy). 2018. No. 8. P. 119–123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskiy-universitet-kak-odna-iz-form-povysheniya-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley>
23. Umnyashova I.B. et al. Development of psychological and pedagogical competence of parents of students // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education). 2017. Vol. 14, No. 1. P. 14–18. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017\\_n1/Umnyakova\\_Novikova](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n1/Umnyakova_Novikova)
24. Cherdyntseva E.V. Technologies for the formation of psychological and pedagogical competence among parents of primary schoolchildren // Nachalnaya shkola plyus Do i Posle (Elementary school plus Before and After). 2013. No. 4. P. 24–26. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/631/Cherdyntseva.pdf>
25. Chernova Zh.V., Shpakovskaya L.L. Professionalization of parenthood: between expert and everyday knowledge // Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki (Journal of Social Policy Research). 2016. Vol. 14, No. 4. P. 521–534. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizatsiya-roditelstva-mezhdu-ekspertnym-i-obyedennym-znaniem>

26. Chumicheva R.M., Grabarovskaya L.V. Responsible parenthood: problem statement and diagnostic results // *Problemy Nauki (Problems of Science)*. 2014. No. 12 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennoe-roditelstvo-postanovka-problemy-i-rezultaty-diagnostiki>
27. Bermaoui J., Ostner I., Stolberg C. German debates on 'parental competence' and 'grade A parenting' in historical perspective. Goettingen: PolChi Working Paper, 2016. Is. 12/4. 24 p.
28. Bodenmann G., Cina A., Ledermann T., Sanders M. R. The efficacy of Positive Parenting Program (Triple P) in improving parenting and child behavior: A comparison with two other treatment conditions // *Behaviour Research and Therapy*. 2008. Vol. 46. P. 411–427. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18313033/>
29. Glăveanu S.M. Validating a training program for parental competence // *Problems of Psychology in the 21st Century*. 2012. Vol. 2. P. 14–20. URL: [https://www.scientiasocialis.lt/ppc/files/pdf/Glaveanu\\_Vol.2.pdf](https://www.scientiasocialis.lt/ppc/files/pdf/Glaveanu_Vol.2.pdf)
30. Graf F.A., Grumm M., Hein S., Fingerle M. Improving parental competencies: Subjectively perceived usefulness of a parent training matters // *Journal of Child and Family Studies*. 2014. Vol. 23. P. 20–28. URL: <https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html>
31. Grk M., Čokorilo R. Pedagogical competence and pedagogical education of parents // *Practice and Theory in Systems of Education*. 2012. Vol. 7, No 3. P. 319–332. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/PEDAGOGICAL-COMPETENCE-AND-PEDAGOGICAL-EDUCATION-OF-Grk/8c2218aa4cb1e31f81dfb3f6d93ae6a52a1c535a>
32. Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J. Parenting culture studies. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan. 2014. 248 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/262418695\\_Lee\\_E\\_Bristow\\_J\\_Faircloth\\_C\\_and\\_Macvarish\\_J\\_2014\\_Parenting\\_Culture\\_Studies\\_Basingstoke\\_and\\_New\\_York\\_Palgrave\\_Macmillan](https://www.researchgate.net/publication/262418695_Lee_E_Bristow_J_Faircloth_C_and_Macvarish_J_2014_Parenting_Culture_Studies_Basingstoke_and_New_York_Palgrave_Macmillan)
33. Matsumoto Y., Sofronoff K., Sanders M. R. The efficacy of the Triple P-Positive Parenting Program with Japanese parents // *Behaviour Change*. 2007. Vol. 24. P. 205–218. URL: [https://www.researchgate.net/publication/43479690\\_The\\_Efficacy\\_and\\_Acceptability\\_of\\_the\\_Triple\\_P-Positive\\_Parenting\\_Program\\_With\\_Japanese\\_Parents](https://www.researchgate.net/publication/43479690_The_Efficacy_and_Acceptability_of_the_Triple_P-Positive_Parenting_Program_With_Japanese_Parents)
34. Nowak C., Heinrich N.A. Comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2008. Vol. 11 (3). P. 114–144. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18509758/>
35. Sanders M.R. Triple P – Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting // *Journal of Family Psychology*. 2008. Vol. 22 (3). P. 506–517. URL: [https://www.researchgate.net/publication/23196304\\_Triple\\_P-Positive\\_Parenting\\_Program\\_as\\_a\\_Public\\_Health\\_Approach\\_to\\_Strengthening\\_Parenting](https://www.researchgate.net/publication/23196304_Triple_P-Positive_Parenting_Program_as_a_Public_Health_Approach_to_Strengthening_Parenting)

УДК 159.922

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ И АКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТХЭКВОНДИСТОВ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

М.И. Аликин (Красноярск, Россия)

Н.В. Лукьянченко (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* Высокая значимость в спортивной подготовке взаимодействия спортсмена с тренером требует изучения его аспектов, обеспечивающих результативность деятельности спортсмена и качество самого взаимодействия. Данный вопрос актуализирует рассмотрение субъективного восприятия различных аспектов спортивной деятельности и его связи с характеристиками активности спортсмена во взаимодействии с тренером.

*Методология исследования.* Методологическую основу исследования составил системный подход, предполагающий рассмотрение интра- и интерпсихических феноменов в их взаимосвязи. В исследовании использовались: Цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткинда; анкета анализа причин успешности и неуспешности в ситуациях тренировки, общения с тренером, соревнования; проективная методика «Рисунок лесной спортивной школы»; анкета оценки активности юных спортсменов во взаимодействии. Для математической обработки использовался корреляционный анализ (коэффициент Спирмена). Респонденты: воспитанники Красноярской детско-юношеской спортивной школы по видам единоборств младшего подросткового возраста (N=51).

*Результаты.* Школьники-единоборцы, проявляющие большую инициативу и большую направленность на тренерское воздействие в процессе спортивной подготовки, в сравнении со спортсменами, в меньшей степени проявляющими эти важные качества, выше оценивают свой вклад в результативность тренировок и свою значимость в ситуациях спортивной подготовки, полагая при этом, что неуспешность в спортивной деятельности – нередкое явление. Более инициативные также сравнительно больше ответственности за проблемы взаимопонимания приписывают тренеру. Показатель степени требуемого тренерского воздействия связан с выраженностью локуса Я в объяснении неудач в соревнованиях.

*Заключение.* Результаты исследования противоречат представлениям о продуктивной роли приписывания низкой стабильности причинам успеха, но могут объясняться действием механизмов мотивации преодоления; могут быть использованы в определении траекторий дальнейших исследований взаимодействия в спортивной подготовке и в программах повышения психологической компетентности тренеров.

**Ключевые слова:** младшие подростки, тхэквондисты, тренер, спортивная деятельность, субъективное восприятие, взаимодействие, каузальная атрибуция, эмоциональная значимость.

**Аликин Марк Игоревич** – аспирант кафедры психологии и педагогики института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); Scopus Author ID 57218956484; ORCID ID 0000-0003-0737-4454; e-mail: pm2486@mail.ru

**Лукьянченко Наталья Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); Scopus Author ID 57218951114; ORCID ID 0000-0003-2813-9461; e-mail: Luk.nv@mail.ru

**П**остановка проблемы. Спорт сегодня – неоспоримо значимая составляющая жизни общества, а для подрастающего поколения – это один из институтов социализации, на который проецируется множество ожиданий и одновременно проблемати-

заций взрослого социума, осмысленных недостаточно. Психологические аспекты спортивной подготовки обсуждаются в русле мотивационных детерминант высокой спортивной результативности [Веракса и др., 2021; Маланов, Субаева, 2021; Barcza-Renner et al., 2016; Gould et al.,

2002; Hill, Grugan, 2019; Madigan et al., 2019] и предотвращения деструктивных психоэмоциональных состояний субъектов тренировочного процесса [Бочавер и др., 2022; Довжик и др., 2021; Зязина, Николаева, 2016; Goodger et al. 2007; Gustafsson et al., 2016; Hegarty et al., 2018; Kegelaers et al. 2021; Olusoga et al., 2019; Smith, 2018]. Однако все большее внимание обращается на спортивную подготовку как процесс тесного взаимодействия спортсменов с тренером и своего рода школу сотрудничества [Бочавер и др., 2022; Светлова, 2013; 2014]. Фокусы исследовательского внимания при этом могут не только локализоваться в проблематике значения отношений тренер – спортсмен для результативности деятельности спортсмена [Светлова, 2013; 2014], но и смещаться «от прагматических позиций по отношению к субъекту соревновательной деятельности как “человеку-машине” к экзистенциально-гуманистическому наполнению внутреннего мира спортсмена и наставника» [Бочавер и др., 2022, с. 182].

Совмещение этих двух ракурсов, на наш взгляд, возможно при рассмотрении социально-перцептивного аспекта взаимодействия и его связи с характеристиками активности во взаимодействии [Андреева, 2000; Лукьянченко и др., 2022; Панферов, 2009; Реан, Коновалов, 2018].

В соответствии с вышесказанным было проведено исследование связи характеристик субъективного восприятия и активности взаимодействия в спортивной деятельности школьников-единоборцев, занимающихся тхэквондо.

*Методическое обеспечение и база исследования.* Методологическую основу исследования составил системный подход, предполагающий рассмотрение интра- и интерпсихических феноменов в их взаимосвязи.

Методическое обеспечение исследования составили следующие методики.

1. Цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткинды [Бажин, Эткинд, 1985], предназначенный для выявления эмоциональной значимости оцениваемых объектов (в данном исследовании: Я, тренировка, тренер, одноклассники, друзья, родители, успех, неуспех, школа, учителя).

2. Анкета анализа причин успешности и неуспешности в ситуациях тренировки, общения с тренером, соревнования. Оценивалось: насколько причина зависит от самого респондента (параметр локус Я), насколько от тренера (параметр локус тренера) и насколько часто она будет повторяться в будущем (параметр стабильность). Для оценки использовались шкалы с диапазоном от -3 до 3 [Аликин, 2022].

3. Проективная методика «Рисунок лесной спортивной школы» – модифицированный вариант методики С. Панченко «Школа зверей». В инструкции респондентам предлагалось нарисовать спортсмену себя в виде зверька в лесной спортивной школе для зверей [Микляева, Румянцева, 2004].

4. Анкета оценки активности юных спортсменов во взаимодействии, в которой выступающий в качестве эксперта тренер оценивал три ее параметра: инициативность в общении, ориентированность на тренера (насколько внимательно воспринимает и реализует указания тренера), степень достаточного для обеспечения тренировочного тонуса воздействия тренера (сколько необходимо прилагать тренеру усилий, чтобы ученик выполнял тренировочные упражнения в соответствии с требованиями). Для оценки использовалась 4-балльная шкала.

В исследовании приняли участие занимающиеся тхэквондо воспитанники Красноярской детско-юношеской спортивной школы по видам единоборств младшего подросткового возраста, 51 респондент: 30 мальчиков и 21 девочка.

Для математической обработки использовался корреляционный анализ (коэффициент Спирмена). Устанавливалось наличие связей между показателями Цветового теста отношений, анкеты анализа причин, проективного рисунка с показателями анкеты оценки интерактивной активности.

*Результаты исследования.* Результаты корреляционного анализа представлены на рисунке. Все значимые корреляционные связи оказались положительными. Пунктирной линией обозначены корреляционные связи со значимостью  $p \leq 0,05$ , сплошной линией – связи со значимостью  $p \leq 0,01$ .

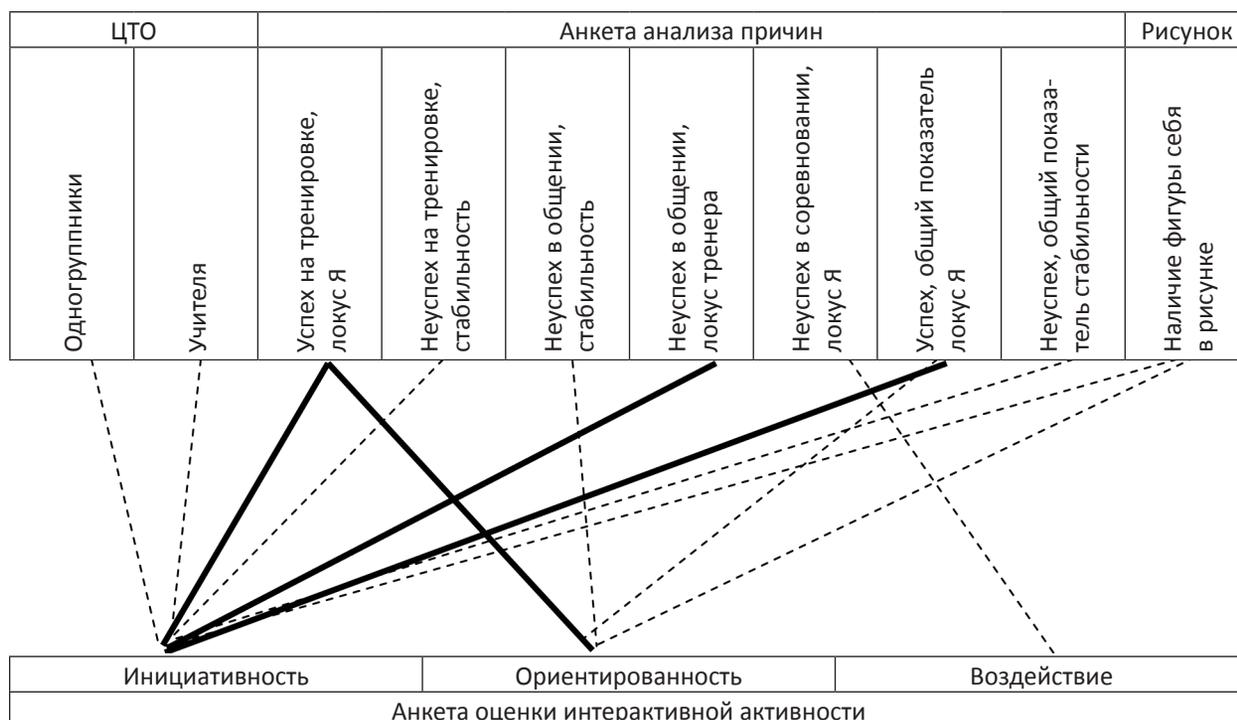


Рис. Значимые корреляционные связи показателей субъективного восприятия и активности взаимодействия в спортивной деятельности юных спортсменов-тхэквондистов  
 Fig. Significant correlations between the indicators of subjective perception and the interaction activity among taekwondo athletes of young adolescence

Наибольшее количество связей имеет параметр активности взаимодействия «инициативность». Две из них – с данными Цветового теста отношений: с показателями эмоциональной значимости одногруппников по спортивной школе и школьных педагогов. Поскольку в методике ЦТО большей эмоциональной значимости соответствуют меньшие цифровые значения, можно говорить, что в системе эмоциональных значимостей проявляющих на тренировке большую инициативность юных тхэквонистов одногруппники и учителя имеют относительно низкую представленность.

Проявления инициативности в тренировочном процессе также положительно связаны с такими характеристиками причинного анализа, как выраженность локуса Я в объяснении причин успехов на тренировке; приписывание стабильности неудаче на тренировке; выраженность локуса тренера в объяснении неудачных исходов общения тренер – спортсмен; выраженность локуса Я в общей тенденции объяснения успеха и приписывание стабильности в общей тенденции объяснения неудача.

Показатель инициативности также связан с такой характеристикой проективного рисунка «Лесная спортивная школа», как представленность в нем фигуры самого респондента. Последнее трактуется как чувство собственной значимости в отражаемой на рисунке ситуации, в данном случае – в тренировочном процессе.

Показатель ориентированности на тренера, как и показатель инициативности, положительным образом связан с выраженностью локуса Я в причинном объяснении успехов на тренировке и в общей тенденции объяснения успехов в спортивной деятельности, а также с представленностью на проективном рисунке лесной спортивной школы фигуры респондента. Эта характеристика взаимодействия юного единоборца находится в прямой связи с тем, насколько стабильными он считает неудачи в общении тренер – спортсмен.

Иными словами, школьники-единоборцы, проявляющие большую инициативу и большую направленность на тренерское воздействие в процессе спортивной подготовки, в сравнении с товарищами, в меньшей степени прояв-

ляющими эти важные качества, выше оценивают свой вклад в результативность тренировок и свою значимость в ситуациях спортивной подготовки, полагая при этом, что неуспешность в спортивной деятельности – нередкое явление. Более инициативные также сравнительно больше ответственности за проблемы взаимопонимания приписывают тренеру.

Показатель степени требуемого тренерского воздействия связан только с выраженностью локуса Я в объяснении неудач в соревнованиях.

*Заключение.* Проведенное исследование показало, что важные для продуктивности спортивной подготовки характеристики взаимодействия школьников-единоборцев связаны с особенностями их субъективного восприятия различных аспектов этой деятельности. Следует отметить, что полученные результаты вносят вклад в понимание детерминант продуктивности взаимо-

действия в спорте. В частности, выявление, можно сказать, стимулирующей роли приписывания определенной степени стабильности неудачам для проявления продуктивных характеристик взаимодействия в спортивной деятельности в некоторой степени противоречит устоявшимся в психологии представлениям о беспорно положительном значении показателя нестабильности в каузальном анализе неудач. Но при обращении к богатому арсеналу экспериментальной психологии известного специалиста с области мотивации Кэрл Дуэк [2022] можно обнаружить возможности интерпретации результатов исследования через механизмы актуализации мотивов преодоления. Результаты исследования могут быть использованы как в определении траекторий дальнейших исследований взаимодействия в спортивной подготовке, так и в программах повышения психологической компетентности тренеров.

## Библиографический список

1. Аликин М.И. Каузальная атрибуция успешности спортивной деятельности школьников, занимающихся тхэквондо // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. Т. 59, № 1. С. 128–136. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-323>
2. Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
3. Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. Цветовой тест отношений: метод. рекомендации. Л.: Ленингр. науч.-исслед. психоневрологический ин-т им. В.М. Бехтерева, 1985. 18 с.
4. Бочавер К.А., Довжик Л.М., Бондарев Д.В., Резниченко С.И. Проблема субъективного благополучия спортивного тренера // Экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 4. С. 181–194. DOI: [10.17759/exppsy.2022150412](https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150412)
5. Веракса А.Н., Якушина А.А., Семенов Ю.И. Роль перфекционизма в деятельности спортсменов: диагностика и связь с тревожностью, мысленными образами и спортивной мотивацией // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2021. Т. 11, № 3. С. 202–221. DOI: [10.21638/srbu16.2021.301](https://doi.org/10.21638/srbu16.2021.301)
6. Довжик Л.М., Бочавер К.А., Резниченко С.И., Бондарев Д.В. Выгорание спортивного тренера: угроза профессиональной успешности, ментальному здоровью и благополучию [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 4. С. 24–47. DOI: [10.17759/crpe.2021100402](https://doi.org/10.17759/crpe.2021100402)
7. Дуэк К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 304 с.
8. Зязина Н.А., Николаева Н.О. Девушки в спорте и балете: пищевое поведение, отношение к своему телу, межличностное взаимодействие и личностная компетентность [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5, № 3. С. 56–68. DOI: [10.17759/crpe.2016050304](https://doi.org/10.17759/crpe.2016050304)

9. Лукьянченко Н. В., Захарова Л.С., Аликин М.И. Представления подростков о критериях нормативного оценивания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. Т. 61, № 3. С. 109–124. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-61-3-356
10. Маланов С.В., Субаева А.С. Мотивация, воля, целеполагание и рост спортивного мастерства у бегунов на средние и длинные дистанции // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, № 3. С. 168–182. DOI: 10.17759/exppsy.2021140312
11. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
12. Панферов В.Н. Теоретические следствия из опыта познания человека человеком // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2009. Вып. 3, ч. II. С. 228–237.
13. Реан А.А., Коновалов И.А. Социально-перцептивный образ различных социальных групп в сознании подростков // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 2. С. 60–80. DOI: 10.17759/sps.2018090205
14. Светлова А.А. Взаимоотношения спортсмена и тренера как фактор успешности спортивной деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6, № 3. С. 181–187. DOI: 10.17759/psyedu.2014060318
15. Светлова А.А. Ролевые ожидания в педагогическом общении тренера и спортсмена как фактор спортивной результативности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Т. 5, № 2. С. 292–300. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013\\_n2/61388](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n2/61388) (дата обращения: 28.02.2023).
16. Barcza-Renner K., Eklund R.C., Morin A.J. S., Habeeb C.M. Controlling coaching behaviors and athlete burnout: Investigating the mediating roles of perfectionism and motivation // Journal of Sport & Exercise Psychology. 2016. Vol. 38, No. 1. P. 30–44.
17. Goodger K., Gorely T., Lavallee D. et al. Burnout in sport: A systematic review // The Sport Psychologist. 2007. Vol. 21, No. 2. P. 127–151. DOI: 10.1123/tsp.21.2.127
18. Gould D.R., Dieffenbach K., Moffett A. Psychological characteristics and their development in Olympic champions // J. Appl. Sport Psychol. 2002. Vol. 14. P. 172–204. DOI: <https://doi.org/10.1080/10413200290103482>
19. Gustafsson H., Hill A.P., Stenling A., Wagnsson S. Profiles of perfectionism, parental climate, and burnout among competitive junior athletes // Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports. 2016. Vol. 26 (10). P. 1256–1264.
20. Hegarty E.M., Weight E., Register-Mihalik J.K. Who is coaching the coach? Knowledge of depression and attitudes toward continuing education in coaches // BMJ Open Sport & Exercise Medicine. 2018. Vol. 4, No. 1. P. 1–7. DOI: 10.1136/bmjsem-2018-000339
21. Hill A.P., Grugan M. Introducing perfectionistic climate // Perspectives on early childhood psychology and education. 2019. Vol. 4, No. 2. P. 263–276.
22. Kegelaers J., Wylleman P., Bree N.A. van et al. Mental health in elite-level coaches: Prevalence rates and associated impact of coach stressors and psychological resilience // International Sport Coaching Journal. 2021. Vol. 8, No. 3. P. 338–347. DOI: 10.1123/iscj.2020-006614
23. Madigan D.J., Curran T., Stoeber J., Hill A.P., Smith M.M., Passfield L. Development of perfectionism in junior athletes: A three-sample study of coach and parental pressure // Journal of Sport & Exercise Psychology. 2019. Vol. 41, No. 3. P. 167–175. URL: <https://doi.org/10.1123/jsep.2018-0287>
24. Olusoga P., Bentzen M., Kentta G. Coach burnout: A scoping review // International Sport Coaching Journal. 2019. Vol. 6, No. 1. P. 42–62. DOI: 10.1123/iscj.2017-009420
25. Smith A. Depression and suicide in professional sports work. In: Sport, Mental Illness, and Sociology (Research in the Sociology of Sport, Vol. 11). Bingley: Emerald Publishing Limited, 2018. P. 79–95. DOI: 10.1108/S1476-28542018000001100627

# RELATIONSHIP BETWEEN CHARACTERISTICS OF SUBJECTIVE PERCEPTION AND INTERACTION ACTIVITY AMONG TAEKWONDO SPORTSMEN OF EARLY ADOLESCENCE

**M.I. Alikin (Krasnoyarsk, Russia)**

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

## Abstract

*Statement of the problem and purpose of the article.* The high importance of the interaction between an athlete and a coach in sports training requires the study of its aspects that ensure the effectiveness of the athlete's activity and the quality of the interaction itself. This question actualizes consideration of the subjective perception of various aspects of sports activity and its connection with the characteristics of an athlete's activity in interaction with a coach.

