ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

2025
№ 4 [74]

ТРЕНДЫ
ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЕ
ГУМАНИТАРНЫЙ
ОБЩЕСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСУМ
НАУКИ
ДИСКУРС
АКТУАЛЬНЫЕ
В ОБРАЗОВАНИЕ
ВРЕМЕНИ ОБОЗРЕНИЕ
НАУЧНОЕ
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГ
19

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

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 педагогике: Завьялов Дмитрий Александрович, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Science Editor in Education: Zavyalov, Dmitry A., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по педагогике: Саволайнен Галина Савельевна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Science Editor in Education: Savolainen,Galina S., PhD (Pedagogy), Associate 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

Научный редактор по педагогике: Шашкина Мария Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Science Editor in Education: Shashkina, Mariya B., PhD (Pedagogy), 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

Абрамова М.А., доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск (по согласованию)
Abramova, Maria A., DSc (Pedagogy), Professor, Leading Researcher, Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk (by agreement)

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

Волкова О.В., доктор психологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, Красноярск (по согласованию)
Volkova, Olesya V., DSc (Psychology), Associate Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk (by agreement)

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, Сибирский федеральный университет, Красноярск
Kazydub N.N., DSc (Philology), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Кольга В.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, Красноярск (по согласованию)
Kolga, Vadim V., DSc (Pedagogy), Professor, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk (by agreement)

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

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

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

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

Молокова А.В., доктор педагогических наук, доцент, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (по согласованию)
Molokova, A.V., DSc (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers, Novosibirsk (by agreement)

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

Расчетина 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

Соловьева 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

Шкерина Л.В., доктор педагогических наук, профессор (по согласованию)
Shkerina L.V., DSc (Pedagogy), Professor (by agreement)

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

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

Международное представительство в редакционной коллегии журнала «Вестник КГПУ» обеспечивают:
International representatives of the Bulletin editorial board:

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ
TABLEOFCONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

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

Д.А. Бархатова
ЦИФРОВАЯ ПЛАТФОРМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ *ИНФОРМАТИКА*)
D.A. Barkhatova
DIGITAL PLATFORM AS A TOOL FOR TRAINING TEACHERS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF INFORMATION SCIENCE)
[5]

Е.И. Гончарова
ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
E.I. Goncharova
FORMATION OF RUSSIA'S IMAGE AMONG FOREIGN UNIVERSITY STUDENTS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PHILOLOGICAL EDUCATION
[18]

И.А. Майер, И.П. Селезнева
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОГО БЛОКА НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
I.A. Mayer, I.P. Selezneva
FORMATION OF A LINGUOCULTURAL FIELD AS A REPRESENTATIVE BLOCK OF NATIONAL CULTURE IN TRAINING OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER
[28]

И.А. Яшина
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ
I.A. Yashina
MODERN APPROACHES TO TEACHING PROGRAMMING TO FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS
[38]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

С.О. Фоминых, В.Н. Иванов
ПОЛИСУБЪЕКТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
S.O. Fominykh, V.N. Ivanov
POLY-SUBJECT CONCEPT OF PEDAGOGICAL EDUCATION
[49]

М.А. Костенко
ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА В РАКУРСЕ УКРЕПЛЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ
M.A. Kostenko
TRACHERS' INFORMATION CULTURE IN TERMS OF STRENGTHENING TRADITIONAL RUSSIAN VALUES
[60]

С.И. Осипова, Н.В. Гафурова, Ю.Г. Кублицкая
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ АСПИРАНТА КАК УСЛОВИЕ ОБОСНОВАНИЯ ДОСТОВЕРНОСТИ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ
S.I. Osipova, N.V. Gafurova, Yu.G. Kublitskaya
FUNCTIONAL LITERACY OF A POSTGRADUATE STUDENT AS A CONDITION FOR SUBSTANTIATING THE VALIDITY OF A DISSERTATION RESEARCH IN PEDAGOGY
[72]

В.В. Воног
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ИНЖЕНЕРА В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
V.V. Vonog
FORMATION OF ENGINEER'S PROFESSIONAL COMMUNACATIVE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF PRACTICE-ORIENTED APPROACH BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES
[81]

А.А. Нечай, А.В. Ничагина
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НА ОСНОВЕ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ
A.A. Nechay, A.V. Nichagina
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY AMONG FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS USING A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL
[90]

Т.А. Шкерина
ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ МОДУЛЬ
КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
К ПРОФИЛАКТИКЕ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ
T.A. Shkerina
AN INCLUSIVE-ORIENTED MODULE
AS A MEANS OF PREPARING FUTURE TEACHERS
FOR PREVENTION OF VICTIM BEHAVIOR
AMONG MIGRANT ADOLESCENTS
[99]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

К.А. Гордеева, А.Н. Ковалева, В.И. Трифанов
ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ И КАЧЕСТВА
ПРИ ОКАЗАНИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ
И СПОРТИВНЫХ УСЛУГ
K.A. Gordeeva, A.N. Kovaleva, V.I. Trifanov
ENSURING SAFETY AND QUALITY OF FITNESS
AND SPORTS SERVICES
[110]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGY

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
PERSONALITY PSYCHOLOGY

В.В. Костарев, Т.А. Кожевникова, И.Б. Алирзаева
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ
НЕГАТИВНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК
У ЖЕНЩИН, ИСПЫТЫВАЮЩИХ СЕМЕЙНОЕ НАСИЛИЕ
V.V. Kostarev, T.A. Kozhevnikova, I.B. Alirzaeva
FEATURES OF NEGATIVE PERSONALITY TRAITS
IN WOMEN EXPERIENCING DOMESTIC VIOLENCE
[119]

Е.В. Улыбина, К.Н. Белогай
ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА *Я*
СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫХ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
E.V. Ulybina, K.N. Belogay
FEATURES OF SELF-IMAGE IN SOMATICALLY WEAKENED
SENIOR PRESCHOOLERS
[129]

А.В. Фролова, М.В. Сафонова, Е.Л. Сучкова
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ
В СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ:
ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, ВОЗМОЖНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ
A.V. Frolova, M.V. Safonova, E.L. Suchkova
PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN MARITAL RELATIONSHIPS:
PERSONAL FACTORS AND OPPORTUNITIES
FOR PSYCHOLOGICAL CORRECTION
[141]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ
LINGUISTICS

Е.Н. Елина, Е.А. Штейнгарт
О КОНЦЕПЦИИ АНГЛО-РУССКОГО УЧЕБНОГО
СЛОВАРЯ-СПРАВОЧНИКА ПО ЖИВОПИСИ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
E.N. Elina, E.A. Shteingart
THE CONCEPT OF THE ENGLISH-RUSSIAN LEARNERS'
DICTIONARY OF PAINTING
FOR STUDENTS OF FOREIGN
LANGUAGES DEPARTMENT
[161]

Т.В. Михайлова, А.В. Михайлов
СПОСОБЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СИТУАЦИИ ПЛАЧА
В ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ
И ЛАВРЕНТЬЕВСКОЙ ЛЕТОПИСИ
T.V. Mikhaylova, A.V. Mikhaylov
WAYS TO PRESENT LAMENT SITUATION
IN THE *RUSSIAN PRIMARY CHRONICLE*
AND THE *LAURENTIAN CHRONICLE*
[173]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ
SCIENTIFIC DEBUT

С.В. Костенко
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ
РЕЧЕВЫХ И ВИЗУАЛЬНЫХ МНЕМОТЕХНИК
В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
S.V. Kostenko
COMPARATIVE EFFECTIVENESS
OF SPEECH AND VISUAL MNEMONICS
IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR
[189]

Сюй Чжици
ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ
В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
XU ZHIQI
TEACHING CHINESE STUDENTS
IN RUSSIAN UNIVERSITIES WITH ACCOUNT
OF INTERPERSONAL RELATIONSHIP FEATURES
[200]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS
[208]

УДК 374

ЦИФРОВАЯ ПЛАТФОРМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ *ИНФОРМАТИКА*)

Д.А. Бархатова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Современные тенденции, обусловленные всесторонней цифровой трансформацией и активным внедрением искусственного интеллекта, актуализируют проблему профессиональной готовности педагога к обучению, ориентированному на развитие мышления обучающихся и умений эффективного взаимодействия с цифровыми инструментами. При этом данную готовность необходимо рассматривать в системе непрерывного педагогического образования. Только в условиях непрерывности возможно формирование у педагогов устойчивой когнитивной и методологической основы целенаправленного проектирования учебной деятельности обучающихся. В этой связи возникает необходимость определения содержательных и функциональных качеств, которыми должны обладать педагогические инструменты, направленные на комплексное формирование профессиональной готовности учителя к преподавательской деятельности.

Цель статьи заключается в описании концепции цифровой образовательной платформы как постоянно действующего и сопутствующего инструмента в системе преемственной непрерывной подготовки учителя, направленного на формирование его готовности учить с учетом и развитием когнитивных способностей обучающихся.

Материалы и методы. Анализ литературы позволил определить общие стратегии в представлении контента, выделить конкретные требования к цифровой платформе непрерывного педагогического образования, описать функциональные компоненты, обеспечивающие формирование готовности учить с учетом уровня подготовки пользователей. В работе применены теоретические методы: анализ научной литературы, обобщение и систематизация для описания концептуальной модели цифровой платформы, моделирование и разработка структурно-функциональной модели цифровой платформы.

Результаты. В работе представлено описание структуры платформы «Красноярская электронная школа» и ее функциональных возможностей в системе преемственной подготовки педагогических кадров. Ключевой целью платформы является формирование у педагогов готовности учить с учетом современной ментальности обучающихся и ориентацией на развитие их когнитивных способностей. Выделенные требования к содержанию и структуре платформы позволили определить основные ее компоненты: комплект учебных курсов по дисциплинам, комплекты когнитивных диагностик и оценочных процедур, игровые вопросно-задачные викторины, а также педагогическую мастерскую, в которой предусматривается разработка учебных средств и методов обучения. Приводятся первые результаты апробации, подтверждающие ее эффективность в повышении педагогической и когнитивной ориентации учебного процесса.

Заключение. Полученные первые результаты применения цифровой платформы в системе непрерывного педагогического образования позволяют сделать вывод, что «Красноярская электронная школа» представляет собой инновационный ответ на вызовы цифровой трансформации образования и способствует формированию нового поколения педагогов, способных эффективно действовать в условиях меняющейся образовательной реальности.

Ключевые слова: *непрерывное педагогическое образование, ментальный подход, инверсионный подход, цифровая платформа, перевернутые учебные ресурсы.*

Бархатова Дарья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5121-7419; Scopus Author ID: 57195940318; e-mail: dary@kspu.ru

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

Постановка проблемы. Подготовка квалифицированных педагогических кадров представляет собой приоритетное направление в обеспечении качества современного образования. Как отмечают Т.И. Гущина, Л.Н. Макарова и А.Ю. Курин, «успешность профессиональной подготовки будущих педагогов во многом зависит от такого важнейшего фактора, как непрерывное образование личности, принятое в качестве базовой во всех реализуемых или планируемых реформах образования» [Гущина и др., 2019].

Сегодня в России сложилась система непрерывного педагогического образования – от профильных психолого-педагогических классов до послевузовского образования. Так, В.П. Ковалев и Т.В. Горбунова, детализируя структуру непрерывного педагогического образования, выделяют несколько подсистем, выполняющих различные задачи на каждом уровне профессиональной подготовки: профессиональная ориентация школьников на педагогическую профессию, подготовка педагогов-практиков в системе СПО, теоретическая подготовка будущих педагогов в высших учебных заведениях, повышение квалификации специалистов и подготовка научных педагогических кадров [Ковалев, Горбунова, 2010]. При этом, по мнению М.В. Бывшевой, «важнейшей сущностной характеристикой непрерывности образования является не только наличие уровней (ступеней) образовательной системы и соответствующих образовательных программ, но и особые средства, обеспечивающие связи между ними» [Бывшева, 2012]. Однако в современной системе педагогического образования на практике наблюдаются существенные недостатки: отсутствие интеграции предметной и методической подготовки, обеспечивающей горизонтальную преемственность; недостаточно четко выстроенная вертикальная преемственность между школьным, вузовским и постдипломными этапами обучения; средства и методы подготовки будущих педагогов, слабо адаптированные к особенностям мышления и восприятия представителей цифрового поколения [Бархатова, Пак, 2024].

Современные процессы, связанные с информационной экспансией и активным внедрением технологий искусственного интеллекта, трансформируют способы получения, переработки и интерпретации информации, в особенности среди молодежи. Эти изменения актуализируют проблему профессиональной готовности педагога к обучению, ориентированному на понимание и развитие когнитивных способностей обучающихся, что требует переосмысления педагогической деятельности в контексте развития мышления обучающихся. Как отмечает В.С. Лазарев, качественные изменения системы подготовки учителей «должны уйти от подготовки учителя – транслятора знаний к подготовке учителя для развивающей школы», где «основываться нужно на соответствующей психологической теории мышления» [Лазарев, 2022]. Здесь же не теряет своей актуальности тезис Э.В. Ильенкова «Школа должна учить мыслить» [Корнетов, 2020].

Таким образом, возникает вопрос, какими содержательными и функциональными качествами должны обладать педагогические инструменты, направленные на комплексное формирование профессиональной готовности учителя к преподавательской деятельности с учетом и развитием когнитивных способностей обучающихся в условиях непрерывной системы педагогического образования.

Цель статьи заключается в описании концепции цифровой образовательной платформы как постоянно действующего и сопутствующего инструмента в системе преемственной непрерывной подготовки учителя, направленного на формирование его готовности учить с учетом и развитием когнитивных способностей обучающихся.

Обзор литературы. Несмотря на то что готовность учить является ключевым аспектом в профессиональной готовности учителя, исследований, посвященных этому феномену, довольно мало. В основном эти работы рассматривают готовность учить как умение или способность будущего специалиста. Так, например, М.Р. Арпентьева связывает умение учить с дидактическими способностями учителя

«передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль» [Арпентьева, 2018]. М.Г. Голубчикова и др. рассматривают проблему формирования и развития умения учить в контексте проблем учебно-профессиональной самостоятельности/автономности (будущих) педагогов. Авторы определяют готовность учить «как систему метакомпетенций, обеспечивающих достижение необходимых профессиональных и общекультурных результатов, включая подготовку: 1) всесторонне и гармонично развитой личности (партнера, ученика и профессионала); 2) умеющих учиться и успешных в своей учебно-профессиональной подготовке; 3) самостоятельно двигающихся по свободно выбранным (сформированным и корректируемым) учебно-образовательным и профессиональным траекториям обучающихся» [Учебно-профессиональная..., 2021].

В структуре готовности учить О.Э. Огунсими и Э.К. Идову выделяют личную (внутреннее состояние как психологический показатель), теоретическую и практическую готовность [Ogunseemi, Idowu, 2022]. Р.М. Ингерсолл и Дж. Коллинз отмечают, что, помимо профессиональной подготовки будущих специалистов, педагогическая профессия требует постоянного профессионального и технического развития, а также роста на протяжении всей преподавательской карьеры. Для обновления знаний требуется постоянная практика, так же как образование развивается в обществе. Преподавание требует готовности, поскольку образование постоянно меняется и учитель играет жизненно важную роль в моделировании жизни ученика [Ingersoll, Collins, 2018].

Таким образом, в подготовке специалистов, осуществляющих педагогическую деятельность в рамках конкретной учебной дисциплины, важно формировать их готовность учить на основе преемственной интеграции теории и практики с использованием цифровой среды. Как отмечает П.С. Ломаско, в условиях цифровой трансформации образования современный учитель должен быть готов не только учить, но и успешно работать в цифровой образовательной среде [Ломаско, 2024]. Такая цифровая среда должна содержать предметный материал, отвечающий современному состоянию науки, а также быть направлена на развитие предметно-методических компетенций учителя. Так, например, Е.Ю. Кулик в структуре дидактической информационно-образовательной среды предметного обучения выделяет три обязательных компонента: содержательную составляющую, описывающую реальное состояние и явления окружающей среды; методическую составляющую, отражающую взгляды методиста на процесс обучения; коммуникационную составляющую, определяющую способы и виды взаимодействий учащегося и информационной среды[1]. М.А. Гаврилова отмечает, что формирование информационно-образовательной среды должно основываться на принципах открытости, модульности, индивидуализации, уровневости [Гаврилова, 2011] с возможностью организации индивидуальных маршрутов обучения через процессуальную модель «диагностика – содержание – проектирование – организация и сопровождение – анализ результатов» [Родионов и др., 2023].

В контексте непрерывного педагогического образования вызывает интерес исследования А.А. Ушакова, согласно которым основными «задачами использования возможностей цифровой образовательной среды в процессе саморазвития педагогов являются: развитие цифровых компетенций педагогических кадров; информационное сопровождение методических сетевых образовательных сообществ педагогов; внедрение инноваций и тиражирование инновационных продуктов педагогической деятельности; применение информационно-образовательных ресурсов для непрерывного саморазвития». Основными критериями качества среды он выделяет ее доступность

[1] Кулик Е.Ю. Система формирования готовности учителей к конструированию информационной образовательной среды предметного обучения: 13.00.01: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2004. 169 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16025518 (дата обращения: 17.09.2025).

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

и открытость, насыщенность профессионально развивающими ресурсами, интерактивность как наличие обратной связи [Ушаков, 2023].

Относительно содержательного наполнения цифровых ресурсов В.В. Гриншкун и Т.Н. Суворова рекомендуют до непосредственного создания цифрового образовательного ресурса придерживаться ряда действий: «определить уровень подготовки обучающихся для выбора степени когнитивной сложности создаваемого ресурса; произвести отбор и структурирование содержания материала для дальнейшего наполнения разрабатываемого цифрового образовательного ресурса; определить наиболее эффективные для данной конкретной учебной ситуации методы обучения; выделить виды учебной деятельности, которые планируется инициировать с помощью разрабатываемого цифрового образовательного ресурса» [Гришкун, Суворова, 2024]. Н.И. Пак предлагает следовать нескольким принципам, позволяющим отобрать содержание предметного обучения, ориентируясь на качественное формирование ментальных образов, схем и моделей учебной дисциплины: определение проблемного поля предметной области; выделение целей и содержательных линий; построение дерева вопросов для каждой линии с представлением содержания на чувственно-образном, модельно-символьном, символьно-абстрактном уровнях; определение целей обучения предмету и развития когнитивных характеристик, в частности развитие вычислительного мышления [Пак, 2024]. Эти положения являются основой для определения функциональных и содержательных требований к цифровой платформе непрерывного педагогического образования.

Материалы и методы. Методологическая база исследования опирается на фундаментальные положения теории непрерывного образования, концепции преемственности, а также современные подходы к цифровой трансформации педагогического образования.

В работе применены теоретические методы.

1. Анализ научной литературы с целью выявления теоретических основ реализации преемственного непрерывного образования, а также анализ существующих подходов к цифровизации педагогического образования.

2. Обобщение и систематизация для формирования концептуальной модели цифровой платформы, отвечающей современным когнитивным требованиям человека.

3. Моделирование и разработка структурно-функциональной модели цифровой платформы как инструмента формирования готовности учителя учить в современных реалиях.

Результаты. В условиях цифровой трансформации образования и изменениях в способах восприятия информации готовность учить имеет многокомпонентную структуру [Бархатова, 2025], в которой важнейшими являются предметная и методическая готовность, в большей степени связанные с умением наставника (учителя) предвосхищать и отвечать на вопросы, объяснять и раскрывать суть решения задач в заданной предметной области, активизировать мышление обучающихся с опорой на понимание его механизмов. В этой связи цифровые ресурсы должны быть нацелены на формирование умений учителя задавать и отвечать на вопросы, подбирать и составлять задачи, уметь объяснять и учить их решать. Эти целевые ориентиры определяют требования (стратегии) к соответствующим цифровым учебным ресурсам.

1. Стратегия свертывания информации направлена на ускоренную передачу обучающемуся значительного объема знаний за счет их структурирования и визуализации.

2. Стратегия трансфера знаний и развития когнитивной гибкости способствует применению усвоенных навыков и способов решения в новых ситуациях. Вместо механического воспроизведения шаблонных решений она предлагает универсальные схемы, эффективные в разнообразных учебных и практических задачах, основанные на аналогиях и сходстве ситуаций.

3. Стратегия готовности памяти заключается в способности удерживать необходимую информацию и своевременно извлекать ее в процессе решения задач. Эффективность этого процесса зависит от уровня развития внутренних

ментальных структур, соответствующих индивидуальной подготовке обучающегося.

4. Стратегия персонализации обучения предполагает адаптацию образовательного процесса под особенности каждого учащегося, в том числе через элементы геймификации, организацию разновозрастного взаимодействия и проектирование индивидуальных образовательных траекторий.

Началом любого мыслительного процесса является проблема или задача. В этой связи контент платформы для непрерывного педагогического образования необходимо представлять в инверсионном сквозном формате. Сквозной формат подразумевает следование единой образовательной цели (формирование готовности учить через интеграцию предметной и методической подготовки) с учетом готовности памяти к восприятию и обработке информации. Так, для школьников контент представляется в упрощенном формате с максимальной визуализацией, для студентов – с усложнением до высокого уровня абстракции, соответствующей современному состоянию науки. Инверсионный подход к проектированию учебных материалов, основанный на движении «от вопроса к ответу» и «от задачи к решению», способствует созданию дискретных цифровых учебных модулей справочно-тренировочного типа. Их дизайн учитывает особенности клипового мышления обучающихся и поддерживает визуализированное самоуправление в процессе учебной деятельности в цифровой образовательной среде. Консолидация инверсионного подхода и ментального подхода, предложенного Н.И. Паком [Пак, 2025], способна ответить запросу повышения качества образования через персонификацию и учет индивидуальных особенностей и запроса обучающихся, а главное, обладает огромным потенциалом в стратегии «учиться учить».

Таким образом, к структуре и содержанию платформы формирования готовности учить можно выделять ряд требований.

1. Контент платформы должен быть образцом «как учить» и «чему учить» с опорой на понимание готовности памяти обучающегося к усвоению учебной информации и способов активизации мышления.

2. Учебный материал в рамках одной темы представляется на четырех уровнях сложности с концентрической детализацией: для начальной школы – на чувственно-образном уровне, для общеобразовательной школы – на базовом и углубленном модельно-символьном уровнях и для высшего образования и системы дополнительного образования учителей – на символьно-абстрактном, отвечающем современному состоянию науки.

3. Учебный материал должен обладать сквозным характером и преемственным содержанием для каждого уровня.

4. Предоставление различных форматов учебных материалов: текст, видео, интерактивный формат, смешанный формат.

5. Задание ситуации неопределенности в процессе изучения материала. Активизацию мышления обучающегося необходимо реализовать через постановку вопросов и задач с последующим их разрешением.

6. Использование технологий визуализации, структурирования и сжатия информации, направленных на формирование ментальных структур обучающегося.

7. Включение в контролирующий блок результатов обучения вопросов предметного содержания и методических задач.

8. Обеспечение смены видов учебной деятельности через включение классических задач, применение элементов геймификации, интерактивных тренажеров и чат-ботов.

9. Предоставление возможности разработки своих авторских курсов.

Эти требования определяют компоненты цифровой платформы формирования готовности учить: комплект учебных курсов по дисциплинам, комплексы когнитивных диагностик и оценочных процедур, игровые вопросно-задачные викторины, а также педагогическую мастерскую, в которой предусматривается разработка учебных средств и методов обучения. Структурно-содержательная модель образовательной платформы представлена на рис. 1.

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

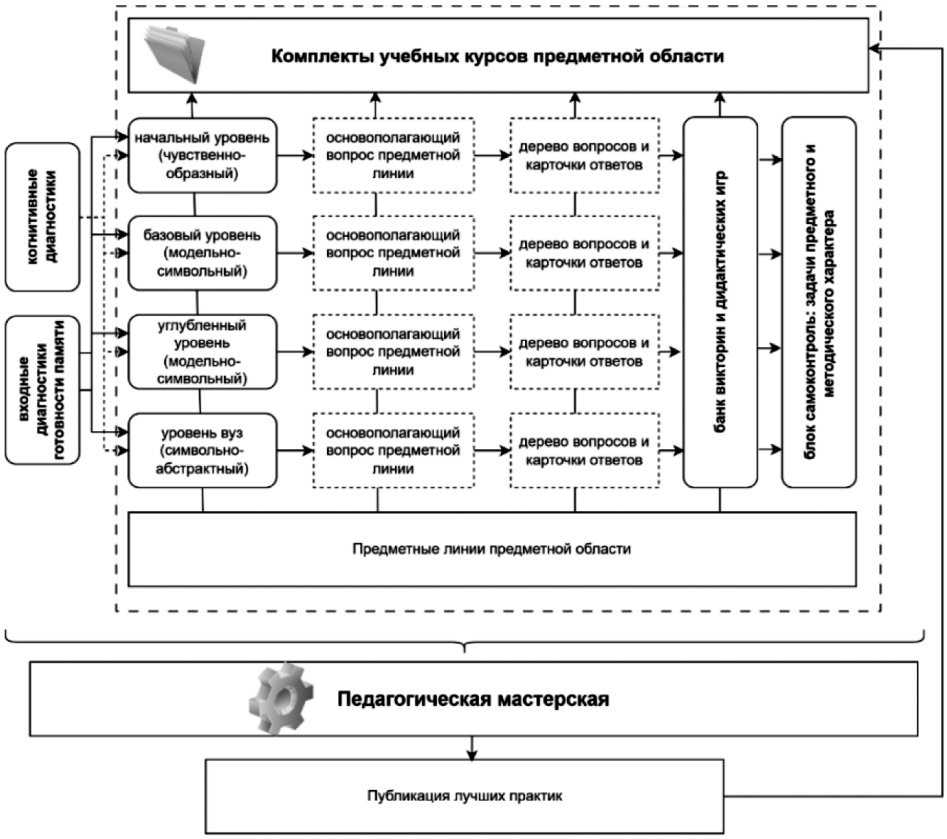


Рис. 1. Структурно-содержательная модель образовательной платформы для будущих учителей
Fig. 1. Structural and content model of an educational platform for future teachers

Рассмотренные требования к структуре и содержанию образовательной среды позволяют констатировать, что цифровая среда для формирования готовности учителя учить должна быть направлена на усиление предметно-методической подготовки с использованием современных возможностей информационных технологий в обучении, а также предоставлять возможность комплексно закрепить полученные знания и умения на практике, проявив себя в роли разработчика, педагога-новатора. Такая платформа должна работать не изолированно, в рамках одного педагогического образовательного учреждения, а быть открытой для системы непрерывного педагогического образования: от психолого-педагогических классов до действующих специалистов.