*Methodology of the research.* The methodological basis of the research was a systematic approach that involves consideration of intra- and inter-psychic phenomena in their interrelation. The study used: Color Relationship Test (CRT) developed by A.M. Etkind; a questionnaire for analyzing the reasons for success and failure in situations of training, communication with a coach, competition; projective technique "Drawing of a Forest Sports School"; questionnaire for assessing the interactive activity of young athletes. Correlation analysis (Spearman's coefficient) was used for mathematical processing. Respondents: students of the Krasnoyarsk children's and youth sports school in martial arts of younger adolescence (N=51).

*Research results.* Martial arts students who show great initiative and a greater focus on coaching in the process of sports training, in comparison with athletes who show these important qualities to a lesser extent: they estimate their contribution to the effectiveness of training and their importance in situations of sports training higher, believing, at the same time, that failure in sports activities is not uncommon. More initiative ones also attribute relatively more responsibility for problems of mutual understanding to a coach. The indicator of the degree of the required coaching influence is associated only with the severity of the locus I in explaining the failure in competitions.

*Conclusion.* The results of the study contradict ideas about a productive role of attributing low stability to the causes of failure, but can be explained by the action of coping motivation mechanisms, can be used in determining the trajectories of further research on interaction in sports training and in programs to improve psychological competence of coaches.

**Keywords:** *early adolescence, taekwondo sportsmen, coach, sports activities, subjective perception, interaction, causal attribution, emotional significance.*

---

**Alikin Mark I.** – PhD Candidate, Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Social Engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia); Scopus Author ID 57218956484; ORCID ID 0000-0003-0737-4454; e-mail: pm2486@mail.ru

**Lukyanchenko Natalya V.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Social Engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia); Scopus Author ID 57218951114; ORCID ID 0000-0003-2813-9461; e-mail: Luk.nv@mail.ru

---

## Reference

1. Alikin M.I. Causal attribution of success in sports activities of schoolchildren involved in taekwondo // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev). 2022. Vol. 59, No. 1. P. 128–136. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-323>
2. Andreeva G.M. Psychology of social cognition: Textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Aspekt Press, 2000. 288 p.
3. Bazhin E.F., Etkind A.M. Color test of relationships (Guidelines). Leningrad: Leningrad Research Psychoneurological Institute named after V.M. Bekhterev, 1985. 18 p.
4. Bochaver K.A., Dovzhik L.M., Bondarev D.V., Reznichenko S.I. The problem of subjective well-being of a sports coach // Eksperimentalnaya psikhologiya (Experimental Psychology). 2022. Vol. 15, No. 4. P. 181–194. DOI: 10.17759/exppsy.2022150412

5. Veraksa A.N., Yakushina A.A., Semenov Yu.I. The role of perfectionism in the activities of athletes: diagnostics and connection with anxiety, mental images and sports motivation // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya (Bulletin of St. Petersburg University. Psychology)*. 2021. Vol. 11, No. 3. P. 202–221. DOI: 10.21638/spbu16.2021.301
6. Dovzhik L.M., Bochaver K.A., Reznichenko S.I., Bondarev D.V. Sports coach burnout: a threat to professional success, mental health and well-being // *Clinical and Special Psychology*. 2021. Vol. 10, No. 4. P. 24–47. DOI: 10.17759/cpse.2021100402
7. Dweck C. *Flexible consciousness. A new look at the psychology of the development of adults and children*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2022. 304 p.
8. Zyazina N.A., Nikolaeva N.O. Girls in sports and ballet: eating behavior, attitude to one's body, interpersonal interaction and personal competence // *Clinical and Special Psychology*. 2016. Vol. 5, No. 3. P. 56–68. DOI: 10.17759/cpse.2016050304
9. Lukyanchenko N. V., Zakharova L. S., Alikin M. I. Teenagers' ideas about the criteria for normative assessment // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev)*. 2022. Vol. 61, No. 3. P. 109–124. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-61-3-356
10. Malanov S.V., Subaeva A.S. Motivation, will, goal-setting and the growth of sportsmanship among runners for medium and long distances // *Eksperimentalnaya psikhologiya (Experimental Psychology)*. 2021. Vol. 14, No. 3. P. 168–182. DOI: 10.17759/exppsy.2021140312
11. Miklyaeva A.V., Rumyantseva P.V. *School anxiety: diagnosis, prevention, and correction*. St. Petersburg: Rech, 2004. 248 p.
12. Panferov V.N. Theoretical implications from the experience of human cognition by humans // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12 (Bulletin of St. Petersburg University. Series 12)*. 2009. Is. 3, part 2. P. 228–237.
13. Rean A.A., Konovalov I.A. Socio-perceptual image of various social groups in the minds of adolescents // *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*. 2018. Vol. 9, No. 2. P. 60–80. DOI: 10.17759/sps.2018090205
14. Svetlova A.A. The relationship between an athlete and a coach as a factor in the success of sports activities // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education psyedu.ru)*. 2014. Vol. 6, No. 3. P. 181–187. DOI: 10.17759/psyedu.2014060318
15. Svetlova A.A. Role expectations in pedagogical communication between a coach and an athlete as a factor in sports performance // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education psyedu.ru)*. 2013. Vol. 5, No. 2. P. 292–300. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013\\_n2/61388](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n2/61388) (access date: 28.02.2023).
16. Barcza-Renner K., Eklund R.C., Morin A.J. S., Habeeb C.M. Controlling coaching behaviors and athlete burnout: Investigating the mediating roles of perfectionism and motivation // *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 2016. Vol. 38, No. 1. P. 30–44.
17. Goodger K., Gorely T., Lavallee D. et al. Burnout in sport: A systematic review // *The Sport Psychologist*. 2007. Vol. 21, No. 2. P. 127–151. DOI: 10.1123/tsp.21.2.127
18. Gould D.R., Dieffenbach K., Moffett A. Psychological characteristics and their development in Olympic champions // *J. Appl. Sport Psychol.* 2002. Vol. 14. P. 172–204. DOI: <https://doi.org/10.1080/10413200290103482>
19. Gustafsson H., Hill A.P., Stenling A., Wagnsson S. Profiles of perfectionism, parental climate, and burnout among competitive junior athletes // *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. 2016. Vol. 26 (10). P. 1256–1264.
20. Hegarty E.M., Weight E., Register-Mihalik J.K. Who is coaching the coach? Knowledge of depression and attitudes toward continuing education in coaches // *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*. 2018. Vol. 4, No. 1. P. 1–7. DOI: 10.1136/bmjsem-2018-000339

21. Hill A.P., Grugan M. Introducing perfectionistic climate // Perspectives on early childhood psychology and education. 2019. Vol. 4, No. 2. P. 263–276.
22. Kegelaers J., Wylleman P., van Bree N.A. et al. Mental health in elite-level coaches: Prevalence rates and associated impact of coach stressors and psychological resilience // International Sport Coaching Journal. 2021. Vol. 8. No. 3. P. 338–347. DOI: 10.1123/iscj.2020-006614
23. Madigan D.J., Curran T., Stoeber J., Hill A.P., Smith M.M., Passfield L. Development of perfectionism in junior athletes: A three-sample study of coach and parental pressure // Journal of Sport & Exercise Psychology. 2019. Vol. 41, No. 3. P. 167–175. URL: <https://doi.org/10.1123/jsep.2018-0287>
24. Olusoga P., Bentzen M., Kentta G. Coach burnout: A scoping review // International Sport Coaching Journal. 2019. Vol. 6, No. 1. P. 42–62. DOI: 10.1123/iscj.2017-009420
25. Smith A. Depression and suicide in professional sports work. In: Sport, Mental Illness, and Sociology (Research in the Sociology of Sport, Vol. 11). Bingley: Emerald Publishing Limited, 2018. P. 79–95. DOI: 10.1108/S1476-28542018000001100627

УДК 159.96

## К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ РАССМОТРЕНИЯ КОНСТРУКТА ЖИЗНЕННОГО МИРА С ПОЗИЦИИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛОВ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

В.Д. Окладникова (Красноярск, Россия)

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Статья посвящена анализу проблемы изучения жизненного мира человека в современном гуманитарном знании. Актуальность связана с онтологизацией психологической науки, в контексте чего конструкт жизненного мира необходим для понимания человеческого бытия. Характеризуются основные подходы и методология исследования жизненного мира человека, намечены пути решения возникших в ходе анализа противоречий.

*Методологию* исследования составляют принципы развития, единства сознания и деятельности, системности и структурной организации психики (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.), идеи представителей экзистенциально-феноменологического понимания жизненного мира (М. Хайдеггер, В. Франкл, К. Ясперс, Э. Фромм, Р. Мэй, Л. Бинсвангер, М.М. Бахтин, С.Л. Франк); исследования ценностно-смысловой сферы (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков); изучение феномена жизненного мира в отечественной психологии (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский, О.В. Лукьянов, Е.В. Некрасова и др.); исследования экзистенциалов (С. Кьеркегора, М. Хайдеггера, К. Ясперса, Г. Марселя, М. Мерло-Понти, Ж.-П. Сартра, М. Босса, Р.А. Бурханова, А. С. Гагарина и др.).

*Результаты.* Проведены обзор и анализ методологии исследования жизненного мира человека в гуманитарных дисциплинах и психологическом знании. Обоснована актуальность исследования жизненного мира человека и связанная с этим конструктом проблематика, выделены основные противоречия, которые определили цель и методологию исследования.

*Заключение.* В рамках теоретического анализа проблемы описаны ключевые понятия, связанные с конструктом жизненного мира, определены значимые характеристики и качества жизненного мира, обозначено перспективное направление исследования жизненного мира через призму экзистенциалов человеческого бытия.

**Ключевые слова:** *жизненный мир человека, ценностно-смысловая сфера, методология исследования, экзистенциалы, модусы бытия, экзистенциальная психология.*

**Окладникова Валерия Дмитриевна** – аспирант кафедры психологии института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: okladdm@gmail.com

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

**П**остановка проблемы. Современные научные тенденции в психологии знаменуют переход от психологии как «науки о психике» к «науке о человеке» (В.И. Слободчиков), от «онтологии изолированного индивида» к «онтологии жизненного мира» (Ф.Е. Василюк), что соответствует неклассической эпистемологической парадигме, которая сопряжена с онтологическим пониманием человека и реализуется в форме герменевтики, экзистенциализма,

феноменологии, психоанализа, культуры пост-модерна [Красильников, 2018].

В контексте этого жизненный мир человека является перспективным для исследования конструктом, так как обеспечивает интеграцию жизни, придание ей осмысленности и целостности, являясь вместе с тем системообразующим фактором [Демидова, 2008], неким ядром или стержнем, вокруг которого человек выстраивает свою жизнь, и одновременно с этим служит

основанием повседневной жизни, регулирует действия и поступки.

Существует множество определений и точек зрения на понимание жизненного мира. По сложившемуся в отечественной науке мнению, жизненный мир представляет собой некое бытийное пространство, которое связано с ценностно-смысловой сферой и пространственно-временными представлениями. Именно жизненный мир является той базой, на которой строится жизнь человека, его субъективной реальностью.

Однако остается вопрос: за счет чего формируется жизненный мир человека? Что его скрепляет и конституирует, превращает из набора опыта, знаний и прочее в мир как подвижную и открытую систему? Что является локусом, через который человек воспринимает и действует в окружающей действительности?

Чтобы ответить на эти вопросы, мы обратились к опыту изучения жизненного мира, в частности, как особо значимую область знания мы выделяем экзистенциальную философию. Это связано с тем, что ключевым конструктом данного направления (экзистенциальной философии и психологии) является бытие (экзистенция), модусы которого, как мы предполагаем, являются собой основу жизненного мира человека.

Существует достаточно развитая традиция изучения жизненного мира. Гуманитарные дисциплины, в частности философия, социология, психология, накопили систему знаний – порой противоречивую, с разными трактовками одних и тех же понятий.

При этом эмпирический опыт – особенно в психологии – на настоящее время существует весьма ограниченный. Это связано с объективными трудностями организации эмпирических исследований жизненного мира. Сюда можно отнести сверхчувственную природу жизненного мира, размытость термина, который употребляется не только в разных научных областях, но и разговорной речи.

Еще можно предположить, что причина связана с психологизацией понятия «жизненный мир», то есть в психологии оно порой исполь-

зуется исключительно как психологическое, без опоры на его изначальный философский – феноменологический и экзистенциальный – контекст.

Здесь же мы наблюдаем два основных противоречия: между изначальной философской, экзистенциальной природой конструкта жизненного мира и отсутствием выстроенных взаимосвязей между философской и психологической сторонами конструкта и между использованием жизненного мира человека как психологического конструкта и отсутствием фундаментальных исследований жизненного мира с применением методологии экзистенциального подхода в психологии.

Новизна работы обозначена тем, что, несмотря на явную взаимосвязь жизненного мира и экзистенциалов бытия, прежде в научном сообществе не было попыток изучения этих конструктов в их взаимосвязи. В статье мы обозначаем взаимосвязь жизненного мира человека и экзистенциалов (модусов бытия) и представляем возможность использовать конструкт экзистенциала в рамках современной психологии.

Исследование имеет теоретический характер, чем обоснованы используемые методы: анализ, синтез, систематизация научных идей, а также системный, структурный, функциональный и генетический анализ проблемы.

*Теоретический анализ проблемы.* Знания о жизненном мире человека представлены в разных гуманитарных науках. Термин «жизненный мир» (Lebenswelt) ввел Э. Гуссерль в рамках феноменологии, понимая жизненный мир человека как донаучное, дорефлексивное знание, которое предшествует научному познанию и принимается как данность; жизненный мир – это мир непосредственной человеческой жизнедеятельности, предшествующий объективирующей научной рефлексии. В контексте феноменологии жизненный мир человека рассматривали М. Хайдеггер, Х. Ортега-и-Гассет, М. Мерло-Понти.

В социальных науках понятие «жизненный мир» было конкретизировано А. Шюцем, который закладывал понимание жизненного мира как повседневного, Ю. Хабермас, развивая идеи Э. Гуссерля в рамках теории коммуникативного

действия, считал, что жизненный мир человека воплощает в себе и интуитивно функционирующий горизонт нашего историко-культурного опыта и соответствующих такому опыту чувственно-эмоциональных переживаний.

Современные отечественные социологи разрабатывают понимание жизненного мира преимущественно как некоего фона человеческой жизнедеятельности, который обусловлен жизненным опытом индивида и на котором протекает социальное взаимодействие, пространство жизнедеятельности, в котором он может выступать как преобразователь. Интерес с методологической точки зрения вызывают исследования К.С. Дивисенко [Дивисенко, 2016] с применением биографического нарратива и анализа ценностно-аттitudной структуры жизненного мира в социологическом исследовании.

Культурологический подход к пониманию жизненного мира отражен в концепции И.Б. Пржиленской<sup>1</sup>; в виде основного фактора и первопричины социокультурного развития жизненный мир приводит М. Кошелева, обосновывает категорию «жизненного мира» как базиса коммуникативного действия.

В рамках психологии освоение философской категории «жизненный мир» требует ее конкретизации и перевода на язык психологической науки. Здесь необходимо обозначить границу: внимание философии направлено на фундаментальную проблематику, связанную с бытийным планом (в т.ч. развитием человечества и культуры), зачастую на теоретическом и методологическом, эпистемиологическом уровнях, в то время как психология призвана описывать исследуемые категории в терминах, которые возможно исследовать на более прикладном уровне [Знаков и др., 2018].

В психологии жизненный мир человека долгое время существовал в качестве научной метафоры [Меньшикова, Левченко, 2015]. А.Н. Кимберг связывает результаты исследований философов и социологов в разработке

и концептуализации жизненного мира с тем, что основная научная мысль психологии до недавнего времени была направлена на прояснение психологических механизмов поведения индивида или группы, всегда определенных и конкретных [Кимберг, 2009].

При этом необходимо отметить, что в психологии можно выявить целый спектр смысловых коннотаций концепта «жизненный мир» в рамках определения разных аспектов «мира человека» как особой психологической реальности.

Так, феномены жизненного мира в рамках психологического знания могут быть исследованы со стороны концепции «материализации» представлений об идеальной форме (Б.Д. Эльконин); конструирования миров человеком (А.Г. Асмолов); жизненного поля личности (М.Р. Гинзбург); жизненной онтологии (С.Л. Рубинштейн); жизненной стратегии (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова); многомерности мира человека (В.Е. Клочко); жизненного пути (Ш. Бюлер, Б.Г. Ананьев, А.А. Кроник); жизненного пространства личности (Н.А. Кондратова); развития субъективной реальности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) и др.

Остановимся подробнее на опыте отечественных исследований психологов о жизненном мире. Огромный вклад в психологическое понимание жизненного мира человека внес С.Л. Рубинштейн. Объединив философскую антропологию, гносеологию и онтологию, он разработал целостную концепцию человеческого бытия. В труде «Бытие и сознание» С.Л. Рубинштейн обосновал, что в способе существования человек не выносится за пределы бытия, но является его (бытия) неотъемлемой частью, выдвинул идею об онтологизации психологии, необходимости рассматривать человека в его бытийности, а не в связи с сознанием, которое является лишь частным проявлением человека.

Важнейшим критерием, определяющим способ существования человека, согласно С.Л. Рубинштейну, является наличие рефлексии, которая делает возможным трансценденцию, выход за пределы границ своего непосредственного существования [Рубинштейн, 1997].

<sup>1</sup> Пржиленская И.Б. Эволюция жизненного мира россиян в условиях трансформирующегося социума: автореф. дис. ... д-ра наук. Ставрополь, 2008. 40 с.

В отечественной психологии одним из самых значимых направлений в понимании жизненного мира можно обозначить типологизацию жизненных миров. Одной из самых разработанных и известных является концепция Ф.Е. Василюка, который понимает под жизненным миром многомерное пространство жизни, которое включает в себя совокупность мотивов и деятельности. Жизненный мир можно отнести к тому или иному типу исходя из двух основных измерений. Так, внутренний мир человека может быть простым (узость, простота, ригидность) или сложным (широта, иерархичность, гибкость), внешний мир, исходя из удовлетворения значимых потребностей, может быть легким либо трудным [Василюк, 2007]<sup>2</sup>.

На основании сочетания приведенных критериев этих исходных критериев Ф.Е. Василюк описывает четыре типа жизненных миров: инфантильный, реалистический, ценностный и творческий. Интересным критерием характеристики каждого из жизненных миров является онтологическое поле, которое представляет собой особое измерение жизнедеятельности человека, обладающее присущим ему набором черт: условиями жизнедеятельности (нормальными и критическими), типом активности и особенностями мотивационно-потребностной сферы. Помимо этого, жизненный мир может быть описан через специфическое пространство и время жизненного мира (что перекликается с идеями понимания жизненного мира в рамках системной антропологической психологии), субъект и образ Другого, содержание и предметное наполнение, язык и миф.

Несмотря на влияние, которое работа Ф.Е. Василюка «Психология переживания» оказала на современное научное сообщество, в настоящее время вопрос об основаниях этой типологии сталкивается с критикой на предмет потребности в дополнительной аргументации [Сапогова, 2019].

Д.А. Леонтьев, определяя жизненный мир как «организованную совокупность всех

объектов и явлений действительности, связанных с данным субъектом жизненными отношениями» [Леонтьев, 2003], выделяет три типа жизненного мира на основании структуры времени и соотношения индивида и общества. Традиционалистская модель жизни, или традиционалистский жизненный мир, – это жизнь, основанная на репродукции, цикличности, гомеостазе, человек включен в общество и подчинен ему. В гедонистическом жизненном мире человек противопоставляет себя обществу, используя его для удовлетворения потребностей. «Прогрессистский» жизненный мир подразумевает, что человек трансцендирует и синтезирует существующие общественные нормы и собственные нужды.

И.Ф. Демидова выделяет следующие типы жизненных миров: традиционный, мир самореализации, прогрессистский, каждый из которых включает инфантильный (гедонистический), реалистический, ценностный, творческий [Демидова, 2008]. Типология В.Н. Дружинина предполагает такие определения жизни человека, как: «жизнь начинается завтра», «жизнь как творчество», «жизнь как достижение», «жизнь есть сон», «жизнь по правилам», «жизнь – трата времени» и «жизнь против жизни» [Дружинин, 2010].

Интересным взглядом на изучение жизненного мира обладает системная антропологическая психология, представленная работами В.Е. Ключко, Е.В. Некрасовой, Э.В. Галажинского, О.В. Лукьянова и др.

Методология данного подхода берет за основу изучения жизненного мира ценностно-смысловые измерения, исходя из положения о том, что именно они определяют масштаб жизненного пространства человека и тенденции его самоосуществления. Важным положением системной антропологической психологии является идея о том, что особенности психического порождения дают возможность к существованию многомерности мира, только благодаря многомерности образа мира человека обеспечиваются предметность, превращение объектов, существующих вне и независимо от человека,

<sup>2</sup> Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2007. 48 с.

в предметы, в вещи, имеющие для человека субъективную значимость, личностную отнесенность [Клочко и др., 2015].

При этом становление жизненного мира здесь рассматривается как процесс последовательного появления новых измерений, наиболее значимым и поздним из которых является ценностное, задаваемое возможностями самореализации человека как формы самоорганизации открытой психологической системы.

Е.В. Некрасова при исследовании пространственно-временной организации жизненного мира человека применяет транспективный анализ. С опорой на теорию психологических систем В.Е. Клочко она рассматривает жизненный мир человека как пространство, составляющее все многообразие важных для человека связей и отношений, и сам человек, рассматриваемый в единстве с его уникальным пространством жизни, предстает в роли особой пространственно-временной организации, развитие которой определяет развертку бытия человека во времени и в пространстве. Транспективный анализ с применением психологического, герменевтического и нарративного подходов осуществляет выявление условий и обстоятельств, конституирующих жизненный мир человека в его динамичных хронотопических характеристиках.

Анализируя художественные тексты (поэзия, художественная литература, дневники), Е.В. Некрасова исследует их посредством логики нарратива и деконструкции. Кроме этого, проводятся реконструкция моментов, стадий, пространств, в которых возможность становится действительностью (что созвучно с открытостью и проективным характером жизненного мира в понимании этого феномена экзистенциальным направлением), и анализ поперечных срезов как намеренно остановленных моментов постоянного идущего процесса саморазвития системы [Некрасова, 2005]<sup>3</sup>.

Обратим внимание на то, что не так много психологов используют для изучения жизнен-

ного мира тексты – это более характерно для социологического направления. Вместе с тем мы согласны с перспективностью такого подхода и планируем применять его в дальнейших исследованиях.

Анализируя способы изучения жизненного мира, обратимся к опыту А.Н. Кимберга, который приводит следующие стратегии изучения жизненного мира человека: через установление состава и характера деятельностных связей и отношений человека с социальными процессами, институтами и другими людьми; через построение модели личности человека исходя из установленных характеристик субъекта; через предложение человеку самому рассказать или определить иным образом свое видение того мира, в котором он живет. При этом ученый делает заключение о том, что именно рассказ человека о своем мире является средством более отчетливого структурирования представления о нем [Кимберг, 2009].