Для реализации представленной концепции цифровой платформы формирования готовности учителя учить работниками кафедры информатики и информационных технологий в образовании Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева запущена «Красноярская электронная школа» (КрЭШ) на базе LMS Moodle (kes.kspu.ru). На данный момент контент платформы представлен для школьников, студентов и учителей информатики по 8 содержательным линиям: информация и информационные процессы; устройство компьютера; моделирование и формализация; алгоритмизация и программирование; информационные технологии; компьютерные сети; социальная информатика; робототехника и искусственный интеллект.

Курсы представляются в виде метакурсов с дальнейшей детализацией в формате субкурсов по четырехуровневой декомпозиции (начальный, базовый, углубленный уровни и уровень вуз).

Предоставление лаконичных ответов на вопросы, задачи и поставленные проблемы обеспечивает формирование предметного компонента за счет структурирования учебной информации через приближенную визуализацию ментальных структур памяти человека (рис. 2).



Рис. 2. Формирование ментальной модели «Рекурсия» через схемы и базовые понятия
Fig. 2. Formation of the Recursion mental model through schemes and basic concepts

Извлечение предметного компонента реализуется через тестовые задания на оценку уровня знаний предмета, умения объяснять понятия и строить ментальные карты, структурно-ментальные схемы процессов или методов.

Методическая подготовка осуществляется на готовых образцах и примерах. Пользователи имеют доступ к учебному материалу, обладающему уровневой сквозной преемственностью и учитывающему готовность ученика к восприятию информации на разных ступенях образования. Такой подход готовит учителя учить с опорой на понимание когнитивных особенностей обучающихся и целей обучения на каждом уровне (например, содержание и формат представления по одной и той же теме не могут быть одинаковыми для учеников начальной школы и студентов профессиональных учебных заведений). Кроме классических контрольно-измерительных материалов (тестов и заданий), используются современные образовательные технологии, такие как чат-боты, интерактивные тренажеры с подсказками, игровые викторины. Немаловажна здесь самостоятельная работа студентов по разработке методического материала: презентаций, фрагментов вопросно-ответных и задачно-ответных учебных единиц по создаваемому вопросно-задачному дереву по отдельным темам и разделам предмета, например в Mindomo или в LMS Moodle.

Для формирования рефлексивно-управленческого компонента предлагаются задания на умение выявлять объем и содержание предметного тезауруса, применение тест-опросника на выявление когнитивных способностей ученика, знание психотипа восприятия, выбор соответствующих методов и форм подачи материала в зависимости от состояния ученика.

По умолчанию пользователь регистрируется как студент/ученик. После прохождения обучения по курсу статус студента повышается до статуса преподавателя, что позволяет далее принимать участие в педагогической мастерской. В педагогической мастерской пользователи

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

разрабатывают авторские курсы в инверсионном формате. Лучшие работы, представленные в педагогической мастерской, после экспертной оценки администраторов платформы в дальнейшем включаются в состав электронной школы.

Для определения потенциала платформы в рамках заявленной цели исследования к работе на платформе были привлечены студенты КГПУ им. В.П. Астафьева: 13 магистрантов (направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование, Информатика и цифровая трансформация образования), являющиеся практикующими учителями, 6 бакалавров (направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Математика и Информатика). Так, за период с 2024 по 2025 г. контент школы был пополнен такими студенческими работами, как «Создание web-квестов в среде Scratch», «История информатики», в качестве дополнения ко всем предметным линиям, «Искусственный интеллект в профессиональных пробах юного педагога», «ИКТ для психолого-педагогических классов», где обучение прошли 25 школьников психолого-педагогических классов.

Применение возможностей платформы в выполнении курсовых, выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций значительно повысило их качество и показало их востребованность практических результатов в реальной практике школ. На защите выпускных работ работодатели (члены государственной аттестационной комиссии) отметили высокий уровень докладов, значимость проведенных работ. Уже на защите многие студенты получили предложение работать в престижных школах Красноярска.

Заключение. Сегодня современное образование невозможно представить без применения цифровых технологий. В этой связи выбор инструмента формирования готовности учителя учить (предмету) остановился на разработке специальной цифровой образовательной платформы для системы подготовки педагогических кадров.

Авторский вклад заключается в выявлении требований к структуре и содержанию цифровой образовательной среды для качественной подготовки учителей, описании ряда требований, основой которых стали интеграция предметной и методической подготовки обучающихся с опорой на понимание устройства знаний и мышления. Определены функциональные, методические и технологические характеристики, необходимые для эффективного сопровождения профессионального развития педагогов.

Практическая значимость работы состоит в создании образовательной платформы «Красноярская электронная школа», в состав которой вошли комплекты учебных курсов в вопросно-задачном формате, банки когнитивных диагностик и образовательных викторин, а также педагогическая мастерская для разработки студентами своих курсов по требованиям к инновационным учебным ресурсам. Цифровая платформа представляет важный учебный ресурс для постоянного использования в аудиторной и внеаудиторной предметно-методической подготовке будущего учителя.

Примеры студенческих работ, выполненных с использованием ресурсов платформы, подтверждают ее потенциал в повышении качества педагогической подготовки. Таким образом, разработанная цифровая платформа представляет собой перспективный инструмент, способствующий интеграции современных образовательных технологий в практику непрерывного педагогического образования и поддерживающий формирование у учителей устойчивой готовности к эффективному преподаванию учебных предметов на всех этапах профессионального пути.

Библиографический список

1. Арпентьева М.Р. Умение учить: дидактические способности педагога // Психологические практики в российском образовании: инновационный ракурс: матер. Междунар. юбилейной интернет-конф., Армавир, 23 ноября – 23 декабря 2017 г. / под ред. С.В. Недбаевой. Армавир: Армавир. гос. пед. ун-т, 2018. С. 230–235. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32762183 (дата обращения: 08.09.2025).

2. Бархатова Д.А. Модель готовности учить в системе непрерывного педагогического образования с позиции ментального подхода // Открытое образование. 2025. № 29 (1). С. 4–14. DOI: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2025-1-4-14
3. Бархатова Д.А., Пак Н.И. Формирование готовности учителя учить в условиях цифровой трансформации непрерывного педагогического образования // Новации в образовании периода цифровой трансформации: монография / под ред. И.В. Роберт. Омск: Изд-во ОмГА, 2024. С. 8–30. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79619933 (дата обращения: 14.09.2025).
4. Бывшева М.В. Проблема преемственности в контексте непрерывности системы образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 28–32. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17880442 (дата обращения: 16.09.2025).
5. Гаврилова М.А. Информационно-образовательная среда для организации самостоятельной деятельности студентов – будущих учителей математики // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. С. 589–602. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17241451 (дата обращения: 16.09.2025).
6. Гриншкун В.В., Суворова Т.Н. Особенности подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации системы образования // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2024. Т. 22, № 1. С. 95–110. DOI: https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-05
7. Гущина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю. Модель непрерывного педагогического образования в регионе: опыт реализации и перспективы развития // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24, № 181. С. 7–16. DOI: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-7-16.
8. Ковалев В.П., Горбунова Т.В. Непрерывное педагогическое образование как условие совершенствования подготовки педагогов к профессиональной деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 8. С. 98–106. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15181715 (дата обращения: 17.09.2025).
9. Корнетов Г.Б. Эвальд Васильевич Ильенков: «Школа должна учить мыслить!» Образ школы в наследии Э.В. Ильенкова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 3(69). С. 6–20. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43921311 (дата обращения: 17.09.2025).
10. Лазарев В.С. Актуальные вопросы подготовки учителя для школы XXI века // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (76). С. 9–18. DOI: https://doi.org/10.26105/SSPU.2022.76.1.001
11. Ломаско П.С. Особенности разработки онлайн-курсов для будущих и работающих педагогов по прикладным цифровым технологиям на основе смарт-подхода // Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика: матер. Междунар. науч.-практ. конф., Иркутск, 25–26 октября 2024 г. Иркутск: Иркут. гос. ун-т, 2024. С. 136–141. DOI: https://doi.org/10.26516/978-5-9624-2341-8.2024.1-934
12. Пак Н.И. Ментальный подход в образовании: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2025. 148 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82635487 (дата обращения: 22.09.2025).
13. Пак Н.И. Особенности отбора содержания образования при цифровой трансформации // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: матер. VIII Междунар. науч. конф.: в 4 ч. Красноярск, 24–27 сентября 2024 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2024. С. 347–351. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=73617072 (дата обращения: 22.09.2025).
14. Родионов М.А., Гаврилова М.А., Акимова И.В. Использование информационных ресурсов для реализации индивидуальных образовательных маршрутов в профессиональной подготовке

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

будущих учителей информатики // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-1. С. 170–175. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56977349 (дата обращения: 24.09.2025).

15. Учебно-профессиональная самостоятельность и умение учить / М.Г. Голубчикова, Е.Л. Федотова, С.А. Харченко [и др.] // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42). С. 20–32. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46482909 (дата обращения: 16.09.2025).
16. Ушаков А.А. Характеристика и структура современной цифровой образовательной среды саморазвития педагога // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 100-1. С. 120–122. EDN: FDPUVU. DOI: https://doi.org/10.18411/trnio-08-2023-32.
17. Ingersoll, R.M., & Collins, G.J. (2018). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine, J. Spade, and J. Stuber (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. CA, Pine Forge Press/ Sage Publications. URL: https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221 (access date: 16.09.2025).
18. Ogunseemi, O.E., & Idowu, E.K. (2022). Teachers' readiness, responsibility and reflection for sustainable teaching profession. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, *10* (2), 65–70. URL: https://www.researchgate.net/publication/372910352_TEACHERS_READINESS_RESPONSIBILITY_AND_REFLECTION_FOR_SUSTAINABLE_TEACHING_PROFESSION (access date: 14.09.2025).

DIGITAL PLATFORM AS A TOOL FOR TRAINING TEACHERS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF INFORMATION SCIENCE)

D.A. Barkhatova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Current trends driven by comprehensive digital transformation and the active implementation of artificial intelligence highlight the need for teachers to be professionally prepared for teaching focused on developing students' thinking and skills for effectively interacting with digital tools. This readiness must be considered within the framework of continuous pedagogical education. Only through continuous education teachers can develop a stable cognitive and methodological foundation for the purposeful design of students' learning activities. Therefore, it is necessary to define the substantive and functional qualities of pedagogical tools aimed at comprehensively developing teachers' professional readiness for teaching.

The purpose of the article is to describe the concept of a digital educational platform as a continuously supporting educational tool in the legacy system of continuous teacher training aimed at forming their willingness to teach, taking into account and developing the cognitive abilities of students.

Materials and methods. The analysis of the literature allowed us to identify general strategies in the presentation of content, identify specific requirements for a digital platform for continuous teacher education, and describe the functional components that ensure the formation of willingness to teach, taking into account the level of user training. The paper uses theoretical methods: analysis of scientific literature, generalization and systematization to describe the conceptual model of the digital platform, modeling and development of a structural and functional model of the digital platform.

Research results. The paper describes the structure of the Krasnoyarsk Electronic School platform and its functionality in the system of continuous training of teaching staff. The key goal of the platform is to form teachers' willingness to teach, taking into account the modern mentality of students and focusing on the development of their cognitive abilities. The identified requirements for the content and structure of the platform allowed us to identify its main components: a set of training courses in disciplines, sets of cognitive diagnostics and assessment procedures, game question-and-task quizzes, as well as a pedagogical workshop, which provides for the development of educational tools and teaching methods. The first results of the approbation are presented, confirming its effectiveness in improving the pedagogical and cognitive orientation of the educational process.

Conclusion. The obtained first results of using the digital platform in the system of continuous pedagogical education allow us to conclude that the Krasnoyarsk Electronic School represents an innovative response to the challenges of digital transformation of education and contributes to the formation of a new generation of teachers who are able to act effectively in a changing educational reality.

Keywords: *continuous pedagogical education, mental approach, flipped approach, digital platform, flipped learning resources.*

Barkhatova, Daria A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Informatics and Information Technology in Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5121-7419; Scopus Author ID: 57195940318; e-mail: dary@kspu.ru

References

1. Arpentyeva, M.R. (2017, November 23–December 23). The ability to teach: Teachers' didactic competencies. In: *Psikhologicheskie praktiki v rossiiskom obrazovanii: innovatsionnyi rakurs* [Psychological Practices in Russian Education: An Innovative Perspective] (pp. 230–235). International Anniversary Internet Conference, Armavir, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32762183 (access date: 8.09.2025).
2. Barkhatova, D.A. (2025). Model of readiness to teach in the system of continuous pedagogical education from the perspective of mental approach. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education], *29* (1), 4–14. DOI: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2025-1-4-14

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

3. Barkhatova, D.A., & Pak, N.I. (2024). Formation of teacher readiness to teach in the context of digital transformation of pedagogical lifelong education. In I.V. Robert (Ed.), *Novatsii v obrazovanii perioda tsifrovoy transformatsii* [Innovations in Education in the Period of Digital Transformation] (pp. 8–30). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79619933 (access date: 14.09.2025).
4. Byvsheva, M.V. (2012). Succession problem in the context of continuity of educational system. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], *3*, 28–32. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17880442 (access date: 16.09.2025).
5. Gavrilova, M.A. (2011). Educational environment for the organization of independent work of students, future teachers of mathematics. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo* [News of the Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky], *24*, 589–602. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17241451 (access date: 16.09.2025).
6. Grinshkun, V.V., & Suvorova, T.N. (2024). Teacher training in the conditions of digital transformation of the education system. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education], *22* (1), 95–110. DOI: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-7-16
7. Gushchina, T.I, Makarova, L.N., & Kurin, A.Y. (2019). Model of continuous pedagogical education in the region: experience and development prospects. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Tambov University Review. Series: Humanities], *24* (181), 7–16. DOI: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-7-16
8. Kovalev, V.P., & Gorbunova, T.V. (2010). Continuous pedagogical education as a condition for improvement of teachers' training in terms of their professional activity. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], *8*, 98–106. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15181715 (access date: 17.09.2025).
9. Kornetov, G.B. (2020). Evald Vasilievich Ilyenkov: "Our school must teach how to think!" The image of school in E. V. Ilyenkov's heritage. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative Projects and Programs in Education], *3*(69), 6–20. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43921311 (access date: 17.09.2025).
10. Lazarev, V. S. (2022). Teacher training topical issues for a school of the 21st century. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Surgut State Pedagogical University], *1* (76), 9–18. DOI: https://doi.org/10.26105/SSPU.2022.76.1.001
11. Lomasko, P.S. (2024 October, 25–26). Specifics of developing online courses for future and currently employed teachers on applied digital technologies based on a smart approach. In *Aktualnye voprosy nauki i obrazovaniya: teoriya i praktika* [Current issues of science and education: theory and practice] (pp. 136–141). International research to practice conference. Irkutsk, Russia. DOI: https://doi.org/10.26516/978-5-9624-2341-8.2024.1-934
12. Pak, N.I. (2025). *Mentalny podhod v obrazovanii* [Mental approach in education]. Krasnoyarsk, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82635487 (access date: 22.09.2025).
13. Pak, N.I. (2024, September 24–27). Selection features of educational content in digital transformation. In *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnogo obucheniya: tsifrovye tekhnologii v obrazovanii* [Informatization of education and methods of e-learning: digital technologies in education] (pp. 347–351). International research conference, Krasnoyarsk, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=73617072 (access date: 22.09.2025).
14. Rodionov, M.A., Gavrilova, M.A., & Akimova, I.V. (2023). The use of information resources for the implementation of individual educational routes in the professional training of future computer science teachers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern

Pedagogical Education], *81* (1), pp. 170–175. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56977349 (access date: 24.09.2025).

15. Golubchikova, M.G. et al. (2021). Educational and professional independence and ability to learn. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and Abroad], *2* (42), 20–32. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46482909 (access date: 16.09.2025).
16. Ushakov, A.A. (2023). Characteristics and structure of the modern digital educational environment of self-development for a teacher. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in Science and Education Development], *100* (1), 120–122. EDN: FDPUVU. DOI: https://doi.org/10.18411/trnio-08-2023-32
17. Ingersoll, R.M., & Collins, G.J. (2018). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine, J. Spade, and J. Stuber (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. CA, Pine Forge Press/ Sage Publications. URL: https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221 (access date: 16.09.2025)
18. Ogunseemi, O.E., & Idowu, E.K. (2022). Teachers' readiness, responsibility and reflection for sustainable teaching profession. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, *10* (2), 65–70. URL: https://www.researchgate.net/publication/372910352_TEACHERS_READINESS_RESPONSIBILITY_AND_REFLECTION_FOR_SUSTAINABLE_TEACHING_PROFESSION (access date: 14.09.2025).

УДК 378.096

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.И. Гончарова (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируется проблема формирования положительного образа России у иностранных студентов в российском вузе, обучающихся по направлению 45.03.02 Лингвистика. Наблюдается взаимосвязь между сложившимся образом страны, в которой обучаются иностранцы, и уровнем их мотивации к получению высшего образования.

Цель статьи заключается в выявлении и описании представлений иностранных студентов о России в контексте филологического образования, а также в разработке рекомендаций по формированию у иностранцев положительного образа о РФ и россиянах на занятиях русского языка как иностранного.

Методология и методы исследования. В статье обобщается опыт исследователей образа страны (Г.Д. Гачев, Е.В. Дзюба, С.А. Еремина, В.Б. Земсков) применительно к методике преподавания русского языка как иностранного в вузе при коммуникативном подходе (Е.И. Пассов). Основное внимание уделяется представлениям о России у иностранных обучающихся (А.И. Горчеева, О.М. Дедова, А.Д. Иванова, Т.Н. Чумакова). Для достижения поставленной цели использовались следующие методы: теоретический анализ передового педагогического опыта по теме исследования; эмпирические методы (анализ, анкетирование, опрос).

Результаты исследования. В ходе опроса 110 иностранных студентов РГПУ им. А.И. Герцена были выявлены и описаны представления о России и россиянах. Результаты показали, что негативные и некорректные представления будущих филологов касаются образа жизни россиян (69 % опрошенных), климата и географического положения России (70 % опрошенных). Наличие негативных компонентов образа России у иностранцев становится препятствием для учебы и жизни студентов-филологов, а также их дальнейшего трудоустройства. Учет негативных компонентов образа России при разработке учебных дисциплин в практике преподавания русского языка как иностранного, в свою очередь, способствует корректированию отрицательных представлений, повышая мотивацию к обучению и уровень осведомленности иностранцев о России.

Заключение. Настоящая тема представляется востребованной в системе непрерывного филологического образования иностранцев в вузе, поскольку образ России переживает перемены на мировом уровне. В настоящей статье предлагаются рекомендации для проектирования учебных дисциплин по филологическому профилю в вузе с учетом образа России и россиян.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, Россия, образ, филологическое образование, имагология, представления о России.*

Гончарова Екатерина Ивановна – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; ORCID: 0000-0002-9937-2423; e-mail: ekaterina.goncharova1@mail.ru

Постановка проблемы. Непрерывное филологическое образование подразу-мевает освоение курсов различных гуманитарных дисциплин и предметов, формирующих мировоззрение и кругозор, изучение языка и овладение фактами истории и культуры страны изучаемого языка с целью подготовки специалиста в области филологии. Е.И. Пассов в концепции иноязычного образования подчеркивал роль культуры в процессе овладения языком, так как она на разных уровнях содержит систему духовных и нравственных ценностей и достижений, которые создаются народом на протяжении веков[1]. В рамках непрерывного филологического образования предполагается освоение языка через культуру и культуры через язык.

[1] Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. СПб.: Златоуст, 2007. 200 с.

Считаем, что образ страны наравне с языком и культурой также подлежит усвоению иностранными студентами в вузе [Еремина, 2019]. В настоящее время образ России претерпевает сильные изменения, фокус внимания иностранцев также переносится с фактов культуры и достижений россиян в различных отраслях общественной жизни [Гончарова, 2022]. СМИ и Интернет создают образ России часто резко негативным, поэтому, приезжая учиться в российские высшие учебные заведения, иностранцы замечают только плохое, не стараясь переключить свое внимание на положительные стороны. Чтобы исправить это, важной задачей преподавателя становится расширение фоновых знаний иностранцев о России в неразрывном единстве с образом России [Вяткина, 2017].

Цель статьи – выявить и описать представления иностранных студентов о России в контексте филологического образования, разработать рекомендации по формированию у иностранцев положительного образа о РФ на занятиях по русскому языку как иностранному в высших учебных заведениях.

Под образом традиционно понимают текстовый конструкт, который отражает определенное содержание в сознании человека. Образ неравнозначен слову, поскольку именно слова включены в систему образов, где формой выступает содержание. Образ страны, в нашем понимании, это текстовый конструкт, который создается с помощью целенаправленно отобранных языковых средств, передающих особенности восприятия социальной действительности. Особое значение имеет образное поле, в котором находятся менее сложные ассоциации и явления, смежные со словесным образом, в котором он реализуется как модель и знак[2]. Образ как явление имеет несколько характеристик: прагматичность, изобразительность, выразительность, типичность, оригинальность, фактографичность, узнаваемость и т.д. [Feng, Liu, Li, 2022].

Методологию исследования составляет коммуникативный подход в вузе. Основными методами исследования выступили теоретические методы: анализ, интерпретация, сравнение и обобщение передового педагогического опыта отечественных и зарубежных исследователей. Для достижения цели исследования также использовались следующие эмпирические методы: анализ, анкетирование, опрос иностранных студентов.

Обзор научной литературы. Изучение характера образа страны является приоритетным направлением разных научных отраслей. Образ страны является предметом анализа разных научных направлений: история, география, политика, философия, литература и т.д. (Лимонов, 1986). Так, по мнению ученого В.Б. Земского, именно наука имагология (от лат. образ) занимается изучением механизмов создания образа «других»[3]. Имагология, имея междисциплинарный характер и опираясь на данные других наук (культурологии, истории, политологии, социологии, этнопсихологии), учитывает иноязычную культуру, различные виды искусства, фольклор, особенности национального характера, менталитет [Папилова, 2011, с. 30–32]. Наука начала формироваться в 50-е гг. XX в. в русле литературоведения, но в контексте других наций [Антонов и др., 2021]. М.Ф. Гийяр, автор «Сравнительного литературоведения», исследовал образ «другого» в 1951 г. В отечественной науке изучением сравнительного анализа страны занимались В.М. Жирмунский, М.П. Алексеева, Н.И. Конрад и др. Г.Д. Гачев в своем труде «Национальные образы мира» сравнивает культуры и миропонимания разных народов через соотношение ландшафта, национального характера и ментальности. Понимание, что существует «другой» народ, происходит через анализ образа жизни и быта носителей иноязычной культуры[4].

[2] Зарецкий В.А. Семантика и структура словесного художественного образа: автореф. дис. ... канд. филол.наук / Тартуский гос. ун-т. Тарту: [б. и.], 1966. 23 с.

[3] Земсков В.Б. Образ России в современном мире и иные сюжеты / отв. ред., сост. Т.Н. Красавченко. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив: Гнозис, 2015. 343 с. (Российские Пропилеи). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/2015-03-001-zemskov-v-b-obraz-rossii-v-sovremennom-mire-i-inye-syuzhety-otv-red-sost-krasavchenko-t-n-m-spb-tsentr-gumanitarnyh-initsiativ-gnozis/viewer (дата обращения: 10.10.2025).

[4] Гачев Г.Д. Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. 3-е изд. М.: Академический Проект, 2020. 511 с.

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

Интерес к проблеме «другого», процессу диалога культур и формированию национальной идентичности является следствием глобализации и развития межкультурной коммуникации [Bhatt, Vakkayil, Romdhane, 2025]. Различие менталитета и особенности национального характера одного народа делают имагологию востребованной дисциплиной и в XXI в.

Теоретические и практические результаты научной дисциплины эффективно используются в методике преподавания иностранных языков [Дзюба и др., 2021]. Государственная итоговая аттестация является важным этапом обучения в вузе, она проводится с целью выявления соответствия результатов освоения учебных программ студентами [Аркадьева и др. 2020]. В рамках усвоения программы, согласно ФГОС по направлению 45.03.02 Лингвистика[5] (уровень бакалавриата), выпускники должны быть готовы осуществлять педагогическую, переводческую, консультационную и научно-исследовательскую деятельность. Универсальные компетенции, предписанные в ФГОС, подразумевают способность выпускника осуществлять коммуникацию в устной и письменной форме, воспринимать межкультурное разнообразие общества. Общепрофессиональные компетенции выпускника включают подготовку выпускника по разным направлениям: фонетика, грамматика, лексика и т.д. На наш взгляд, образ страны проходит через все этапы подготовки специалиста-филолога, учитывает вышеперечисленные компетенции и знания. Успешность подготовки иностранного студента по направлению 45.03.02 Лингвистика зависит от его представлений о России и россиянах и, соответственно, его мотивации к овладению русским языком как иностранным.

Изучение образа России представляется востребованным, так как оно дает возможность увидеть страну глазами иностранцев[6]. При этом обучение восприятию образа страны в вузе – сложный процесс, требующий подготовки преподавателя русского языка как иностранного. Иностранные студенты имеют негативные представления о России и россиянах, что оказывает сильное влияние на их успеваемость и мотивацию [Еремина, 2019]. Положительные представления о России вызывают у иностранцев желание узнать о культуре страны, они с большей готовностью участвуют в образовательном процессе, что отражается на их эффективности овладения языком. Компоненты образа страны оказывают сильное влияние на характер протекания образовательного процесса, поэтому преподаватели русского языка как иностранного учитывают их при планировании уроков в иностранной аудитории [Дедова, Корнев, 2016]. Под компонентами образа страны мы понимаем ее имидж, бренды, идентичность, репутацию [Buhhmann, 2016; Lopez, Balabanis, 2020; Shen, Jo, Joppe, 2022].

Результаты исследования. С целью выявления компонентов образа России у иностранных студентов был проведен опрос 110 будущих филологов. Студентам Института русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена» были заданы вопросы о том, что они знают о России, какие ассоциации присутствуют в их сознании, если слышат слова «Россия» и «россияне». При анализе ответов иностранных обучающихся также необходимо обратиться к общенаучным методам исследования: наблюдение, описание, анализ, синтез.

Знания о России студентов из Китая, Вьетнама, Эфиопии, Монголии, Узбекистана, Туркмении и других стран содержат факты об исследовании россиянами космоса, строительстве кораблей и других средств передвижения, достижении армии и оружии. Представления о России как военной державе формируются у иностранцев со школьной скамьи. На уроках истории в школах часто делается акцент на русской военной технике, например крейсере«Аврора» (рис. 1).

[5] Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/?ysclid=mgm8lwre5a87276781 (дата обращения: 11.10.2025).

[6] Россия XV–XVII вв. глазами иностранцев / подг. текстов, вступ. ст. и комм. Ю.А. Лимонова. Л.: Лениздат, 1986. 543 с.

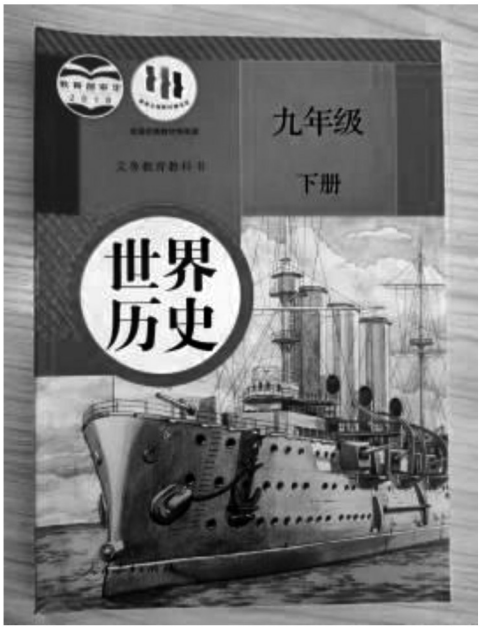


Рис. 1. Обложка учебника по истории для китайских школьников 9-го класса
Fig. 1. Textbook cover for 9th-grade Chinese students

По мнению 95 % опрошенных иностранцев Россия также ассоциируется с санкциями. Все опрошенные иностранные обучающиеся знают В. Путина, М. Ломоносова, Ю. Гагарина, но затрудняются назвать имена русских художников или композиторов. Негативными являются представления иностранцев об образе жизни и чертах характера россиян. 70 % иностранных студентов указывают, что Россия ассоциируется с холодным климатом. Россияне неулыбчивые и хмурые, не готовы знакомиться и неохотно идут на контакт с иностранцами, по мнению 23 % опрошенных студентов. Иностранные студенты указывают, что россияне часто нарушают правила дорожного движения (22 % опрошенных). Иностранцы (14 % студентов) считают, что россияне злоупотребляют алкоголем. Большая часть опрошенных студентов отмечают, что Россию всегда изображают в виде бурового медведя на фоне снега. Поддержанию этого факта способствует популярный китайский мультипликационный фильм 那年那兔那些事儿. В нем рассказывается об исторических событиях XX в. в мире, главные герои – животные, которые символизируют различные государства. Россия представлена холодной и снежной, ее образом является бурый медведь, который часто ленив и очень зол (рис. 2, 3).



Рис. 2. Скриншот заставки китайского мультипликационного фильма 那年那兔那些事儿
Fig. 2. Screenshot of the screensaver for a Chinese animated film 那年那兔那些事儿



Рис. 3. Скриншот китайского мультипликационного фильма 那年那兔那些事儿 *с изображением России в образе медведя*
Fig. 3. Screenshot of the Chinese animated film 那年那兔那些事儿 *featuring Russia as a bear*

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

Мнение иностранцев является негативным и нуждается в дальнейшей корректировке для их эффективной профессиональной подготовки. Анализ успеваемости иностранных студентов показал, что наилучшие показатели и хорошие отметки имеют те иностранцы, чьи ответы об образе России являются положительными. Те, чьи ответы были резко негативными, имели низкие показатели успеваемости. Представляется важным расширить кругозор и фоновые знания студентов по направлениям (климат и география России, образ жизни россиян, искусство и наука в России), делая акцент на положительных моментах и воспитывая толерантное и уважительное отношение к русской культуре. Представляется, что существует взаимозависимость между сложившимся образом России у иностранцев и их успеваемостью в вузе по направлению 45.03.02 Лингвистика. Для проверки настоящей гипотезы были разработаны занятия, цель которых – обучение восприятию положительного образа России и россиян. Отобранные 24 текста публицистического жанра были объединены в четыре раздела, согласно ответам опрошенных 110 иностранных студентов (рис. 4).

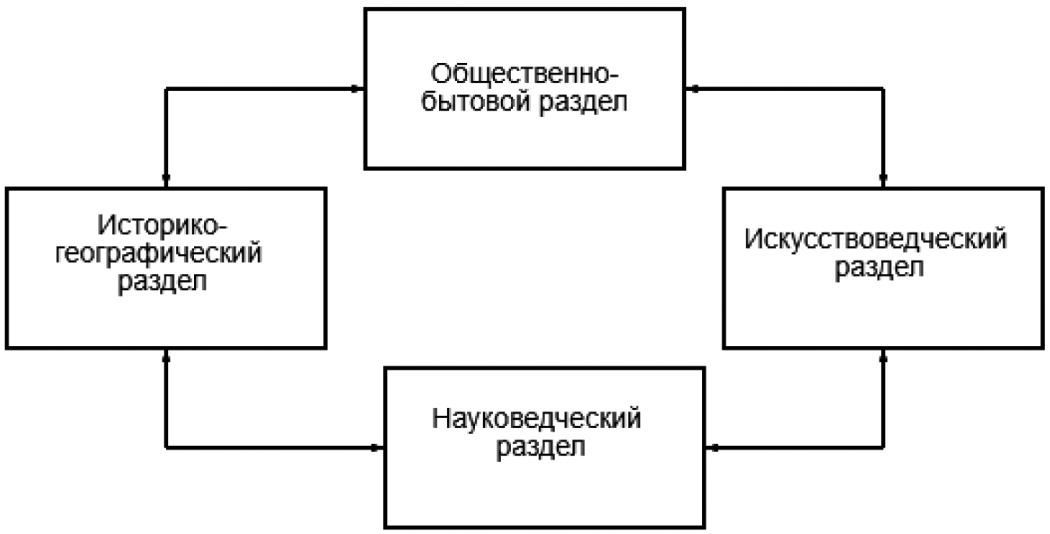


Рис. 4. Тематические разделы в обучении восприятию словесного образа России
Fig. 4. Thematic sections in teaching the perception of the verbal image of Russia

Тексты разделов содержат информацию об истории, культуре, искусстве и науке России, быте россиян и др. Они призваны воспитывать у иностранных обучающихся позитивный интерес к культуре и науке России, жизни в стране и тем самым поднимать их внутреннюю мотивацию к овладению русским языком. Основными лексическими единицами, отражающими образ России по направлению историко-географического раздела, являются: император (императрица, императорская семья), держава, скипетр, Иван Сусанин, Михаил Федорович Романов, Петр I, Александр III, Николай II, область, край, населенный пункт, заповедник, усадьба, вологодское кружево, дымковская игрушка, тобольская резьба по кости и др. Лексические единицы искусствоведческого раздела отобраны из фильмов («Братья Карамазовы» (1968), «Чайковский» (1970), «А зори здесь тихие» (1972), «Дерсу Узала» (1975), «Белый Бим Черное ухо» (1977), «Москва слезам не верит» (1979)), картин известных художников (И. Билибин, И. Крамской, В. Васнецов, И. Репин, В. Поленов, К. Коровин) и др. Общественно-бытовой раздел призван корректировать негативные представления о русских и содержит следующие лексические единицы: образованность, верность, искренность, преданность, семейность, семейный очаг, хранительница очага, кругозор, саморазвитие, техническая литература, деловое издание, документалистика, акция «Библионочь», акция «Ночь музеев» и др.

Науковедческий раздел формирует представления о достижениях российской науки и содержит следующие лексические единицы: научная экспедиция, научно-исследовательское судно, флора и фауна, издательство, концепция, лауреат, монография, интеллектуальный, гениальность и др.

Корректировка сложившегося образа России происходит благодаря лексике с положительной коннотацией в описании страны по тематическим разделам, поскольку такие прилагательные, описывающие Россию и россиян, как «выдающийся», «живописный», «известный», «именитый», «красивый» и т.д., будут ассоциироваться у иностранцев с Россией.

Представленные разделы охватывают направления, которые отражены в пособиях по русскому языку как иностранному, на разных этапах обучения, но, очевидно, что они не призваны корректировать негативные представления о России через замещение их на положительные, тем самым формировать положительный образ России у иностранцев.

После изучения тематических разделов был проведен повторный опрос, анализ ответов которого выявил, что уровень внутренней мотивации в овладении русским языком и культурой значительно вырос. Демонстрируется позитивный интерес к России, достижениям в различных областях и событиям в стране.

Заключение. Анализ полученных данных позволил выявить:

1) положительный образ России становится стимулом к овладению русским языком как иностранным в вузе в контексте непрерывного филологического образования. Целенаправленная работа по обучению восприятию иностранцами – будущими филологами образа России должна быть организована преподавателем согласно тематическим разделам, которые способствуют замещению негативных представлений на положительные;

2) необходимо сосредоточиться на фактах истории, географии и культуры России, а также быте и образе жизни людей в стране с целью корректировки негативных представлений о России у иностранцев;

3) в системе непрерывного филологического образования важно воспитывать личность выпускника, готового осуществлять иноязычную коммуникацию на профессиональном уровне через работу по расширению его кругозора и фоновых знаний;

4) компетенции, предусмотренные ФГОС 45.03.02 Лингвистика (бакалавриат), могут учитывать составляющие образа России и россиян с целью всесторонней подготовки будущих специалистов-филологов, так как образ России отражает их уровень страноведческой компетенции с позиции лингвистики.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. Образ России состоит из фоновых знаний, которые присутствуют в жизни иностранцев. Сильное влияние на формирование образа страны оказывают мировые СМИ и Интернет. Целенаправленная работа по обучению восприятию образа России на занятиях по русскому языку как иностранному призвана воспитывать у иностранцев позитивный интерес к культуре и истории России, поддерживать их мотивационный уровень и способствовать углублению знаний иностранцев – будущих филологов. Работа по созданию положительного образа России также способствует формированию личности иностранных студентов – homo moralis – человека духовного, нравственного, образованного, способного осуществлять успешную коммуникацию в рамках диалога культур (Е.И. Пассов) в контексте непрерывного филологического образования.

Библиографический список

1. Антонов В.А., Буллер А., Галкина О.И. «Свои» / «Другие» / «Чужие» = «Own» / «Other» / «Aliens»: из истории взаимодействия и противоборства Запада, Востока и России / отв. ред.: проф. Т.Л. Лабутина; Российская академия наук, Институт всеобщей истории. СПб.: Алетейя: Независимый альянс, 2021. 596 с.

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

2. Аркадьева Т.Г., Васильева М.И., Владимирова С.С., Федотова Н.С., Шарри Т.Г. Подготовка обучающихся к государственной итоговой аттестации (особенности и трудности в работе с иностранными студентами) // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин: матер. докл. и сообщений XXV Междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 07 февраля 2020 г. СПб.: Санкт-Петербург. гос. ун-т промышл. технологий и дизайна, 2020. С. 344–349. EDN: ZYQPXL. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42508703 (дата обращения: 26.10.2025).
3. Вяткина Л.Б. Современные модели корпоративной культуры // Успехи современной науки и образования, 2017. Т. 2, № 6. С. 250–253. EDN: ZCOZTJ. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29821182&ysclid=mgrylw8773498201309 (дата обращения: 10.10.2025).
4. Гончарова Е.И. Образ России в контексте преподавания русского языка как иностранного // Педагогический журнал, 2022. Т. 12, № 6-1. С. 400–406. DOI: 10.34670/AR.2022.17.60.056. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=51295519 (дата обращения: 10.10.2025).
5. Горчеева А.И. Роль национальных стереотипов и предрассудков в изучении русского языка // Казанский вестник молодых ученых. 2018. № 5 (8). С. 142–146. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-natsionalnyh-stereotipov-i-predrassudkov-v-izuchenii-russkogo-yazyka (дата обращения: 13.10.2025).
6. Дедова О.М., Корнев В.А. Преодоление предрассудков и стереотипов в сфере межкультурной коммуникации // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сб. матер. IV Междунар. науч.-метод. конф., Воронеж, 28–30 января 2016 г. Воронеж: Научная книга, 2016. С. 331–337. EDN: YUWJIG. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32742835&ysclid=mgrz8mb8p219179912 (дата обращения: 13.10.2025).
7. Дзюба Е.В., Еремина С.А., Миков В.Ю., Пирожккова И.С., Ткаченко Ю.Г. Аспекты изучения образа родной страны в учебниках для иностранцев. Практические вопросы языкового образования: монография / под общ. ред. Е.В. Дзюбы. Екатеринбург: [б.и.], 2021. С. 7–136. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48452385 (дата обращения: 10.10.2025).
8. Еремина С.А. Специфика презентации образа России в учебниках русского языка как иностранного для франкофонов // Филологический класс. 2019. № 3 (57). С. 86–94. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-prezentatsii-obraza-rossii-v-uchebnikah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-dlya-frankofonov (дата обращения: 12.10.2025).
9. Иванова А.Д. Роль стереотипов в формировании языковой картины мира (на примере стереотипов «Россия» и «русские») // Язык текущего момента: матер. II Межвуз. студ. науч.-практ. конф., М., 15 мая 2019 г. М.: Книгодел, 2019. С. 126–129. EDN: JLEXLI. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=jlexli&ysclid=mgrzcq6unc418640196 (дата обращения: 13.10.2025).
10. Папилова Е.В. Имагология как гуманитарная дисциплина // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2011. № 4. С. 31–40. EDN: OORQMV. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17304687&ysclid=mgrzee5l4t438319204 (дата обращения: 13.10.2025).
11. Чумакова Т.Н., Бирючинская Л.Б. Стереотипы, предрассудки и их роль в межкультурной коммуникации // Заметки ученого. 2021. № 6-1. С. 542–546. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46241046 (дата обращения: 10.10.2025).
12. Bhatt, M., Vakkayil, J., & Romdhane M.B. (2025). We are not who they think we are! Examining responses of qualified Tunisian immigrants in France to country-of-origin based image discrepancies. *European Management Journal*, *43* (1), 17–29. DOI: https://doi.org/10.1016/j.emj.2024.02.001
13. Buhmann, A. (2016). *Measuring country image. Theory, method, and effects*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-15407-3

14. Diamantopoulos, A., Szőcs, I., Florack, A., Kolbl, Ž., & Egger, M. (2021). The bond between country and brand stereotypes: insights on the role of brand typicality and utilitarian/hedonic nature in enhancing stereotype content transfer. *International Marketing Review*, *38* (6), 1143–1165. DOI: https://doi.org/10.1108/IMR-09-2020-0209
15. Feng, W., Liu, Y., & Li, D. (2022). Emotional or rational? The congruence effect of message appeals and country stereotype on tourists' international travel intentions. *Annals of Tourism Research*, *95*, 103423. DOI: https://doi.org/10.1016/j.annals.2022.103423
16. Lopez, C., & Balabanis, G. (2020). The influence of a country's brands and industry on its image. *European Journal of Marketing*, *55* (1), 27–62. DOI: https://doi.org/10.1108/EJM-06-2018-0414
17. Shen, Y., Jo, W. M., & Joppe, M. (2022). Role of country image, subjective knowledge, and destination trust on travel attitude and intention during a pandemic. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, *52*, 275–284. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2022.07.003

FORMATION OF RUSSIA'S IMAGE AMONG FOREIGN UNIVERSITY STUDENTS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PHILOLOGICAL EDUCATION

E.I. Goncharova (Saint Petersburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes the problem of forming a positive image of Russia among foreign students at a Russian university specializing in Linguistics. There is a correlation between the current image of the country where foreigners study and the level of their motivation to obtain higher education.

The purpose of this article is to identify and describe foreign students' perceptions of Russia within the context of philological education, and to develop recommendations for fostering a positive image of Russia and Russians during foreign language (RFL) classes.

Methodology and methods. The article draws upon research on national image (G.D. Gachev, E.V. Dzyuba, S.A. Eremina, V.B. Zemskov) and applies it to the methodology of teaching Russian as a foreign language in higher education, based on a communicative approach (E.I. Passov). The primary focus is on perceptions about Russia among foreign students (A.I. Gorcheeva, O.M. Dedova, A.D. Ivanova, A.P. Sadokhin, T.N. Chumakova). To achieve the research goal, the following methods were used: theoretical analysis of relevant pedagogical literature and empirical methods, including analysis, and surveys.

Research results. A survey of 110 foreign students at Herzen State Pedagogical University of Russia identified and described perceptions of Russia. The results revealed that the negative perceptions of these future philologists are linked to the Russian lifestyle (69 %), climate, and geography (70 %). The presence of these negative components in Russia's image poses an obstacle to the studies, daily life, and future employment of philology students. Addressing these negative perceptions by incorporating them into the development of academic disciplines for teaching RFL helps to correct misconceptions, thereby increasing motivation to learn and improving foreigners' understanding of Russia.

Conclusion. This topic is highly relevant within the system of continuing philological education for foreigners, as Russia's global image is currently undergoing significant changes. This article provides recommendations for designing university-level philological courses that incorporate and address the image of Russia.

Keywords: *Russian as a foreign language, Russia, image, philological education, imagology, perceptions of Russia*.

Goncharova, Ekaterina I. – Senior Lecturer, Department of Russian as a Foreign Language and Its Methodology, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia); ORCID: 0000-0002-9937-2423; e-mail: ekaterina.goncharova1@mail.ru

References

1. Antonov, V.A., Buller, A., & Galkina, O.I. (2021). *"Svoi" / "Drugie" / "Chuzhie" = "Own" / "Other" / "Aliens": iz istorii vzaimodeystviya i protivoborstva Zapada, Vostoka i Rossii* ['Own', 'Other', and 'Aliens': A History of Interaction and Confrontation between the West, the East, and Russia]. St. Peterburg, Russia.
2. Arkadyeva, T.G., Vasilyeva, M.I., Vladimirova, S.S., Fedotova, N.S., & Sharri T.G. (2020, February 7). Preparation of students for the state final certification (features and difficulties in working with international students). In *Aktualnye problemy prepodavaniya filologicheskikh distsiplin* [Actual problems of teaching philological disciplines]. The 15th International Scientific and Methodological Conference, Saint Petersburg, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42508703 (access date: 26.10.2025).
3. Vyatkina, L.B., & Bogdanov, S.A. (2017). Modern models of corporate culture. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya* [Achievements in Modern Science and Education], *2* (6), 250–253. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29821182&ysclid=mgrylw8773498201309 (access date: 10.10.2025).
4. Goncharova, E.I. (2022). The image of Russia in the context of teaching Russian as a foreign language. *Pedagogicheskiy zhurnal* [Pedagogical Journal], *12* (6-1), 400–406. DOI: 10.34670/AR.2022.17.60.056. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=51295519 (access date: 10.10.2025).

5. Gorcheyeva, A.I. (2018). The role of national stereotypes and prejudices in learning the Russian language. *Kazanskiy vestnik molodykh uchenykh* [Kazan Bulletin of Young Scientists], *5* (8), 142–146. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-natsionalnyh-stereotipov-i-predrassudkov-v-izuchenii-russkogo-yazyka (access date: 13.10.2025).
6. Dedova, O.M., & Kornev, V.A. (2016, January 28–30). Overcoming prejudices and stereotypes in the sphere of intercultural communication. In *Problemy prepodavaniya filologicheskikh distsiplin inostrannym uchashchimsya* [Problems of teaching philological disciplines to foreign students]. Voronezh, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32742835&ysclid=mgrz8mb8p219179912 (access date: 13.10.2025).
7. Dzyuba, E.V., Eremina, S.A., Mikov, V.Yu., Pirozhkova, I.S., & Tkachenko, Yu.G. (2021). Aspects of studying the image of the native country in textbooks for foreigners. *Prakticheskie voprosy yazykovogo obrazovaniya: Monografiya* [Practical issues of language education: A monograph]. Ekaterinburg, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48452385 (access date: 10.10.2025).
8. Eremina, S.A. (2019). Specifics of presenting the image of Russia in textbooks of Russian as a foreign language for Francophones. *Filologicheskiy klass* [Philological Class], *3* (57), 86–94. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-prezentatsii-obraza-rossii-v-uchebnikah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-dlya-frankofonov (access date: 12.10.2025).
9. Ivanova, A.D. (2019, May 15). The role of stereotypes in the formation of the linguistic worldview (on the example of the stereotypes 'Russia' and 'Russians'). In *Yazyk tekushchego momenta* [Language of the current moment]. 2nd Interuniversity Student Scientific and Practical Conference, Moscow, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=jlexli&ysclid=mgrzcq6unc418640196 (access date: 13.10.2025).
10. Papilova, E.V. (2011). Imagology as a humanitarian discipline. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova*. *Filologicheskie nauki* [Vestnik of Moscow State Humanitarian University named after M.A. Sholokhov. Philological Sciences], *4*, 31–40. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17304687&ysclid=mgrzee5l4t438319204 (access date: 13.10.2025).
11. Chumakova, T.N., & Biryuchinskaya, L.B. (2021). Stereotypes, prejudices and their role in intercultural communication. *Zametki uchenogo* [Scholar's Notes], *6* (1), 542–546. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46241046 (access date: 10.10.2025).
12. Bhatt, M., Vakkayil, J., & Romdhane M. B. (2025). We are not who they think we are! Examining responses of qualified Tunisian immigrants in France to country-of-origin based image discrepancies. *European Management Journal*, *43* (1), 17–29. DOI: https://doi.org/10.1016/j.emj.2024.02.001
13. Buhmann, A. (2016). *Measuring country image. Theory, method, and effects*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-15407-3
14. Diamantopoulos, A., Szőcs, I., Florack, A., Kolbl, Ž., & Egger, M. (2021). The bond between country and brand stereotypes: insights on the role of brand typicality and utilitarian/hedonic nature in enhancing stereotype content transfer. *International Marketing Review*, *38* (6), 1143–1165. DOI: https://doi.org/10.1108/IMR-09-2020-0209
15. Feng, W., Liu, Y., & Li, D. (2022). Emotional or rational? The congruence effect of message appeals and country stereotype on tourists' international travel intentions. *Annals of Tourism Research*, *95*, 103423. DOI: https://doi.org/10.1016/j.annals.2022.103423
16. Lopez, C., & Balabanis, G. (2020). The influence of a country's brands and industry on its image. *European Journal of Marketing*, *55* (1), 27–62. DOI: https://doi.org/10.1108/EJM-06-2018-0414
17. Shen , Y., Jo, W.M., & Joppe, M. (2022). Role of country image, subjective knowledge, and destination trust on travel attitude and intention during a pandemic. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, *52*, 275–284. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2022.07.003

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

УДК 378:811

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОГО БЛОКА НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

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

Аннотация

Проблема и цель. Лингвострановедческие и лингвопрагматические принципы отбора учебного материала, определяющие инновационные приемы и методы работы с иноязычным текстом, диктуют будущему учителю иностранного языка необходимость формирования лингвокультурологического поля, репрезентирующего национальную культуру, что не всегда учитывается в процессе его подготовки. Обучение приемам использования аутентичных источников лингвокультурной информации (фразеологизмы, пословицы, идиомы; безэквивалентная и фоновая лексика; эмотивные реалии; аутентичные аудио- и видеоматериалы; онлайн-статьи, блоги) позволяет, по мнению авторов статьи, избежать лингвокультурной интерференции и решить данную проблему.