С такой позицией трудно не согласиться, еще М. Хайдеггер признавал значение языка в постижении бытия человека и видел его одним из экзистенциалов. Сходную позицию занимает и психолингвистика. Так, анализ языка, согласно Л.Б. Макеевой, служит ключом к выявлению структуры и содержания реальности [Макеева 2011].

Такая позиция, как отмечает А.Л. Никифоров, свойственна в том числе для создателей аналитической метафизики – так, на основании исследования феномена языка, его свойств и механизмов, можно составить представление об онтологическом строении мира человека [Никифоров, 2010].

Социологические исследования также сходятся на том, что если жизненный мир формируется в социальном взаимодействии, это происходит в том числе благодаря языку, следовательно, жизненный мир может быть исследован посредством анализа лингвистической реальности.

Интерес вызывают работы К.С. Дивисенко, в которых описывается изучение жизненного мира исходя из того, что в процессе рационализации жизненного мира происходят переход

<sup>3</sup> Некрасова Е.В. Пространственно-временная организация жизненного мира человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Барнаул, 2005. 47 с.

субъекта от практического Я к трансцендентальному Я, а также тематизация области само собой разумеющегося обыденного знания [Дивисенко, 2016].

Методология биографического исследования основывается на идее о том, что нарративизация жизненного опыта является частным случаем экстерииоризации, через которую репрезентируется ценностно-аттитюдная структура жизненного мира.

Опыт исследователей в рамках философии, антропологии и культурологии говорит о том, что творческая деятельность (как нарративная, так и художественная) также является богатым материалом для исследования не только жизненного мира авторов, но и модусов бытия.

Завершая анализ тенденций в исследованиях жизненного мира человека, остановимся на влиянии на жизненный мир человека процессов компьютеризации и виртуализации повседневной жизни, в частности на использовании социальных сетей как повседневной практики.

Так, Т.Г. Лешкевич и О.В. Катаева говорят о процессе виртуализации жизненного мира и предлагают интересный методологический подход к изучению данного процесса через многофакторный анализ жизненного мира сквозь призму нескольких координат (объектность, процессуальность, проектность и среда) [Лешкевич, Катаева, 2020]. Репрезентацию жизненного мира в социальных сетях рассматривают Н.А. Панич и Н.А. Мороз, чье исследование включает в себя контент-анализ сообществ социальной соцсети «ВКонтакте». Ученые пришли к выводу о том, что социальные сети становятся полноценным социальным пространством жизнедеятельности молодежи, под влиянием которой продуцируется в том числе новая система ценностей [Панич, Мороз, 2020].

О репрезентации жизненного мира человека пишут Ю.Г. Панюкова, Г.Б. Болаева, рассматривая психологическое пространство личности одновременно как процессе репрезентации и результат данного процесса. Такая «субъектификация» жизненного мира выражается в присвоении, избирательности, продлении

себя в среду и прочих способов организации связи между субъектом и миром. Психологическое пространство здесь является точкой пересечения субъекта и мира, и специфика его репрезентации также может быть представлена графически, в образных и вербальных единицах [Панюкова, Болаева 2018].

В нашем исследовании для исключения смыслового обеднения исходно философского понятия жизненного мира отдаления от его феноменологического основания и упрощения мы решили обратиться к истокам понимания жизненного мира в философской традиции. Особое внимание здесь следует уделить роли экзистенциальной философии, феноменологии и герменевтики в развитии феноменологического понимания жизненного мира.

М. Хайдеггер, один из учеников и последователей Э. Гуссерля, стремился выйти за пределы сложившейся в классической философии парадигмы исследования сущего, стремясь к иному пониманию предмета философии, философии как науки о человеке, бытии человека в мире, неразрывном единстве мира и человека. В попытке определить бытие как конкретное и целостное человеческое существование Хайдеггер поставил в центр своего философствования вопрос о смысле бытия, стремясь раскрыть его через анализ бытия человека в мире. Но вместе с такой постановкой вопроса перед Хайдеггером возникла новая задача – как исследовать человека философскими категориями, если исторически они были направлены на познание сущего?

Перед тем как ответить на этот вопрос, остановимся на понимании Хайдеггером человеческого бытия. Здесь центральным феноменом рассмотрения стал Dasein.

Dasein имеет много трактовок, даже у самого Хайдеггера порой используется в противоречивых коннотациях. Dasein понимается как экзистенция и совокупность всех изначальных возможностей, как «проект» жизни индивида и способность человека к пониманию бытия вообще, как «сущее, в бытии которого речь (дело) идет о самом этом бытии» [Heidegger, 1967].

Для анализа бытия человека Хайдеггер вводит новые категории, особые мыслительные инструменты, которые могли бы описать ситуативные модусы бытия человека, его экзистенции. Таковыми стали экзистенциалы, понимаемые Хайдеггером как априорные формы конкретного бытия [Heidegger, 1967].

Вместе с этим Dasein и сам понимался как экзистенциал-матрица, онтологически определяющий все другие экзистенциалы как свои предикаты. К экзистенциалам Хайдеггер относил бытие-в-мире, бытие-с-другими, заботу, бытие-к-смерти, открытость, расположенность, понимание, речь, настроенность, заброшенность и др. Обозначенные экзистенциалы в философии неклассической формации не единственные.

В целом изучение жизненного мира человека в рамках психологического знания (в частности, экзистенциальной психотерапии) базируется на Dasein-аналитике М. Хайдеггера, его понимании Dasein-анализа как феноменологии и онтологическом понимании феномена человека.

Л. Бинсвангер, ученик Хайдеггера, впервые в рамках психологического научного знания использовал анализ способа человека быть в мире.

Жизненный мир, согласно Бинсвангеру, состоит из трех элементов: внешнего мира, являющего собой предметную среду, мира совместного, выступающего как пространство взаимодействия между людьми, и мира внутреннего, в котором человек взаимодействует со своим Я. Человек живет в этих трех мирах одновременно, и их сбалансированность является залогом душевного здоровья [Binswanger, 1946].

Источник феноменов анализа составляют вербальные манифестации – автобиографические записи, письма, дневниковые записи, стихи и проч.

Бинсвангер заимствовал у Хайдеггера идею экзистенциалов как неотъемлемых характеристик человеческого существования, при этом Бинсвангер говорил об исследовании таких экзистенциальных измерений, как высота, глубина, ширина, тонкость, сопротивляемость, цветность и светлость мира, полнота и пустота существования, которые используются для исследо-

вания миров клиентов наравне с пониманием пространственности и темпоральности.

Еще один ученик Хайдеггера, М. Босс, развивал идеи Dasein-анализа в рамках экзистенциальной антропологии исходя из того, что человеческая экзистенция конституируется экзистенциалами, которые являются необходимыми чертами человеческого существования, раскрывающими его внутреннее состояние. Согласно Боссу, экзистенциалы становятся инструментами, ориентирами для процесса высвечивания феноменов, развития миропроекта и формирования его целостности [Boss, 1988].

Таким образом, можно сделать вывод, что в экзистенциальном направлении философии и психологии экзистенциалы рассматривались в тесной связи с жизненным миром и выступали инструментом его анализа. Это необходимо помнить, как и взаимосвязь таких конструктов, как жизненный мир, экзистенциал и бытие (экзистенция).

Итак, обозначим некоторые важные параметры жизненного мира человека, которые необходимо учитывать при дальнейшем обсуждении.

Вслед за Д.А. Леонтьевым, мы обозначаем жизненный мир как конструкт [Леонтьев, 2019] в связи с многоплановостью содержания и методологической инструментальностью.

Имеет место взаимосвязь жизненного мира человека и бытия, а следовательно, жизненного мира и экзистенциалов – модусов бытия.

Жизненный мир характеризует человека (не субъект или личность).

Жизненный мир конституируется сознанием.

Жизненный мир воспринимается человеком как само собой разумеющийся, не подлежащий сомнению.

Жизненный мир связан с пространственно-временной и ценностно-смысловой сферами.

Жизненный мир обладает сверхчувственной природой жизненного мира, без понимания которой нельзя объяснить проблему реальности и действительности человеческого бытия.

Жизненный мир характеризуется intersubъективностью, субъективностью и неосознаваемостью.

Жизненный мир осуществляет интеграцию жизни человека.

Жизненный мир возможно исследовать через анализ продуктов деятельности человека, в частности через текст.

В первой части статьи мы обозначили взаимосвязь жизненного мира и экзистенциалов. Теперь раскроем это понятие – исходно философское, обозначив его применение в рамках исследований жизненного мира человека.

Так как экзистенциал – это проявление экзистенции, то такие проявления в философии встречаются достаточно часто. Ж.-П. Сартр в центр своей экзистенциальной структуры ставит триединство: свобода-желание-ответственность. А. Камю предлагает в центр экзистенциальной структуры поставить абсурдность существования. Г. Марсель, К. Ясперс обращали внимание на такие модусы бытия, как надежда, вера, радость, любовь, солидарность. Н. Аббаньяно выходит из экзистенциалов свободы, которую он называет структурой человека. К. Ясперс придает особое значение историчности экзистенциалов.

М. Босс выделял следующие экзистенциалы: бытие-в-мире (событийность), бытие-к-смерти (смертность), настроенность, телесность, историчность, пространственность, темпоральность. При этом каждый из этих модусов бытия представляет способ самопонимания, самоинтерпретации и самовыражения *Dasein*, что связано в том числе с динамикой отношения человека к экзистенциалам [Ефремова, 2016].

Босс рассматривал все экзистенциалы как равные и исконно присущие человеку, при том что наравне с приведенными выше экзистенциалами любой феномен человеческого существования может быть рассмотрен в качестве экзистенциала. Интересно, что в современном экзистенциальном анализе предполагается акцентирование, фокусировка на одном, наиболее значимом экзистенциале, который, выделяясь, подчиняет себе прочие и образует таким образом определенную структуру [Пичушкина, 2019].

Заметим, что Босс выделял такие базовые экзистенциалы, как пространственность и темпоральность, рассматриваемые отечественными

учеными как основные элементы исследования жизненного мира.

Значительный вклад в понимание экзистенциалов вложили отечественные философы. Так, А.С. Гагарин, основываясь на историко-философском подходе, концептуализировал понимание экзистенциалов, рассматривая их с нескольких сторон: как способы человеческого существования и как силы, конституирующие человеческое Я, как формы возможного проявления онтической реальности и как смысложизненные основания бытия человека. Основаниями экзистенциалов, согласно А.С. Гагарину, выступают изначальная неопределенность, неструктурированность, неиерархичность антиномичность, символизация случайного [Гагарин, 2002]<sup>4</sup>.

А.Р. Бурханов в рамках экзистенциальной философии трактует экзистенциалы как модусы существования человека и способы выявления характерных качеств Я, как фундаментальные ценности, в которых воплощаются смыслы, цели и устремления людей [Бурханов, 2015]<sup>5</sup>.

Ученый также отмечает, что экзистенциалы направляют и побуждают усилия по самореализации индивида в мире, что созвучно с идеей Демидовой о том, что жизненный мир детерминирует деятельность человека.

А.Р. Бурханов и А.С. Гагарин сходятся на мировоззренческом значении экзистенциалов, которые конституируют усилия индивида по созданию «жизненного мира», синтезируют имманентное и трансцендентное, чувственное и рациональное, рефлектируют мысли и чувства, уникальный опыт человека [Бурханов, 2015; Гагарин, 2009].

Несмотря на многогранность и сложность, экзистенциалы в ситуации выражения их в знаковых структурах рефлексивно осваиваются и устанавливаются на разных уровнях бытия

<sup>4</sup> Гагарин А.С. Экзистенциалы человеческого бытия: одиночество, смерть, страх (От античности до Нового времени). Историко-философский аспект: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 2002. 46 с.

<sup>5</sup> Бурханов А.Р. Экзистенциалы человеческого бытия как модусы западной постнеклассической философии: от фундаментальной онтологии к экзистенциальной антропологии: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2015. 23 с.

человека. Бытие же с точки зрения семантического анализа интерпретирует способы выражения значения и смысла, а также контекстные значения, рефлексивно представляющие экзистенциалы [Оспенников, 2019].

О.О. Морозова приводит следующие свойства экзистенциалов и характер их влияния на человека:

- 1) метафизический характер;
- 2) раскрытие подлинности человека;
- 3) приведение человека к целостности;
- 4) раскрытие в человеке как просвет бытия;
- 5) защита человека от себя обыденного,

дающая возможность к осуществлению трансценденции [Морозова, 2017]<sup>6</sup>.

Интересное понимание экзистенциалов дает В.И. Ткаченко, рассматривая их как психологические феномены эмоциональной и когнитивной сфер, которые из-за отсутствия реализации в актуальной жизнедеятельности были вытеснены в подсознание, а впоследствии путем повторяющейся актуализации в индивидуальном экзистенциальном пространстве человека оказывают влияние на процесс структуризации основных параметров бытия человека и обеспечивают общую направленность личности [Ткаченко, 2013].

Резюмируя сказанное, необходимо отметить, что экзистенциалы отражают собственно бытие и проблемы, порожденные существованием, выступают как переживание существования. При этом экзистенциальные конструкты в значительной мере детерминируют личностную сферу, и в частности психологические состояния человека [Дрокова, 2022]. Как способ познания жизненного мира человека экзистенциалы сочетают в себе роль категорий (в некоторой мере даже предшествуя категориям) и модусы бытия, через осознание которых люди переживают себя в определенных ситуациях как конкретную жизненную проблему.

Обозначенные выше основания для изучения жизненного мира человека в феноменологии и экзистенциальной философии являются

причиной того, что в нашем понимании описание жизненного мира человека (его структурная составляющая) не исчерпывается пространственно-временными и смысловой составляющими. И так как одна из ключевых трудностей анализа жизненного мира заключается в его структурной целостности, неделимости, возникает потребность в новых инструментах и новом подходе к пониманию данного феномена. Здесь экзистенциалы выступают как способы структурирования и изучения Я, которые не лишали бы это Я целостности [Heidegger, 1967], становятся весьма актуальными.

Можно отметить, что в современных исследованиях в рамках философии, культурологии, языкознания распространены исследования экзистенциалов человеческого бытия в рамках художественных, литературных произведений. Описанное выше показывает нам перспективы анализа экзистенциалов (модусов бытия) с использованием текста, в частности как средство познания жизненного мира.

*Результаты исследования.* Подводя итог сказанному, мы видим возможность применения экзистенциалов для описания и изучения жизненного мира человека в рамках психологического знания.

*Заключение.* В статье нами были обозначены связь экзистенциалов и жизненного мира человека, значимость и перспективы рассмотрения этих конструктов во взаимосвязи и перспективы такого понимания. В современных исследованиях мы видим самые разнообразные классификации и типологии жизненных миров – эта традиция восходит к работам Л. Бинсвангера, также использование экзистенциалов для понимания жизненного мира. Однако экзистенциалы не снискали внимания психологического общества и продолжительное время были предметом исследований лишь философии и социологии. Мы же полагаем, что экзистенциалы возможно использовать как инструмент познания и анализа жизненного мира человека в рамках современного психологического знания. Это связано с тем, что проблематика экзистенциалов, основания для изучения жизненного мира

<sup>6</sup> Морозова О.О. Человеческая телесность как экзистенциал: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Казань, 2017. 24 с.

человека также лежат в феноменологии и экзистенциальной философии. В нашем понимании описание жизненного мира человека (его структурная составляющая) не исчерпывается пространственно-временными и смысловой составляющими, и так как одна из ключевых трудностей анализа жизненного мира заключается

в его структурной целостности, неделимости, возникает потребность в новых инструментах и новом подходе к пониманию данного феномена. Здесь экзистенциалы как способы структурирования и изучения Я, которые не лишали бы это Я целостности [Heidegger, 1967], становятся весьма актуальными.

## Библиографический список

1. Гагарин А.С. Феноменологическая топика: смысло-жизненное пространство экзистенциалов человеческого бытия // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2009. № 9. С. 7–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologicheskaya-topika-smyslozhiznennoe-prostranstvo-ekzistentsialov-chelovecheskogo-bytiya>
2. Демидова И.Ф. Жизненный мир как основа профессионального становления студентов // Российский психологический журнал. 2008. № 2. С. 47–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennyu-mir-kak-osnova-professionalnogo-stanovleniya-studento>
3. Дивисенко К.С. Биографический анализ ценностно-аттitudной структуры жизненного мира // Петербургская социология сегодня. 2016. № 7. С. 182–200. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biograficheskij-analiz-tsennostno-attitudnoy-struktury-zhiznennogo-mira>
4. Дрокова Е.М. Экзистенциальные модусы и их роль в современном восприятии смерти // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2022. № 2. С. 120–124. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-120-124>
5. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010. 156 с. URL: <https://studfile.net/preview/4224971>
6. Ефремова О.Н. Ностальгия, скука и тошнота как модусы экзистенциальной тревоги // Манускрипт. 2016. № 9 (71). С. 48–51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nostalgiya-skuka-i-toshnota-kak-modusy-ekzistentsialnoy-trevogi>
7. Знаков В.В., Касавина Н.А., Синеокая Ю.В. Экзистенциальный опыт: таинство и проблема // Философский журнал. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnyy-opyt-tainstvo-i-problema>
8. Кимберг А.Н. «Жизненный мир» субъекта как предмет исследования. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. Т. 4: Субъектный подход в психологии: история и современное состояние. Личность профессионала в обществе современных технологий. Нейрофизиологические основы психики: матер. Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. С. 26–33. URL: <https://www.academia.edu/6427069>
9. Ключко В.Е., Галажинский Э.В., Краснорядцева О.М., Лукьянов О.В. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnaya-antropologicheskaya-psihologiya-ponyatiynyy-apparat>
10. Красильников И.А. Неклассическая онтология субъекта как методология в изучении конфликтного жизненного мира // Пензенский психологический вестник. 2018. № 2. С. 109–122. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neklassicheskaya-ontologiya-subekta-kak-metodologiya-v-izuchenii-konfliktного-жизненного-мира>
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Изд. 2-е, испр. М.: Смысл, 2003. 487 с. URL: [https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy\\_leo\\_psy\\_smisla/1.pdf](https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_leo_psy_smisla/1.pdf)
12. 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

13. Лешкевич Т.Г., Катаева О.В. Виртуализация жизненного мира: к контурам новой парадигмы // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 460. С. 69–76. DOI: 10.17223/15617793/460/8
14. Макеева Л.Б. Язык, онтология и реализм. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. 310 с. URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785759808022>
15. Меньшикова Л.В., Левченко Е.В. Об истории становления понятия «Жизненный мир» в психологии // Вестник СПбГУ. Сер. 16: Психология. Педагогика. 2015. № 2. С. 4–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-istorii-stanovleniya-ponyatiya-zhiznenny-mir-v-psihologii>
16. Никифоров А.Л. Смысл языковых выражений и знание // Философия науки и техники. 2010. № 1. С. 15–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysl-yazykovyh-vyrazheniy-i-znanie>
17. Оспенников С.В. Психолого-философский анализ экзистенциальной проблемы личности // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2019. № 2 (7). С. 67–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39263542>
18. Панич Н.А., Мороз Н.А. Репрезентация жизненного мира молодежи в социальных сетях // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 4. С. 54–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-zhiznennogo-mira-molodezhi-v-sotsialnyh-setyah>
19. Панюкова Ю.Г., Болаева Г.Б. Психологическая репрезентация жизненного пространства: понимание и единицы анализа // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 5. С. 28–32. URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2018.5.5>
20. Пичушкина О.В. Интерпретация метода экзистенциального анализа в психотерапии // Инновации в науке. 2019. № 3 (91). URL: <https://cyberleninka.ru>
21. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 189 с. URL: <https://studfile.net/preview/4127844>
22. Сапогова Е.Е. Субъективная онтология и жизненный мир личности // Культурно-историческая психология 2019. Т. 15. № 1. С. 35–45. DOI: 10.17759/chp.2019150104
23. Слободчиков И.В., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с. URL: [http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/Slobodchikov\\_Isaev\\_Psikhologija\\_cheloveka.pdf](http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/Slobodchikov_Isaev_Psikhologija_cheloveka.pdf)
24. Ткаченко В.И. Особенности языковой реализации экзистенциала «одиночество» в индивидуальном повествовательном дискурсе Ф. Кафки // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. Сер.: Филологические науки. Вып. 2. С. 141–147. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-yazykovoy-realizatsii-ekzistentsiala-odinochestvo-v-individualnom-povestvovatelnom-diskurse-f-kafki>
25. Binswanger L. Uber die daseinsanalytische Forschungsrichtung in der Psychiatrie // Schweizer Archiv fur Neurologie und Psychiatrie. 1946. Vol. 57. P. 209–225.
26. Boss M. Recent considerations in Dasein analysis // Humanistic Psychologist. 1988. No. 6 (1). P. 58–74.
27. Heidegger M. Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag Tübingen, 1967. 450 p.

# ON POSSIBILITY OF CONSIDERING THE CONSTRUCT OF LIFEWORLD FROM THE PERSPECTIVE OF MODES OF BEING

**V.D. Okladnikova (Krasnoyarsk, Russia)**

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

## **Abstract**

*Statement of the problem and purpose.* The article is devoted to the analysis of the problem of studying human lifeworld in modern humanitarian knowledge. The relevance is connected with the ontologizing of psychological science, in the context of which the construct of the lifeworld is necessary for understanding human existence. The article characterizes the main approaches and methodology of the study of the human lifeworld, outlines ways to solve the contradictions that arose during the analysis.

*The methodology* of the research consists of the principles of determinism and development, unity of consciousness and activity, systematic and structural organization of psyche (B.G. Ananyev, L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein, V.I. Slobodchikov, etc.), ideas of representatives of the existential-phenomenological approach to understanding the lifeworld (M. Heidegger, V. Frankl, K. Jaspers, E. Fromm, R. May, L. Binswanger, M.M. Bakhtin, S.L. Frank, etc.), studies of the value-semantic sphere (A.G. Asmolov, V.P. Zinchenko, V.I. Slobodchikov); study of the phenomenon of the lifeworld in Russian psychology (A.N. Leontiev, D.A. Leontiev F.E. Vasilyuk, V.E. Klochko, E.V. Galazhinsky, O.V. Lukyanov, E.V. Nekrasova, etc.), studies of existentials (S. Kierkegaard, M. Heidegger, K. Jaspers, G. Marcel, M. Merleau-Ponty, J.-P. Sartre, M. Bossa, R.A. Burkhanov, A. S. Gagarin, etc.).

*Research results.* The review and analysis of the methodology of the study of the human lifeworld in the humanities and psychological knowledge is carried out. The relevance of the study of the human lifeworld and the problems associated with this construct are substantiated, the main contradictions that determined the purpose and methodology of the study are highlighted.

*Conclusion.* Within the framework of the theoretical analysis of the problem, the key concepts related to the construct of the lifeworld are described, significant characteristics and qualities of the lifeworld are determined, a promising direction of the study of the lifeworld through the prism of modes of being is indicated.