Цель статьи – представить авторские рекомендации по применению приемов подготовки будущего учителя иностранного языка к работе с разножанровыми источниками лингвокультурной информации, обеспечивающими формирование лингвокультурологического поля.

Методологию исследования составляют концепция лингвокультурного подхода к обучению будущего учителя иностранного языка (Т.В. Михайлова, К.К. Дуйсекова, В.П. Фурманова, C. Yang); теоретико-методологические основы применения аутентичных источников лингвокультурной информации при изучении иностранного языка (О.М. Акай, Л.В. Великолуг, А.В. Горелкина, С.Г. Тер-Минасова, Contens[1], LernRudi[2]); практико-ориентированные исследования, рассматривающие лингвокультурный текст (Д.А. Бастриков, А.М. Клестер, Н.Ю. Шнякина, С.А. Жилякова, Н.Н. Кондакова, Е.И. Зимина, L. Zhang, C. Yang, V. Popov, H. Biemans, J. Liu, T.-A. Screfsrud и др.).

Результаты. В рамках исследования уточнена сущность понятия «лингвокультурологическое поле», выявлены приемы работы с аутентичными источниками лингвокультурной информации, снимающими лингвокультурную интерференцию. Комплекс заданий по обеспечению лингвокультурного подхода к подготовке будущих учителей иностранного языка, разработанный авторами статьи, включает описание приемов работы с такими источниками лингвокультурной информации, как фразеологизмы, пословицы, идиомы; безэквивалентная и фоновая лексика; эмотивные реалии; аутентичные аудио- и видеоматериалы; онлайн-статьи, блоги.

Заключение. Применение лингвокультурного подхода к обучению иностранному языку с привлечением информативного лингвокультурного текста предоставляет будущему учителю иностраного языка возможность научиться использовать различные методические приемы, направленные на выработку навыка формирования лингвокультурологического поля, репрезентующего национальную культуру.

Ключевые слова: *лингвокультурный подход к обучению, лингвокультурологическое поле, лингвокультурная интерференция, иноязычное образование, будущий учитель иностранного языка.*

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

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

[1] Contens. Neues Portal für Deutschlehrkräfte. URL: https://www.contens.de/blog-4433-neues-portal-fur-deutschlehrkrafte (access date: 01.11.2025).

[2] LernRudi. Das Lernportal für Deutsch als Zweitsprache im Unterricht und zu Hause. URL: https://lernrudi.de/ (access date: 01.11.2025).

Постановка проблемы. Проблема формирования лингвокультурной компетенции в ходе обучения иностранному языку, рассматриваемая в русле коммуникативной лингвокультурологии, остается по-прежнему актуальной [Воробьев, Скнарев, Тагаев, 2025]. Лингвокультурная компетенция анализируется в исследованиях, которые подчеркивают ее ключевое значение в процессе подготовки учителя иностранного языка [Хайруллина, Саяхова, Пожидаев, 2018; Бастриков, 2022; Кондакова, Зимина, 2023; Ахмедова, 2025; Yang et al., 2025].

Лингвокультурология как ценностно-смысловое пространство языка является объектом лингвистических и методических исследований, представленных в работах Н.Ф. Алефиренко[3], А.Т. Хроленко и В.Д. Бондалетова[4], Т.В. Евсюковой и Е.Ю. Бутенко[5], В.А. Масловой[6], L. Zhang [Zhang, 2025] и др.

Перспективы использования лингвокультурологического подхода в иноязычном образовании анализируются Т.В. Михайловой и К.К. Дуйсековой [Михайлова, Дуйсекова, 2019], проблемы элиминирования безэквивалентной лексики, в том числе лакунарной, рассматриваются О.М. Акай [Акай, 2019], В.И. Карасиком[7]. В.М. Савицкий и Е.В. Черкасова исследуют культурные и лингвокультурные коды [Савицкий, Черкасова, 2023].

Формирование межкультурной компетенции и лингвокультурологического поля в условиях вуза через организацию коммуникативного дискурса подробно представлено В.П. Фурмановой и А.И. Ферстяевым [Фурманова, Ферстяев, 2020]; О.В. Низкошапкиной, С.Н. Богатыревой, С.Ю. Латышевой [Низкошапкина, Богатырева, Латышева, 2023]; M. Bílá, J. Kalenda [Bílá, Kalenda, 2025].

Алгоритм работы с лингвокультурным текстом при обучении иностранному языку рассматривают Л.В. Великолуг, А.В. Горелкина, А.М. Клестер, Н.Ю. Шнякина, С.А. Жилякова, С.Г. Тер-Минасова, S. Radović, J. Firssova, H.G.K. Hummel, M. Vermeulen, T.-A. Screfsrud [Великолуг, 2021; Клестер, Шнякина, Жилякова, 2021; Горелкина, 2019; Тер-Минасова, 2000; Radović et al., 2022; Screfsrud, 2021].

Методология исследования: теоретические обоснования необходимости формирования лингвокультурологического поля, репрезентирующего национальную культуру в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка к практической профессиональной деятельности; описание практического опыта применения разработанных рекомендаций по осуществлению данного процесса.

Обзор научной литературы. Термин «лингвокультурная компетенция», являющийся базовым для дефиниции понятия «лингвокультурологическое поле», трактуется большинством исследователей как применение иностранного языка в ситуациях, учитывающих лингвокультурные особенности страны изучаемого языка и тем самым приближенных к реальным коммуникативным ситуациям [Ахмедова, 2025]. Эта компетенция – комплекс трех компонентов: когнитивного, аффективного, коммуникативного. Каждый компонент требует особых методов формирования.

Избежать неизбежного сопоставления коннотативных показателей двух лингвокультур можно за счет формирования так называемого «лингвокультурологического поля», под которым в методике преподавания иностранного языка понимается рассмотрение сквозных культурологических тем с обязательным учетом блока национальной культуры [Михайлова, Дуйсекова, 2019]. К способам формирования лингвокультурологического поля могут быть отнесены симуляции реальных ситуаций общения, интерактивные ролевые игры, проектные задания с использованием аутентичных аудио-

[3] Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. 6-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2020. 288 с.

[4] Хроленко А.Т., Бондалетов В.Д. Основы лингвокультурологии: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2021.182 с.

[5] Евсюкова Т.В., Бутенко Е.Ю. Лингвокультурология: учебник. 5-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2022. 480 с.

[6] Маслова В.А. Лингвокультурология. Введение: учебник для вузов / отв. ред. У.М. Бахтикиреева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025 208 с.

[7] Карасик В.И. Древо жизни. М.: Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2025. 496 с.

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

и видеоматериалов, дискуссии и дебаты, направленные на решение проблем межкультурной коммуникации.

Формирование лингвокультурологического поля – репрезентанта национальной культуры – помогает избежать лингвокультурной интерференции, предполагающей неосознанный механический перенос элементов родного языка и родной культуры на культуру изучаемого языка [Горелкина, 2019].

Усвоение лингвокультурологических знаний по сей день остается проблемой лингводидактики: спор идет прежде всего о том, что следует считать лингвокультурологической лексической единицей [Великолуг, 2021]. Большинство исследователей, в том числе Д.А. Бастриков [Бастриков, 2022], Т.В. Евсюкова и Е.Ю. Бутенко[8], В.И. Карасик[9], рассматривают в качестве носителя лингвокультурной информации устойчивые фразеологические единицы или лексические единицы, представляющие культурные и лингвокультурные коды [Савицкий, Черкасова, 2023].

Результаты исследования. В данной статье рассматриваются рекомендации по использованию лингвокультурного подхода к работе с иноязычным тестом в ходе подготовки будущего учителя иностранного языка, включающие комплекс заданий, направленных на формирование лингвокультурологического поля, репрезентующего национальную культуру.

При подготовке будущего учителя иностранного языка должны быть учтены компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (когнитивный, аффективный и коммуникативный), исключающие лингвокультурную интерференцию.

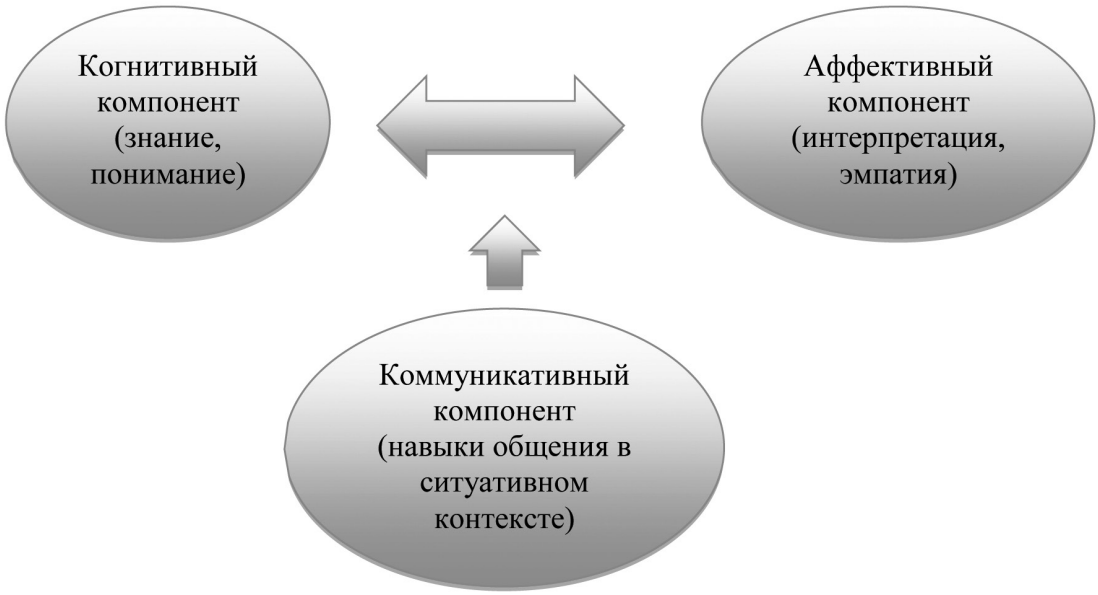


Рис. Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, необходимые для формирования лингвокультурологического поля
Fig. Components of foreign language communicative competence necessary for the formation of a linguacultural field

Рассмотрим, как может быть реализована работа с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, представленными на рисунке, в процессе формирования лингвокультурологического поля при обучении иностранному языку будущих учителей. Источниками лингвокультурной информации могут быть фразеологизмы, пословицы, идиомы; безэквивалентная и фоновая лексика; эмотивные реалии; аутентичные аудио- и видеоматериалы; онлайн-статьи, блоги. В рамках данной статьи не рассматривается художественная литература, работа

[8] Евсюкова Т.В., Бутенко Е.Ю. Лингвокультурология: учебник. 5-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2022. 480 с.
[9] Карасик В.И. Древо жизни. М.: Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2025. 496 с.

с которой предусматривает применение иных приемов и методов преодоления лингвокультурной интерференции.

Фразеологизмы, пословицы и идиомы раскрывают свое содержание через такие приемы работы, как подбор эквивалента на родном языке; перевод культурно-специфической лексики на родной язык; толкование (интерпретация). Фразеологические онлайн-словари часто содержат иллюстрации, помогающие обучающимся понять значение фразеологической единицы (далее – ФЕ), что позволяет сформулировать задание следующим образом: догадайтесь о значении ФЕ по представленному рисунку; соотнесите ФЕ с иллюстрацией; составьте коммуникативную ситуацию, используя ФЕ.

Подбор эквивалента к ФЕ на родном языке часто приводит к работе со следующей категорией лингвокультурной информации – с фоновой лексикой, так как многие ФЕ входят в блок национальной культуры и не имеют эквивалентов в другом языке. Фоновые знания, или «фреймовые пресуппозиции», позволяют сформировать вторичную языковую личность, без которой невозможна профессиональная деятельность будущего учителя иностранного языка. *Безэквивалентная и фоновая лексика* входит в состав лингвокультурологического поля через определение значения безэквивалентной лексической единицы (фреймовой пресуппозиции); дефинирование понятия; этимологический анализ; лингвокультурный комментарий.

В ходе кросс-культурного анализа выявляются *эмотивные реалии*, составляющие которых также могут быть подвергнуты толкованию (интерпретации), этимологическому анализу и стать основой для лингвокультурного комментария.

Аутентичные аудио- и видеоматериалы требуют применения иных приемов: проводится анализ коммуникативного поведения носителей лингвокультуры с учетом прескрипций предписывающего и запретительного характера.

Характерными для *онлайн-статей и блогов* служат такие приемы, как кросс-культурный анализ; перевод культурно-специфической лексики на родной язык; лингвокультурный комментарий.

Рассмотрим алгоритм работы с онлайн-текстом «Berliner Luft»[10], размещенным в блоге пользователя schnauze designe. Несмотря на небольшой объем, текст содержит большое количество лингвокультурной информации разнопланового характера. Идиома *Berliner Luft (Берлинский воздух)* имеет несколько значений: это название песни из немецкой оперетты, популярной в начале XX в., ставшей неофициальным гимном Берлина, наименование десерта и коктейльного напитка, а также детективного сериала, популярного в Германии.

Spätestens seit Anfang des 20. Jahrhunderts, als das Operettenlied "Berliner Luft" mit einem Text des Komponisten und Theaterkapellmeisters erschien, ist der Begriff zumindest in Deutschland nahezu jedem Einwohner bekannt. Auch wenn vermutlich die wenigsten wissen, welche Bedeutung wohl dahinter stecken mag. Heute gilt das Lied sogar als inoffizielle Hymne von Berlin, die sehr oft auch gespielt wird, wenn Militärkapellen in der Öffentlichkeit auftreten. Zu einer lieb gewordenen Tradition gehört es bereits, dass Berliner Luft als Schlussnummer bei den Elblandfestspielen auf der Waldbühne in Wittenberge und beim Saisonschlusskonzert der Berliner Philharmoniker gespielt wird. Weil der Begriff Berliner Luft ein allgegenwärtiger Begriff im allgemeinen Sprachgebrauch war, nutzen auch zahlreiche Firmen diesen kostenlosen Werbeeffekt. So trägt beispielsweise ein beliebtes Partygetränk diesen Namen, und auch eine schaumige Dessertcreme wurde nach der Berliner Luft benannt. Beide Produkte beziehen sich hinsichtlich der Namensgebung auf das Musikstück von Paul Lincke. Aber auch Krimifreunden dürfte der Name ein Begriff sein. Immerhin wurde eine Folge der beliebten Serie "Der Bulle von Tölz" nach der Berliner Luft benannt [Berliner Luft ...].

После просмотрового прочтения текста обучающиеся выделяют из текстового корпуса ФЕ, описывающие значения словосочетания

[10] Berliner Luft. Ein ganz besonderes Flair. URL: https://schnauze-designs.de/blogs/berlin/berliner-luft-ein-ganz-besonderes-flair (access date: 01.11.2025).

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

«Berliner Luft» и пытаются найти его эквивалент в родном языке: *das Operettenlied "Berliner Luft", inoffizielle Hymne von Berlin, Schlussnummer beim Saisonschlusskonzert der Berliner Philharmoniker, ein beliebtes Partygetränk, eine schaumige Dessertcreme, eine Folge der beliebten Serie „Der Bulle von Tölz".*

Так как данная ФЕ относится к безэквивалентной лексике, проводится этимологический анализ понятия и составляется лингвокультурный комментарий: *Weil der Begriff Berliner Luft ein allgegenwärtiger Begriff im allgemeinen Sprachgebrauch war, nutzen auch zahlreiche Firmen diesen kostenlosen Werbeeffekt.*

В ходе просмотра видеоопроса жителей Берлина выявляется эмотивное отношение носителей лингвокультуры к данному понятию; в завершение проводится кросс-культурный анализ толкования ФЕ на немецко-язычных и русско-язычных сайтах.

Ситуационные задачи, содержащие изученные ФЕ, помогают проверить сформированность коммуникативного компонента иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся: проектное задание на выявление схожих ФЕ в немецком и русском языках позволило обнаружить такие ФЕ, как «воздух Парижа» и «свежий парижский воздух» (название фильма М. Карне 1954 г.; марка штор из тюля; марка духов).

В таблице представлены источники лингвокультурной информации и приемы преодоления лингвокультурной интерференции, рассмотренные выше.

Источники лингвокультурной информации и приемы преодоления лингвокультурной интерференции

Sources of linguacultural information and techniques for overcoming linguacultural interference

Источники лингвокультурной информации	Приемы преодоления лингвокультурной интерференции
Фразеологизмы, пословицы, идиомы	Подбор эквивалента на родном языке. Перевод культурно-специфической лексики на родной язык. Толкование (интерпретация)
Безэквивалентная и фоновая лексика	Определение значения безэквивалентной лексической единицы (выявление фреймовой пресуппозиции). Дефинирование понятия. Этимологический анализ. Лингвокультурный комментарий
Эмотивные реалии	Кросс-культурный анализ. Анализ лингвистической и эмотивной составляющей реалии. Толкование (интерпретация). Этимологический анализ. Лингвокультурный комментарий
Аутентичные аудио- и видеоматериалы	Анализ параметров коммуникативного поведения. Определение прескрипций предписывающего характера. Определение прескрипций запретительного характера. Перевод культурно-специфической лексики на родной язык. Лингвокультурный комментарий
Онлайн-статьи, блоги	Кросс-культурный анализ. Перевод культурно-специфической лексики на родной язык. Лингвокультурный комментарий

Апробация комплекса заданий с использованием приемов преодоления лингвокультурной интерференции при работе с источником лингвокультурной информации «онлайн-текст – блог» проведена на 3-м курсе немецко-английского и англо-немецкого отделений факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева (39 обучающихся). Сопоставление исходных данных и данных, полученных после завершения работы с источником, позволяет выявить

следующие показатели: повышение уровня сформированности лексической компетенции обучающихся (74 %) за счет разносторонней работы с текстом, включающей чтение, перевод, этимологический и кросс-культурный анализ; расширение лингвокультурных знаний (64 %) в ходе работы по составлению лингвокультурного комментария; формирование аффективного компонента (82 %) за счет анализа параметров коммуникативного поведения (прескрипции предписывающего и запретительного характера).

Анкетирование, проведенное среди 39 обучающихся, принявших участие в эксперименте, показало, что обучающиеся в основном положительно оценили работу по формированию лингвокультурологического поля, репрезентующего национальную культуру страны изучаемого языка (82 %), 10 % отметили, что такая работа, хотя и дает положительный эффект, является для них *слишком трудоемкой*, 8 % *не увидели особой разницы* между традиционными заданиями и заданиями, направленными на преодоление лингвокультурной интерференции.

Заключение. Применение рассмотренных в статье приемов работы с источниками лингвокультурной информации формирует у обучающихся как лингвистические, так и экстралингвистические (фоновые) знания, умение работать с культурно-специфической лексикой на разных уровнях (толкование, интерпретация, подбор эквивалентов и перевод на родной язык), способствует формированию лингвокультурологического поля, репрезентующего национальную культуру, в том числе невербальное коммуникативное поведение.

Библиографический список

1. Акай О.М. Интерпретации лакуны и лакунарности как системного явления // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 246–250. DOI: 10.26140/bgz3-2019-0803-0061
2. Ахмедова А.А. Лингвокультурная компетенция как ключевой аспект изучения иностранных языков // Наука и мировоззрение. 2025. № 1. С. 1–6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-kompetentsiya-kak-klyuchevoy-aspekt-izucheniya-inostrannyh-yazykov (дата обращения: 01.11.2025).
3. Бастриков Д.А. Методический эксперимент как инструмент развития лингвокультурной компетенции иностранных студентов // Казанский лингвистический журнал. 2022. № 5 (4). С. 437–450. DOI: https://DOI.Org/10.26907/2658-3321.2022.5.4.437-450
4. Великолуг Л.В. Усвоение лингвокультурологических знаний как проблема лингводидактики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 4 (841). С. 68–77. DOI: 10.52070/2500-3488_2021_4_841_68
5. Воробьев В.В., Скнарев Д.С., Тагаев М.Д. Коммуникативная лингвокультурология: истоки, проблемы, перспективы // Русистика. 2025. Т. 23, № 1. С. 7–21. DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-1-7-21
6. Горелкина А.В. Способы преодоления лингвокультурной интерференции в процессе обучения русскому языку инофонов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. 2019. № 6. С. 48–54. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-preodoleniya-lingvokulturnoy-interferentsii-v-protsesse-obucheniya-russkomu-yazyku-inofonov (дата обращения: 01.11.2025).
7. Клестер А.М., Шнякина Н.Ю., Жилякова С.А. Когнитивные принципы внедрения плюрицентрических знаний и их лингвокультурной специфики в практику преподавания немецкого языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 2. С. 137–150. DOI: https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-2-137-150
8. Кондакова Н.Н., Зимина Е.И. Формирование лингвокультурной компетенции как неотъемлемая составляющая процесса профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 6. С. 1477–1486. DOI: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1477-1487

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

9. Михайлова Т.В., Дуйсекова К.К. Обучение иностранному языку: лингвокультурологический подход // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 4 (833). С. 122–134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-lingvokulturologicheskiy-podhod (дата обращения: 30.11.2025).
10. Низкошапкина О.В., Богатырева С.Н., Латышева С.Ю. Роль лингвокультурной составляющей в процессе межкультурной коммуникации студентов // Современное педагогическое образование. 2023. № 5. С. 40–58. DOI: 10.24412/2587-8328-2023-5-40-44
11. Савицкий В.М., Черкасова Е.В. Культурные и лингвокультурные коды: теоретический обзор // Филологические науки: вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, вып. 12. URL: https://philology-journal.ru/article/phil20230660/fulltext (дата обращения: 01.11.2025).
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=1273236 (дата обращения: 01.11.2025).
13. Фурманова В.П., Ферстяев А.И. Коммуникативный дискурс и формирование межкультурной иноязычной компетенции в условиях образовательной среды вуза // Язык и культура. 2020. С. 247–264. DOI: 10.17223/19996195/51/13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-diskurs-i-formirovanie-mezhkulturnoy-inoyazychnoy-kompetentsii-v-usloviyah-obrazovatelnoy-sredy-vuza (дата обращения: 01.11.2025).
14. Хайруллина Р.Х., Саяхова Л.Г., Пожидаев Р.А. Формирование лингвокультурологической компетенции у студентов-инофонов (на материале художественного текста) // Вестник Башкирского университета. 2018. Т. 23, № 1. С. 157–163. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-u-studentov-inofonov-na-materiale-hudozhestvennogo-teksta/viewer (дата обращения: 01.11.2025).
15. Bílá, M., & Kalenda, J. (2025). Empirical research on motivation in adult education and learning: A scoping review. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *16* (3), 289–320. DOI: https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.5721 URL: https://rela.ep.liu.se/article/view/5721 (access date: 01.11.2025).
16. Radović, S., Firssova, O., Hummel, H.G.K., & Vermeulen, M. (2022). The case of socially constructed knowledge through online collaborative reflection. *Studies in Continuing Education*, *45* (2), 168–187. DOI: https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2029389
17. Screfsrud, T.-A. (2021). A transcultural approach to cross-cultural studies: Towards an alternative to a national culture model. *The Journal of Transcultural Studies*, *12* (1), 81–100. URL: https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/transcultural/article/view/24153. DOI: https://doi.org/10.17885/heiup.jts.2021.1.24153
18. Yang, C., Popov, V., Biemans, H., & Liu, J. (2025). Challenges of Chinese students in intercultural communication: A systematic literature review. *Journal of Intercultural Communication*, *25* (1), 01–16. DOI: org/10.36923/jicc.v25i1.993
19. Zhang, L. (2025). Positioning of “self” and “other” in the intercultural art communication: A case study on chinese reverse glass painting. *Journal of Intercultural Communication*, *25* (2), 132–147. DOI: org/10.36923/jicc.v25i2.1076

FORMATION OF A LINGUOCULTURAL FIELD AS A REPRESENTATIVE BLOCK OF NATIONAL CULTURE IN TRAINING A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

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

Abstract

Statement of the problem. Linguistic and pragmatic principles of selecting educational material, defining innovative techniques and methods of working with foreign language texts, dictate, to a future foreign language teacher, the need to form a linguacultural field representing the national culture, which is not always taken into account in the process of their training. According to the authors of the article, teaching techniques for using authentic sources of linguacultural information (phraseologisms, proverbs, idioms; non-equivalent and background vocabulary; emotive realities; authentic audio and video materials; online articles, blogs) allows us to avoid linguacultural interference and solve this problem.

The purpose of the article is to present the authors' recommendations on the application of methods for preparing future foreign language teachers to work with multi-genre sources of linguacultural information, ensuring the formation of a linguacultural field.