**Keywords:** *human lifeworld, value-semantic sphere, research methodology, existentials, modes of being, existential psychology.*

---

**Okladnikova Valeria D.** – PhD Candidate, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: okladdm@gmail.com

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

---

## **References**

1. Gagarin A.S. Phenomenological topic: the meaning-of-life space of existentials of human being // Nauchnyy ezhegodnik Instituta filosofii i prava Uralskogo otdeleniya Rossiyskoy akademii nauk (Scientific Yearbook of the Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences). 2009. No. 9. P. 7–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologicheskaya-topikasmyslozhiznennoe-prostranstvo-ekzistentsialov-chelovecheskogo-bytiya>
2. Demidova I.F. Lifeworld as the basis of professional development of university students // Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal (Russian Psychological Journal). 2008. No. 2. P. 47–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznenny-mir-kak-osnova-professionalnogo-stanovleniya-studento>
3. Divisenko K.S. Biographical analysis of the value-attitude structure of the lifeworld // Peterburgskaya sotsiologiya segodnya (St. Petersburg Sociology Today). 2016. No. 7. P. 182–200. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biograficheskiy-analiz-tsennostno-attityudnoy-struktury-zhiznennogo-mira>

4. Drokova E.M. Existential modes and their role in the modern perception of death // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novye serii. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* (News of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy). 2022. No. 2. P. 120–124. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-120-124>
5. Druzhinin V.N. Options of life. Essays on existential psychology. St. Petersburg: Piter, 2010. 156 p. URL: <https://studfile.net/preview/4224971>
6. Efremova O.N. Nostalgia, boredom and nausea as modes of existential anxiety // *Manuskript* (Manuscript). 2016. No. 9 (71). P. 48–51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nostalgia-skuka-i-toshnotakak-modusy-ekzistentsialnoy-trevogi>
7. Znakov V.V., Kasavina N.A., Sineokaya Yu.V. Existential experience: mystery and problem // *Filosofskiy zhurnal* (Philosophical Journal). 2018. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnyy-opyt-tainstvo-i-problema>
8. Kimberg A.N. The lifeworld of a subject as a topic of research. In: Proceedings of the All-Russian jubilee Scientific Conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of S.L. Rubinstein. Vol. 4. The subjective approach in psychology: history and current state. The personality of a professional in the society of modern technologies. Neurophysiological foundations of psyche. Moscow, October 15–16, 2009. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2009. P. 26–33. URL: <https://www.academia.edu/6427069>
9. Klochko V.E., Galazhinsky E.V., Krasnoryadtseva O.M., Lukyanov O.V. Systemic anthropological psychology: conceptual apparatus // *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* (Siberian Psychological Journal). 2015. No. 56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnaya-antropologicheskaya-psihologiya-ponyatiynyy-apparat>
10. Krasilnikov I.A. Non-classical ontology of a subject as a methodology in the study of the conflict lifeworld // *Penzskiy psikhologicheskii vestnik* (Penza Psychological Bulletin). 2018. No. 2. P. 109–122. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neklassicheskaya-ontologiya-subekta-kak-metodologiya-v-izuchenii-konfliktnogo-zhiznennogo-mira>
11. Leontiev D.A. Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. Second Edition. Moscow: Smysl, 2003. 487 p. URL: [https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy\\_leo\\_psy\\_smisla/1.pdf](https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_leo_psy_smisla/1.pdf)
12. Leontiev D.A. Man and lifeworld: from ontology to phenomenology // *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* (Cultural and Historical Psychology). 2019. Vol. 15, No. 1. P. 25–34. DOI: 10.17759/chp.2019150103
13. Leshkevich T.G., Kataeva O.V. Virtualization of lifeworld: towards the contours of a new paradigm // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* (Bulletin of Tomsk State University). 2020. No. 460. P. 69–76. DOI: 10.17223/15617793/460/8
14. Makeeva L.B. Language, Ontology and Realism. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2011. 310 p. URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785759808022>
15. Menshikova L.V., Levchenko E.V. About the history of the formation of the concept of 'lifeworld' in psychology // *Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psikhologiya. Pedagogika* (Bulletin of St. Petersburg State University. Series 16: Psychology. Pedagogy). 2015. No. 2. P. 4–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-istorii-stanovleniya-ponyatiya-zhiznennyy-mir-v-psihologii>
16. Nikiforov A.L. The meaning of linguistic expressions and knowledge // *Filosofiya nauki i tekhniki* (Philosophy of Science and Technology). 2010. No. 1. P. 15–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysl-yazykovyh-vyrazheniy-i-znanie>
17. Ospennikov S.V. Psychological and philosophical analysis of the existential problem of personality // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta voysk natsionalnoy gvardii* (Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops). 2019. No. 2 (7). P. 67–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39263542>

18. Panich N.A., Moroz N.A. Representation of the lifeworld of youth in social networks // *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* (Society: Sociology, Psychology, Pedagogy). 2020. No. 4. P. 54–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-zhiznennogo-mira-molodezhi-v-sotsialnyh-setyah>
19. Panyukova Yu.G., Bolaeva G.B. Psychological representation of living space: understanding and units of analysis // *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* (Society: Sociology, Psychology, Pedagogy). 2018. No. 5. P. 28–32. DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2018.5.5>
20. Pichushkina O.V. Interpretation of the method of existential analysis in psychotherapy // *Innovatsii v nauke* (Innovations in Science). 2019. No. 3 (91). URL: <https://cyberleninka.ru>
21. Rubinstein S.L. *Man and world*. Moscow: Nauka, 1997. 189 p. URL: <https://studfile.net/preview/4127844>
22. Sapogova E.E. Subjective ontology and the lifeworld of personality // *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* (Cultural and Historical Psychology). 2019. Vol. 15, No. 1. P. 35–45. DOI: 10.17759/chp.2019150104
23. Slobodchikov I.V., Isaev E.I. *Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity*. Moscow: Shkola-Press, 1995. 384 p. URL: [http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/Slobodchikov\\_Isaev\\_Psikhologija\\_cheloveka.pdf](http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/Slobodchikov_Isaev_Psikhologija_cheloveka.pdf)
24. Tkachenko V.I. Features of the linguistic realization of the existential 'loneliness' in the individual narrative discourse of F. Kafka // *Vestnik Baltijskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologicheskie nauki* (Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. Series: Philological Sciences). 2013. Is. 2. P. 141–147. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-yazykovoy-realizatsii-ekzistentsiala-odinochestvo-v-individualnom-povestvovatelnom-diskurse-f-kafki>
25. Binswanger L. *Über die daseinsanalytische Forschungsrichtung in der Psychiatrie* // *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie*. 1946. Vol. 57. P. 209–225.
26. Boss M. Recent considerations in Dasein analysis // *Humanistic Psychologist*. 1988. No 6 (1). P. 58–74.
27. Heidegger M. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag Tübingen, 1967. 450 p.

УДК 81'282

## ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЧУВСТВ В ГОВОРАХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

С.П. Васильева (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Постановка проблемы.* Изучение чувств и эмоций человека привлекает ученых разных областей знания. Чувство можно определить как способность ощущать, испытывать, воспринимать внешние воздействия. Понятие «эмоция» выступает как синоним по отношению к понятию «чувство». Способность выражать с помощью единиц языка, в частности фразеологических единиц (ФЕ), чувства и эмоции человека является универсальной для всех языков, и в то же время способы выражения национально специфичны.

*Цель исследования* – выявить коды культуры, лежащие в основе образности ФЕ чувства в русских говорах Красноярского края.

*Методология* исследования основана на образности и двуплановости ФЕ. Рассматривая специфику образности ФЕ, исходим из того, что языковое сознание человека ассоциативно, для обозначения чего-то нового используются опыт и знания уже пережитого. При этом ФЕ сохраняют первичный и вторичный образы. Переключение языкового сознания с одного кода культуры на другой представляет специфику образности ФЕ.

*Результаты исследования и обсуждение.* В работе проанализировано 20 ФЕ со значением чувств в говорах Красноярского края. По характеру переживания чувств исследуемые ФЕ подразделяются на 1) физические и 2) психические. Путем семантического и этимологического анализа структурных компонентов ФЕ выявлены внутренняя форма образности фразеологизмов и коды культуры как источник образности.

*Выводы.* В результате исследования установлены лингвокультурные коды, лежащие в основе фразеологической образности ФЕ чувства: предметный, антропоморфный, зооморфный.

**Ключевые слова:** фразеологические единицы (ФЕ), говоры Красноярского края, чувства, эмоции, образность, код культуры.

**Васильева Светлана Петровна** – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: org/0000-0003-1091-4829; SPIN 6688-8259; e-mail: vasileva@kspu.ru

**П**остановка проблемы. Одним из самых ярких проявлений национальной ментальности являются фразеологизмы. Анализируя их семантику и образность, можно выявлять особенности мировоззрения, психологию, стереотипы поведения, проявление национальной ментальности. Известно, что фразеологизмы (далее – ФЕ) включают в семантическую структуру, кроме денотативного, грамматического, оценочного, мотивационного элементов, компоненты экспрессивности и образности. Наиболее выразительными и содержательными в этом плане являются ФЕ со значением чувства, состояния.

Обратимся к определению чувств: чувство – способность ощущать, испытывать, воспринимать внешние воздействия, а также само такое

ощущение. Внешние чувства (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус). Органы чувств. Ч. боли. Шестое ч. (чутье, интуиция). 2. (мн. в одном знач. с ед.). Состояние, в к-ром человек способен сознавать, воспринимать окружающее. Лишиться чувств (упасть в обморок, впасть в бессознательное состояние). Привести, прийти в ч. Без чувств кто-н. (без сознания). 3. чего. Эмоция, переживание. Ч. радости. Ч. огорчения. 4. Осознанное отношение к чему-н. Ч. собственного достоинства (самоуважение). Ч. юмора (способность видеть и понимать смешное). Ч. долга. Ч. ответственности. Ч. нового. 5. То же, что любовь (в 1 знач.). Первое ч. Большое ч. Нежное ч. (ОШ).

Как соотносятся между собой понятия «чувство» и «эмоция»?

Эмоция – душевное переживание, чувство. Положительные, отрицательные эмоции. Э. радости, 11 прил. эмоциональный, -ая, -ое. Эмоциональное воздействие (ОШ).

Таким образом, очевидно, что Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой трактует слова «чувство» и «эмоция» как синонимы.

Этимологический словарь русского языка М. Фасмера свидетельствует о заимствованном характере происхождения этих слов в русском языке: чѹвство, чѹвствовать, русск.-цслав. чувство αἴσθησις, ст.-слав. чоувствиѣ (Euch. Sin.), диал. у-чувать «услышать, заметить», цслав. по-чувати, болг. чѹвам «слышу», сербохорв. чѹвати, чувъм «охранять, стеречь», словен. čuvati «бодрствовать, стеречь», далее связано с чюю, чуть, чутья; см. Бернекер I, 162; Преобр., Труды I, 83 (Фасмер).

М.В. Пименова, ссылаясь на Историко-этимологический словарь П.Я. Черных (Черных), отмечает заимствование слова «эмоция» из французского, в русском языке слово употребляется с конца XIX в. «Классификация в научной картине мира не совпадает с народной, обыденной. Слово “ощущать в древнерусском зафиксировано с XI в., ошутити означает “ощутить, узнать, понять”, ошутитися “почувствовать”, ошутати “находить”, ощущение “сознание”» [Пименова, 2011, с. 358].

Сферой чувств и эмоций занимается психология: Чувства (англ. sentiments) – устойчивые эмоциональные переживания человека, возникающие в процессе его отношений с окружающим миром. Чувства формируются и вырабатываются в ходе развития и воспитания человека. В них отражается значение каких-либо явлений, предметов, событий для человека, его внутреннего мира, потребностей и мотивов (Психологический словарь).

При этом в интерпретации некоторых ученых различаются понятия чувств и эмоций. Можно встретить такие суждения: «Очень часто, переживая одно и то же чувство, люди испытывают различные эмоции» [Гимадеева].

По мнению М.Д. Городниковой, эмоция – это «переживание человеком своего отношения

к действительности, к фактам социальной и личной жизни» [Городникова, 2006, с. 29].

Признавая сложность вопроса и разнообразие толкований, М.В. Пименова пишет: «Чувство – это гипероним всех имен перцептивного ряда, к которому относятся физические и физиологические чувства (чувство голода), психические чувства: ментальные (хорошо развитое чувство юмора), эмоциональные (ответное чувство) и моральные (моральное чувство; нравственное чувство; чувство стыда; чувство благодарности)» (см. подробнее: [Пименова, 2003, с. 58–119]) [Пименова, 2011, с. 357].

Многие исследователи отмечают сложность в описании чувств и эмоций в переводе их на формализованный язык науки. О.М. Буренкова, Э.Н. Гиляева отмечают дискуссионность этого вопроса: «...важной особенностью эмоциональных переживаний является их недоступность прямому наблюдению» [Буренкова, Гиляева, 2013, с. 33]. Вероятно, исследователи имеют в виду внутренние ощущения, состояния, переживания, иногда не выраженные внешне.

Однако есть попытки классифицировать внешние проявления чувств и эмоций. О переживании эмоции у человека можно судить по его определению переживаемого состояния, а также по характеру изменения внешних проявлений – частота сердечных сокращений, изменение артериального давления, частота дыхания; психомоторика – мимика, поза, движения, тембр голоса. Так, чувство стыда проявляется покраснением лица, ушей (*взгнать кого-л. в краску, краска, румянец стыда, кровь/краска кинулась/бросилась в лицо, сгорать от стыда*). Эмоция страха сопровождается внешними и внутренними физиологическими реакциями (*побледнение, дрожь, заикание, покраснение, мурашки – белый как полотно; волосы встали дыбом, мурашки бегают по спине, обливаться холодным потом, от страха в дрожь бросает, побледнел как мертвец, пот прошибает, поджилки трясутся, язык отнялся от страха*) [Гимадеева].

Судя по количеству публикаций на данную тему, интерес к ней не ослабевает в последние десятилетия.

В связи с неоднозначностью суждений и актуальностью определяем *цель* исследования – выявить коды культуры, лежащие в основе образности ФЕ чувства в русских говорах Красноярского края.

*Материалы и методы.* Исследуемый фразеологический материал извлечен из Картоотеки русских говоров Приенисейской Сибири XX в., лексикографического комплекса, изданного на филологическом факультете КГПУ им. В.П. Астафьева силами членов Регионального лингвистического центра (Словарь русских говоров северных районов Красноярского края (СС), Словарь русских говоров центральных районов Красноярского края (СРГКК)), репрезентирующих региональную этнокультурную специфику сибирских фразеологизмов.

Отмечаем, что далее термин «фразеологизм» в нашей работе понимается широко, под него подводятся все рассматриваемые по В.В. Виногоградову устойчивые единицы.

Ключевой идеей, на которой основывается *методика* данного исследования ФЕ, является идея о двойственном характере семантики фразеологизма как основе его образности. Исследователи отмечают свойство семантики языковых единиц создавать наглядно чувственные представления о предметах и явлениях действительности. А.И. Федоров писал: «образ не является адекватным отражением действительности, в нем отобраны и переданы те признаки, через которые можно выразить отношение к изображаемому» [Федоров, 1969]. Способность языковой единицы сохранять память о первопричине номинации А.А. Потемня назвал «внутренней формой». «Внутренняя форма, кроме фактического единства образа, дает еще знание этого единства; она есть не образ предмета, а образ образа, то есть представление» [Потемня, 1999, с. 83].

Образность обуславливается двуплановостью фразем, их целостными обобщенно-переносными значениями [Алефиренко, Семенов, 2009, с. 45]. В.Т. Малыгин считает, что возможен «поиск культурно значимой информации через образное основание внутренней формы и ассоциативного фонового восприятия фразео-

логических единиц» (В.Т. Малыгин, 2000). По Э. Фромму, образность рождает национально-культурные символы, «язык, с помощью которого внутренние переживания приобретают форму явственно осязаемых событий внешнего мира» [Фромм, 1992, с. 183].

Вторая ключевая идея исследования – понятие кода культуры. «Язык – уникальный архив исторической памяти народа, отражение его образа жизни, верований, психологии, морали, норм поведения» [Кошарная, 2002, с. 26]. Продолжая эту мысль, М.В. Пименова определяет код культуры: «это макросистема характеристик объектов картины мира, объединенных общим категориальным свойством; это некая понятийная сетка, используя которую, носитель языка категоризирует, структурирует и оценивает окружающий его и свой внутренний мир [Пименова, 2017, с. 275].

Выявление кодов культуры, между которыми осуществляется перенос характеристик, лежащих в основе образа ФЕ, открывает возможность описания специфики наивной картины мира.

*Обзор научной литературы.* Интерес исследователей к ФЕ довольно велик в рамках контрастной лингвистики как к одному из главных репрезентантов национальной языковой картины мира.

Э.Н. Гимадеева в работе «Вербализация эмоций и чувств человека во фразеологии немецкого и русского языков» пишет, что чувства и эмоции отвечают за моральное, психологическое и физическое состояние человека. Она подразделяет ФЕ на 2 группы: 1) обозначающие физическое состояние человека: болезнь, усталость, голод, холод, опьянение, например: немецкое *nur noch/nichts als Haut und Knochen sein* – буквально – *кожа да кости, быть очень худым; hungriг wie ein Wolf sein* – быть голодным как волк и другие; 2) обозначающие психологическое и моральное состояние человека, например: гнев, радость, страх, удивление, любовь и др.: немецкое *jmdm. straubt sich das Gefieder* – буквально – *чьи-либо перья топорщатся, щетиниться от гнева и др.* [Гимадеева].

Очень часто, переживая одно и то же чувство, люди испытывают различные эмоции. Так,

например, чувство любви может одновременно порождать противоречивые эмоции: радость – печаль; гнев – тоску. Этим объясняется такое свойство чувства, как диффузность эмоций [Буренкова, Гилязева, Хамитова, 2017, с. 42].

А.Э. Хабибулина отмечает, что вопрос о классификации эмоций и процессах означивания эмоций остается нерешенным. Интересен тот факт, что китайцы признавали лишь семь основных эмоций: радость, гнев, печаль, веселье, любовь, ненависть и желание. Хотя некоторые физиологи считают, что «чистых» эмоций лишь три: радость, страх и гнев [Хабибулина, 2016, с. 154]. В исследовании автора рассмотрены фразеологизмы, относящиеся к фразеосемантическому полю «Состояние человека». Автор обнаруживает, что для выражения гнева, возмущения, негодования часто используются лексемы-анимализмы, такие как бык, собака, свинья, медведь, коза (в русском *как разъяренный бык; к свиньям собачьим*; в английском – *cross as a bear* (сердитый, как медведь); в татарском – *кәжәсе сөзгән* (буквально 'коза боднула'). Встречаются ФЕ гнева, выраженные «речевой реакцией (вербальные действия) в виде гневных проклятий, реплик или целых высказываний: в русском *вот еще новости; будь ты неладен*; в английском *hang you; by the holy rock*; в татарском *вот тибә раз, ибрай таз*» [Хабибулина, 2016, с. 156]. Национально-специфичными образами русских ФЕ автор считает образы, связанные с религиозными верованиями, например ФЕ *метать перуны*.

Е.М. Булатова, останавливаясь на фразеологических единицах семантического поля «Состояния», отмечает иерархичность внутри поля и классифицирует ФЕ с учетом общей семантики фразеологизма. «На верхнем уровне классификации они объединяются в поля, соответствующие основным типам отношений между субстанциями, закрепленными в языковом сознании говорящих как действие, состояние, отношение, а уже среди них выделяются более частные лексико-семантические группы» [Булатова, 2010, с. 33]. ФЕ трех языков анализируются с точки зрения характера состояния: бытийности или

становления: пребывание в эмоциональном состоянии (*рвать на себе волосы, ломать руки*) и становление эмоционального состояния (*уйти в себя*). Выделяется также небольшая группа единиц со значением приведения объекта в эмоциональное состояние (доводить до белого каления). Фразеологизмы, обозначающие пребывание обобщенного субъекта в эмоциональном состоянии, составляют наиболее многочисленную группу. В нее входят такие единицы, как *взять себя в руки, вешать нос, вставать с левой ноги, держать себя в руках* и др. Эти обороты описывают интенсивные по своему проявлению чувства и эмоции человека, связанные как с положительными, так и с отрицательными переживаниями субъекта. Примером может служить ФЕ *взять себя в руки* – чешск. *vzít rozum do hrsti* (буквально – взять разум в горсть); английское *pull oneself together* (буквально – стянуть себя воедино). Автор отмечает характерное свойство чешских и русских ФЕ проявлять действие, связанное «непосредственно с самим субъектом (кусать локти; *chytyat se za nos*), тогда как в английском языке действие выходит из сферы субъекта и ориентировано на объекты окружающего мира» [Булатова, 2010, с. 35].

В статье Р.В. Гатауллиной, Л.Г. Чумаровой, Г.Р. Фассаховой исследуется образность фразеологических единиц, характеризующих враждебность на материале немецкого, английского, русского и татарского языков. Обращение к анализу ФЕ родственных и неродственных языков в рамках фразеосемантической группы позволяет определить «общий сигнификативно-денотативный компонент ФЕ, отличительные особенности исследуемых единиц» [Гатаулина, Чумарова, Фассахова, 2018, с. 43]. Интерес представляют ФЕ, образность которых строится на мимической реакции человека – *быть мрачнее тучи*, оскал зубов – *стиснуть зубы*, пантомимике и телодвижениях человека – *сжать кулаки*; на наличии лексем, обозначающих холодное оружие, – *точить нож*; на нарушении работы внутренних органов – *кровь в голову ударила*; на уподоблении хищному животному – *смотреть волком*; на проклятии – *черт возьми*.

В качестве универсальной семы образности ФЕ, обозначающих враждебность, во всех исследуемых языках многие исследователи отмечают наличие соматизмов [Гатауллина<sup>1</sup>, 2010; Гатауллина, Чумарова, Фассахова, 2018, с. 46].

Следует отметить, что в разных языках наиболее многочисленны ФЕ, выражающие отрицательную оценочную семантику, гнев, агрессию и т.д. Исключением является работа А.Е. Алексеевой, В.В. Алексеева «Особенности эмотивных фразеологических единиц в языках народов Якутии», в которой рассматриваются микрополя «радость», «гнев», «любовь» в русском и якутском языках. Анализируемые ФЕ, вслед за Л.А. Калимуллиной, авторы разделили на 3 группы: 1) окказиональные сочетания глагольных и именных эмотивов, обозначающие эмоциональные процессы с использованием выражений физиологических изменений человека: *веселиться душой, сердце радуется* и др.; 2) сочетания эмотивов чувственного восприятия, в результате употребления которых происходит одушевление чувства или его опредмечивание: *дышать злобой, водить любовь* и др.; 3) идиомы, в образной форме воссоздающие ситуацию переживания тех или иных эмоций: *ангелы на душе поют, пить горькую чашу* и др. [Калимуллина, 2006]. Внутри каждого поля авторы выделяют подгруппы, выражающие разную степень интенсивности одного чувства. Поле гнева ранжировано следующим образом: возмущение, негодование, раздражение, ярость; поле радости: веселье, счастье, удовлетворение, смех [Алексеева, Алексеев, 2016, с. 90]. Сопоставительный анализ ФЕ якутских, русских и русских старожильческих говоров показал, что в основном в оценке эмоций они соответствуют национальному характеру, психологии, традициям. Значительная группа фразеологических единиц в эмотивных полях гнева, любви не имеют эквивалентов в русском языке, так как ФЕ русских старожильческих говоров отличаются от якутских и русских в силу обособленного проживания и контактов с местным населением.

<sup>1</sup> Гатауллина Р.В. Фразеологические единицы, характеризующие психические состояния человека, в немецком, английском и татарском языках: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2010. 205 с.