The research methodology make up the concept of a linguacultural approach to the training of future foreign language teachers (T.V. Mikhailova, K.K. Duisekova, V.P. Furmanova, C. Yang); theoretical and methodological foundations for the use of authentic sources of linguacultural information in the study of a foreign language (O.M. Akai, L.V. Velikolug, A.V. Gorelkina, S.G. Ter-Minasova, Contens[1], LernRudi[2]); practice-oriented studies examining the linguacultural text (D.A. Bastrikov, A.M. Klester, N.Yu. Shnyakina, S.A. Zhilyakova, N.N. Kondakova, E.I. Zimina, L. Zhang, C. Yang, V. Popov, H. Biemans, J. Liu, T.-A. Screfsrud, etc.).

Research results. The study clarified the essence of the concept of "linguocultural field" and identified techniques for working with authentic sources of linguocultural information that eliminate linguocultural interference. The set of tasks for ensuring a linguacultural approach to the training of future foreign language teachers, developed by the authors of the article, includes a description of techniques for working with such sources of linguacultural information as phraseological units, proverbs, and idioms; non-equivalent and background vocabulary; emotive realities; authentic audio and video materials; online articles, blogs.

Conclusion. The use of a linguacultural approach to teaching a foreign language with the use of informative linguacultural texts provides a future foreign language teacher with the opportunity to learn how to use various teaching methods, aimed at developing the skill of forming a linguacultural field representing national culture.

Keywords: *linguacultural approach to teaching, linguacultural field, linguacultural interference, foreign language education, future foreign language teacher.*

Mayer, Inna A. – PhD (Pedaggogy), Associate Professor, Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9440-1897; ResearcherID: Q-6637-2018; SPIN-код: 8135-2546; AuthorID: 373848; e-mail: inna.maier@mail.ru

Selezneva, Irina P. – PhD (Pedaggogy), Associate Professor, Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1590-9482; Researcher ID: O-9894-2018; SPIN-код: 4956-8310; AuthorID: 432114; e-mail: mixculture@mail.ru

References

1. Akay, O.M. (2019). Lacunae and lacunarity interpretation as a systemic phenomenon. *Baltiysky gumanitarny zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 8, 3 (28), 246–250. DOI: 10.26140/bgz3-2019-0803-0061
2. Ahmedova, A.A. (2025). Linguocultural competence as a key aspect of learning foreign languages. *Nauka i mirovozrenie* [Science and Worldview] *1*, 1–6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-kompetentsiya-kak-klyuchevoy-aspekt-izucheniya-inostrannyh-yazykov (access date: 01.11.2025).

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

3. Bastrikov, D.A. (2022). Methodological experiment as a tool development of linguocultural competence of foreign students. *Kazansky lingvistichesky zhurnal* [Kazan Linguistic Journal], *5* (4), 437–450. DOI: https://DOI.Org/10.26907/2658-3321.2022.5.4.437-450
4. Velikolug, L.V. (2021). Linguocultural knowledge as an object of research in linguodidactics. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Moscow State University. Education and Teaching], *4* (841), 68–77. DOI: 10.52070/2500-3488_2021_4_841_68
5. Vorobyev, V.V., Sknarev, D.S., & Tagaev, M.D. (2025). The origins, current issues, and prospects of communicative cultural linguistics. *Rusistika* [Russian Language Studies], *23* (1), 7–21. DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-1-7-21
6. Gorelkina, A.V. (2019). Ways of overcoming liguocultural interference in the process of teaching Russian to non-native learners. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* [News of the Volgograd State Pedagogical University. Padagogical Sciences], *6*, 48–54. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-preodoleniya-lingvokulturnoy-interferentsii-v-protsesse-obucheniya-russkomu-yazyku-inofonov (access date: 01.11.2025).
7. Klyoster, A.M., Shnyakina, N.Ju., & Zhiliakova, S.A. (2021). Cognitive principles of implementing pluricentric knowledge and their linguistic and cultural specificity into the practice of teaching German. *Aktualnye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki* [Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics], *2*, 137–150. DOI: https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-2-137-150
8. Kondakova, N.N., & Zimina, E.I. (2023). Development of linguocultural competence as an integral component of the foreign language teacher professional training process. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Tambov University Bulletin. Series: Humanities], *28* (6), 1477–1487. DOI: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1477-1487
9. Mikhailova, T.V., & Duisekova, K.K. (2019). Teaching a foreign language: A linguocultural approach. *Vestnik Moskovskogo lingvisticheskogo unversiteta. Obrasovanie i pedagogicheskie nauki* [Moscow Linguistic University Bulletin. Series: Education and Pedagogical Sciences], *4* (833), 122–134.
10. Nizkoshapkina, O.V., Bogatyreva, S.N., & Latysheva, S. Yu. (2023). The role of the linguacultural component in the process of intercultural communication of students. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education], *5*, 40–58. DOI: 10.24412/2587-8328-2023-5-40-44
11. Savitskiy, V.M., & Cherkassova E.V. (2023). Cultural and linguistic-cultural codes: a theoretical review. *Filologicheskie nauki: voprosy teorii i praktiki* [Philology. Theorie and Practice], *16* (12). URL: https://philology-journal.ru/article/phil20230660/fulltext (access date: 01.11.2025).
12. Ter-Minasova, S.G. (2000). *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Language and intercultural communication]. Moscow, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=1273236 (access date: 01.11.2025).
13. Furmanova, V.P., & Ferstyaev, A.I. (2020). Communication discourse and forming of intercultural foreign-language competence in the educational environment of the university. *Yazyk i kultura* [Language and Culture], *51*, 247–264. DOI: 10.17223/19996195/51/13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-diskurs-i-formirovanie-mezhkulturnoy-inoyazychnoy-kompetentsii-v-usloviyah-obrazovatelnoy-sredy-vuza (access date: 01.11.2025).
14. Khayrullina, R.Kh., Sayakhova, L.G., & Pozhydaev, R.A. (2018). Formation of lingvocultural competence of foreign students (by literary texts). *Vestnik Bashkirskogo unversiteta* [Bashkir University Bulletin], *23* (1), 157–163. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanielingvokulturologicheskoy-kompetentsii-u-studentov-inofonov-na-materiale-hudozhestvennogo-teksta/viewer (access date: 01.11.2025).

15. Bílá, M., & Kalenda, J. (2025). Empirical research on motivation in adult education and learning: A scoping review. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *16* (3), 289–320. DOI: https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.5721 URL: https://rela.ep.liu.se/article/view/5721 (access date: 01.11.2025).
16. Radović, S., Firssova, O., Hummel, H.G.K., & Vermeulen, M. (2022). The case of socially constructed knowledge through online collaborative reflection. *Studies in Continuing Education*, *45* (2), 168–187. DOI: https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2029389
17. Screfsrud, T.-A. (2021). A transcultural approach to cross-cultural studies: Towards an alternative to a national culture model. *The Journal of Transcultural Studies*, *12* (1), 81–100. URL: https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/transcultural/article/view/24153. DOI: https://doi.org/10.17885/heiup.jts.2021.1.24153
18. Yang, C., Popov, V., Biemans, H., & Liu, J. (2025). Challenges of Chinese students in intercultural communication: A systematic literature review. *Journal of Intercultural Communication*, *25* (1), 01–16. DOI: org/10.36923/jicc.v25i1.993
19. Zhang, L. (2025). Positioning of “self” and “other” in the intercultural art communication: A case study on chinese reverse glass painting. *Journal of Intercultural Communication*, *25* (2), 132–147. DOI: org/10.36923/jicc.v25i2.1076

УДК 378.147:004.42

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

И.А. Яшина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В условиях цифровой трансформации образования сохраняется ряд системных проблем в предметной подготовке будущих учителей информатики по программированию. Среди них выделяются недостаточный уровень мотивации и алгоритмического мышления у абитуриентов, применение устаревших методов обучения, сосредоточенных на синтаксисе и вычислительных задачах, неоднозначный выбор языка программирования, а также дефицит педагогической интеграции, не позволяющий студентам научиться адаптировать материал и диагностировать ошибки школьников.

Цель статьи заключается в анализе современных методических подходов к обучению программированию студентов педагогических вузов и описании подходов формирования их готовности к преподаванию программирования в школе.

Методология (материалы и методы) исследования. В качестве методологии исследования применен анализ современных научных публикаций за последние шесть лет, посвященных практике обучения программированию в педагогических вузах. Также обобщен собственный опыт реализации образовательных программ в Красноярском государственном педагогическом университете.

Результаты. На основе анализа успешных практик (сквозные проекты, итерационное, персонализированное, STEM-обучение и др.) синтезированы ключевые подходы в подготовке: предметно-методическая интеграция, практико-ориентированный и контекстный характер обучения, осознанное формирование педагогического инструментария и развитие метапредметных компетенций.

Заключение. Установлено, что готовность будущего учителя к преподаванию программирования формируется в комплексной образовательной среде, обеспечивающей синергию глубоких предметных знаний (на базе школьно-релевантных технологий, таких как Python), инженерно-проектного мышления и педагогической компетентности. Ключевым фактором является не внедрение отдельных инноваций (в т.ч. ИИ), а их интеграция в образовательную экосистему под руководством критически мыслящего преподавателя. Перспективы видятся в углублении фундаментальной подготовки, усилении методической рефлексии и разработке моделей эффективного взаимодействия «педагог-технология-методология».

Ключевые слова: *обучение программированию, подготовка учителей информатики, педагогические подходы, Python, профессиональная готовность.*

Яшина Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kulakova_do@kspu.ru

Постановка проблемы. В современном мире информационно-коммуникационных технологий знание языка программирования является одной из базовых составляющих информационной культуры человека. Известная цитата академика Ершова о том, что «программирование – вторая грамотность», становится все более актуальной в наше время, тем более что информационные технологии проникли практически во все сферы деятельности человека. Особенно актуальным становится знание языка программирования, если человек желает связать свою деятельность с IT-индустрией [Мартынюк, 2018].

Основная задача учителя информатики в этом контексте – формирование ИКТ-компетентности обучающихся, включая тех, кто ориентирован на современные IT-профессии.

Ключевым элементом фундаментальной предметной подготовки самого педагога, при-

званного решать эту задачу, выступает обучение программированию. При этом содержание и методы этого обучения должны адекватно отражать актуальный уровень развития профессиональной области программирования.

Несмотря на достаточную разработанность теоретических и учебно-методических основ обучения программированию в литературе, в предметной подготовке студентов педагогических вузов сохраняется ряд существенных проблем.

Анализ современных исследований [Пугач, Тюжина, Макарова, 2019; Розов, Подсадников, 2019; Гафуанов, Поднебесова, 2020; Круподеровы, 2020; Джураева, 2021; Сайфурова, Рагулина, Федорова, 2022] позволяет выделить следующие ключевые проблемы.

Во-первых, наблюдается недостаточный уровень мотивации к изучению языков программирования высокого уровня, а также низкий уровень развития алгоритмического мышления у абитуриентов, поступающих в педагогические вузы.

Во-вторых, устаревшие методы обучения, акцентирующие внимание на вычислительных задачах или формальном изучении синтаксиса, не способствуют формированию навыков решения реальных педагогических задач.

В-третьих, выбор языка программирования и среды разработки остается спорным вопросом, что может привести к проблемам технологического устаревания.

Наконец, существует дефицит педагогической интеграции. Студенты не обучаются адаптировать сложность материала, диагностировать ошибки школьников или проектировать мотивирующие задания.

Указанные проблемы свидетельствуют о том, что подготовка будущих учителей информатики к преподаванию программирования в школе является критически важной и сложной задачей, особенно в условиях цифровой трансформации образования. Для ее решения необходимы эффективные подходы, обеспечивающие как глубокое понимание принципов программирования, так и развитие педагогических умений.

Цель работы заключается в анализе современных подходов в обучении программированию студентов педагогических вузов и описании подхода к формированию готовности учить программированию, основанного на фундаментальном понимании принципов программирования и развитии учебной самостоятельности будущих учителей информатики.

Методология (материалы и методы) исследования. В качестве основных методов исследования определен анализ научной психолого-педагогической литературы, обобщен собственный опыт реализации образовательных программ в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева. Синтез методических подходов обучения программированию в педагогических вузах позволил сформулировать обобщенные подходы к обучению и формированию готовности будущих учителей информатики к преподаванию программирования в школе.

Обзор литературы. Вопросы эффективного обучения программированию на различных ступенях обучения волнуют исследователей и не перестают быть актуальными в настоящее время. Анализ проблематики логично начать с рассмотрения общих вызовов, с которыми сталкивается высшее образование в этой области.

В обучении программированию студентов в целом, а не только будущих учителей можно выделить следующие проблемы: высокая когнитивная нагрузка обучаемых, отрыв от практики, высокая нагрузка на преподавателей, проблема качественной и своевременной обратной связи, отставание образовательных программ от потребностей рынка труда [Telesko et al., 2023; Лавина, Ильина, 2025]. Пандемия COVID-19 заставила образовательные учреждения экстренно переходить на дистанционное обучение, что создало множество дополнительных проблем, но в то же время способствовало развитию дистанционных форм обучения и новых методических подходов в обучении.

Ответом на эти вызовы становятся новые методологии. Успешный опыт зарубежных авторов [Kularbphettong et al., 2024] по разработке

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

и апробации модели смешанного обучения заслуживает внимания. Ключевыми факторами успеха стали не технологии сами по себе, а методический подход, эффективность которого напрямую зависит от продуманности среды обучения, обеспечивающей синергию аудиторной работы и онлайн-компонентов. Подходы, подобные Model-based Agile Programming (MBAD) [Telesko et al., 2023], предлагают переосмыслить саму суть преподавания программирования – от натаскивания в синтаксисе к развитию компетенций в области анализа, проектирования и моделирования.

Одним из самых значимых современных трендов, трансформирующих образовательный процесс, является использование искусственного интеллекта (ИИ). Анализ научных исследований в области обучения программированию последних лет [Цепляев, 2023; Sheese et al., 2024; Budhiraja et al., 2024; Ahmed et al., 2025] показывает смещение научного интереса в сторону использования искусственного интеллекта в обучении. На наш взгляд, это обусловлено в первую очередь эффективным использованием ИИ-агентов в профессиональной разработке. Интеграция больших языковых моделей (LLM) в интегрированную среду разработки (IDE) представляет собой значительный шаг в эволюции инструментов разработки, предлагая существенные преимущества в автоматизации и качестве кода.

Использование ИИ-инструментов в обучении программированию носит двойственный характер. С одной стороны, они открывают новые педагогические возможности, смещая фокус на алгоритмическое мышление и анализ кода. С другой – требуют осторожного внедрения, чтобы не подменить глубокое обучение поверхностным использованием готовых решений. Будущее обучение, вероятно, будет делать больший акцент на чтении, оценке и модификации кода, чем на его написании с нуля [Цепляев, 2023].

ChatGPT стал неотъемлемой частью учебного процесса, выступая в роли помощника в программировании, «мозгового центра» и репетитора. Однако его широкое и долгосрочное использование сдерживается проблемами точности, юзабилити и этическими вопросами [Budhiraja et al., 2024]. Исследование [Ahmed et al., 2025] проверяет целесообразность использования LLM для ассистентов преподавателей в курсе программирования. Вместо того чтобы выдавать студентам готовые ответы ИИ, авторы предложили гибридную модель: ИИ генерирует черновик обратной связи, который человек-ассистент проверяет, редактирует и затем отправляет студенту. Гибридная модель для обратной связи в программировании технически возможна, но не привела к ожидаемому улучшению результатов. Основной проблемой оказалась пассивность людей, которые перестали критически проверять выводы ИИ. Авторы делают вывод, что ИИ должен не заменять человеческое участие, а интегрироваться в учебный процесс, чтобы реально поддерживать, а не подрывать работу педагогов.

Авторский коллектив [Sheese et al., 2024] провел исследование по использованию инновационного инструмента на базе LLM, который предоставляет помощь в программировании по запросу, не раскрывая решения напрямую. Результаты данного исследования демонстрируют, что студенты в основном используют ИИ-помощника для сиюминутной тактической помощи (исправить ошибку, написать код), а не для глубокого концептуального обучения. В то время как обучение программированию не ограничивается решением насущных задач в области программирования, но также предполагает создание прочной основы базовых концепций.

На фоне общих трендов и вызовов особую актуальность приобретает анализ подходов к подготовке будущих учителей информатики, которые должны не только освоить программирование сами, но и научиться его преподавать. Важно понимание проблем обучения программированию на различных уровнях. Л.Л. Босовой проведен анализ современных подходов к обучению программированию в школах России и других стран. Автор рассматривает

историю, текущее состояние, проблемы и перспективы развития этой области, а также выделяет ключевые международные тенденции [Босова, 2018]:

раннее, обязательное и непрерывное обучение программированию;

использование разнообразных современных сред (Scratch, Python, облачные сервисы);

проектный подход и командная работа для развития практических навыков;

интеграция с робототехникой и реальными задачами.

Сравнительный анализ систем обучения программированию в разных странах позволяет сделать вывод о необходимости реформирования российского образования в области программирования с учетом мирового опыта, чтобы развивать у школьников алгоритмическое мышление и практические навыки, соответствующие требованиям XXI в.

Анализ современных исследований за последние шесть лет в области обучения программированию будущих учителей информатики [Пугач, Тюжина, Макарова, 2019; Розов, Подсадников, 2019; Гафуанов, Поднебесова, 2020; Круподерова, Круподерова, 2020; Джураева, 2021; Сайфурова, Рагулина, Федорова, 2022] выявляет ряд значимых методических подходов (табл.), которые не только развивают предметные компетенции студентов, но и целенаправленно формируют их педагогическое мышление, включая умение адаптировать сложный материал для школьной аудитории и критически оценивать образовательные технологии, тем самым вносся ключевой вклад в профессиональную готовность будущих учителей информатики. В контексте данного анализа представляет интерес и опыт Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, который также был обобщен и включен в таблицу.

Методические подходы обучения программированию в различных педагогических вузах

Methodological approaches to teaching programming in various pedagogical universities

Подход	Суть методики	Решаемая проблема
1	2	3
Комплексный подход с фокусом на преемственность и педагогическую адаптацию (КГПУ)	Двухуровневая структура: изучение Python и C++. Курс Python выполняет роль выравнивающего курса – от основ до ООП. Интеграция с дисциплинами: «робототехника», «школьный практикум», «численные методы» и другие, что закрепляет знания и демонстрирует студентам межпредметные связи и педагогический контекст применения программирования. Ключевой элемент – интеграция современных образовательных технологий: облачные среды, LMS Moodle с автоматизированной проверкой заданий (плагин CodeRunner) и внешние обучающие платформы (Питонтьютор). Активно исследуется и внедряется использование ИИ-инструментов (LLM) для поддержки обучения	Недостаточная базовая подготовка абитуриентов; разрыв между академическими знаниями и требованиями школьного преподавания; необходимость формирования не только технических, но и педагогических компетенций; высокая нагрузка на преподавателя при проверке заданий; необходимость обеспечения оперативной обратной связи
Сквозные проекты со спиральным усложнением	Эволюционное развитие одного проекта (например, игры) на протяжении курса: от простой консольной версии к сложной (с GUI, внешними данными, рефакторингом). Этапы синхронизированы с темами курса	Низкая мотивация из-за разрозненности задач; отсутствие связи с практикой; «отложенный старт» проектной деятельности
Итерационное обучение	Организация учебного процесса как пошагового уточнения и расширения программной реализации. Лабораторные работы: теория → модификация готового кода → самостоятельное задание. Лекции синхронизированы с практикой	Формальное изучение теории, оторванное от практики; быстрое забывание материала; трудности в самостоятельном создании программ с нуля

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

Окончание табл.

1	2	3
Персонализированное обучение на основе ИОМ и мобильных технологий	Построение индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) с помощью интерактивной инфографики. Использование мобильных технологий (чат-боты, облачные среды, Web 2.0) для поддержки выбора уровня сложности, ресурсов, динамической коррекции траектории. Этапы: индивидуализированное → командное → метаобъектное обучение	Неоднородный уровень подготовки студентов; недостаток индивидуальных консультаций; низкая мотивация и трудности в понимании объектно ориентированного программирования
Интеграция STEM + Перевернутый класс»	Сочетание проблемно-семиотического подхода (Science), современных технологий (Technology), инженерного проектирования (Engineering), математического моделирования (Math). Использование видеозаписей работы профессионалов («Перевернутый класс») для демонстрации реального процесса разработки ПО	Разрыв между академическим обучением и профессиональной практикой; технологическое устаревание знаний; недостаток времени на аудиторную практику
Модульная система с инженерным уклоном и внеаудиторной деятельностью	Структуризация на 2 модуля: «Математические основы» (алгоритмы, анализ сложности) и «Программирование» (ООП, Web). Акцент на портфолио алгоритмов, сравнительных проектах, хакатонах, командной разработке. Использование альтернативных методов оценки (SWOT-анализ жизненного цикла ПО)	Недостаток системного мышления; слабые навыки полного цикла разработки; дефицит soft skills (коллаборация, презентация)
Python-ориентированный курс с дидактическими связями	Обучение на Python с акцентом на его дидактических преимуществах (лаконичность) и преемственности (от основ к ИИ). Использование Turtle для связи блочного (Scratch) и текстового программирования. Раннее введение строк, работа с файлами, SymPy для математиков. Критический анализ рисков (динамическая типизация)	Неактуальный выбор языка (Pascal/Delphi); трудности перехода от блочного к текстовому коду; слабая связь с современными технологиями (ИИ)

Результаты исследования. Проведенный анализ современных исследований позволяет выделить *три ключевых направления* современных подходов в обучении программированию: *системность и непрерывность* – раннее начало, обязательность обучения, сквозные линии от школы к вузу; *практикоориентированность* – переход от теоретического обучения к активным методам: кейс-технологии, проектный подход, командная работа, деятельностный подход; *интеграция технологий ИИ* – использование языковых моделей для снижения когнитивной нагрузки, фокусировки на алгоритмическом мышлении, развития навыков анализа и оценки кода.

Современные подходы требуют пересмотра образовательных парадигм с акцентом на формировании не только технических, но и системных, критических и творческих компетенций. Успешная интеграция ИИ требует не столько совершенствования моделей, сколько разработки четких педагогических протоколов их использования и критического взаимодействия с искусственным интеллектом.

Синтез рассмотренных методических подходов обучения программированию в педагогических вузах позволяет сформулировать следующие обобщенные принципы построения образовательного процесса:

Во-первых, необходима *предметно-методическая интеграция:* освоение языка (предпочтительно Python, учитывая его школьную релевантность) должно сопровождаться постоянной рефлексией его дидактических преимуществ, ограничений и типичных трудностей учащихся. Конечно, методическая сторона обучения программированию рассматривается в рамках дисциплины «Методика обучения информатике», однако даже в предметной подготовке необходима такая интеграция.

Во-вторых, критически важен *практико-ориентированный и контекстный характер обучения.* Проектная деятельность, будь то сквозные «спиральные» проекты или проекты в рамках модулей, должна максимально приближаться к реальным задачам, с которыми столкнутся учителя: создание учебных игр, разработка инструментов автоматизации проверки заданий, интеграция с актуальными образовательными платформами и технологиями. Это формирует не только навыки программирования, но и способность видеть педагогический потенциал программных решений.

В-третьих, требуется *осознанное формирование педагогического инструментария*. Будущий учитель должен не только владеть Python, но и уметь использовать различные библиотеки (Turtle, Tkinter), а также современные технологии, в том числе и технологии ИИ.

В-четвертых, необходима *развитая система формирования метапредметных и профессиональных компетенций*. Сюда входит развитие системного мышления через анализ алгоритмов и проектирование (сильная сторона модульного подхода), soft skills через хакатоны и командную работу, навыков рефакторинга и адаптации сложности (практика «спиральных задач»), критического мышления при выборе технологий. Построение индивидуальных маршрутов обучения и инновационные методы оценки (SWOT-анализ, кейсы, балльно-рейтинговая оценка) также вносят вклад в профессиональное становление.

Заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что современные успешные практики обучения программированию будущих учителей информатики конвергируют к модели комплексной образовательной среды. Ее ключевая задача – обеспечить неразрывный синтез глубокого предметного знания (на базе школьно-релевантных технологий, таких как Python), инженерно-проектного мышления и педагогической компетентности, формируя у будущего педагога умение адаптировать сложность, диагностировать ошибки и проектировать мотивирующие задания.

Таким образом, готовность учить программированию формируется не просто знанием языков, а способностью видеть за технической задачей – педагогическую, за синтаксисом – дидактический потенциал, а за учебным проектом – модель профессиональной деятельности.

Перспективы развития видятся в углублении этой интеграции через усиление методической рефлексии на всех этапах обучения, тесную связь с реальной школьной практикой и осознанное использование технологического стека (включая ИИ) как инструмента для решения педагогических задач. Ключевым фактором остается не внедрение отдельных инноваций, а создание целостной образовательной экосистемы, где критически мыслящий преподаватель управляет технологиями для достижения педагогических целей.