*Результаты анализа и обсуждение.* ФЕ являются вторичными образными единицами языка, основанными «на «совмещении двух картин»: а) первичного чувственно воспринимаемого (перцептивного) образа, характеризующего номинируемый концепт, и б) самого образно номинируемого концепта» [Юрина, 2005, с. 7].

Задачей анализа ФЕ чувства является поиск источника образности и кода культуры, который представляет собой стереотипное восприятие именуемого объекта на основе знаний и опыта человеческого коллектива. Воспользовавшись терминологией М.В. Пименовой, назовем источник образности донорской зоной – это та основа, признаки, свойства и значимые характеристики которой переносятся на другую, реципиентную зону [Пименова, 2017, с. 280]. Таким образом, в сознании человека на основе предыдущего опыта происходит поиск зоны ассоциативной сферы, реальной или воображаемой, которая отвечает представлениям о сходстве и различии номинируемых объектов и явлений.

Анализируемые ФЕ со значением чувств в говорах Красноярского края в оценочном плане носят в основном негативный характер. Условно по характеру переживания чувств исследуемые ФЕ можно разделить на обозначающие; 1) физические; 2) психические чувства, состояния. На следующей ступени анализа ФЕ рассматриваются в соответствии с семантико-грамматической структурой: именные и глагольные, так как глагольные ФЕ включают в семантическую структуру компонент интенсивности.

#### **Физические состояния**

##### **1. Болезни**

1.1. ФЕ *деревянная болезнь*. – Сильный остеохондроз позвоночника, при котором больной не в состоянии согнуться. – *Он уже давно деревянной болезнью болеет, совсем не сгибается.*

ФЕ именного семантико-грамматического состава: *деревянная болезнь*. Механизм образности ФЕ заключается в переносе из сферы неживой природы (материал дерево) в сферу физиологического состояния человека: боль не позволяет двигаться, сковывает, приводит к неподвижности.

ФЕ глагольные

1.2. *Перевышение крови.* – Гипертония. – *Больная старушка, перевышение крови у нее.* Необразная ФЕ обозначает интенсивность физиологического процесса сверх нормы. Соматизм *кровь* представляет собой антропоморфный код.

1.3. *Поднять на колотье.* – Испытать состояние колющей боли. – *Подняло меня на колотье всю. Рассыпная грыжа была.*

Перцептивный образ строится на переносе из области воображаемых ощущений от уколов острым предметом (оружием) в реальное ощущение боли, которое осознается как результат архетипических представлений. Болезнь как нападение с колющим оружием, пронзающим тело.

1.4. *Постелю давить.* Болеть не вставая с кровати. – *Целую неделю постелю давила, не вставала.*

Образ болезни ассоциируется с постелью, изменением образа жизни, ограничением активности, глагол *давить* усиливает ощущение тяжести (компонент значения *давить* – «налегать тяжестью» (ОШ)). Болезнь ассоциируется с давлением, тяжестью. Артефакт – *постеля* ассоциируется с ограничением активности.

1.5. *Ревушку реветь.* Экспрессивное. То же, что «ревмя реветь». – *А сейчас так кости ломом ломит, что аж ревушку реву. До хрипа страдаю и плачу.*

Образ болезни строится на внешних проявлениях крика, рева при физической боли; болезнь сопровождается криками, экспрессивный коннотативный компонент – усиление интенсивности повтором и суффиксом -ушк-. Болезнь – это крик.

1.6. *В рятунку кричать.* Плакать и стонать от боли. – *Как захватит сердце, так кричу в рятунку.*

Образ болезни, как и в предыдущем примере, строится на переносе физической боли в сопровождающие ее звуки крика. Компонент *в рятунку* обозначает «звать о помощи», от глагола *рятуйте* – «спасите!». Отмечается в говорах и других славянских языках: I кричать вони й квилять, нема їм підмоги й рятунку. Кричма

квилять до Господа, ні! він мовчить і до них не озветься (украинский язык) (URL: <https://biblioteka.com/vs-ua/10/22/42/>).

Крич'ать ретун'а (рет'ункой, рет'унки, рет'унку, рех'унку). – Криком просить о спасении, помощи (Псковский областной словарь, с. 173).

1.7. *Фудык душа доспелась* (о здоровье). – *Занемочь.* – *Фудык душа доспелась, плохо делалось, упала, глаз нарушила.* – Совсем плох, тяжело мне, фудык душа доспелась.

Физическое болезненное состояние ассоциируется с *душой*, вместилищем которой считается область груди, где размещается *сердце*. В отдельных случаях *душа* и *сердце* в русской языковой картине мира выступают как синонимы. В основе образа болезненных ощущений лежит сердцебиение (тахикардия), которое может сопровождаться слабостью и другими симптомами. *Доспеться* – случиться (СРГКК). Глагол *доспелась* здесь обозначает внезапное изменение состояния.

#### Психические состояния

##### 2. Страдания

2.1. *Быг'ать горе.* Страдать, маяться. – *Быгают горе: че сделаешь – така жись.*

Необразная ФЕ обозначает «быть в состоянии горя».

Горе 1. Скорбь, глубокая печаль. Заболеть с горя. В г. кто-н. (горюет). Г. горевать не пир пировать (стар. посл.) (ОШ).

Ссылку на архетипическое значение находим в этимологии: укр. *г'оре*, ст.-слав. *горе*, сербохорв. *г'ора* «падучая болезнь», словен. *gorjê* «горе, плач», чеш. *hoře* – то же, др.-польск. *gorze*. К *гореть*. Ср. др.-инд. *çōkas* «пламя, жар», также «мука, печаль, горе», нов.-перс. *sōg* «горе, печаль» (Фасмер). Горе, страдания ассоциируются со словами: *гореть, пламя, жар, мука, печаль*. Горе, страдание внутренне сжигает, как огонь.

2.2. *Завыть на голос.* – Запричитать. – *Как я узнала да тут завыла на голос.*

Получив плохие известия, *завыть* – зооморфный перенос: *завыть*, как собака, волк, издавая животные звуки, не похожие на человеческий голос.

2.3. *Сугорько горчечно-пригорчечно*. – Очень плохо. – *Если у нас на Ангаре хотят сказать, что ему очень плохо, то говорят сугорько горчечно-пригорчечно*.

В основе образности ФЕ *сугорько горчечно-пригорчечно* лежит перенос из сферы вкусовой апперцепции – *горький* – в область переживаний – пищевой код. Интенсивность переживания подчеркивается тройным обозначением страдания с приставками су-, при-.

### 3. Тревога

3.1. *Свербиться на душе*. – О состоянии смутной тревоги, тяжелых предчувствий. – *Не дает покоя, беспокоит че-то, свербиться стало на душе. Че беспокоит? (Свербиться – зудиться, чесаться)* (СРГКК).

В основе образа лежит перенос физиологического ощущения в психическое состояние тревоги, беспокойства. Вместилищем *души* считается область груди, место, где располагается сердце, и осознается как дискомфорт в области сердца – соматический код.

### 4. Обида

4.1. *Косым не глядеть*. – Обижаться, внешне показывая свое недовольство. – *Я к ней с добром, а она косым не глядит*.

Образ строится на восприятии прямого взгляда – *косому*, и даже *косым не глядеть*, прятать глаза, значит, нежелание видеть человека, общаться. Взгляд ассоциируется с соматизмом глаза, в данном случае квалификатор соматического кода.

4.2. *Кусать словами*. – Обижать. – *Она меня все словами кусает, а я ей что сделала?*

Образ основан на переносе зооморфного кода в область переживаний. *Кусать* – нападать, наносить рану зубами, своего рода словесная агрессия. (Ср: *Словом можно убить, словом можно спасти, Словом можно полки за собой повести*. В. Шефнер.)

### 5. Гнев

5.1. *Унять свое сердце*. – Перестать сердиться. – *Сердце свое уйми*.

Соматизм *сердце* часто используется в ФЕ, это символ различных переживаний, ему приписываются разные состояния (сердце замерло,

сердце исходится). В данном случае глагол *унять* (успокоить) обозначает прекращение излишнего сердцебиения, которое сопровождается гнев. В ФЕ *унять свое сердце* реализуется соматический код.

### 6. Вражда

6.1. *Грызья изгрызать*. – Постоянно ругать, упрекать, придирааться. – *Она мужика-то грызья изгрызала*.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой есть слово «грызня» – (разг.). 1. Взаимные укусы, драка между животными. 2. перен. Ожесточенный спор, ссора (презр.) (ОШ).

Образ основан на переносе из зооморфного кода в область чувств, переживаний. Интенсивность переживания реализуется путем повтора однокоренных слов.

7. Речевая агрессия (ругательства-экспрессивы).

7.1. *Макитра полосатая*. *Макитра* – большой и широкий глиняный горшок (в переносном значении – ругательство). – *Ох ты, макитра полосатая!*

В жаргонах переносное обозначение головы. Образ возник на основе переноса предметного кода (горшок, возможно, изначально полосатой окраски) в сферу отрицательных переживаний агрессивного характера, направленных на объект агрессии.

7.2. *Рожна суковатого*. – Бранное выражение. – *Чего тебе? Рожна суковатого надо? А ну-ка, подымайся!*

Рожон – то же, что кол (палка) в форме рога (СРГКК). ФЕ *рожна суковатого* содержит угрозу побить суковатой палкой, если кто-либо не выполнит требований. Образ основан на утрашении применить опасное орудие – перенос предметного кода в сферу чувств.

8. Проклятия в говорах Красноярского края представляют собой реплики-восклицания бранного характера, основанные на пожелании болезней (боль, желтуха) или какого-либо несчастного случая (хвати тебя еман за ногу).

8.1. *Иди к болé!* – *Ой, девка, нет, иди к болé!*

8.2. *Желтуха бы тебя забрала* (бранное).

8.3. *Хвати тебя еман за ногу.* – Ругательство. – *А, хвати тебя еман за ногу! Че ли руки у тя не с того места растут, че ты здесь мне накулемесила?* (еман – дикая коза).

В структурно-семантическом плане глаголы *иди, хвати* выражены формой императива, *забрала бы* – пожелание в форме конъюнктива. Призывы всевозможных болезней и несчастий, испытывая отрицательные, агрессивные эмоции, восходят к древнейшим архетипам заговоров, защиты от «чужого», представляющим собой мифологический код – особый способ восприятия и толкования мира [Леви-Стросс, 1983].

9. Радость (смех). Смех осознается как интенсивное проявление радости.

9.1. *Болони надорвать.* – Смеяться до боли в животе. – *Мы над ними болони надорвали, так смеялись* (болонь – пленки брюшины, сухожилия).

Истоки образности ФЕ *болони надорвать* в переносе телесных ощущений в чувство радости и смеха, выраженное соматизмом *болони*. Глагол *надорвать* ассоциируется с болью от повреждения. Отмечается диффузность ощущений: смеяться до боли в животе: радость – боль – реализуется антропоморфный код.

*Выводы.* В работе рассмотрены 20 ФЕ со значением физических и психических чувств и состояний: болезни, страдания, тревога, обида, гнев, вражда, речевая агрессия, радость. В анализи-

руемой группе преобладают ФЕ психических чувств, состояний (13), из них только 1 со значением положительного чувства (радость). Образность рассмотренных фразеологизмов чувственного кода в говорах Красноярского края реализуется путем переноса признаков и символов соматического, зооморфного, предметного, пищевого и мифологического кодов лингвокультуры.

Образ болезни человека в рассмотренных ФЕ физических чувств представлен квалификаторами предметного кода – материал (*деревянный*), артефактами предметного кода (*постель*), антропоморфный код – интенсивностью физиологических процессов (*перевышение крови*), переносом из воображаемых ощущений от воздействия острым орудием (*колотье*), интенсивностью крика от боли (*ревушку реветь, в рятунку кричать*), соматизмом *душа* (сердце).

В основе образности ФЕ со значением психических чувств и состояний лежит перенос соматического кода (*болони, свербиться, глаза, сердце*); зооморфного (*завыть, кусать, изгрызаты*); предметного, выраженного артефактами (*макитра, рожон*); пищевого (*сугорько горчечно-прегорчечно*); стихии огня (*горе*). Проклятия и ругательства, выражающие речевую агрессию, содержат пожелания болезней и несчастий и представляют собой мифологический код, квалификаторами которого являются соматизмы (*боль, желтуха, еман*).

## Список словарей

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка (ОШ). 4-е изд. М.: А темы. 2007. 944 с.
2. Психологический словарь. URL: <https://www.psychologies.ru/glossary/23/chuvstva/> (дата обращения: 01.03.2023).
3. Псковский областной словарь с историческими данными / под ред. И.С. Лутовиновой, М.А. Тарасовой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. Вып. 16. 606 с. (ПОС).
4. Словарь русских говоров северных районов Красноярского края. Красноярск: Изд-во КГПИ, 1992. 348 с. (СС).
5. Словарь русских говоров центральных районов Красноярского края / под общ. ред. О.В. Фельде (Борхвальдт): в 5 т. Красноярск: Изд-во КГПУ, 2003–2011 (СРГКК).
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка (Фасмер). URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (дата обращения: 01.03.2023).
7. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. М., 1993 (Черных).

## Библиографический список

1. Алексеева А.Е., Алексеев В.В. Особенности эмотивных фразеологических единиц в языках народов Якутии // Вестник СВФУ. 2016. № 1 (51). С. 88–96.
2. Алефиренко Н.Ф., Семенов Н.И. Фразеология и паремология: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 344 с.
3. Булатова Е.М. Образная репрезентация эмоционального состояния обобщенного субъекта в русском, чешском и английском языках // Известия ВГПУ. 2010. № 6. С. 33–36.
4. Буренкова О.М., Гиляева Э.Н. Сравнительно-сопоставительный анализ семантических моделей фразеологических единиц, выражающих отрицательные эмоции и чувства, в английском и немецком языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 1 (19). С. 33–39.
5. Буренкова О.М., Гиляева Э.Н., Хамитова Л.М. Фразеологические единицы, выражающие гнев и его оттенки, в немецком и русском языках // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 1. С. 40–46.
6. Гатауллина Р.В., Чумарова Л.Г., Фассахова Г.Р. Образность фразеологических единиц, характеризующих враждебность (на материале немецкого, английского, русского и татарского языков) // Вестник ЧГТУ им. И.Я. Яковлева. 2018. № 3 (99). С. 42–49.
7. Гимадеева Э.Н. Вербализация эмоций и чувств человека во фразеологии немецкого и русского языков // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: сб. науч. тр. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197439372.pdf>
8. Городникова М.Д. Многоликие эмоции // Актуальные проблемы современной лексикологии, фразеологии и стилистики. М.: Рема, 2006. С. 28–39.
9. Гульбекова М.Дж. Соматические фразеологизмы семантических микрополей отрицательных эмоций гнева и страха в английском и ваханском языках // Ученые записки Худжарского государственного университета им. акад. Б. Гафурова. 2013. № 1 (34). С. 92–99.
10. Калимуллина Л.А. Семантическое поле эмотивности в русском языке: диахронический аспект (с привлечением материала славянских языков): монография. Уфа: РИО БашГУ, 2006.
11. Кошарная С.А. Миф и язык: опыт лингвокультурологической реконструкции русской мифологической картины мира. Белгород, 2002. 287 с.
12. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М.: Главная редакция восточной литературы, 1983. С. 163–170.
13. Ма Лин, Ямалетдинова А.М. Семантический анализ фразеологизмов, характеризующих отрицательные психоэмоциональные состояния человека, в русском и китайском языках // Российский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5, № 6. С. 601–610. DOI: 10.15643/libartrus-2016.6.7
14. Пименова М.В. Категоризация эмоций в наивной картине мира как отражение русской ментальности // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Сер.: Филология. Социальные коммуникации. Т. 24 (63). 2011. № 4, ч. 2. С. 352–361.
15. Пименова М.В. Коды культуры: метаязык описания // Термінологічний вісник. 2017. Вип. 4. С. 274–281.
16. Пименова М.В. Концептосфера внутреннего мира человека // З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.И. Карасик, А.А. Кретов, О.О. Борискина, Е.А. Пименов, М.В. Пименова. Введение в когнитивную лингвистику. Кемерово: Графика, 2004. С. 130–178 ( Концептуальные исследования. Вып. 4).
17. Пименова М.В. Концептуализация чувства в русской языковой картине мира // Мир человека и мир языка. Кемерово: Графика, 2003. С. 58–120 (Концептуальные исследования. Вып. 2).
18. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999. 269 с.

19. Федоров А.И. Внутренняя форма слова и фразеологического оборота как средство выражения признака, понятия и образного представления // Известия Сиб. отд-ния АН СССР. Серия обществ. наук. Новосибирск, 1969. Вып. 6. С. 131–138.
20. Фромм Э. Душа человека: сб. тр.: пер. с англ. М.: Республика, 1992. 430 с.
21. Хабибуллина А.Э. Фразеологизмы, выражающие состояние радости в русском, английском и татарском языках. Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание // Известия ВГПУ. 2009. № 5. С. 143–147.
22. Хабибуллина А.Э. Фразеологические единицы, выражающие эмоциональное состояние человека в русском, английском и татарском языках (на примере фразеологизмов, выражающих состояние гнева, ярости, раздражения) // Известия ВГПУ. Филологические науки. 2016. С. 152–158.
23. Юрина Е.А. Образный строй языка. Томск: Изд-во Том. ун-а, 2005. 156 с.

# PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE MEANING OF FEELINGS IN KRASNOYARSK TERRITORY DIALECTS

S.P. Vasilieva (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The study of human feelings and emotions attracts scientists from different fields of knowledge. Feeling can be defined as the ability to feel, experience, perceive external influences. The concept of 'emotion' acts as a synonym to the concept of 'feeling'. The ability to express human feelings and emotions with the help of language units, in particular phraseological units (PU), is universal for all languages and at the same time the ways of expression are nationally specific.

*The purpose of the article* is to identify the cultural codes underlying the imagery of PU feelings in the Russian dialects of the Krasnoyarsk Territory.

*The methodology* of the study is based on the imagery and the twofold nature of the PU. Considering the specifics of the PU imagery, we proceed from the fact that the linguistic consciousness of a person is associative, the experience and knowledge of what has already been experienced is used to denote something new. At the same time, the PU retains the primary and secondary images. The switching of linguistic consciousness from one cultural code to another represents the specifics of the PU imagery.

*Research results and discussion.* The paper analyzes 20 PUs with the meaning of feelings in the dialects of the Krasnoyarsk Territory. According to the nature of the experience of feelings, the studied PUs are divided into 1) physical and 2) mental. By semantic and etymological analysis of the PU structural components, the internal form of the imagery of phraseological units and cultural codes as a source of imagery are revealed.

*Conclusions.* As a result of the research, the linguistic and cultural codes underlying the phraseological imagery of PU 'feelings' are identified as objective, anthropomorphic, and zoomorphic.

**Keywords:** *phraseological unit (PU), dialects of the Krasnoyarsk Territory, feelings, emotions, imagery, culture code.*

---

Vasilieva Svetlana P. – DSc (Philology), Professor, Department of General Linguistics, Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: org/0000-0003-1091-4829; SPIN 6688-8259; e-mail: vasileva@kspu.ru

---

## Dictionaries

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Explanatory dictionary of the Russian language.
2. Psychological dictionary. URL: <https://www.psychologies.ru/glossary/23/chuvstva/>
3. Pskov regional dictionary with historical data. Is. 16 / Ed. by I.S. Lutovinova, M.A. Tarasova. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2004. 606 p.
4. Dictionary of Russian dialects of the northern regions of the Krasnoyarsk Territory. Krasnoyarsk: Izdatelstvo KGPI, 1992. 348 p.
5. Dictionary of Russian dialects of the central districts of the Krasnoyarsk Territory / Ed. by O.V. Felde (Borkhvaldt). In 5 vol. Krasnoyarsk: Izdatelstvo KGPU, 2003–2011.
6. Fasmer M. Etymological dictionary of the Russian language. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/>
7. Chernykh P.Ya. Historical and etymological dictionary of the modern Russian language: In 2 volumes. Moscow, 1993.

## References

1. Alekseeva A.E., Alekseev V.V. Features of emotive phraseological units in the languages of the peoples of Yakutia // Vestnik SVFU (NEFU Bulletin). 2016. No. 1 (51). P. 88–96.
2. Alefirenko N.F. Semenenko N.I. Phraseology and paremiology: Textbook. Moscow: Flinta: Nauka, 2009. 344 p.

3. Bulatova E.M. Figurative representation of the emotional state of a generalized subject in Russian, Czech and English // *Izvestiya VGPU (News of the VSPU)*. 2010. No. 6. P. 33–36.
4. Burenkova O.M., Gilyazeva E.N. Comparative analysis of semantic models of phraseological units expressing negative emotions and feelings in English and German languages // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki (Philological Sciences. Questions of Theory and Practice)*. 2013. No. 1 (19). P. 33–39.
5. Burenkova O.M., Gilyazeva E.N., Khamitova L.M. Phraseological units expressing anger and its shades in German and Russian // *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya (Scientific Review: Humanitarian Studies)*. 2017. No. 1. P. 40–46.
6. Gataullina R.V., Chumarova L.G., Fassakhova G.R. Imagery of phraseological units characterizing hostility (based on the material of German, English, Russian and Tatar languages) // *Vestnik ChGTU im. I.Ya. Yakovleva (Bulletin of I.Ya. Yakovlev CHSTU)*. 2018. No. 3 (99). P. 42–49.
7. Gimadeeva E.N. Verbalization of human emotions and feelings in the phraseology of German and Russian languages. In: *Collection of scientific papers. Modern problems of philology and methods of teaching languages: questions of theory and practice*. 2017. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197439372.pdf>
8. Gorodnikova M.D. Multifaceted emotions. In: *Topical problems of modern lexicology, phraseology and stylistics*. Moscow: IPK MGLU Rema, 2006. P. 28–39.
9. Gulbekova M.J. Somatic phraseological units of semantic microfields of negative emotions of anger and fear in English and Vakhani languages // *Uchenye zapiski Khudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki (Scientific Notes of the Khujand State University named after Academician B. Gafurov. Humanitarian Sciences)*. 2013. No. 1 (34). P. 92–99.
10. Kalimullina L.A. Semantic field of emotivity in the Russian language: diachronic aspect (involving the material of Slavic languages): Monograph. Ufa: RIO BashGU, 2006.
11. Kosharnaya S.A. *Myth and language: Experience of linguistic and cultural reconstruction of the Russian mythological picture of the world*. Belgorod, 2002. 287 p.
12. Levi-Strauss K. *Structural anthropology*. Moscow: Glavnaya redaktsiya vostochnoy literatury, 1983. P. 163–170.
13. Ma Lin, Yamaletdinova A.M. Semantic analysis of phraseological units characterizing negative psycho-emotional states of a person in Russian and Chinese languages // *Rossiyskiy gumanitarnyy zhurnal (Russian Humanitarian Journal)*. 2016. Vol. 5, No. 6. P. 601–610. DOI: 10.15643/libartus-2016.6.7
14. Pimenova M.V. Categorization of emotions in the naive picture of the world as a reflection of the Russian mentality // *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya: Filologiya. Sotsialnye kommunikatsii (Scientific Notes of V.I. Vernadsky Tauride National University. Series: Philology. Social Communications)*. 2012. Vol. 24 (63), No. 4. Part 2. P. 352–361.
15. Pimenova M.V. Codes of culture: metalanguage of description // *Terminologichny visnik (Terminological Bulletin)*. 2017. Is. 4. P. 274–281.
16. Pimenova M.V. Concept sphere of the inner world of man. In: Z.D. Popova, I.A. Sternin, V.I. Karasik, A.A. Kretov, O.O. Boriskina, E.A. Pimenov, M.V. Pimenova. *Introduction to cognitive Linguistics. Series: Conceptual Studies*. Is. 4. Kemerovo: IPK Grafika, 2004. P. 130–178.
17. Pimenova M.V. Conceptualization of feeling in the Russian language picture of the world. In: *The world of man and the world of language. Series: Conceptual Studies*. Is. 2. Kemerovo: IPK Grafika, 2003. P. 58–120.
18. Potebnaya A.A. *Thought and language*. Moscow: Labirint, 1999. 269 p.

19. Fedorov A.I. The inner form of a word and phraseological collocation as a means of expressing a sign, concept and figurative idea // *Izvestiya Sibirskogo otdeleniya AN SSSR. Seriya obshchestvennykh nauk* (News of the Siberian Branch of the USSR Academy of Sciences. Series: Social Sciences). Novosibirsk, 1969. Is. 6. P. 131–138.
20. Fromm E. *The soul of man* (Translated from English). Moscow: Respublika, 1992. 430 p.
21. Khabibullina A.E. Phraseological units expressing the state of joy in Russian, English and Tatar languages. Comparative-historical, typological and comparative linguistics // *Izvestiya VGPU* (News of VSPU). 2009. No. 5. P. 143–147.
22. Khabibullina A.E. Phraseological units expressing the emotional state of a person in Russian, English and Tatar languages (on the example of phraseological units expressing the state of anger, rage, irritation) // *Izvestiya VGPU. Filologicheskie nauki* (News of VSPU. Philological Sciences). 2016. No. 3 (107). P. 152–158.
23. Yurina E.A. *Figurative structure of language*. Tomsk: Izdatelstvo Tomskogo universiteta, 2005. 156 p.

УДК 37.013.77

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Я. Ли (Москва, Россия)

## Аннотация

**Постановка проблемы.** В связи с постоянным развитием информационных технологий цифровое образование становится повседневной реальностью в жизни учителей. **Цель** статьи – подробно рассмотреть профессиональные изменения в деятельности учителей в цифровую эпоху.

**Методология.** В статье используются два метода: анализ литературных источников и качественный анализ. Автором обобщаются предыдущие теоретические исследования, а также проводится новый анализ этапов профессионального развития учителя, основанный на качествах, ожидаемых от современного учителя в эпоху цифрового образования.

**Результаты исследования.** По итогам исследования выделяются три этапа развития учителя в эпоху цифровой педагогики. К ним относятся этап традиционного образования, этап внедрения отдельных информационных технологий в образовательный процесс и этап полноценного применения информационных технологий в образовании. В конце статьи приводится список тех цифровых компетенций, которыми должны обладать учителя.

**Заключение.** Суммируются основные положения статьи, а также дается обзор вклада автора в рассматриваемую проблематику. Из этого следует, что автор статьи не просто изучил имеющийся теоретический материал, но и представил собственное исследование. Статья способствует лучшему пониманию меняющихся этапов профессионального развития учителей в цифровой среде, что, в свою очередь, приводит к лучшему пониманию учителей, а также к повышению качества преподавания.

**Ключевые слова:** *этапы развития учителя, профессионализм учителя, цифровизация в образовании, цифровая трансформация образования, педагогические функции, профессиональные роли учителя, гуманизация образования, педагогическое взаимодействие, цифровая компетентность педагога.*

Ли Яцзюань – аспирант института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва); ORCID ID: 0000-0002-7761-2924; e-mail: 1099431095@qq.com

**П**остановка проблемы. Профессиональное развитие учителей относится к процессу непрерывного развития профессионального мышления, профессиональных знаний, профессиональной компетентности учителей. Иными словами, под этим развитием подразумевается постепенный переход от начинающего учителя к учителю-эксперту [Колыхматов, 2020]. Этой тематике была посвящена серия статей, опубликованных в 1980 г. во Всемирном ежегоднике образования под названием «Профессиональное развитие учителей». Теоретические разработки важны для профессионального развития учителей, так как их авторы выделяют этапы и пути процесса становления педагога, оказывая помощь учителям в определении

этапов, которые они проходят в процессе развития как профессионала, а также в постановке целей в соответствии с текущим этапом. Все это способствует созданию благоприятных условий для профессионального развития в школах или педагогических учебных заведениях, которые учитывают особенности профессионального развития учителей [Дэн, Чанг, 2011].

Так или иначе, в XXI в. информационные технологии стали неотъемлемой составляющей современной жизни, учебы, работы. Поскольку учителя живут и работают в обществе, то они используют информационные технологии в своей деятельности. Цифровое образование также входит в повседневную жизнь педагогов [López, Carril, Miguel et al., 2022]. Согласно

структурной теории стадий «этап социализации» представляет собой процесс развития учителя в социальном контексте. Профессиональная социализация учителей является процессом интеграции педагога в профессиональное сообщество, а также процессом его признания со стороны этого сообщества [Му, 2012].

*Цель* статьи – подробно рассмотреть профессиональные изменения в деятельности учителей в цифровую эпоху.

*Обзор научной литературы* по проблеме. Американский ученый Фуллер (Fuller) в 1969 г. создал опросник, который положил начало теоретическим исследованиям в области профессионального развития педагогов. Фуллер разделил процесс развития учителей на несколько этапов. Это такие этапы, как ранняя социализация; становление педагога, ученики которого достигают необходимых показателей; становление эксперта, имеющего влияние в педагогическом сообществе. Хотя предложенная концепция не является всеобъемлющей, Фуллеру удалось заложить тот фундамент, на котором строились дальнейшие исследования [Сяо, 2002].

В 1970-е гг. американский ученый Кац (Katz) разработал классификацию, основываясь на собственном опыте работы. Он предложил использование методов интервью и анкетирования для выделения четырех этапов профессионального развития учителей: этап выживания; консолидации; обновления; зрелости [Лу, 2006].

В конце 1970 – начале 1980-х гг. в Университете штата Огайо (США) была проведена серия организационных исследований по вопросу

развития учителей. Исследования проводили ученые Бердон (Burdon), Ньюман (Newman), Петерсон (Peterson) и Флора (Flora). По итогам исследований развитие учителей было разделено на три этапа: этап выживания; адаптации; профессиональной зрелости [Ченг, 2017].

В 1985 г. профессор Фесслер (Fessler) из Университета Джона Хопкинса (США) провел собственное исследование, используя наблюдение за повседневной преподавательской деятельностью учителей. Также он провел интервью со 160 учителями и осуществил анализ конкретных случаев. И наконец, профессором Фесслером было проведено всестороннее изучение теоретической литературы, связанной с развитием взрослых и этапами развития человека в течение жизни. По итогам исследования процесс профессионального развития учителей был разделен на восемь этапов: этап подготовки к работе; поступления на работу; развития компетентности; энтузиазма и роста; разочарования в карьере; стабилизации; прекращения карьеры; завершения карьеры [Цзян, 2004]. Марк Хуберман (Mark. Huberman) предложил классификацию из пяти этапов профессионального развития учителя: этап приема на работу; стабилизации; педагогической зрелости (приблизительно начиная с седьмого, заканчивая двадцать пятым годом педагогической карьеры); усиления консерватизма; окончания карьеры [Лю, 2003]. Ниже (табл.) представлен сравнительный анализ классификаций профессионального развития учителя на основе сопоставления исследований ученых Берлина и Стока (Berlene and Stock) [Ли, 2003].

### **Сравнение теорий профессионального развития учителя Бёрлена и Стока** **Comparison of professional development theories developed by Berlene and Stock**

<i>Бёрлен</i>		<i>Сток</i>	
1		2	
Этап начала карьеры	Начинающие учителя с опытом работы от 1 до 2 лет. Характеристика этапа: настроенность на освоение новых компетенций, которые необходимы в профессии учителя	Этап подготовки к карьере	Учителя в начале своей карьеры или студенты педагогических отделений. Характеристика этапа: идеализм; жизнелюбие; креативность; принятие новых концепций и проактивность (активное прогрессирование)

Окончание табл. 1

	1		2
Этап набора профессионального опыта	Учителя с опытом работы от 2 до 3 лет. Характеристика этапа: умение интегрировать старые и новые знания; способность гибко использовать стратегии обучения. На этом этапе ролевое поведение учителей становится все более соответствующим профессиональной роли педагога	Экспертный этап	Учителя, обладающие высоким уровнем педагогических знаний, умений и навыков, а также располагающие широким спектром источников информации. Характеристика этапа: способность проводить эффективные занятия; развитые навыки тайм-менеджмента; владение необходимыми методиками преподавания. Педагоги на этом этапе искренне верят в своих учеников, в то же самое время не прекращается процесс самосовершенствования и профессиональной самореализации
Этап профессиональной компетентности	Учителя с опытом работы от 3 до 4 лет. Характеристика этапа: способность решать различные профессиональные задачи в соответствии со своими идеями; наличие сильного чувства ответственности за преподавательский процесс и результаты педагогической деятельности. Тем не менее на этом этапе преподавательская техника еще не достигла определенной плавности	Этап отступления назад	У учителей на этом этапе появляется ощущение усталости и бессилия. Они начинают часто критиковать учебное заведение, родителей и учеников. Характеристика этапа: сначала учитель просто молча наблюдает, замечая негативные тенденции, но не высказывается открыто. Затем учитель начинает активно сопротивляться изменениям, не реагируя на административные меры и препятствуя развитию школы
Этап профессионального расцвета	Учителя с опытом работы 5 лет и более. Характеристика этапа: наличие острого чувства педагогической интуиции в обучении; достижение автоматизации преподавательских навыков; достижение гладкости и гибкости в преподавании	Этап обновления карьеры	Учителя активно развивают свои компетенции, участвуют в семинарах, записываются на учебные курсы, вступают в профессиональные педагогические организации. Характеристика этапа: возвращение к этапу подготовки к карьере; энергичность; желание впитывать новые знания
Экспертный этап	Учителя с опытом работы от 8 до 15 лет. Характеристика этапа: умение реагировать на проблемы; полная автоматизация навыков преподавания и использование разнообразных методов обучения	Этап окончания карьеры	Достижение пенсионного возраста или прекращение преподавательской деятельности по другим причинам. Характеристика этапа: уход учителя из жизни; уход на пенсию или начало новой карьеры

В процессе исследования были использованы следующие методы:

- 1) метод анализа литературных источников;
- 2) метод сравнительного анализа.

*Результаты исследования.* На основе результатов предыдущих теоретических работ,

а также анализа тех качеств, которые ожидаются от учителя нового типа в эпоху цифрового образования, автором представлена новая классификация этапов профессионального развития учителя: разделение профессионального пути учителя на три стадии.

*Этап традиционного образования.* Учителя проходят процесс профессиональной адаптации к будущим обязанностям педагога. В течение этого периода учителя постепенно узнают о школьном образовании в целом и о конкретном учебном заведении в частности. Также они сталкиваются с преобразованием собственной личности и изменением изначальных черт характера. В процессе преподавания они используют традиционные методы обучения. На этом этапе учителя пока могут быть не очень опытными в области информационных технологий в образовании. Они должны продолжать развиваться для достижения личностной и профессиональной зрелости [Горяинов, 2019].

С точки зрения профессионального развития существует необходимость в расширении структуры компетенций учителей, а также в повышении их информационной грамотности. Имеется в виду освоение компьютерных и сетевых технологий, статистики, социологии образования и других дисциплин на этапе подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении. Педагоги должны осваивать последние ноу-хау в мире информационных технологий, а также изучать возможности интеграции цифровой составляющей в образовательный процесс, включая возможности цифровой коммуникации, оценки цифрового обучения, цифрового сотрудничества и так далее. Таким образом, учителя могут оказать содействие цифровому развитию обучающихся [Федорова, 2014].

*Этап внедрения отдельных информационных технологий в образовательный процесс.* На этом этапе учителя достигли некоторых результатов в профессиональном формировании. Они уже могут выполнять учебные задачи и требования школы; также знают, как освоить новые методы обучения, необходимые для профессионального развития [Peralta et al., 2022]. Они лучше понимают, что использование информационных технологий имеет достаточно высокий потенциал в процессе эффективной передачи знаний. В частности, чаще используют информационные технологии в классной комнате, а также в процессе дистанционного образования.

На этом этапе учителя начинают интегрировать информационные технологии в процесс традиционного образования [Бурзалова, 2012]. В то же время они стремятся увеличить свои карьерные преимущества, а также сформулировать профессиональные убеждения, развить профессиональные компетенции, создать собственный педагогический стиль. Таким образом, учителя постепенно переходят к этапу зрелости в профессии [Грязнов, 2021].

*Этап полноценного применения информационных технологий в образовании.* На данном этапе учителя достигают периода профессиональной зрелости. Учителя демонстрируют ярко выраженную стабильность в своей работе. В то же время по причине длительного опыта работы, более высокого уровня преподавания и относительно надежных теоретических навыков учителя могут использовать информационные технологии с большей осознанностью [Kullaslahti, Ruhalahti, Brauer, 2019].

Учитель, обладающий высоким уровнем цифровых компетенций, должен уметь самостоятельно осваивать и применять в педагогической деятельности новые цифровые технологии, осуществлять обмен знаниями и взаимодействие в форме сотрудничества в группе обучающихся, разрабатывать и развивать учебные программы и оценивать знания, умения и навыки обучающихся в режиме онлайн. Кроме этого, такому учителю важно обладать целым рядом междисциплинарных компетенций [Васильева и др., 2019].

Таким образом, авторы настоящей статьи считают, что для адаптации к образовательным тенденциям современности учителя должны иметь цифровую компетентность. Эта компетентность включает в себя:

1. Способность к анализу основных данных, полученных в цифровом пространстве.
2. Способность к пониманию ключевых инструментов цифровых платформ [Грязнов, 2021].
3. Способность к созданию собственных обучающих курсов в рамках различных цифровых платформ, а также разработки собственных цифровых образовательных ресурсов [Колыхматов, 2018].

4. Способность к использованию ресурсов социальных сетей в педагогической деятельности [Ramos et al., 2022].

5. Способность проводить комплексный анализ собственной деятельности в цифровом пространстве, выявлять свои сильные и слабые стороны, а также развивать преимущества и преодолевать трудности [Ruiz, Fortanet, 2022].

*Заключение.* По итогам работы были сделаны следующие выводы.

Во-первых, профессиональное развитие учителя является очень важным элементом его работы, а также основным фактором повышения качества образовательного процесса [Яковенко, 2021]. Развитие в философском смысле означает качественный процесс изменения вещей от низшего к высшему, от старого к новому. Развитие человека – это процесс перехода от младенчества к зрелости через постоянное самосовершенствование [Дорожкина, 2021].

Во-вторых, развитие учителя как социального профессионала представляет собой непрерывный процесс: начиная со студента педагогического вуза, который затем переходит в статус начинающего учителя, постепенно становясь опытным учителем, а затем учителем-

экспертом. Развитие учителя происходит непрерывно на протяжении всей его карьеры [Чжу, 2008].

И наконец, цифровое образование как продукт общественного развития и прогресса современного общества имеет определенные преимущества в сфере образования и обучения. Учителям необходимо учитывать целый ряд сильных и слабых сторон цифровых технологий в образовательном процессе, а также уметь правильно их использовать. В условиях цифровизации учителя должны изменить свое мышление, чтобы не только принять цифровые технологии, но также сформировать к ним позитивное отношение [Ли, 2007].

Авторский вклад в рассматриваемую проблематику заключается в том, что автор не только обобщает результаты предыдущих научных работ, но и проводит собственные аналитические исследования.

Полученные в результате исследования три этапа развития учителя в цифровую эпоху способствуют лучшему пониманию изменений, которые происходят в развитии современных учителей. Также эти результаты могут помочь в повышении качества образования.

## Библиографический список

1. Бурзалова Т.В. Психологическое сопровождение профессионального становления будущих учителей математики и информатики // Вестник БГУ. 2012. № 15. С. 20–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-stanovleniya-buduschih-uchiteley-matematiki-i-informatiki>
2. Васильева А.А., Потапова И.Н., Таратута И.В. Цифровые компетенции педагога в свете современной системы образования // АПК: инновационные технологии. 2019. № 4 (47). С. 43–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42574694>
3. Горяинов А.Н. Коллекция кейсов и инструментов для оценки цифровых компетенций в рамках программы DigComp // Цифровая трансформация образования: матер. 2-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27 марта 2019 г. / отв. ред. А.Б. Бельский. Минск: ГИАЦ Минобразования. 2019. С. 329–331.
4. Грязнов С.А. Цифровая компетентность преподавателя // Ани: педагогика и психология. 2021. № 2 (35). С. 79–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-prepodavatelya>
5. Дорожкина Е.С. Профессиональное становление будущего учителя в воспитывающей среде педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2021. С. 230–234. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-buduschego-uchitelya-v-voospityvayuschey-srede-pedagogicheskogo-vuza>

6. Дэн Цзяньян, Чанг Шуфанг. Цзинь ши нянь лай гао сяо цзяо ши чжуань е фа чжань вэнь ти янь цю шу пин [Обзор исследований по профессиональному развитию преподавателей университетов за последнее десятилетие] // Цзя ин сюэ юань сюэ бао [Журнал Jiaing College]. 2011. № 29 (4). С. 78–82 (на китайском языке; 邓坚阳,常淑芳. 近十年来高校教师专业发展问题研究述评[J].嘉应学院学报. 2011. № 29 (04)). С. 78–82. URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2011&filename=JYDB201104018&uniplatform=NZKPT&v=8q2jZesNLC5DPwNa9B0B\\_ZHu6EpWLu6mR8mzcjQMh0iHbUzRp6K6jP5CDKB3XVBT](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2011&filename=JYDB201104018&uniplatform=NZKPT&v=8q2jZesNLC5DPwNa9B0B_ZHu6EpWLu6mR8mzcjQMh0iHbUzRp6K6jP5CDKB3XVBT)
7. Колыхматов В.И. Цифровая грамотность и навыки современного педагога // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. № 8 (186). С. 156–169. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-i-navyki-sovremennogo-pedagoga>
8. Колыхматов В.И. Цифровые навыки современного педагога в условиях цифровизации образования // Ученые записки университета Лесгафта. 2018. № 9 (163). С. 152–158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-navyki-sovremennogo-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya>
9. Ли Бин. Го нэй вай цзяо ши чжуань е фа чжань го чэньянь цю шу пин [Исследование процесса профессионального развития учителей в Китае и за рубежом] // Цзян су цзяо юй сюэ юань сюэ бао шэ хуэй кэ сюэ бань [Журнал Образовательного института Цзянсу (Social Science Edition)]. 2003. № 4. С. 17–20 (на китайском языке; 李斌.国内外教师专业发展过程研究述评[J].江苏教育学院学报(社会科学版). 2003. (04). С. 17–20). URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2003&filename=JSJB200304004&uniplatform=NZKPT&v=lvUbGO5Xf-sDOcdDy4On3j8cHLazc0LUdFOQp3ParGeD7v9aCzvgailRqMXvTXqL>
10. Ли Биксионг. Го нэй вай ю гуань цзяо ши чжуань е фа чжань мо ши янь цю шу пин [Обзор китайских и международных исследований моделей профессионального развития учителей] // Цзи линь цзяо юй [Образование в Цзилине]. 2007. № 21. С. 30–31 (на китайском языке; 李碧雄.国内外有关教师专业发展模式研究述评[J].吉林教育. 2007. (21). С. 30–31). URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDN0508&filename=JLJY2007Z1014&uniplatform=NZKPT&v=2-ca6WubZXdT\\_jWC-0h6oLL12QjYFE2R49lYlvUnQLKUZwOaKX4ef7APBQZIRIMO](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDN0508&filename=JLJY2007Z1014&uniplatform=NZKPT&v=2-ca6WubZXdT_jWC-0h6oLL12QjYFE2R49lYlvUnQLKUZwOaKX4ef7APBQZIRIMO)
11. Лу Сяоцзе. Го нэй вай цзяо ши чжуань е фа чжань цзе дуань янь цю шу пин [Китайские и зарубежные исследования процесса профессионального развития учителей] // Цзяо юй кэ сюэ янь цю [Образование и научные исследования]. 2006. № 7. С. 53–56 (на китайском языке; 罗晓杰.国内外教师专业发展阶段研究述评[J].教育科学研究. 2006. (07). С. 53–56). URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2006&filename=JYKY200607016&uniplatform=NZKPT&v=w\\_rMEVmNJCndSYHitqXp9fuNRtaD\\_kH3ttzY\\_C-gui9pcBkNhseRKB3KMcpM5fpw](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2006&filename=JYKY200607016&uniplatform=NZKPT&v=w_rMEVmNJCndSYHitqXp9fuNRtaD_kH3ttzY_C-gui9pcBkNhseRKB3KMcpM5fpw)
12. Лю Ванхай. Цзяо ши чжуань е фа чжань нэй хань вэнь ти юй цюй сян [Профессиональное развитие учителя: коннотация, проблема и тенденция] // Цзяо Юй Тань Со [Исследование образования]. 2003. № 12. С. 103–105 (на китайском языке; 刘万海.教师专业发展:内涵、问题与趋向[J].教育探索. 2003. (12). С. 103–105). URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2003&filename=SEEK200312045&uniplatform=NZKPT&v=-Htwj3qFPlsulpz8nGcA-jky2ajZhA8Yz3ZNmKfMuebDp7Cuv\\_v\\_ai6-PRRJBCcR](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2003&filename=SEEK200312045&uniplatform=NZKPT&v=-Htwj3qFPlsulpz8nGcA-jky2ajZhA8Yz3ZNmKfMuebDp7Cuv_v_ai6-PRRJBCcR)
13. Му Чжицзя. Го нэй вай цзи шу чжи чи цзяо ши чжуань е фа чжань дэ янь цю сянь чжуань юй вэнь ти фэнь си [Исследовательский статус и анализ проблем профессионального развития учителей в Китае и за рубежом] // Чжун го юань чэн цзяо юй [Китайское дистанционное образование]. 2012. № 12. С. 47–54. DOI: 10.13541/j.cnki.chinade.2012.12.008 (на китайском языке; 牟智佳.国内外技术支持教师专业发展的研究现状与问题分析[J].中国远程教育. 2012. (12). С. 47–54). DOI: 10.13541/j.cnki.chinade.2012.12.008
14. Сяо Липин. Го нэй вай цзяо ши чжуань е фа чжань янь цю шу пинь [Исследовательский обзор профессионального развития учителей в Китае и за рубежом] // Чжун го цзяо юй сюэ Кан