Библиографический список

1. Босова Л.Л. Как учат программированию в XXI веке: отечественный и зарубежный опыт обучения программированию в школе. Информатика в школе. 2018. № 6. С. 3–11. URL: https://school.infojournal.ru/jour/article/view/254/254 (дата обращения: 20.10.2025).
2. Гафуанов Я.Ю., Поднебесова Г.Б. Формирование профессиональной ИКТ-компетентности при обучении программированию будущих учителей информатики и ИТ-специалистов // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 455. С. 175–182. DOI: 10.17223/15617793/455/24

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

3. Губашева Х.А., Магамедова Д.М., Магазиева З.А. Инновационные методы обучения программированию и ИТ в российских вузах // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. Ч. 3, № 5 (119). С. 69–71. URL: https://research-journal.org/archive/5-119-2022may/innovacionnye-metody-obucheniya-programmirovaniyu-i-it-v-rossijskix-vuzax (дата обращения: 20.10.2025).
4. Джураева Д.Р. Средства и формы организации обучения программированию в высшей школе будущих учителей информатики // Экономика и социум. 2021. № 5-2 (84). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-i-formy-organizatsii-obucheniya-programmirovaniyu-v-vysshey-shkole-buduschih-uchiteley-informatiki (дата обращения: 20.10.2025).
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Обучение языкам и технологиям программирования как компонент предметной подготовки будущих учителей информатики // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-yazykam-i-tehnologiyam-programmirovaniya-kak-komponent-predmetnoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-informatiki (дата обращения: 20.10.2025).
6. Лавина Т.А., Ильина Л.А. Современные подходы к обучению программированию при подготовке кадров в области информационной безопасности в условиях формирования национальной системы высшего образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2025. № 1. С. 219–230. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-obucheniyu-programmirovaniyu-pri-podgotovke-kadrov-v-oblasti-informatsionnoy-bezopasnosti-v-usloviyah (дата обращения: 20.10.2025).
7. Мартынюк А.А. Интегрированный подход при обучении программированию в средней школе // Интерактивная наука. 2018. № 2 (24). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannyy-podhod-pri-obuchenii-programmirovaniyu-v-sredney-shkole (дата обращения: 20.10.2025).
8. Пугач В.И., Тюжина И.В., Макарова Е.Л. Обучение программированию будущих учителей информатики: задачи со спирально повышающейся сложностью // Самарский научный вестник. 2019. № 4 (29). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-programmirovaniyu-buduschih-uchiteley-informatiki-zadachi-so-spiralno-povyshayuscheysya-slozhnostyu (дата обращения: 20.10.2025).
9. Розов К.В., Подсадников А.В. Язык программирования Python в педагогическом вузе: от основ до искусственного интеллекта // Информатика и образование. 2019. № 6. С. 26–33. DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-6-26-33
10. Сайфурова И.О., Рагулина М.И., Федорова Г.А. Персонализированное обучение будущих учителей информатики программированию на основе применения мобильных технологий // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. № 4 (16). С. 116–125. DOI: io.570i5/issni998-5320.2O22.i6.4.i4
11. Цепляев А.Ф. Использование языковых моделей искусственного интеллекта для изучения основ программирования // Символ науки. 2023. № 5-2. С. 58–60. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-yazykovyh-modeley-iskusstvennogo-intellekta-dlya-izucheniya-osnov-programmirovaniya (дата обращения: 25.10.2025).
12. Яшина И.А. Искусственный интеллект в обучении программированию студентов педагогического вуза // Открытое образование. 2024. № 4 (28). С. 23–32. DOI: 10.21686/1818-4243-2024-4-23-32
13. Ahmed, U., Sahai, S., Leong, B., & Karkare, A. (2025). Feasibility study of augmenting Teaching Assistants with AI for CS1 Programming Feedback. In *Proceedings of the 56th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1* (SIGCSETS 2025) (pp. 11–17). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI: 10.1145/3641554.3701972

14. Budhiraja, R., Joshi, I., Challa, J., Akolekar, H., & Kumar, D. (2024). “It’s not like Jarvis, but it’s pretty close!” – Examining ChatGPT’s usage among undergraduate students in Computer Science. In *Proceedings of the 26th Australasian Computing Education Conference* (ACE ’24) (pp. 124–133). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI: 10.1145/3636243.3636257
15. Chiodini, L., Bevilacqua, J., & Hauswirth M. (2025). Surveying upper-secondary teachers on programming misconceptions. In *Proceedings of the 2025 ACM Conference on International Computing Education Research V. 1* (ICER ‘25) (pp. 166–180). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI:10.1145/3702652.3744227
16. Faherty, R., Quille, K., Vivian, R., McGill, M., Becker, B., & Nolan, K. (2021). Comparing programming self-esteem of upper secondary school teachers to CS1 students. In *Proceedings of the 26th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education V. 1* (ITiCSE ‘21) (pp. 554–560). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI: 10.1145/3430665.3456372
17. Kularbphettong, K., Raksuntorn, N., Kumchoo, S., & Boonseng, Ch. (2024). Assessing programming language teaching during COVID19 with blended learning. In *Proceedings of the 2024 10th International Conference on e-Society, e-Learning and e-Technologies* (ICSLT) (ICSLT ‘24) (pp. 20–24). Association for Computing Machinery, New York, USA. DOI: 10.1145/3678610.3678614
18. Sheese, B., Liffiton, M., Savelka, J, & Denny, P. (2024). Patterns of student help-seeking when using a Large Language Model-powered Programming Assistant. In *Proceedings of the 26th Australasian Computing Education Conference* (ACE ‘24) (pp. 49–57). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI:10.1145/3636243.3636249
19. Telesko, R., Spahic-Bogdanovic, M., Hinkelmann, K., & Pande, C. (2023). A new approach for teaching programming: Model-based Agile Programming (MBAD). In *Proceedings of the 8th International Conference on Information and Education Innovations* (ICIEI ‘23) (pp. 13–18). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI:10.1145/3594441.3594445

MODERN APPROACHES TO TEACHING PROGRAMMING TO FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS

I.A. Yashina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In the context of the digital transformation of education, a number of systemic problems persist in the subject-specific training of future computer science teachers in programming. These include insufficient levels of motivation and algorithmic thinking among applicants, the use of outdated teaching methods focused on syntax and computational tasks, ambiguous choice of programming language, and a lack of pedagogical integration, which prevents students from learning how to adapt material and diagnose school students' errors.

The purpose of the article is to analyze modern methodological approaches to teaching programming to students of pedagogical universities and to describe approaches to developing their readiness to teach programming at school.

The research methodology (materials and methods). The research methodology involved the analysis of modern scientific publications from the last six years, devoted to the practice of teaching programming in pedagogical universities. The author's own experience in implementing educational programs at the Krasnoyarsk State Pedagogical University is also generalized.

*Research results***.** Based on the analysis of successful practices (scaffolded projects, iterative, personalized, and STEM learning, etc.), key approaches in training are synthesized: subject-methodological integration, practice-oriented and contextual nature of learning, conscious formation of pedagogical tools, and the development of meta-subject competencies.

Conclusion. It is established that the future teacher's readiness to teach programming is formed in a comprehensive educational environment that ensures the synergy of deep subject knowledge (based on school-relevant technologies such as Python), engineering-project thinking, and pedagogical competence. The key factor is not the implementation of individual innovations (including AI), but their integration into the educational ecosystem under the guidance of a critically thinking teacher. Prospects are seen in deepening fundamental training, enhancing methodological reflection, and developing models of effective 'teacher-technology-methodology' interaction.

Keywords: *programming instruction, computer science teacher training, pedagogical approaches, Python, professional readiness.*

Yashina, Irina A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Informatics and Information Technology in Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: kulakova_do@kspu.ru

References

1. Bosova, L.L. (2018). How to teach programming in the 21st Century: Russian and foreign experience in teaching programming at school. *Informatika v shkole* [Informatics at School], *6*, 3–11. URL: https://school.infojournal.ru/jour/article/view/254/254 (access date: 20.10.2025).
2. Gafuanov, Y.Y., & Podnebesova, G.B. (2020). The formation of professional ICT-competence in teaching programming to future teachers of Informatics and IT experts. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tomsk State University Journal], *455*, 175–182. DOI: 10.17223/15617793/455/24
3. Gubasheva, H.A., Magamedova, D.M., & Magazieva, Z.A. (2022). Innovative methods of teaching programming and it in Russian Universities. *Mezhdunarodniy nauchno-issledovatelskiy zhurnal* [International Research Journal], *3–5* (119), 69–71. URL: https://research-journal.org/archive/5-119-2022may/innovacionnye-metody-obucheniya-programmirovaniyu-i-it-v-rossijskix-vuzax (access date: 20.10.2025).
4. Dzhuraeva, D.R. (2021). Means and forms of organization of teaching programming in higher school for future teachers of informatics. *Ekonomika i sotsium* [Economy and Society], *5-2* (84). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-i-formy-organizatsii-obucheniya-programmirovaniyu-v-vysshey-shkole-buduschih-uchiteley-informatiki (access date: 20.10.2025).

5. Krupoderova, E.P., & Krupoderova, K.R. (2020). Teaching programming languages and technologies as a component of subject-specific training for future computer science teachers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *69* (3). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-yazykam-i-tehnologiyam-programmirovaniya-kak-komponent-predmetnoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-informatiki (access date: 20.10.2025).
6. Lavina, T.A., & Ilina, L.A. (2025). Programming training in the field of information security in the context of the development of the national higher education system. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Cherepovets State University Bulletin], *1* (124), 219–230. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-obucheniyu-programmirovaniyu-pri-podgotovke-kadrov-v-oblasti-informatsionnoy-bezopasnosti-v-usloviyah (access date: 20.10.2025).
7. Martynyuk, A.A. (2018). The integrated approach to teaching programming in secondary school. *Interaktivnaya nauka* [Interactive Science], *2* (24). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannyy-podhod-pri-obuchenii-programmirovaniyu-v-sredney-shkole (access date: 20.10.2025).
8. Pugach, V.I., Tyuzhina, I. V., & Makarova, E. L. (2019). Training programming to prospective it teachers: tasks with a spiral-increasing complexity. *Samarskiy nauchniy vestnik* [Samara Scientific Bulletin], *4* (29). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-programmirovaniyu-buduschih-uchiteley-informatiki-zadachi-so-spiralno-povyshayuscheysya-slozhnostyu (access date: 20.10.2025).
9. Rozov, K.V., & Podsadnikov, A.V. (2019). Python programming language in pedagogical university: from the bases to artificial intelligence. *Informatika i obrazovanie* [Computer Science and Education], *6*, 26–33. DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-6-26-33
10. Saifurova, I.O., Ragulina, M. I., & Fedorova, G. A. (2022). Personalized programming training of future Computer Science teachers using the mobile technologies. *Nauka o cheloveke: gumanitarnie issledovaniya* [Russian Journal of Social Sciences and Humanities], *4* (16), 116–125. DOI: io.570i5/issni998-5320.2O22.i6.4.i4
11. Tseplyaev, A.F. (2023) Using artificial intelligence language models to learn the basics of programming. *Simvol nauki* [Symbol of Science], *5* (2), 58–60. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-yazykovyh-modeley-iskusstvennogo-intellekta-dlya-izucheniya-osnov-programmirovaniya (access date: 20.10.2025).
12. Yashina, I.A. (2024). Artificial intelligence in teaching programming to students of pedagogical university. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education], *28* (4), 23–32. DOI: 10.21686/1818-4243-2024-4-23-32
13. Ahmed, U., Sahai, S., Leong, B., & Karkare, A. (2025). Feasibility study of augmenting Teaching Assistants with AI for CS1 Programming Feedback. In *Proceedings of the 56th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1* (SIGCSETS 2025) (pp. 11–17). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI: 10.1145/3641554.3701972
14. Budhiraja, R., Joshi, I., Challa, J., Akolekar, H., & Kumar, D. (2024). "It's not like Jarvis, but it's pretty close!" – Examining ChatGPT's usage among undergraduate students in Computer Science. In *Proceedings of the 26th Australasian Computing Education Conference* (ACE '24) (pp. 124–133). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI: 10.1145/3636243.3636257
15. Chiodini, L., Bevilacqua, J., & Hauswirth M. (2025). Surveying upper-secondary teachers on programming misconceptions. In *Proceedings of the 2025 ACM Conference on International Computing Education Research V.1* (ICER '25) (pp. 166–180). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI:10.1145/3702652.3744227
16. Faherty, R., Quille, K., Vivian, R., McGill, M., Becker, B., & Nolan, K. (2021). Comparing programming self-esteem of upper secondary school teachers to CS1 students. In *Proceedings of the 26th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education V. 1* (ITiCSE '21) (pp. 554–560). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI: 10.1145/3430665.3456372

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

17. Kularbphettong, K., Raksuntorn, N., Kumchoo, S., & Boonseng, Ch. (2024). Assessing programming language teaching during COVID19 with blended learning. In *Proceedings of the 2024 10th International Conference on e-Society, e-Learning and e-Technologies* (ICSLT) (ICSLT '24) (pp. 20–24). Association for Computing Machinery, New York, USA. DOI: 10.1145/3678610.3678614
18. Sheese, B., Liffiton, M., Savelka, J, & Denny, P. (2024). Patterns of student help-seeking when using a Large Language Model-powered Programming Assistant. In *Proceedings of the 26th Australasian Computing Education Conference* (ACE '24) (pp. 49–57). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI: 10.1145/3636243.3636249
19. Telesko, R., Spahic-Bogdanovic, M., Hinkelmann, K., & Pande, C. (2023). A new approach for teaching programming: Model-based Agile Programming (MBAD). In *Proceedings of the 8th International Conference on Information and Education Innovations* (ICIEI '23) (pp. 13–18). Association for Computing Machinery, NY, USA. DOI: 10.1145/3594441.3594445

УДК 378

ПОЛИСУБЪЕКТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.О. Фоминых (Чебоксары, Россия)
В.Н. Иванов (Чебоксары, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье развернута полисубъектная перспектива педагогического образования как анализ форм совместной деятельности, в которых возникает коллективная субъектность. В условиях нормативных сдвигов и дефицитов устойчивость образования определяется не суммой индивидуальных усилий, а согласованностью целей, компетенций и ответственности акторов.

Цель статьи – разработать теоретическое обоснование и определить условия реализации полисубъектной концепции в системе подготовки будущих педагогов.

Методология и методы исследования. Применены концептуально-терминологический анализ, обзор отечественной и зарубежной литературы, системно-векторное моделирование, структурно-топологическое картирование ролей, аналитическая реконструкция жизненного цикла полисубъекта.

Результаты исследования. Разведены полисубъектная концепция педагогического образования и концепция полисубъектности личности; введено определение полисубъекта как средозависимой, устойчивой конфигурации взаимодействий. Описаны условия нелинейной координации (ценности, правила, коммуникационная связность, эмоционально-ценностный модуль), фазы становления и распада, а также роль образовательной среды и механизмов обратной связи; валидизация на материалах сетевого сотрудничества «вуз – школа – сообщества». Показана продуктивность синергетической оптики: сдвиги запускаются малыми воздействиями в «чувствительных» точках, развитие поддерживают институты рефлексии. Отмечена роль эмоционального интеллекта в снижении коммуникативных потерь и повышении согласованности действий.

Заключение. Полисубъектная архитектура подготовки педагога требует проектирования открытых сред и институтов распределенной ответственности; результирующий «общий вектор» совместного действия превосходит сумму индивидуальных вкладов, обеспечивая эффекты развития образования.

Ключевые слова: *полисубъект, полисубъектная концепция педагогического образования, полисубъектность личности, образовательная среда, системно-векторный подход, синергетика.*

Фоминых Светлана Олеговна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и физики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (Чебоксары); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8679-8687; e-mail: ermakovaso@rambler.ru

Иванов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (Чебоксары); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3049-7252; e-mail: ivn57@mail.ru

Постановка проблемы. Полисубъектная оптика сегодня становится ключом к преодолению разрыва между декларируемой кооперацией участников образования и реальными практиками, часто сводящимися к формальной отчетности и конкурирующим «островкам» инициатив.

В условиях высокой турбулентности и «агрессивной» внешней среды – нормативных сдвигов, ресурсных дефицитов, культурных и информационных конфликтов – устойчивость и результативность образовательных систем зависят не от суммы индивидуальных усилий, а от способности множества акторов синхронизировать цели, ценности, компетенции и ответственность, формируя целостный вектор совместного действия [Вачков, 2014]. Это напрямую связано с задачей подготовки педагога в контуре реального межинституционального сотрудничества (вуз – школа – сообщества), где диалогичность и субъект-субъектные отношения выступают не лозунгом, а условием жизнеспособности общности.

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

Материалы и методы. Использованы методы концептуально-терминологического анализа, сравнительного обзора отечественной литературы, системно-векторного моделирования (операционализация «векторов» целей, компетенций и ответственности и их функции согласования в заданных параметрах среды), структурно-топологического картирования связей и ролей, а также аналитическая реконструкция жизненного цикла полисубъекта.

Обзор научной литературы. Полисубъектная перспектива педагогического образования укоренена в отечественной традиции понимания субъектности как результата и условия совместной деятельности людей [Леонтьев, 2005]. С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев доказали, что сознание и деятельность образуют подлинное единство, из которого вырастает способность личности быть источником собственных действий; это единство принципиально диалогично и разворачивается в пространстве «между» людьми [Леонтьев, 2005]. Именно здесь берет начало мысль о том, что субъектность может быть коллективной: не сводимой к отдельным лицам, но возникающей из согласованных, взаимно опосредованных действий многих [Журавлев, 2009].

В исследованиях зарубежных ученых можно встретить понятие «социальный капитал», которое рассматривается как сумма общих активных социальных связей между людьми, основанных на солидарности, взаимопонимании, общих ценностях и правилах поведения, объединяющих участников человеческих сетей и сообществ [Bourdieu, 1986]; как потенциал взаимного доверия и взаимопомощи [Hollins et al., 2019], способствующий социализации субъекта; как новые командные формы сотрудничества [Mohamadi, Malekshahi, 2018].

Отсюда и рабочее определение, которым мы далее последовательно пользуемся: полисубъект – это особый тип общности как коллективного субъекта, который складывается на основе разделяемых целей и ценностей, совместной деятельности и устойчивых форм общения и ответственности, причем достигаемые эффекты и свойства такого целого не редуцируются к сумме индивидуальных вкладов [Вачков, 2014]. В этом смысле полисубъект – это не «много субъектов рядом», а новая системная реальность, возникающая при определенных условиях и имеющая собственные параметры жизни и развития [Журавлев, 2018].

Результаты исследования и их обсуждение. Чтобы развести два часто смешиваемых понятия – полисубъектную концепцию педагогического образования и концепцию полисубъектности личности, – важно зафиксировать различные точки отсчета анализа. Полисубъектная концепция педагогического образования берет за исходную реальность не отдельного человека, а образовательную ткань взаимодействий: университеты, школы, организации дополнительного образования, профессиональные сообщества, государственные и общественные институты, семьи [Кролевецкая и др., 2023]. В ней человек мыслится в сетях реального сотрудничества и сопричастности; задача – спроектировать такие форматы, где субъектность множества участников «сцепляется» и порождает новый уровень образовательного действия [Асмолов, 2010]. Напротив, концепция полисубъектности личности помещает точку отсчета внутрь человека и описывает его как носителя множества субъектных позиций и голосов, разворачивающихся в событийной, культурно-исторической и духовной перспективе; здесь важны внутренние формы самоотношения, диалогичность «Я» и освоение личностью разных пространств деятельности [Щедровицкий, 2006]. Эта линия разработана в отечественной психолого-педагогической антропологии, где становление субъектности описывается как внутренний процесс присвоения культурных способов деятельности и смыслов [Выготский, 1934].

Разведение этих двух горизонтов позволяет показать их взаимную необходимость: без внешних полисубъектных конфигураций трудно обеспечить условия развития внутренней полисубъектности, а без последней невозможна ответственная соучастность во внешних общностях.

Определение полисубъекта нуждается в явном пространственно-временном измерении. Пространство – это связная сеть взаимодействий, обеспечивающая циркуляцию целей, смыслов, норм и продуктивных действий между разными площадками образования [Щедровицкий, 2006]. Он (полисубъект) всегда «вплетен» в образовательную среду как целостность условий, возможностей, барьеров и связей [Щедровицкий, 2006].

Именно среда задает «поля сил» – степени открытости, плотности коммуникаций, режимы обратной связи, – в которых действует и развивается полисубъект [Щедровицкий, 2006]. Во времени полисубъект – это форма, имеющая жизненный цикл: развертывание никогда не одномоментно, а стадийно и связано с порогами стабильности, кризисами, трансформациями и распадами [Журавлев, 2009]. Это требует аналитики условий рождения, фаз устойчивости и предельных ситуаций, в которых полисубъект перестает им быть.

Концепт образовательной среды, подробно разработанный в отечественной педагогике, позволяет операционализировать это пространственно-временное измерение: среда описывается по модальностям, уровням структурированности и субъектогенному потенциалу, что делает наблюдаемыми параметры развертывания совместной деятельности и ее «вектор» целостного движения [Щедровицкий, 2006]. Временной фактор в системно-векторном описании принципиален: у целей, компетенций и ответственности различная «инерция», поэтому результирующий вектор полисубъекта меняет направление не линейно, а фазово – при переходах от инициации к стабилизации и далее к обновлению. В логике историко-эволюционного анализа, примененной к элитарной школе, такие сдвиги трактуются как смена режимов организации, требующая специальных контуров координации и рефлексии (порогов устойчивости, «коротких» обратных связей и институтов обсуждения) [Иванов, 2025].

Условия возникновения полисубъекта можно описать в системно-векторной логике. Каждый участник входит в совместность со своим «вектором»: системой мотивов, целей, ценностных ориентаций и компетентностей, направленных в определенную сторону. Однако результирующий «общий вектор» этой общности не равен простой сумме индивидуальных векторов [Пригожин, Стенгерс, 2021]. Он возникает из нелинейного согласования, где важны не только величины и направления, но и конфигурация связей, плотность и качество коммуникаций, распределение ролей и функций, метапозиции координации, а также параметры внешней среды [Князева, Курдюмов, 1992].

Системно-векторная перспектива имеет проверенную педагогическую операционализацию. В.Н. Иванов в исследовании элитарной школы сформулировал методологию согласования целевых установок, ресурсных и ролевых «векторов» образовательной общности. Результирующее направление задается не арифметической суммой индивидуальных устремлений, а качеством топологии связей и параметрами среды; именно поэтому «вектор» элитарной школы (как особого типа образовательной общности) выступает свойством целого, возникающим из нелинейной координации участников [Иванов, 2025].

Здесь уместна апелляция к синергетической перспективе, в которой свойства целого трактуются как нелинейные эффекты взаимодействия множества элементов [Пригожин, Стенгерс, 2021]. Именно синергетика образования показала, как в открытых системах типа образовательных организаций малые управленческие и методические воздействия, попадая в «чувствительные» точки, запускают режимы самоорганизации и качественных скачков, невоспроизводимых простым сложением индивидуальных усилий [Князева, Курдюмов, 1992].

Отдельного внимания заслуживает эмоционально-ценностный модуль согласования: развитые практики эмоционального интеллекта педагогов и студентов повышают фазовую согласованность действий, уменьшают потери на коммуникационные трения и тем самым увеличивают «коэффициент согласования» между

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

векторами целей, компетенций и ответственности. На языке системно-векторной схемы это проявляется как рост амплитуды и устойчивости результирующего вектора без административного принуждения.

Следовательно, полисубъект появляется тогда, когда выполнены условия нелинейной координации: согласованы цели, заданы общие правила и ценности, обеспечена коммуникационная связность и выстроены контуры внешней поддержки; в противном случае общность остается совокупностью индивидов, а не субъектом.

Переход от совокупности участников к полисубъекту хорошо соотносится с деятельностной традицией: субъектность не дана, а строится в совместном деле через распределение функций, принятие ответственности, кооперацию и рефлексию [Леонтьев, 2005]. В этой рамке показательны формулы С.Л. Рубинштейна о неразрывности сознания и деятельности, а также линии А.Н. Леонтьева о предметной деятельности как основании формирования личности. Совместная деятельность здесь не фон, а механизм порождения субъектности, в том числе коллективной [Леонтьев, 2005].

В устойчивом полисубъекте действия каждого становятся триггерами действий других, запускают согласованные каскады и через обратную связь от целого перенастраивают мотивацию и способы действия участников.

Жизненный цикл полисубъекта можно аналитически разложить на стадии, используя знание о динамике малых и больших групп [Журавлев, 2010]. В отечественной социальной психологии показано, что включение личности в устойчивую общность идет через фазы адаптации, индивидуализации и интеграции; при этом группа как целое наращивает способность быть для индивида референтной, то есть значимой по нормам и ценностям, а также действенной в принятии решений и распределении ответственности [Журавлев, 2009].

Если перенести этот ракурс на образовательные полисубъекты, то этапы складывания будут включать: первичную координацию целей и ожиданий, конфигурацию ролей и компетенций, согласование правил и способов принятия решений, становление общих практик и форм рефлексии. Развитие к устойчивому состоянию требует достижения определенного порога связности и доверия; после этого общность получает способность к самообновлению и обучению, что, в свою очередь, продлевает срок ее жизни.

Важнейший вопрос – при каких условиях полисубъект перестает быть самим собой. Здесь выделим как внутренние, так и внешние факторы. К внутренним относятся: диффузия общей цели до состояния неопределенности; разрушение норм ответственности; выпадение ключевых ролей и отток компетенций; деградация коммуникаций до уровня формальной отчетности без подлинного согласования. К внешним – резкое сужение или «враждебность» среды, приводящая к утрате ресурсов и каналов взаимодействия; нормативные изменения, закрывающие возможности совместной деятельности; конфликт ценностных оснований с преобладающими регулятивными требованиями. В любом из этих случаев возникает «критический сдвиг»: общность может сохранять видимость существования, но перестает отвечать признакам субъекта, то есть оказывается неспособной к целостному действию, рефлексии и принятию ответственности. С точки зрения синергетического описания происходит переход через бифуркацию без включения режимов самоорганизации, после чего система распадается на автономные фрагменты [Пригожин, Стенгерс, 2021]. На практике это означает: полисубъект живет ровно столько, сколько устойчиво воспроизводятся условия нелинейной координации и поддерживается плотность осмысленной совместной деятельности.

В контексте педагогики вопрос о «силе», заставляющей объединяться помимо формально общих целей, решается через философско-психологическое понимание диалога [Бондаревская, 2000]. Диалог не сводится к обмену информацией; это форма совместной жизни смыслов, в которой каждый участник признается источником голосов и правомочий [Бондаревская, 2000]. Отсюда требование субъект-субъектного отношения как нормы образовательного

процесса: нельзя получить полисубъект, если отношения остаются субъект-объектными [Бондаревская, 2000]. Диалогическая природа образования развернута в отечественной мысли на материале понятия диалога культур и многообразно комментирована в психологии и философии [Щедровицкий, 1995]. Для педагогического проектирования это означает, что основания полисубъекта лежат в признании, взаимной ответственности и согласовании ценностей, а не только в формальном совпадении задач.

Выражая идею «системно-векторного» описания, можно предложить операциональную схему: каждому участнику сопоставляется вектор целей, вектор компетенций и вектор ответственности; результирующий вектор определяется не алгебраическим сложением, а через функцию согласования, зависящую от веса узлов, плотности связей и параметров среды [Пригожин, Стенгерс, 2021]. Тогда «сила» объединения – это не внешняя «принудительность», а внутренняя энергия согласованности, возникающая из согласия ценностей и из распределенных форм деятельности, где «общее дело» становится источником личной мотивации. Практическая валидизация такой схемы хорошо прослеживается на материале элитарной школы у В.Н. Иванова: «вектор целей» конкретизируется через норматив ценностных оснований и образовательных задач; «вектор компетенций» – через распределение ролей и профессиональных профилей; «вектор ответственности» – через институты совместного принятия решений. Результирующее направление зависит от плотности горизонтальных связей и от конфигурации культурно-образовательного пространства организации [Иванов, 2025]. Именно поэтому в устойчивом полисубъекте наблюдается феномен надличностной рефлексии: участники способны мыслить от имени целого, не теряя собственной ответственности. Такая постановка непосредственно соотносится с разработками о коллективном субъекте в отечественной философии и психологии, где целостное действие группы трактуется как новая реальность и где вырабатываются критерии ее целеполагания, мотивированности и компетентности [Журавлев, 2018].

Поведение полисубъекта в агрессивной внешней среде зависит от фазы его развития и «запаса» устойчивости [Вачков, 2014]. В образовании «агрессивной» средой могут быть нормативные шоки, дефициты ресурсов, культурные конфликты, информационные войны, внешние давления контроля. Исследования устойчивости образовательных систем и синергетические наблюдения подсказывают набор стратегий, увеличивающих жизнеспособность: дифференциация ролей при сохранении ядра ценностей; усиление горизонтальных связей и режимов взаимопомощи между площадками; переход на гибкие организационные циклы с короткой обратной связью; поддержка институтов рефлексии и внешнего модераторства [Князева, Курдюмов, 1992]. При этом именно культура ответственности и признания достоинства каждого участника оказывается лучшей «броней»: субъект-субъектные отношения создают условия доверия, без которых невозможны ни быстрые согласования, ни солидарные действия в кризисе [Асмолов, 2010].

Сказанное подтверждается как общими принципами деятельностной психологии, так и педагогическими наблюдениями над коллективами, сумевшими пережить внешние потрясения без утраты ядра [Леонтьев, 2005]. Теперь – к ключевому различению, неоднократно вызывающему методологические путаницы. Полисубъектная концепция педагогического образования – это взгляд снаружи на образование как на реальность со-мыслящих и содействующих субъектов; ее цель – проектирование таких форм сотрудничества, при которых образовательные результаты и развитие личности оказываются порождением диалога и совместной деятельности множества участников [Кролевецкая и др., 2023].

Концепция полисубъектности личности – это взгляд изнутри на человека как на носителя множества субъектных позиций; ее цель – раскрыть, как человек усваивает и перераспределяет внутри себя голоса культуры, практик и ценностей, становясь способным к ответственности, самоопределению и свободе [Асмолов, 2010].

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

Для педагогики оба горизонта принципиальны: внешние формы полисубъектного образования обеспечивают условия для внутреннего становления субъектности, а внутренняя полисубъектность личности делает возможным участие во внешних общностях без растворения в них. Эта связка убедительно развернута в работах отечественной психолого-педагогической антропологии и в философии субъектности [Асмолов, 2010]. Из этой логики непосредственно следует тезис о подготовке педагогических кадров: она должна быть полисубъектной по своей архитектуре [Кролевецкая и др., 2023]. Речь идет о реальных, а не декларативных контурах сотрудничества: от «пары преподаватель – студент» к многоуровневым сетям «вуз – школа – профессиональное сообщество – государственные и общественные структуры – семья – местное сообщество», где деятельность студентов встроена в живые контуры ответственности и совместного решения задач образования и воспитания [Кролевецкая и др., 2023]. В отечественной литературе описаны модели сетевого взаимодействия, социального партнерства и образовательных экосистем, объединяющих школы и университеты в целостные контуры практики, наставничества, методической и исследовательской работы; именно в таких контурах возникает практическая субъектность будущего учителя и формируются ключевые профессиональные качества – способность к диалогу, проектированию среды и организации совместной деятельности [Ясвин, 2001].

Методологически полисубъектная подготовка педагога опирается на согласование личностно ориентированного основания образования с деятельностным и диалогическим [Бондаревская, 2000]. Личностно ориентированный взгляд подчеркивает, что образование должно исходить из достоинства и уникальности каждой личности, становясь пространством ее культурной идентификации и свободного развития; это не отменяет, а, напротив, требует совместной деятельности и распределенной ответственности, без которых невозможно ни усвоение культурных способов, ни продуктивное действие [Бондаревская, 2000]. Вопрос не в выборе «между личностью и коллективом», а в том, как полисубъектные формы сделать пространством роста личности и профессионального становления учителя. Такая интеграция продумана в работах отечественных авторов, где диалогичность именуется универсальной характеристикой личностно ориентированных технологий, а проектирование педагогических систем связывается с развитием субъектности учащихся и педагогов [Бондаревская, 2010].

Рассматривая образование как пространство становления полисубъектов, нужно обозначить базовые «векторальные» требования к его проектированию.

Во-первых, «вектор целей» должен быть явно артикулирован и разделен: речь о сформулированных и разделяемых основаниях, которые могут стать источником общей ответственности и совместного действия.

Во-вторых, «вектор компетенций» должен быть распределен с учетом дифференциации ролей: разные участники вносят разные профессиональные и культурные силы; задача проектирования – не усреднить, а согласовать и усилить эти силы через правильно устроенные связи.

В-третьих, «вектор среды» должен обеспечивать открытость, доступ к ресурсам, разнообразие форм участия и устойчивые каналы обратной связи. Именно в этой тройной согласованности результирующий «общий вектор» становится отличным от суммы: он проявляет системное качество целого – способность инициировать и поддерживать такие образовательные процессы, которые не достижимы поодиночке [Пригожин, Стенгерс, 2021]. Это и есть сущностный признак полисубъекта как коллективного субъекта особого рода.

Темпоральная перспектива полисубъекта предполагает нормативную диагностику фаз жизни [Журавлев, 2010]. На «инициационной» фазе ключевым является согласование ценностей и смысла общего дела; здесь необходимы формы совместного проблематизирования и проектирования, где будущие участники видят себя не потребителями, а соавторами. На «фазе

стабилизации» важны институты рефлексии и контуры обмена опытом: без них быстро наступает формализация. На «фазе обновления» на первый план выходят механизмы обучения самой организации, ротация ролей, вхождение новых участников. Переходы между фазами всегда чреваты рисками распада; работа с этими переходами составляет предмет профессиональной ответственности управленцев и модераторов образовательных процессов. Аналитические рамки для такой диагностики уже присутствуют в отечественной психологии коллективов и в педагогике управления [Журавлев, 2010].

Особого внимания заслуживает вопрос о критериях устойчивости. Если принять, что устойчивость полисубъекта зависит от уровня развития, то есть от стадии жизненного цикла, то минимальный набор критериев таков: референтность общности для участников; способность к совместному целеполаганию и переразметке задач; развитые формы обратной связи и рефлексии; распределенная, а не лишь административная ответственность; открытость среде при сохранении ценностного ядра [Журавлев, 2009].

Рост по этим параметрам повышает порог устойчивости к агрессивным воздействиям и продлевает срок жизни полисубъекта. В практическом отношении это означает: чем раньше и точнее встроены механизмы научения, наставничества и совместного проектирования, тем выше шансы на долговременную жизнеспособность.

Наконец, важно подчеркнуть, что «концепция – это сумма идей» не в арифметическом, а в системном смысле. Концепция складывается как связанное поле идей, понятий, норм и методологических ходов, позволяющее воспроизводить принятую логику действий и оценок. В нашем случае сумма идей задает: первичность субъект-субъектного отношения; деятельностную природу становления субъектности; диалогическую организацию совместной жизни смыслов; нелинейную, синергетическую логику складывания целостного «вектора»; средовую обусловленность и пространственно-временную локализацию каждого полисубъекта; архитектонику полисубъектной подготовки учителя как реальной сети сотрудничества [Вачков, 2014]. В основании – отечественная философско-психологическая линия мысли о субъекте, где индивидуальная и коллективная формы мыслятся как взаимосвязанные и переходящие друг в друга модусы человеческого действия и ответственности [Леонтьев, 2005].

Заключение. Синтезируя сказанное, можно предложить компактное определение, опирающееся на приведенные основания. Полисубъект в педагогическом образовании – это временно устойчивая, средозависимая конфигурация совместной деятельности множества участников, в которой согласование целей, ценностей, способов действия, а также эмоционально-ценностных модусов и регуляций (эмпатийная согласованность, доверие, нормы признания и развитые практики эмоционального интеллекта) достигает порога нелинейной координации; благодаря этому порогу общность приобретает свойства коллективного субъекта, способного к целостному целеполаганию, самостоятельным решениям и ответственности за результаты, причем эмоциональная связность снижает коммуникативные трения, повышает фазовую согласованность действий и выступает внутренним ресурсом устойчивости и жизнеспособности полисубъекта [Вачков, 2014]. Жизнь полисубъекта определяется условиями среды, плотностью и качеством коммуникаций, зрелостью институтов рефлексии и распределенной ответственности; прекращение жизни наступает при утрате этих условий, даже если формальные признаки общности сохраняются [Щедровицкий, 2006].

Полисубъектная концепция педагогического образования разрабатывает способы проектирования и поддержания таких конфигураций, тогда как концепция полисубъектности личности описывает внутренние механизмы становления субъектности как множественности голосов и позиций в человеке [Вачков, 2014]. Обе линии, будучи разведены, образуют единое методологическое поле гуманистической отечественной педагогики, где итоговый «вектор» совместного

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

действия принципиально больше арифметической суммы индивидуальных «векторов» и потому способен выводить образование на качественно иные горизонты [Асмолов, 2010].

В качестве методологического эпилога напомним исходные опоры, удерживающие логическую нить рассуждения. Деятельностная психология утвердила единство сознания и деятельности, тем самым открыв путь к пониманию субъектности как порождаемой в совместном деле [Леонтьев, 2005]; философия и психология коллективного субъекта показали, что целое может действовать и не сводится к сумме частей [Журавлев, 2018]; диалогика культуры высветила глубинную природу образовательного взаимодействия [Щедровицкий, 1995]; синергетика помогла понять нелинейность и пороговый характер становления целого [Пригожин, 2021]; теория образовательной среды придала этому «целому» живую, наблюдаемую локализацию [Ясвин, 2001].

Все эти линии, сведенные в одно поле, и образуют каркас полисубъектной концепции педагогического образования – не лозунг, а проектируемую, наблюдаемую и управляемую реальность [Вачков, 2014].

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл: Академия, 2010. 447 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Булат, 2000. 351 с.
3. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 2. С. 36–50. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23593851&ysclid=mi6azwg3kd784353638 (дата обращения: 09.09.2025).
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
5. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 6. С. 72–80. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=13555886&ysclid=mi6brreotd444347903 (дата обращения: 09.09.2025).
6. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Сергей Леонидович Рубинштейн: сб. ст. / Институт психологии РАН. М., 2010. С. 270–316. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23352806 (дата обращения: 09.09.2025).
7. Журавлев А.Л. Разработка понятий современной психологии. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2018. 702 с.
8. Иванов В.Н. Элитарное образование и элитарная школа: подходы к определению понятий // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2025. № 1 (126). С. 107–116. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80630958 (дата обращения: 09.09.2025).
9. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3–20. URL: https://elibrary.ru/skeenp?ysclid=mi6c3gqseu850963505 (дата обращения: 09.09.2025).
10. Кролевецкая Е.Н., Исаев И.Ф., Собянин Ф.И. Типология педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: полисубъектный подход // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 4. С. 413–418. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-subektov-obrazovatelnogo-protsessa-v-vuze-polisubektnyy-podhod/viewer (дата обращения: 09.09.2025).
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
12. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. 8-е изд. М.: Едиториал УРСС, 2021. 314 с.

13. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 759 с.
14. Щедровицкий Г.П. О методе исследования мышления. М.: Ин-т развития им. Г.П. Щедровицкого, 2006. 398 с.
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 366 с.
16. Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In *Richardson, J. (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Westport, CT. URL: https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf (access date: 09.09.2025).
17. Hollins, E., Pozú-Franco, J., & Muñoz-Guevara, L. (2019). Teacher training for the transformation of schools and communities. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 29 Nov. 2025, from https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-775. DOI: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.775
18. Mohamadi, Z., & Malekshahi, N. (2018). Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences. *Language Testing in Asia*, *8* (6). URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-018-0059-2 (access date: 09.09.2025).

POLY-SUBJECT CONCEPT OF PEDAGOGICAL EDUCATION

S.O. Fominykh (Cheboksary, Russia)
V.N. Ivanov (Cheboksary, Russia)

Abstract

Statement of the problem. This article develops a poly-subject perspective on pedagogical education as an analysis of the forms of joint activity in which collective subjectivity emerges. In the context of regulatory shifts and deficits, the sustainability of education is determined not by the sum of individual efforts, but by the alignment of the goals, competencies, and responsibilities of actors.

The purpose of the article is to develop a theoretical justification and determine the conditions for implementing the poly-subject concept in the system of training future teachers.

Methodology (materials and methods). The study applies conceptual and terminological analysis, a review of Russian literature, system-vector modeling, structural-topological role mapping, and an analytical reconstruction of the life cycle of a poly-subject.

Research results. The poly-subject concept of pedagogical education is distinguished from the concept of the poly-subjectivity of an individual. The definition of a poly-subject is introduced as an environment-dependent, stable configuration of interactions. The conditions of nonlinear coordination (values, rules, communication connectivity, emotional-value module), the phases of formation and decay, as well as the role of the educational environment and feedback mechanisms are described. Validation is demonstrated using materials from the 'university-secondary school-community' network collaboration. The productivity of a synergetic approach is demonstrated: shifts are triggered by small impacts at 'sensitive' points, while development is supported by institutions of reflection. The role of emotional intelligence in reducing communication losses and increasing the coordination of actions is noted.

Conclusion. The poly-subject architecture of teacher training requires designing open environments and institutions of distributed responsibility; the resulting 'common vector' of joint action exceeds the sum of individual contributions, ensuring educational development effects.

Keywords: *poly-subject, poly-subject concept of pedagogical education, poly-subjectivity of an individual, educational environment, system-vector approach, synergetics.*

Fominykh, Svetlana O. – PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Department of Mathematics and Physics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8679-8687; e-mail: ermakovaso@rambler.ru
Ivanov, Vladimir N. – DSc (Pedagogy), Professor, Vice Rector for Research and Innovation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3049-7252; e-mail: ivn57@mail.ru

References

1. Asmolov, A.G. (2010). *Psikhologiya lichnosti: kulturno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka* [Personality Psychology: A Cultural-Historical Understanding of Human Development]. Moscow, Russia.
2. Bondarevskaya, E.V. (2000). *Teoriya i praktika lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya* [Theory and Practice of Student-Centered Education]. Rostov-on-Don, Russia.
3. Vachkov, I.V. (2014). Poly-subject interaction in the educational environment. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], *11* (2), 36–50. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23593851&ysclid=mi6azwg3kd784353638 (access date: 09.09.2025).
4. Vygotsky, L.S. (1934). *Myshleniye i rech: psikhologicheskiye issledovaniya* [Reasoning and Speech: Psychological Research]. Moscow, Russia.
5. Zhuravlev, A.L. (2018). *Razrabotka ponyatiy sovremennoy psikhologii* [Development of Concepts of Modern Psychology]. Moscow, Russia.
6. Zhuravlev, A.L. (2009). Collective subject: Basic features, levels, and psychological types. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal]*, 30* (6), 72–80. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=13555886&ysclid=mi6brreotd444347903 (access date: 09.09.2025).

7. Zhuravlev, A.L. (2010). Psychology of the Collective Subject. In *Sergey Leonidovich Rubinshteyn* [Sergei Leonidovich Rubinstein] (pp. 270–316). Moscow, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23352806 (access date: 09.09.2025).
8. Ivanov, V.N. (2025). Elite education and elite school: approaches to defining concepts. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva* [Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovleva], *1* (126), 107–116. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80630958 (access date: 09.09.2025).
9. Knyazeva, E.N., & Kurdyumov, S.P. (1992). Synergetics as a new worldview: dialogue with I. Prigogine. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], *12*, 3–20. URL: https://elibrary.ru/skeenp?ysclid=mi6c3gqseu850963505 (access date: 09.09.2025).
10. Krolevetskaya, E.N., Isaev, I.F., & Sobyanin, F.I. (2023). Typology of pedagogical interaction between subjects of the educational process at a university: A poly-subject approach. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theoretical and Practical Issues], *8* (4), 413–418. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-subektov-obrazovatelnogo-protsessa-v-vuze-polisubektnyy-podhod/viewer (access date: 09.09.2025).
11. Leontiev, A.N. (2005). *Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Russia.
12. Prigogine, I., & Stengers, I. (2021). *Poryadok iz khaosa: novyy dialog cheloveka s prirodoy* [Order from Chaos: A New Dialogue between Man and Nature]. Moscow, Russia.
13. Shchedrovitsky, G.P. (1995). *Izbrannyye Trudy.* [Selected Works]. Moscow, Russia.
14. Shchedrovitsky, G.P. (2006). *O metode issledovaniya myshleniya* [On the Method of Studying Reasoning]. Moscow, Russia.
15. Yasvin, V. (2001). *Obrazovatelnaya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu* [Educational Environment: From Modeling to Design]. Moscow, Russia.
16. Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In *Richardson, J. (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Westport, CT. URL: https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf (access date: 09.09.2025).
17. Hollins, E., Pozú-Franco, J., & Muñoz-Guevara, L. (2019). Teacher training for the transformation of schools and communities. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 29 Nov. 2025, from https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-775. DOI: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.775
18. Mohamadi, Z., & Malekshahi, N. (2018). Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences. *Language Testing in Asia*, *8* (6). URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-018-0059-2 (access date: 09.09.2025).

УДК 371.014

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА В РАКУРСЕ УКРЕПЛЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

М.А. Костенко (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Задачи укрепления ценностных основ образования в условиях его цифровизации и информационной социализации обучающихся актуализируют осмысление информационной культуры педагога в аксиологическом ракурсе, что включает представления о том, как согласуются между собой традиционные ценности и ценности информационного общества; выявление противоречий данного процесса и способов интериоризации обучающимися ценностей информационной культуры и определения их роли в формировании аксиологической компетентности педагогов.

Цель статьи – выявить подходы к формированию информационной культуры педагогов и их готовности к ее развитию у обучающихся в контексте укрепления традиционных российских ценностей как аксиологической основы общего образования.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляют аксиологический и культурологический подходы. Проанализированы современные исследования в проблемном поле формирования информационной культуры в контексте укрепления ценностных основ образования. Применены теоретические методы: анализ, синтез, поиск, отбор, систематизация источников, сопоставление результатов исследований, обобщение полученных данных; эмпирические методы: опрос, анкетирование, собеседование, анализ опыта работы педагогов и дискуссий в ходе научно-практических мероприятий и др.

Результаты исследования. Изучены теоретические источники, включая результаты исследований, отраженные в педагогической периодике за последние 3–4 года (2022–2025), в течение которых происходило укрепление ценностного вектора развития российской системы образования. Проанализированы данные эмпирических исследований. Сформированы представления о роли аксиологического подхода в современных исследованиях проблем формирования информационной культуры личности и в подготовке педагогов к трансляции традиционных российских ценностей в условиях цифровизации образования с учетом выявленных дефицитов и потребностей педагогов применительно к образовательной практике.

Заключение. Сделаны выводы о наличии тенденции укрепления аксиологического подхода к формированию информационной культуры и имеющемся противоречии между значимостью традиционных ценностей и информационной культуры личности, с одной стороны, и недостаточным осмыслением и методическим обеспечением их интеграции – с другой. Укрепление традиционных ценностей в информационном обществе предполагает рассмотрение их в качестве основы развития информационной культуры личности, их базовую роль в формировании контента информационных потоков, качества виртуальной среды; направленность информационной деятельности во благо российского общества; укрепление нравственных норм взаимодействия в виртуальном пространстве.

Ключевые слова: *информационная культура, педагог, образование, традиционные ценности, ценностные основы образования, трансляция ценностей в виртуальной среде, информационная социализация.*

Костенко Максим Александрович – кандидат социологических наук, доцент, директор Института содержания и методов обучения им. В.С. Леднева (Москва); ORCID: 0009-0001-9682-9387; e-mail: info@instrao.ru

Постановка проблемы. Ускорение процессов цифровизации образования, информационной социализации подрастающих поколений неизбежно ставит вопрос о подготовке педагогов к профессиональной деятельности в условиях информационного общества. Данная проблема сама по себе не новая, на протяжении нескольких десятилетий она постоянно дискутируется и прорабатывается исследователями, управленцами и педагогами-практиками.

Вместе с тем в контексте актуальных задач укрепления ценностных основ российской школы особую актуальность приобретает аксиологический ракурс их рассмотрения. Речь идет о соотношении и интеграции традиционных ценностей и ценностей информационного общества, о ценности информационной культуры личности и ее аксиологической составляющей, о повышении потенциала информационных ресурсов, ИКТ и технологий ИИ в приобщении школьников к традиционным российским ценностям, о развитии не только информационной грамотности, но информационной культуры педагога, которая включает в себя ценностный компонент, и об аксиологической компетентности, включающей готовность педагога применять современные информационные технологии в профессиональной педагогической деятельности по формированию у школьников ценностных ориентаций.

Цель статьи – выявление подходов к формированию информационной культуры педагогов и их готовности к ее развитию у обучающихся в контексте укрепления традиционных российских ценностей на основе анализа теоретических источников и эмпирических данных.

Методологическую основу исследования составляют аксиологический и культурологический подходы. Проанализированы современные исследования в проблемном поле формирования информационной культуры в контексте укрепления ценностных основ образования (более 300 теоретических источников, основное внимание уделено периодике за последние 3–4 года (2022–2025)). *Применены* теоретические *методы* – анализ, синтез, поиск, отбор, систематизация источников, сопоставление результатов исследований и обобщение полученных данных. Эмпирические методы представлены опросами, анкетированием, собеседованиями, анализом сообщений педагогов об опыте работы и дискуссий в ходе научно-практических мероприятий. Анкетирование педагогов в 2025 г. было проведено в более чем 20 регионах России, охвачено более 5 тыс. педагогов. Обмен мнениями с педагогической аудиторией осуществлялся в ходе реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, организованных ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева» (более 3000 чел.) и научно-практических мероприятий (более 2000 чел.) в 2025 г. Результаты сопоставлялись с эмпирическими данными, полученными ранее в 2023–2024 гг. в рамках проектов НИР ФГБНУ «ИСМО им. В.С. Леднева».

Обзор научной литературы. Проведенный анализ теоретических источников показал, что феномен информационной культуры все чаще выступает предметом исследований наряду с такими доминирующими в проблемном поле информатизации образования аспектами, как информационная безопасность, формирование информационной грамотности обучающихся и педагогов, проектирование информационного образовательного пространства, цифровизация образования, применение информационно-коммуникационных технологий и технологий ИИ в образовании.