- [Китайский журнал «Образование»]. 2002. № 5. С. 61–64 (на китайском языке; 肖丽萍.国内外教师专业发展研究述评[J].中国教育旬刊. 2002. (05). С. 61–64). URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2002&filename=ZJYX200205025&uniplatform=NZKPT&v=mlnfaBO4BEXFDO1NFCaqm\\_sEPQ7iTA8qAAsYzXXclz1AgNSxy-kqpbpmKwiSuo4a](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2002&filename=ZJYX200205025&uniplatform=NZKPT&v=mlnfaBO4BEXFDO1NFCaqm_sEPQ7iTA8qAAsYzXXclz1AgNSxy-kqpbpmKwiSuo4a)
15. Федорова Г.А. Профессиональное развитие учителей в условиях информатизации образования // Вестник РУДН. Сер.: Информатизация образования. 2014. № 4. С. 18–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-uchiteley-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya>
  16. Цзян Цзиньинг. Цзяо ши чжуань е хуа цзи цзяо ши чжуань е фа чжань цзун шу [Обобщение профессиональной деятельности и профессионального развития учителей] // Цзяо юй тань со [Исследование образования]. 2004. № 4. С. 104–105 (на китайском языке; 蒋竞莹.教师专业化及教师专业发展综述[J].教育探索. 2004. (04). С. 104–105). URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2004&filename=SEEK200404044&uniplatform=NZKPT&v=ckY4Fq0LUzIN8HWJVZ2cOiu4cPHvak6kUUNN5YLwsUgoQ6OVDFwa4hzaHghor-nk>
  17. Ченг Янтао. Ши цзи и лай го нэй вай цзяо ши чжуань е фа чжань цзе дуань янь цзю шу пин [Гу Ронгфанг. Классификации стадий профессионального развития учителей в Китае и за рубежом в двадцать первом веке] // Цзяо юй кань [Журнал образования]. 2017. № 11. С. 17–22. DOI: 10.16215/j.cnki.cn44-1371/g4.2017.11.003 (на китайском языке; 程妍涛,顾荣芳. 21世纪以来国内外教师专业发展阶段研究述评[J].教育刊. 2017. (11). С. 17–22). DOI: 10.16215/j.cnki.cn44-1371/g4.2017.11.003
  18. Чжу Синьсинь. Го нэй вай цзяо ши чжуань е фа чжань бяо чжунь янь цзю пин си [Чжан лижэнь. обзор стандартов профессионального развития для учителей в Китае и за рубежом] // Го цзяо цзяо юй син чжэн сюэ юань сюэ бао [Журнал Национальной академии управления образованием]. 2008. № 12. С. 45–50 (на китайском языке; 朱欣欣,张丽珍.国内外教师专业发展标准研究评析[J].国家教育行政学院学报. 2008. (12). С. 45–50). URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2008&filename=GJXZ200812009&uniplatform=NZKPT&v=Z2R87pCr7eO85iDuhjCa00sTBS\\_st4k4rg3MCvuSUOgGSm3Ry9NbapFJCwulcXcr](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2008&filename=GJXZ200812009&uniplatform=NZKPT&v=Z2R87pCr7eO85iDuhjCa00sTBS_st4k4rg3MCvuSUOgGSm3Ry9NbapFJCwulcXcr)
  19. Яковенко Т.В. Непрерывное профессиональное развитие учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 291–294. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ nepreryvnoe-professionalnoe-razvitie-uchitelya>
  20. Kullaslahti J., Ruhalahti S., Brauer S. Professional development of digital competences: standardised frameworks supporting evolving digital badging practices // J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci. 2019. No. 12 (2). P. 175–186.
  21. López T.E. Carril M.M. T., Miguel R.D., Verdú M.J., la Calle C.M. de Twitter in initial teacher training: Interaction with social media as a source of teacher professional development for social studies prospective educators // Sustainability. 2022. No. 14 (23). P. 16134. DOI: 10.3390/su142316134
  22. Peralta L.R., Cinelli R.L., Marvell C.L., Nash R. A teacher professional development programme to enhance students' critical health literacy through school-based health and physical education programmes // Health Promotion International. 2022. No. 37 (6). P. 168. DOI: 10.1093/heapro/daac168
  23. Ramos J.L., Cattaneo A.A. P., Jong F.P.C.M. de, Espadeiro R.G. Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art // Journal of Research on Technology in Education. 2022. No. 54 (5). P. 695–718. DOI: 10.1080/15391523.2021.1911720
  24. Ruiz M.M.N., Fortanet G.I. Teacher professional development for the integration of content and language in higher education // Innovation in Language Learning and Teaching. 2022. No. 16 (4–5). P. 277–280. DOI: 10.1080/17501229.2022.2123678

# PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN DIGITAL ERA

Y. Li (Moscow, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* We live in the twenty-first century. Due to the constant development of information technology, digital education is becoming an everyday reality in the lives of teachers.

*The purpose of the article* is to disassemble and analyze the professional development of teachers in the digital environment, giving them the opportunity to clearly identify the stage they are at, as well as learn how to use information technology to improve the quality of education.

*Methodology.* The article uses two methods: analysis of literary sources and qualitative analysis. The authors summarize previous theoretical studies, as well as conduct a new analysis of the stages of teacher professional development, based on the qualities expected of a modern teacher in the era of digital education.

*Research results.* Based on the results of the study, the authors identify three stages of teacher development in the era of digital pedagogy. These include the stage of traditional education, the stage of introducing individual information technologies into the educational process, and the stage of the full use of information technologies in education. At the end of the article, there is a list of those digital competencies that teachers should have.

*Conclusion.* The conclusion section summarizes the main point of view of the article, and provides an overview of the contribution of its authors to the issues under consideration. Thus, the authors of the article both studied the available theoretical material and presented their own research. The article contributes to a better understanding of the changing stages of professional development of teachers in the digital environment, which in turn leads to a better understanding of teachers, as well as an increase in the quality of teaching.

**Keywords:** *stages of teacher development, professionalism of a teacher, digitalization in education, digital transformation of education, pedagogical functions, professional roles of teachers, humanization of education, pedagogical interaction, digital competence of a teacher.*

---

Li YaJuan – PhD Candidate, School of Foreign Languages, RUDN University (Moscow, Russia); ORCID ID: 0000-0002-7761-2924; e-mail: 1099431095@qq.com

---

## References

1. Burzalova T.V. Psychological support for the professional development of future teachers of mathematics and informatics // Vestnik BGU (Bulletin of the Belarusian State University). 2012. No. 15. P. 20–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-stanovleniya-buduschih-uchiteley-matematiki-i-informatiki>
2. Vasilyeva A.A., Potapova I.N., Taratuta I.V. Digital competencies of a teacher in the light of the modern education system // APK: innovatsionnye tekhnologii (APK: Innovative Technologies). 2019. No. 4 (47). P. 43–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42574694>
3. Goryainov A.N. A collection of cases and tools for assessing digital competencies in the framework of the DigComp program. In: Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference “Digital transformation of education”, Minsk, March 27, 2019. Minsk: GIATs Minobrazovania, 2019. P. 329–331.
4. Gryaznov S.A. Digital competence of a teacher // Ani: pedagogika i psikhologiya (Ani: Pedagogy and Psychology). 2021. No. 2 (35). P. 79–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-prepodavatelya>
5. Dorozhkina E.S. Professional formation of a future teacher in the educational environment of a pedagogical university // Samarskiy Nauchnyy Vestnik (Samara Scientific Bulletin). 2021. P. 230–234. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-buduschego-uchitelya-v-vospityvayuschey-srede-pedagogicheskogo-vuza>

6. Deng Jianyang, Chang Shufang. Jin shinian lai gaoxiao jiaoshi zhuan ye fazhan wenti yanjiu shuping [Review of research on the professional development of university teachers over the past ten years] // Jiaying xueyuan xuebao [Journal of Jiaying College]. 2011. No. 29 (4). P. 78–82 (邓坚阳,常淑芳.近十年来高校教师专业发展问题研究述评[J].嘉应学院学报. 2011. 29 (04). P. 78–82) (in Chinese). URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2011&filename=JYDB201104018&uniplatform=NZKPT&v=8q2jZesNLC5DPwNa9B0B\\_ZHu6EpWLu6mR8mzcjQMH0iHbUzRp-6K6jP5CDKB3XVBT](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2011&filename=JYDB201104018&uniplatform=NZKPT&v=8q2jZesNLC5DPwNa9B0B_ZHu6EpWLu6mR8mzcjQMH0iHbUzRp-6K6jP5CDKB3XVBT)
7. Kolykhmatov V.I. Digital literacy and skills of a modern teacher // Scientific Uchenye zapiski universiteta Lesgafta (Notes of the University of Lesgaft). 2020. No. 8 (186). P. 156–169. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-i-sovremennogo-pedagoga>.
8. Kolykhmatov V.I. Digital skills of a modern teacher in the context of digitalization of education // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta (Notes of the University of Lesgaft). 2018. No. 9 (163). P. 152–158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-navyki-sovremenogo-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya>
9. Li Bin. Guoneiwai jiaoshi zhuan ye fazhan guocheng yanjiu shuping [A study of the process of professional development of teachers in China and abroad] // Jiangsu jiaoyu xueyuan xuebao (shehui kexue ban) [Journal of the Jiangsu Education Institute (Social Science Edition)]. 2003. No. 4. P. 17–20 (李斌.国内外教师专业发展过程研究述评[J].江苏教育学院学报(社会科学版). 2003. (04). P. 17–20) (in Chinese). URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2003&filename=JSJB200304004&uniplatform=NZKPT&v=lvUbGO5Xf-sDOcdDy4On3j8cHLazc0LUdFOQp3ParGeD7v9aCzvgailRqMXvTXqL>
10. Li Bixiong. Guoneiwai youguan jiaoshi zhuan ye fazhan moshi yanjiu pingshu [A review of Chinese and international studies on teacher professional development models] // Jilin jiaoyu [Education in Jilin]. 2007. No. 21. P. 30–31 (李碧雄.国内外有关教师专业发展模式研究评述[J].吉林教育. 2007. (21). P. 30–31) (in Chinese). URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDN0508&filename=JLJY2007Z1014&uniplatform=NZKPT&v=2-ca6WubZXdT\\_jWC-0h6oLL12QjY-FE2R49IYlvUnQLKUZwOaKX4eflMAPBQZIR](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDN0508&filename=JLJY2007Z1014&uniplatform=NZKPT&v=2-ca6WubZXdT_jWC-0h6oLL12QjY-FE2R49IYlvUnQLKUZwOaKX4eflMAPBQZIR)
11. Luo Xiaojie. Guoneiwai jiaoshi zhuan ye fazhan jieduan yanjiu pingshu [Chinese and foreign studies of the process of professional development of teachers] // Jiaoyu kexue yanjiu [Education and scientific research]. 2006. No. 7. P. 53–56 (罗晓杰.国内外教师专业发展阶段研究述评[J].教育科学研究. 2006. (07). P. 53–56) (in Chinese). URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2006&filename=JYKY200607016&uniplatform=NZKPT&v=w\\_rMEVnNJCNdSYHItqXp-9fuNRtaD\\_kH3ttzY\\_C-gui9pcBkNhseRkb3KMcpM5fpw](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2006&filename=JYKY200607016&uniplatform=NZKPT&v=w_rMEVnNJCNdSYHItqXp-9fuNRtaD_kH3ttzY_C-gui9pcBkNhseRkb3KMcpM5fpw)
12. Liu Wanhai. Jiaoshi zhuan ye fazhan: neihan, wentiyuquxiang [Teacher's professional development: connotation, problem and trend] // Jiaoyu tansuo [Study of education]. 2003. No. 12. P. 103–105 (刘万海.教师专业发展:内涵、问题与趋向[J].教育探索. 2003. (12). P. 103–105) (in Chinese). URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2003&filename=SEEK200312045&uniplatform=NZKPT&v=-Htwj3qFPlsulpz8nGcA-jky2ajZhA8Yz3ZNmKfMuebDp7Cuv\\_v\\_ai6-PRRJBCcR](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2003&filename=SEEK200312045&uniplatform=NZKPT&v=-Htwj3qFPlsulpz8nGcA-jky2ajZhA8Yz3ZNmKfMuebDp7Cuv_v_ai6-PRRJBCcR)
13. Mu Zhijia. Guoneiwai jishu zhichi jiaoshi zhuan ye fazhan de yanjiuxianzhuang yu wenti fenxi [Research Status and Analysis of the Problems of Professional Development of Teachers in China and Abroad] // Zhongguo yuanchen jiaoyu [Chinese Distance Education]. 2012. No. 12. P. 47–54. DOI: 10.13541/j.cnki.chinade.2012.12.008 (牟智佳.国内外技术支持教师专业发展的研究现状与问题分析[J].中国远程教育. 2012. (12). P. 47–54. DOI: 10.13541/j.cnki.chinade.2012.12.008) (in Chinese).
14. Xiao Liping. Guoneiwai jiaoshi zhuan ye fazhan yanjiu shuping [Research Review of Professional Development of Teachers in China and Abroad] // Zhongguo jiaoyu xuekan [Chinese Journal of Education].

2002. No. 5. P. 61–64 (肖丽萍.国内外教师专业发展研究述评[J].中国教育旬刊. 2002. (05). P. 61–64 (in Chinese). URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2002&filename=ZJYX200205025&uniplatform=NZKPT&v=mInfaBO4BEXFDO1NFCaqm\\_sEPQ7iTA8qAAsYzXX-clz1AgNSxy-kqpbpmKwiSuo4a](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2002&filename=ZJYX200205025&uniplatform=NZKPT&v=mInfaBO4BEXFDO1NFCaqm_sEPQ7iTA8qAAsYzXX-clz1AgNSxy-kqpbpmKwiSuo4a)
15. Fedorova G.A. Professional development of teachers in the conditions of informatization of education // Vestnik RUDN. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya (Bulletin of RUDN University. Series: Informatization of Education). 2014. No. 4. P. 18–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitiye-uchiteley-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya>
  16. Jiang Jingying. Jiaoshi zhuan yehua ji jiaoshi zhuan yehua fazhan zongshu [Generalization of professional activity and professional development of teachers] // Jiaoyu tansuo [Study of education. 2004. No. 4. P. 104–105] (蒋竞莹.教师专业化及教师专业发展综述[J].教育探索. 2004. (04). P. 104–105) (in Chinese). URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2004&filename=SEEK200404044&uniplatform=NZKPT&v=ckY4FqOLUzIN8HWJV2ZcOiu4cPHvak6kUUNN5YLwsUgoQ6OVDFwa4hzaHghor-nK>
  17. Cheng Yantao, Gu Rongfang. 21 shiji yilai guoneiwai jiaoshi zhuan yeh fazhan jieduan yanjiu shuping [Classification of the stages of professional development of teachers in China and abroad in the twenty-first century] // Jiaoyu kan [Journal of Education]. 2017. No. 11. P. 17–22. DOI: 10.16215/j.cnki.cn44-1371/g4.2017.11.003 (程妍涛,顾荣芳.21世纪以来国内外教师专业发展阶段研究述评[J].教育刊, 2017. (11). P. 17–22 (in Chinese). DOI: 10.16215/j.cnki.cn44-1371/g4.2017.11.003)
  18. Zhu Xinxin, Zhang Liren. Guoneiwai jiaoshi zhuan yeh fazhan biao zhun yanjiu ping xi [Review of Professional Development Standards for Teachers in China and Abroad] // Guojia jiaoyu xingzheng xueyuan xuebao [Journal of the National Academy of Education Management]. 2008. No. 12. P. 45–50. URL: [https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2008&filename=GJXZ200812009&uniplatform=NZKPT&v=Z2R87pCr7eO85iDuhjCa00sTBS\\_st4k4rg3MCvuS-UOgGSm3Ry9NbapFJCwulc](https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2008&filename=GJXZ200812009&uniplatform=NZKPT&v=Z2R87pCr7eO85iDuhjCa00sTBS_st4k4rg3MCvuS-UOgGSm3Ry9NbapFJCwulc) (朱欣欣,张丽珍.国内外教师专业发展标准研究评析[J].国家教育行政学院学报. 2008. (12). P. 45–50) (in Chinese).
  19. Yakovenko T.V. Continuous professional development of a teacher // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Problems of Modern Pedagogical Education). 2021. No. 70-3. P. 291–294. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-professionalnoe-razvitiye-uchitelya>
  20. Kullaslahti J., Ruhalahti S., Brauer S. Professional development of digital competences: standardised frameworks supporting evolving digital badging practices // J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci. 2019. No. 12 (2). P. 175–186.
  21. López T.E. Carril M.M. T., Miguel R.D., Verdú M.J., de la Calle C.M. Twitter in initial teacher training: Interaction with social media as a source of teacher professional development for social studies prospective educators // Sustainability. 2022. No. 14 (23). P. 16134. DOI: 10.3390/su142316134
  22. Peralta L.R., Cinelli R.L., Marvell C.L., Nash R. A teacher professional development programme to enhance students' critical health literacy through school-based health and physical education programmes // Health Promotion International. 2022. No. 37 (6). P. 168. DOI: 10.1093/heapro/daac168
  23. Ramos J.L., Cattaneo A.A. P., de Jong F.P.C.M., Espadeiro R.G. Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art // Journal of Research on Technology in Education. 2022. No. 54 (5). P. 695–718. DOI: 10.1080/15391523.2021.1911720
  24. Ruiz M.M.N., Fortanet G.I. Teacher professional development for the integration of content and language in higher education // Innovation in Language Learning and Teaching. 2022. No. 16 (4–5). P. 277–280. DOI: 10.1080/17501229.2022.2123678

УДК 159.9.075

# УРОВЕНЬ ПРОЯВЛЕНИЯ АККУЛЬТУРАЦИОННОГО СТРЕССА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ СибГУ им. М.Ф. РЕШЕТНЕВА)

Е.В. Тихих (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В эпоху глобализации наблюдается тенденция роста образовательной иммиграции. Фактором, определяющим успешное обучение в высшем учебном заведении России, является уровень психологической, социальной и культурной адаптированности к условиям поликультурного образовательного пространства. Единый подход к выбору диагностического инструментария для оценки уровня стресса, возникающего в результате дезадаптивности личности как носителя социокультурной модели, находится на стадии формирования в научном сообществе. *Цель* статьи – оценить уровень аккультурационного стресса иностранных студентов в процессе интеграции в инокультурную среду.

*Методологию* исследования составил анализ поведенческой модели иностранных студентов в стадиях аккультурационного стресса. Исследуемая группа: иностранные студенты 1–3-х курсов СибГУ им. М.Ф. Решетнева в возрасте от 17 до 21 года. В качестве метода исследования выбраны 2 опрос-анкеты: Диагностическая социально-психологической адаптации личности (СПА) и Опросник «Способы совладающего поведения».

*Результаты.* Диагностическое анкетирование выявило группу студентов 1-го курса, пребывающих в депрессивной стадии, проходящих процесс модификации модели жизни, испытывающих чувства разлуки, потери своего статуса, дезориентации будущего. Половина опрошенных студентов успешно преодолели порог четырех стадий аккультурационного стресса, находясь на этапе стабилизации своего положения, отношения в концепте «Я-поликультурная образовательная среда».

*Заключение.* Исследуемая группа иностранных студентов оценивается как умеренно адаптирующаяся к стрессовым ситуациям группа, находящаяся в психологическом равновесии с уверенной Я-концепцией и положительной динамикой принятия нового общества. Иностранные студенты старших курсов ощущают уверенность, спокойствие, удобство, в отличие от студентов 1-го курса. Результаты могут быть использованы для разработки методов взаимодействия с иностранными студентами, повышающих эффективность работы в процессе аккультурации и снятия стресса.

**Ключевые слова:** аккультурационный стресс, иностранный студент, поликультурная образовательная среда, социально-психологическая адаптация, копинг-стратегии, принятие, поведение.

Тихих Екатерина Владимировна – аспирант кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: tixix\_kat@mail.ru

**П**остановка проблемы. Привлекательность российского высшего образования увеличивает поток иностранных студентов со всего мира. Мотивацией выбора российского высшего образования является многообразие востребованных специальностей, качественная подготовка к будущей профессиональной деятельности, конкурентная стоимость обу-

чения. Прибыв к месту обучения, иностранные студенты испытывают культурную дезориентацию, бытовой шок, отсутствие поддержки, ограниченные социальные навыки, стереотипы и предубеждения, проходят через спектр негативных переживаний и состояний, таких как злость, грусть, тревога, страх, чувство неуверенности и разочарование. Данный механизм характери-

зуется «аккультурационным стрессом». В связи с этим проблема ролевой идентичности иностранного студента в поликультурной, поликонфессиональной и полиэтнической среде выходит на первый план во всем мире.

*Обзор научной литературы.* Актуальность вопросов поликультурного образования характеризуется исследованиями отечественных и зарубежных ученых, таких как И.В. Колоколова, П.В. Сысоев, Л.П. Костилова, А.Н. Рыблова, Ю.А. Фокеева, М.В. Данилова, С.Л. Новолодская, С.А. Хазова, Л.В. Начева, Д. Хупс, Р.Л. Гарсиа, Дж. Бэнкс и другие.

И.В. Колоколова рассматривала поликультурную образовательную среду как открытый процесс, в ходе которого происходит оперативная реакция на возникающие образовательные потребности общества и человека, в результате чего студент успешно адаптируется к инокультурным условиям посредством образовательного процесса [Колоколова, 2001, с. 17]<sup>1</sup>. Согласно А.Н. Рыбловой и Ю.А. Фокеевой, поликультурная образовательная среда выступает в роли субъекта образования, активно взаимодействующего с представителями разных культур [Рыблова, Фокеева, 2009, с. 37]. Л.П. Костилова отмечает диалогичность культуры как определяющее качество новой, мультикультурно ориентированной образовательной концепции. Изолированность субкультур осложняет образовательный процесс в контексте поликультурности [Костилова, 2008, с. 21]. В работах П.В. Сысоева (2004) рассматривается культурное самоопределение личности через пять компонентов: осознание себя в качестве поликультурных субъектов, осознание изменчивости культурного самоопределения; восприятие культурного разнообразия как нормы; наблюдение культурного неравенства и культурного притеснения; готовность к принятию активного участия в действиях против культурной агрессии, культурного вандализма и культурной дискриминации.

<sup>1</sup> Колоколова И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д, 2001. 198 с.

О персонализации среды говорил эстонский исследователь М. Хейдметс. Происходит закрепление определенной части среды как своего Я, где точки связи субъекта со средой можно представить по схемам: «субъект – объект», «субъект – субъект» и «отношение субъекта к самому себе» [Хейдметс, 1988, с. 7]. Голландский ученый Г. Хофстеде выделил такие факторы культур, как дистанция власти, идентификационная парадигма, феминность и маскулинность, избегание неопределенности, потворство желанием и сдержанность [Hofstede, 2001, p. 58].

Процессом аккультурации интересуются антропологи, социологи и психологи. Аккультурацию изучали Дж. Пауэлл, У. Томас, Ф. Знанецкий, М. Херковиц, Р. Линтон, Р. Редфилдом, Э. Стоунквист и другие. Классически аккультурация характеризуется взаимодействием групп инокультурных мигрантов, в ходе которого происходит интеграция культурных элементов. В 70-е гг. XX в. Т.Д. Грейвзом было введено понятие «психологическая аккультурация» как влияние принимающей и собственной меняющейся культуры на человека в ситуации культурного контакта [Graves, 1967, p. 338].

По мнению Д.Р. Янгибоевой, современная интерпретация понятия «аккультурация» описывает синтез культур, в ходе которого происходят изменения и включения новых элементов, формирование иных обычаев. Такого рода синтез может иметь позитивные и негативные факторы: обогащение культур противопоставляется доминированию и «эрозии» [Янгибоева, 2022, с. 341].

Термин «аккультурационный стресс» был предложен канадским психологом Дж. Берри как универсальный этап, в ходе которого происходит решение двух ключевых проблем: сохранение наследия, культуры, самобытности и потребность установить контакт между группами [Berry, 1997, p. 7]. О преобладающей форме отношений, в ходе которой «большое плюралистическое общество» доминирует над «этнокультурной группой», говорили Дж. Берри, П.Р. Дасен, А.Ф. Пуртинга, М.Х. Сигал [Берри, 2007, с. 408].

Н.В. Лобакова объединяет исследования феномена «культурный шок» Р. Редфилда, П. Адлера,

Р. Линтона, Ф. Бирнса М., Херсковица, Ф. Бока, характеризуя его как усиление тревожности, демонстрация разнovidных страхов, борьба с нетипичными пищевыми привычками, заниженная самооценка. Последствия таких негативных факторов могут выражаться в зависимых и суицидальных формах поведения [Лобакова, 2016, с. 90].

Согласно М.Л. Мельниковой, обобщившей проблему стресса, отмечается теория канадского ученого Г. Селье, где стресс – это отличительная реакция организма на внешние факторы (требования), провоцирующие перестройку жизнедеятельности организма. Г. Селье выдвинул гипотезу об общем адаптационном синдроме, описывающем 3 стадии стресса: тревога, резистентность, истощение [Мельникова, 2018, с. 13].

Отечественный психолог Н.С. Хрусталева отмечает 5 фаз психологической адаптации в условиях новой социокультурной и языковой сред: эйфория («медовый месяц»), турист, ориентация, депрессия, стабилизация. На эйфорической стадии индивид испытывает положительный спектр эмоций, идеализируя новое общество. На туристической стадии происходит знакомство индивида с достигаемой стороной нового общества, как правило, с положительным настроением. Ориентационная стадия характеризуется перестройкой ожиданий и установок индивида, сопровождается напряжением и стрессом. В период депрессивной стадии происходит реакция индивида на длительное действие различных видов психотравмирующих факторов, данный этап характеризуется предневротическими и невротическими состояниями: навязчивые мысли, заикленность переживаний, нарушение социальных связей и другие. Последняя стадия (стабилизационная) проявляется в изменении ориентации индивида: смена социального статуса, роли, позиции [Психология..., 2018, с. 418].

Уровень социально-психологической адаптации иностранных студентов определяет процесс приспособления иностранного студента к гармоничному взаимодействию с поликультурной образовательной средой, поддерживая равновесие между собственными мотивами, потребностями и интересами, с требованиями

социума, процесс преодоления всех стадий «аккультурационного стресса».

*Методическое обеспечение и база исследования.* Вышесказанное определяет актуальность исследования поведения иностранного студента в контексте стресса аккультурации, выраженного в приспособлении личности к учебной группе и образовательному процессу; принятии роли участника поликультурного образовательного пространства; развитии личностного потенциала. Определение набора поведенческих и когнитивных попыток студента для преодоления стресса. Исследование проведено на базе СибГУ им. М.Ф. Решетнева. В качестве методов исследования были выбраны анкетный опрос, анализ. Респондентам были предложены опросник социально-психологической адаптации личности [Rogers, Dymond, 1954] для оценки интегральных показателей по следующим критериям: адаптация, самопринятие, принятие других и эмоциональная комфортность, опросник «Способы совладающего поведения» [Lazarus, Folkman, 1988] для оценки набора копинг-стратегий как психологическая защита и конструктивная активность личности. Русский адаптированный вариант опросника Роджерса был представлен Т.В. Снегиревой [1987] и А.К. Осницким [2004]. Опросник Лазаруса был адаптирован и стандартизирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой [2007], Л.И. Вассерманом, Б.В. Иовлевым, Е.Р. Исаевой, Е.А. Трифоновой, О.Ю. Щелковой, М.Ю. Новожиловой (2009). Обработка данных проводилась математическим методом, включая описательную статистику (определение средних значений). Выборку исследования составил 61 иностранный студент СибГУ им. М.Ф. Решетнева в возрасте 17–21 года. В рамках нашего исследования мы рассматриваем конкретную поликультурную образовательную среду: СибГУ им. М.Ф. Решетнева – место объединения восточнославянского народа с этносами Сибири (ненцы, эвенки, буряты, хакасы, тувинцы и другие), нациями Средней Азии (таджики, киргизы, казахи, узбеки), нациями Восточной Азии (ханьцы, чжуаны), народами Африки и другими этническими группами.

*Результаты исследования.* Согласно данным рис. 1–4, 15 % опрошенных студентов имеют выше среднего показатели дезадаптивности (среднее значение 160 баллов) при норме 68–136. Данная категория студентов сохраняет привычную модель поведения и реакцию на новую образовательную среду, что является причиной дискомфорта, несоответствия общей модели. Причинами являются непродолжительный период проживания в новых условиях климата,

общества, культуры, образовательной структуры, быта и другое. Первичная адаптация сопровождается «шоковым» состоянием, вызванным информационной и эмоциональной перегрузкой, бытовой адаптацией. Все эти факторы отражаются в негативном восприятии или непринятии окружающей среды. Следствием этих процессов являются разочарование, фрустрация и депрессия – критерии четвертой стадии аккультурационного стресса.



Рис. 1. Интегральные показатели адаптации по методике СПА

Fig. 1. Integral indicators of adaptation according to the Test of Personal Adjustment

Рис. 1 показывает, что по шкале «Адаптация» ½ опрошенных иностранных студентов имеют средний индекс (в диапазоне 51–69 баллов) и ¼ опрошенных имеют индекс ниже среднего по данной шкале. Группа студентов с результатами в диапазоне 51–69 баллов – это

группа студентов, успешно прошедших первичную адаптацию, с положительной динамикой академической успеваемости, социализирующихся в новой среде. Данное состояние характерно для переходного этапа от депрессии в стабилизацию.



Рис. 2. Интегральные показатели самопринятия по методике СПА

Fig. 2. Integral indicators of self-acceptance according to the Test of Personal Adjustment

Из рис. 2 видно, что 4 % иностранных студентов имеют индекс ниже среднего по шкале «Самопринятие», данная группа находится в поиске механизмов принятия себя, одобрения своих планов и желаний, снисходительного, дружеского отношением к себе, имеет негативную Я-концепцию. Все это обусловлено этническими, культурными,

бытовыми, языковыми различиями в новой поликультурной образовательной среде, с которыми они сталкиваются на ориентационной стадии. У ½ опрошенных индекс самопринятия выше 70. Эти иностранные студенты с аутосимпатией находятся в доверии к себе, на этапе стабилизации стресса, имеют позитивную самооценку.



Рис. 3. Интегральные показатели принятия других по методике СПА  
Fig. 3. Integral indicators of acceptance of others according to the Test of Personal Adjustment

Из рис. 3 видно, что по шкале «Принятия других»  $\frac{1}{4}$  студентов имеют индекс ниже среднего,  $\frac{1}{2}$  – в диапазоне 51–69 баллов. Половина опрошенных студентов находятся в принятии себя,

осознании своего Я, что положительно влияет на понимание других (преподаватель, одногруппник, сосед и другие категории) и свойственно стадии стабилизации.

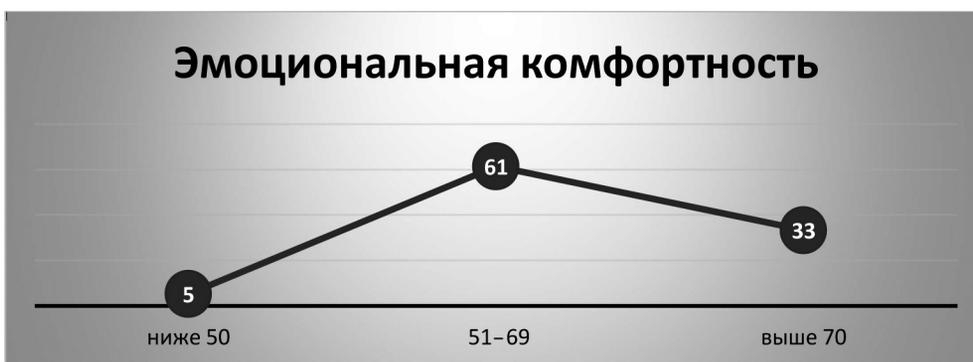


Рис. 4. Интегральные показатели эмоциональной комфортности по методике СПА  
Fig. 4. Integral indicators of emotional comfort according to the Test of Personal Adjustment

Из рис. 4 следует, что большинство опрошенных студентов (61 %) имеют индекс в диапазоне 51–69, только 5 % иностранных студентов – ниже среднего. Малочисленная группа студентов испытывают тревожность, беспокойство, апатию. На занятиях эта группа испытывает страх допустить ошибку, выразить собственное мнение. Такие студенты бывают недовольны собой. Это характерные критерии ориентационной стадии.

По результатам диагностики СПА можно отметить средний уровень адаптированности опрошенной группы иностранных студентов, с уверенной Я-концепцией и положительной динамикой принятия нового общества, большинство из группы ощущает уверенность, спокойствие, удобство. Успешно преодолевают стадии ориентации-депрессии-стабилизации.

На рис. 5 представлены результаты опросника «Способы совладающего поведения», показывающие как иностранные студенты совладают с вызовами в условиях новой среды (копинг-механизмы).

Рис. 5 показывает, что уровень напряжения в среднем диапазоне 50–69 % характеризует группу с умеренным сопротивлением вызовам, с определенным умением отстаивать собственные интересы. Проявляются такие копинг-стратегии, как самоконтроль, аналитика, философский анализ, личная ответственность. Уровень напряжения ниже среднего стратегии «бегство-избегание» (среднее значение 31 %) определяет несвойственное и неприемлемое избегающее поведение для группы. Уровень напряжения стратегии «дистанционирование» составляет 33 % – группа редко переключает внимание на другие заботы и дела.

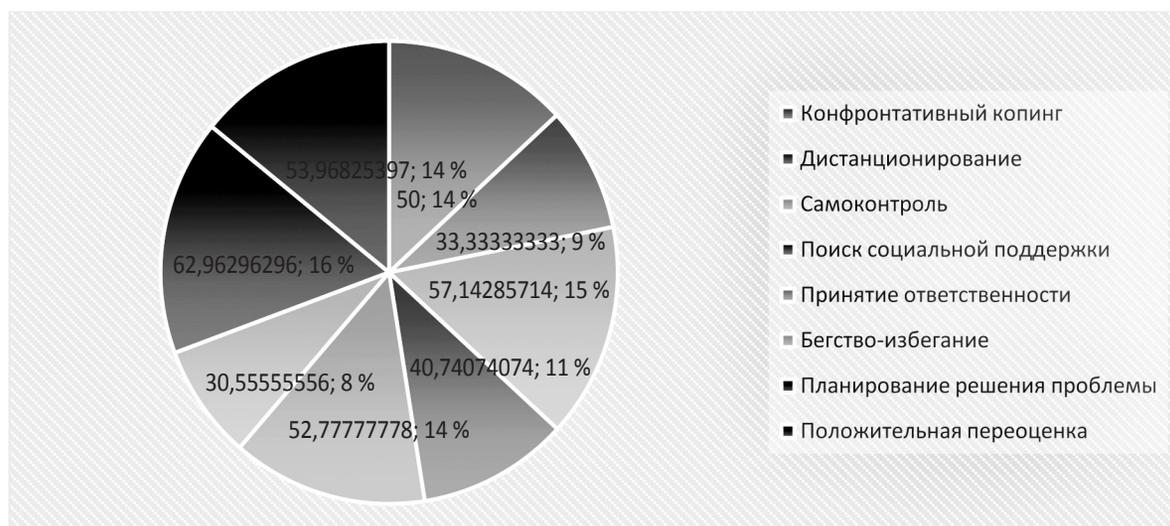


Рис. 5. Средние значения уровня напряжения копинг-стратегий  
 Fig. 5 Average values of the tension level of the coping strategies

По результатам опросника можно охарактеризовать исследуемую группу иностранных студентов как умеренно адаптирующуюся к стрессовым ситуациям, удерживающую психологическое равновесие.

*Заключение.* Иностранные студенты прошли первые две стадии аккультурационного стресса, отсутствие затяжной эйфории является, в свою очередь, положительным результатом, так как от иностранного студента требуется максимальная концентрация на всех видах деятельности в инокультурном обществе, а в состоянии эйфории мышление замедляется и становится непродуктивным. В целом процесс аккомодации личности в условиях инокультурной среды характеризуется положительными темпами. Деадаптивность присуща студентам 1-го курса,

студенты старших курсов достигают баланса между процессами аккомодации и ассимиляции в поликультурной образовательной среде. Уровень адаптированности иностранного студента к поликультурной образовательной среде выражен в позиционировании себя в группе, равновесии, результативности, ответственности, инициативности, решительности, владении набором копинг-стратегий для совладения со стрессовыми ситуациями, которые трансформируются в течение жизни. Набор копинг-стратегий у иностранного студента не исключает наличие стресса. Быстрее справляются со стадиями аккультурационного стресса и имеют хорошее психологическое здоровье те студенты, кто сохранил свою идентичность, успешно интегрировал в поликультурную образовательную среду.

## Библиографический список

1. Берри Дж. Кросс-культурная психология: исследования и применение. Харьков: Изд-во: Гуманитарного центра, 2007. 560 с.
2. Данилова М.В. Поликультурное образование: практикум. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. 63 с.
3. Костикова Л.П. Культурологические основания поликультурного образования // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. № 14. С. 18–22.
4. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В., Замышляева М.С. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
5. Либакова Н.М. Аккультурационный стресс и технологии его преодоления // Социодинамика. 2016. № 2. С. 89–97. DOI: 10.7256/2409-7144.2016.2.17683
6. Мельникова М.Л. Психология стресса: теория и практика [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2018. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11643/1/uch00293.pdf>

7. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и медицинских психологов НИПНИ им. Бехтерева. СПб., 2009. 38 с.
8. Методики психологической диагностики больных с эндогенными расстройствами. Усовершенствованная медицинская технология / СПб НИПНИ им. Бехтерева. СПб., 2007. 47 с.
9. Новолодская С.Л. История и современность поликультурного образования: монография. Чита: ЗИП СибУПК, 2015. 122 с.
10. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
11. Поликультурное образование в современном вузе: вызов и перспектива: матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Кемерово, 25–26 марта 2021 г.) / отв. ред.: Л.В. Начева, Г.В. Акименко, Л.В. Гукина, М.Г. Степанова, В.В. Шиллер. Кемерово: КемГМУ, 2021. 479 с.
12. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: учебник / под ред. Н.С. Хрусталевой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2018. 748 с.
13. Рыблова А.Н., Фокеева Ю.А. Региональная поликультурная образовательная среда формирования культуры профессионального общения будущего переводчика: проблемы, перспективы, опыт // Высшее образование сегодня. 2009. № 10. С. 37–40.
14. Снегирева Т.В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: сб. тр. АПН СССР / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987. С. 92–96.
15. Хазова С.А. Поликультурная компетентность педагога: монография [Электронный ресурс]. Майкоп: ЭлИТ, 2015. 141 с. DOI: 10.18411/ 2015-11-014; URL: <http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014>
16. Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Средовые условия групповой деятельности. Таллин, 1988. С. 5–15.
17. Янгибоева Д.Р. Психологические особенности процесса аккультурации в современном мире // Молодой ученый. 2022. № 17 (412). С. 339–342. URL: <https://moluch.ru/archive/412/90836/>
18. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. 1997. Vol. 46 (1). P. 5–34.
19. Graves T.D. Psychological acculturation in a tri-ethnic community // Southwestern Journal of Anthropology. 1967. Vol. 23, No. 4. P. 337–350.
20. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2001. 596 p.
21. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.
22. Redfield R., Linton R., Herskovits M.J. Memorandum for the study of acculturation // American Anthropologist. 1936. Vol. 38, No. 1. P. 149–152. DOI: 10.1525/ aa.1936.38.1.02a00330
23. Rogers C.R., Dymond R.F. Psychotherapy and personality change: coordinated research studies in the client-centered approach. Chicago: University of Chicago Press, 1954.
24. Rogers C.R. A Test of Personality Adjustment. New York: Association Press, 1931.

# LEVEL OF FOREIGN STUDENTS' ACCULTURAL STRESS IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF RESHETNEV UNIVERSITY)

**E.V. Tikhikh (Moscow, Russia)**

## **Abstract**

*Statement of the problem.* In the era of globalization, there is a growing trend in educational immigration. The factor determining successful education in Russian universities is the level of psychological, social and cultural adaptation to the conditions of a multicultural educational space. It is in a process to form a unified approach to the choice of diagnostic tools for assessing the stress level resulting from a person's inadaptation as a figure of a sociocultural model.

*The purpose of the article* is to assess the level of foreign students' acculturation stress in the process of integration into a foreign cultural environment.

*The methodology* of the research consists of the analysis of foreign students' behavioral model in the stages of acculturation stress. The study group was first-, second- and third-year foreign students of the Reshetnev Siberian State University at the age of 17 to 21. Two questionnaires were chosen as a research method: Test of Personal Adjustment and Ways of Coping Behavior Questionnaire.

*Research results.* Diagnostic questioning revealed a group of first-year students who are in a depressive stage, undergoing the process of modifying their life model, experiencing feelings of separation, loss of their status, and disorientation of their future. Half of the students successfully overcame the threshold of four stages of acculturation stress, being at the stage of stabilization of their position and relations in the concept of I-multicultural educational environment.

*Conclusion.* The studied group of foreign students is assessed as a moderately adaptable group to stressful situations, being in psychological balance with a confident self-concept and positive dynamics of accepting a new society. Senior foreign students feel confident, calm, comfort unlike first-year students. The results can be used to develop methods of interaction with foreign students that increase the work efficiency in the process of acculturation and stress relief.

**Keywords:** *acculturation stress, foreign student, multicultural educational environment, socio-psychological adaptation, coping strategies, acceptance, behavior.*

---

**Tikhikh Ekaterina V.** – PhD Candidate, Department of Psychology and Pedagogy, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: [tixix\\_kat@mail.ru](mailto:tixix_kat@mail.ru)

---

## **References**

1. Berry J. Cross-cultural psychology: research and application. Kharkiv. Izdatelstvo Gumanitarny tsestr, 2007. 560 p.
2. Danilova M.V. Multicultural education: Practical manual. Vladimir: Izdatelstvo VIGU, 2014. 63 p.
3. Kostikova L.P. Culturological foundations of multicultural education // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova (Bulletin of Nekrasov Kostroma State University). 2008. No. 14. P. 18–22.
4. Kryukova T.L., Kuftyak E.V. Coping methods questionnaire (an adaptation of the WCQ methodology) // Zhurnal prakticheskogo psikhologa (Journal of Practical Psychologist). 2007. No. 3. P. 93–112.
5. Libakova N.M. Acculturation stress and technologies to overcome it // Sotsiodinamika (Sociodynamics). 2016. No. 2. P. 89–97. DOI: 10.7256/2409-7144.2016.2.17683
6. Melnikova M.L. Psychology of stress: theory and practice: Manual. Ekaterinburg, 2018. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11643/1/uch00293.pdf>
7. Methods for psychological diagnosis of ways to cope with stressful and problematic situations for an individual. Manual for doctors and medical psychologists of the Bekhterev National Medical Research Center for Psychiatry and Neurology. St. Petersburg, 2009. 38 p.
8. Methods of psychological diagnosis of patients with endogenous disorders. Advanced medical technology. St. Petersburg: Bekhterev National Medical Research Center for Psychiatry and Neurology, 2007. 47 p.

9. Novolodskaya S.L. History and modernity of multicultural education: Monograph. Chita: ZIP SibUPK, 2015. 122 p.
10. Osnitsky A.K. Determination of the characteristics of social adaptation // *Psikhologiya i shkola (Psychology and School)*. 2004. No. 1. P. 43–56.
11. Multicultural education in a modern university: challenge and perspective: Proceedings the International Scientific and Practical Conference (Kemerovo, March 25–26, 2021) / Ed. by L.V. Nacheva, G.V. Akimenko, L.V. Gukina, M.G. Stepanova, V.V. Schiller. Kemerovo: KemSMU, 2021. 479 p.
12. Psychology of crisis and extreme situations: Textbook / Ed. by N.S. Khrustaleva. St. Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2018. 748 p.
13. Ryblova A.N., Fokeeva Yu.A. Regional multicultural educational environment for the formation of a culture of professional communication of a future translator: problems, prospects, experience // *Vysshee obrazovanie segodnya (Higher Education Today)*. 2009. No. 10. P. 37–40.
14. Snegireva T.V. Methods of studying the features of personal self-regulation. In: Diagnostic and correctional work of a school psychologist / Ed. by I.V. Dubrovina. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, 1987. P. 92–96.
15. Khazova S.A. Multicultural competence of a teacher: Monograph. Maykop: EIIT, 2015. 141 p. DOI: 10.18411/2015-11-014; URL: <http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014>
16. Heidmets M. The phenomenon of environment personalization: theoretical analysis. In: Environmental conditions of group activity. Tallinn, 1988. P. 5–15.
17. Yangiboeva D.R. Psychological features of the process of acculturation in the modern world // *Molodoy uchenyy (Young Scientist)*. 2022. No. 17 (412). P. 339–342. URL: <https://moluch.ru/archive/412/90836/>
18. Berry J. W Immigration, acculturation and adaptation // *Applied psychology: An international review*. 1997. Vol. 46 (1). P. 5–34.
19. Graves T.D. Psychological acculturation in a tri-ethnic community // *Southwestern Journal of Anthropology*. 1967. Vol. 23, No. 4. P. 337–350.
20. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2001. 596 p.
21. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.
22. Redfield R., Linton R., Herskovits M.J. Memorandum for the study of acculturation // *American Anthropologist*. 1936. Vol. 38, No. 1. P. 149–152. DOI: 10.1525/aa.1936.38.1.02a00330
23. Rogers C.R., Dymond R.F. Psychotherapy and personality change: coordinated research studies in the client-centered approach. Chicago: University of Chicago Press, 1954.
24. Rogers C.R. A Test of Personality Adjustment. New York: Association Press, 1931.

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических и психологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке *eLibrary*, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во все-российской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

Журнал размещен на платформе публикаций *Readera*. Проект предоставляет комплекс бесплатных инструментов для мобильного чтения, создания заметок и цитат, эффективного продвижения публикаций на международную аудиторию.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

*Текст рукописи* статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

*При цитировании* обязательно указание ссылок на все источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

*Названия таблиц, рисунков* обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *eLibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library “KiberLeninka” and in the all-Russian electronic library system “Lan”.

The journal is published on the *Readera* publishing platform. The project provides a set of free tools for mobile reading, creating notes and quotations, and effectively promoting publications to an international audience.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

*The text of the manuscript* of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the 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  
(ВЕСТНИК КГПУ)**

**2023 № 1 (63)**

***Журнал***

**Редактор** М.А. Исакова  
**Корректор** Ж.В. Козупица  
**Редактор английского текста** Т.М. Софронова  
**Технический редактор** Е.В. Малахова  
**Верстка** Н.С. Хасаншина

Адрес редакции и издателя: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 8 (391) 217-17-82

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>  
E-mail: [vestnik\\_kspu@kspu.ru](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru)

Подписано в печать 15.03.23. Формат 60x84 1/8.

Дата выхода в свет 30.03.2023.

Усл. печ. л. 24,25. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 03-РИО-006

Свободная цена  
Подписной индекс 66001

Отпечатано с готовых оригинал-макетов  
в типографии «Литера-принт», Красноярск, ул. Гладкова, д. 6,  
т. +7 904-895-03-40

*Возрастная маркировка в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ: 16+*