Анализ педагогической периодики позволил выделить группу исследований, в которых феномен информационной культуры детей и молодежи рассматривается в контексте масштабного процесса трансляции культуры от поколения к поколению «как условие накопления социального капитала» [Колмыкова, 2022]; установить, что изучаются такие феномены, как «процесс социализации личности в информационном обществе» (Л.Д. Глазырина, С.И. Колбышева, 2016), «социокультурные риски в цифровизации образования» [Титаренко, 2025], «трансформация коммуникационных основ национально-культурной идентичности в условиях глобализации» [Лазаревич, 2008] и проблема формирования информационной культуры школьников в условиях цифрового общества в целом [Сомова, 2025].

Вполне закономерно методология культурологического подхода приводит авторов к вопросу о ценностях информационной культуры общества и ценностных основах процесса формирования информационной культуры личности, а в условиях актуализации традиционных национальных ценностей – к осмыслению аксиологического подхода к различным составляющим про-

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

цесса информатизации образования. Обращает на себя внимание актуализация духовно-нравственных ценностей в проблемном поле информационной социализации и цифровизации образования. Так, М.С. Диванова и З.А. Артикбоева изучают взаимообусловленность процессов формирования «у обучающихся информационной и нравственной культуры» [Диванова, Артикбоева, 2021]; М.А. Кулебяев актуализирует духовно-нравственные ценности как основу «культуры информационной безопасности» [Кулебяев, 2024]; И.Н. Цветков, А.Л. Цветкова, С.С. Данилюк, Д.В. Селезнев обосновывают приоритетный характер культурно-нравственных ценностей в формировании «информационной культуры обучающихся» [Культурно-нравственные..., 2024]; Е.А. Марченкова осуществляет поиск эффективных технологий «развития информационной культуры через базовые национальные ценности» [Марченкова, 2024] и т.д.

Ценностные аспекты формирования информационной культуры личности актуализируют проблемы воспитания. Воспитательный контекст в проблемном поле информатизации образования усиливается в процессе укрепления ценностного вектора развития образования на всех его уровнях. Так, применительно к высшему образованию И.М. Лозицкая рассматривает процесс формирования «информационной культуры личности студента в воспитательной работе вуза» [Лозицкая, 2023], И.Ш. Мухаметзянов раскрывает потенциал внеурочной деятельности в воспитании «информационной культуры обучающихся» [Мухаметзянов, 2022]. Формированию информационной культуры младших школьников посвящены исследования В.Б. Алферьевой-Термсикос и В.Г. Шубович [Алферьева-Термсикос, Шубович, 2024], О.Я. Гулгелдиева [Гулгелдиева, 2025] и др. Ю.А. Селезнева и И.В. Осипов изучают подходы к формированию «информационной культуры детей и подростков посредством обучения созданию позитивного информационного контента» [Селезнева, Осипов, 2022]; С.К. Бессараб обращается к ценностным основам «информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования» [Бессараб, 2021]. На уровне высшего образования проблему формирования информационной культуры студентов рассматривают Ю.В. Макаренко, В.А. Венцель, Е.Н. Краснова [Макаренко, Венцель, Краснова, 2024], З.Ю. Лазукина, И.С. Житенева [Лазукина, Житенева, 2024]. Применительно к педагогическому образованию проблему формирования «информационной культуры будущего педагога в образовательном пространстве современного вуза» рассматривают Е.И. Хачикян, М.А. Заборина, И.А. Рябова [Хачикян, Заборина, Рябова, 2021; 2022], А.К. Егенисова, С.К. Базарбаева [Егенисова, Базарбаева, 2023], А.М. Токторбаев, З. Талантбекова [Токторбаев, Талантбекова, 2022]. Авторы характеризуют «информационную культуру педагога как одно из условий эффективности образовательного процесса» [Ячник, 2022].

Анализ, сопоставление предлагаемых авторами сущностных характеристик информационной культуры педагога показывают, что в ее описание включаются информационная грамотность педагога, его умение пользоваться информационными ресурсами в профессиональной деятельности, владение навыками обеспечения информационной безопасности, критическое мышление. Проявляется тенденция к усилению внимания к ценностной, мировоззренческой составляющей информационной культуры педагога, его готовности к применению информационных ресурсов, ИКТ и технологий ИИ в формировании у школьников ценностных ориентаций, организации информационной деятельности обучающихся и формировании информационного пространства образовательной организации как средств трансляции обучающимся ценностных установок, организации взаимодействия участников виртуальных коммуникаций на основе духовно-нравственных ценностей.

Результаты исследования. Изложенные выше результаты изучения теоретических источников обусловили подходы к осмыслению, анализу и интерпретации эмпирических данных. Приведем анализ некоторых результатов изучения представлений педагогов о традиционных

российских ценностях и путях их формирования у современных медиапоколений обучающихся в условиях их информационной социализации и цифровизации образования.

Актуальность задачи приобщения школьников к традиционным российским ценностям разделяют большинство опрошенных педагогов (82 %), как и актуальность проблемы формирования у обучающихся информационной культуры (более 86 %). При этом охарактеризовать ценности информационной культуры и взаимосвязь их с традиционными ценностями могут лишь приблизительно и неуверенно 42 % педагогов (уверенно лишь 6 %), сомневаются 36 % педагогов, и не готовы сформулировать свою точку зрения по данному вопросу 16 % педагогов (рис. 1).

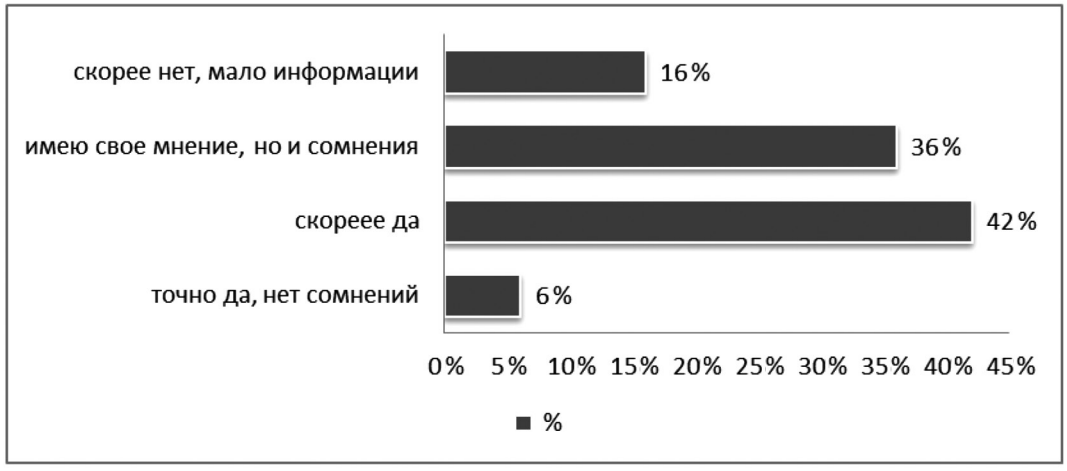


Рис. 1. Педагоги о взаимосвязи ценностей информационной культуры и традиционных российских ценностей
Fig. 1. Teachers' vision for the relationship between the values of information culture and traditional Russian values

Необходимость применения информационных ресурсов, ИКТ, форм и методов организации информационной деятельности школьников в процессе приобщения их к традиционным российским ценностям видят практически все педагоги (почти 100 %), но свою готовность к решению этой задачи оценивают на 10 из 10 баллов только 7 % педагогов, на 7–9 баллов – около 25 % педагогов, на 4–6 баллов – 53 % педагогов и на 1–3 балла – 15 % педагогов, то есть наличие дефицитов профессиональных компетенций показывают $^{2}/_{3}$ педагогических работников (рис. 2).

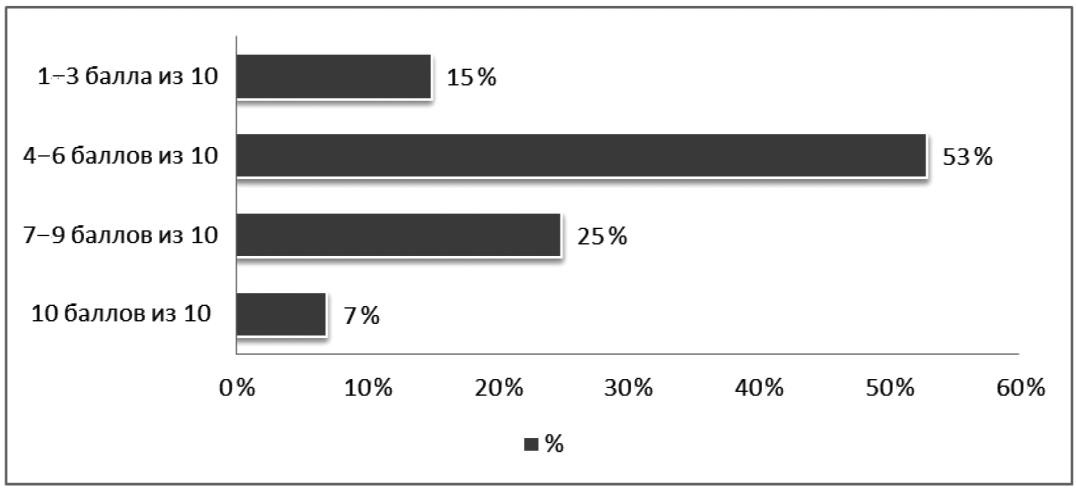


Рис. 2. Педагоги о применении информационных ресурсов и технологий в процессе формирования у школьников ценностей российской культуры
Fig. 2. Teachers' vision for the use of information resources and technologies in the process of developing Russian cultural values in schoolchildren

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

В качестве форм информационной деятельности, которые педагоги выбирают как доступные, удобные, понятные и приемлемые для них в работе по приобщению школьников к традиционным российским ценностям, они называют: доклады обучающихся (индивидуальные или групповые) на краеведческие темы с применением презентаций (82 % педагогов заявили о готовности к организации такой работы); виртуальные или заочные экскурсии к памятникам культуры, достопримечательностям родного края, других регионов России (57 % выборов); организация проектной деятельности обучающихся по созданию медиапродукции о родном крае, истории России, героях нашего времени, включая виртуальные выставки рисунков и сочинений, создание электронных школьных газет, журналов и т.п. (45 % выборов); создание виртуального школьного музея (25 % выборов); создание видеороликов (12 % выборов); проведение дискуссий, школьных конференций, «разговоров о важном» в виртуальном формате с подключением более широкого круга участников (детских организаций и т.п.) (8 % выборов); организацию виртуальных творческих конкурсов (15 % выборов); организацию виртуальных викторин (20 % выборов). В ходе собеседований педагоги также отмечают, что, несмотря на сделанный выбор в ответах на вопросы о готовности к применению указанных форм информационной деятельности обучающихся, эта работа не является простой и доступной, она требует немалых усилий как в части ее организации, так и в части ее содержания и, как правило, связана с привлечением IT-специалистов, а ее качество в целом еще нельзя охарактеризовать как достаточно хорошее, соответствующее современному уровню развития цифровых ресурсов.

Более $^{2}/_{3}$ опрошенных педагогов (78 %) отмечают необходимость специального методического сопровождения их работы по организации информационной деятельности обучающихся, ориентированной на их приобщение к традиционным ценностям российской культуры.

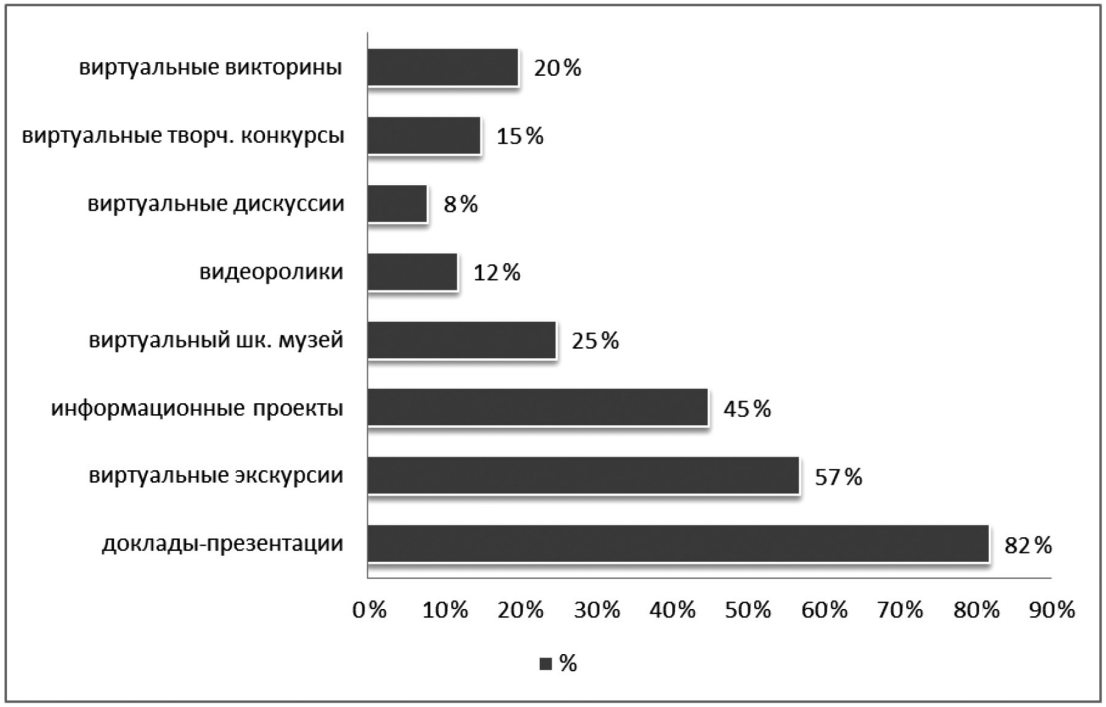


Рис. 3. Педагоги о готовности к организации различных видов информационной деятельности школьников в процессе формирования у них ценностных ориентаций
(% – количество выборов при множественном выборе)
Fig. 3. Teachers' vision for the use of various forms of information activities of schoolchildren in the process of forming their value orientations
(% – number of choices in multiple choice)

Отдельно следует отметить недостаточную готовность педагогов ответить на потребности обучающихся в самореализации в информационном пространстве, хотя по результатам наших исследований большинство школьников хотели бы представить в информационном пространстве результаты своей творческой деятельности (рисунки, сочинения, медиапродукты, видеоролики со своими творческими выступлениями и др.). Определенную готовность к организации такого виртуального пространства на школьном сайте или ином школьном информационном ресурсе (или к участию в этой деятельности) выражают 27 % педагогов, хотя и с определенной долей сомнений, а большинство педагогов (в целом 73 %) считают, что это потребует слишком много времени, специальной подготовки, особых компетенций и является делом специалистов в области ИКТ и т.д.

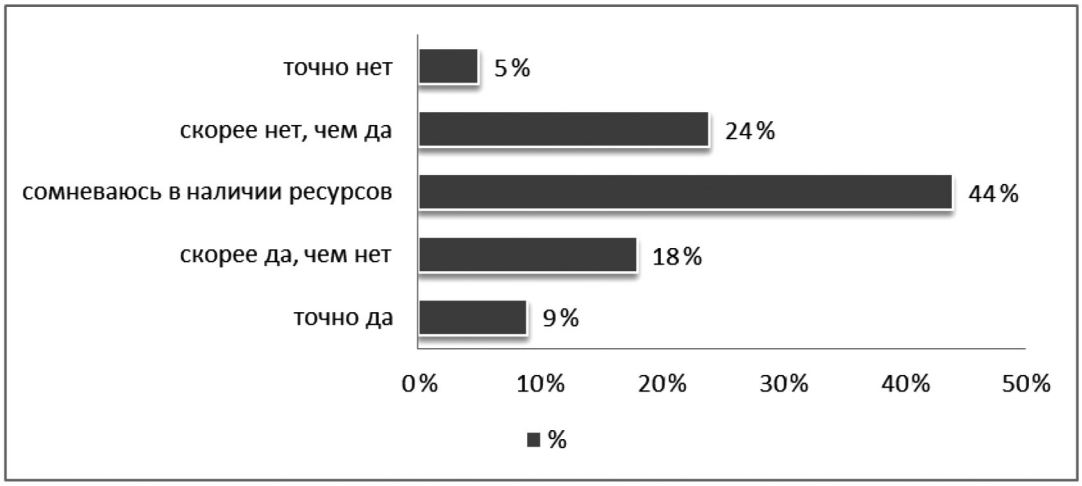


Рис. 4. Педагоги о формировании виртуального пространства для самореализации школьников в творческой деятельности
Fig. 4. Teachers' vision for the formation of a virtual space for self-realization of schoolchildren in creative activities

Потенциал информационных ресурсов и информационных технологий в формировании у школьников традиционных ценностей российской культуры почти 65 % педагогов оценивают как низкий или недостаточный, а остальные 35 % опрошенных педагогов считают, что даже имеющийся потенциал информационных ресурсов и технологий может быть эффективно применен только в случае специальной подготовки педагогов к данному направлению педагогической деятельности в условиях цифровизации образования.

По сути, речь идет о целенаправленном формировании виртуального воспитательного пространства (78 % педагогов разделяют эту необходимость и подтверждают наличие данной тенденции), в котором определяющее значение и будут иметь традиционные российские ценности. Идея трансляции нравственных норм общения, отношений в виртуальном взаимодействии понятна и разделяется большинством педагогов (почти 100 %), но значительная часть педагогов (более 67 %) выражают неуверенность в своей готовности к использованию способов, методов, форм работы с обучающимися для решения этой задачи, а еще 17 % педагогов демонстрируют пессимизм в связи с доминированием в информационном пространстве деструктивной, негативной информации, образцов девиантного поведения и недоступностью виртуальной среды во всем ее многообразии педагогическому влиянию.

Заключение. На основе анализа теоретических источников и результатов эмпирических исследований сделан вывод о наличии в российской системе образования тенденции укрепления аксиологического подхода к осмыслению и формированию информационной культуры

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

личности педагогов и обучающихся. Проявляется противоречие между значимостью традиционных российских ценностей и информационной культуры личности, с одной стороны, что практически общепризнано в педагогической среде, и недостаточным осмыслением и методическим обеспечением их интеграции – с другой. Укрепление традиционных российских ценностей в информационном обществе предполагает рассмотрение их в качестве основы развития информационной культуры личности, актуализирует базовую роль традиционных ценностей в формировании контента информационных потоков, качества виртуальной среды; обеспечивает направленность информационной деятельности во благо российского общества и упрочения нравственных норм взаимодействия в виртуальном пространстве, что определяет вектор подготовки педагогических кадров.

Библиографический список

1. Алферьева-Термсикос В.Б., Шубович В.Г. Формирование информационной культуры младших школьников посредством технологий искусственного интеллекта // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2024. № 12-3. С. 53–58. DOI: 10.37882/2223-2982.2024.12-3.03. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80498620 (дата обращения: 25.09.2025).
2. Бессараб С.К. Формирование ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. № 5 (104). С. 155–166. DOI: 10.23859/1994-0637-2021-5-104-13. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46678755 (дата обращения: 12.10.2025).
3. Гулгелдиева О.Я. Формирование информационной культуры младших школьников: практические кейсы // Научный форум: сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 23 июля 2025 г. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. С. 133–135. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82660559 (дата обращения: 28.10.2025).
4. Джафаров С. Процесс социализации новой человеческой личности в информационном обществе // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Сер. 1: Педагогика. Психология. Филология. 2016. № 4 (90). С. 36–39. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=37155581 (дата обращения: 20.09.2025).
5. Диванова М.С., Артикбоева З.А. Формирование у обучающихся информационной и нравственной культуры // Российская наука в современном мире: сб. ст. XXXV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 15 января 2021 г. М.: Актуальность.РФ, 2021. С. 76–77. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44796969 (дата обращения: 29.09.2025).
6. Колмыкова М.А. Формирование информационной культуры молодежи как условие накопления социального капитала // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2022. № 2. С. 49–54. DOI: 10.17805/trudy.2022.2.5. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=53853607 (дата обращения: 17.10.2025).
7. Кулебяев М.А. Духовно-нравственные ценности в формировании культуры информационной безопасности // Духовные основы отношений человек – природа: матер. Всеросс. (Национальной) науч.-практ. конф. с междунар. участием, Чебоксары, 26 января 2024 г. Чебоксары: Чуваш. гос. аграр. ун-т, 2024. С. 393–397. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65360210 (дата обращения: 08.10.2025).
8. Культурно-нравственные ценности как приоритеты информационной культуры обучающихся / И.Н. Цветков, А.Л. Цветкова, С.С. Данилюк, Д.В. Селезнев // Современное педагогическое образование. 2024. № 2. С. 41–45. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=64862005 (дата обращения: 21.09.2025).

9. Лазаревич А.А. Трансформация коммуникационных основ национально-культурной идентичности в условиях глобализации // Веснік Магілеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. 2008. № 4 (31). С. 55–62. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23171574 (дата обращения: 14.10.2025).
10. Лазукина З.Ю., Житенева И.С. Формирование информационной культуры личности студента в воспитательной работе вуза // Проблемы художественно-эстетического образования и воспитания в контексте социокультурных вызовов: матер. V Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященной 75-летию ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, 26 апреля 2024 г. Липецк: Липец. гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. С. 104–106. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=69188995 (дата обращения: 02.10.2025).
11. Лозицкая И.М. Формирование информационной культуры субъектов образовательной деятельности в условиях цифровизации образования // Банковская система: устойчивость и перспективы развития: сб. науч. ст. Четырнадцатой Междунар. науч.-практ. конф. по вопросам финансовой и банковской экономики, Пинск, 27 октября 2023 г. Пинск: Полесск. гос. ун-т, 2023. С. 246–249. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=59290596 (дата обращения: 30.09.2025).
12. Макаренко Ю.В., Венцель В.А., Краснова Е.Н. Формирование информационной культуры у студентов в процессе обучения как актуальная проблема профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-1. С. 224–227. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=75995042 (дата обращения: 19.10.2025).
13. Марченкова Е.А. Выявление эффективных информационных образовательных технологий во время развития информационной культуры через базовые национальные ценности // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: матер. VIII Междунар. науч. конф.: в 4 ч., Красноярск, 24–27 сентября 2024 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2024. С. 95–100. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=73872983 (дата обращения: 01.11.2025).
14. Мухаметзянов И.Ш. Воспитание информационной культуры обучающихся в курсе внеурочной деятельности «Разговоры о важном». М.: Ин-т стратегии развития образования Российской академии образования, 2022. 24 с. (Психолого-педагогические рекомендации по организации и проведению курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном»). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50432451 (дата обращения: 09.11.2025).
15. Селезнева Ю.А., Осипов И.В. Формирование информационной культуры детей и подростков посредством обучения созданию позитивного информационного контента // Психолого-социально-педагогический светофор информационной среды: сб. матер. Межрегион. науч.-практ. конф., Липецк, 25 октября 2022 г. Липецк: Липец. гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. С. 115–120. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50454053 (дата обращения: 19.10.2025).
16. Сомова Т.Н. Формирование информационной культуры школьников в условиях цифрового общества // Библиотека. Культура. Общество: материалы междунар. науч.-практ. конф., Орел, 12 марта 2025 г. Орел: Орлов. гос. ин-т культуры, 2025. С. 99–101. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82377952 (дата обращения: 14.10.2025).
17. Титаренко Л.Г. Социокультурные риски в цифровизации высшего образования // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2025. № 1 (165). С. 16–21. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82682484 (дата обращения: 11.10.2025).
18. Хачикян Е.И., Заборина М.А., Рябова И.А. Формирование информационной культуры будущего педагога в образовательном пространстве современного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-4. С. 310–313. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47499087 (дата обращения: 05.11.2025).

19. Хачикян Е.И., Заборина М.А., Рябова И.А. Формирование информационной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки: проблемы и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-2. С. 393–396. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50366243 (дата обращения: 30.10.2025).
20. Ячник И.Д. Формирование информационной культуры педагога как одно из условий эффективности образовательного процесса // Дидактика сетевого урока: матер. IV Междунар. науч.-практич. онлайн-конф., Минск, 02–03 декабря 2021 г. / редкол.: О.А. Минич [и др.]. Минск: Белорусс. гос. пед. ун-т им. Максима Танка, 2022. С. 327–332. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49284836 (дата обращения: 26.10.2025).
21. Егенисова А.Қ., Базарбаева С.К. Болашақ мұғалімдердің ақпараттық мәдениетін қалыптастыру // Colloquium-Journal. 2023. No. 5-1 (164). P. 26–30. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54377506 (дата обращения: 19.10.2025).
22. Мусавирова Р.Ш. Ташаккули фарҳанги иттилоотӣ дар шароити имрӯза // Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. Серия гуманитарных и экономических наук. 2025. No. 1–2 (134). P. 235–237. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82811891 (дата обращения: 21.10.2025).
23. Токторбаев А.М., Талантбекова З. Студенттин кесиптик-педагогикалык маалымат маданиятын калыптандыруу // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. 2022. No. 2 (51). P. 101–107. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50023898 (дата обращения: 17.10.2025).

TRACHERS' INFORMATION CULTURE IN TERMS OF STRENGTHENING TRADITIONAL RUSSIAN VALUES

M.A. Kostenko (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The challenges of strengthening the value foundations of education in the context of digitalization and informational socialization of students necessitate an understanding of teachers' information competence from an axiological perspective: understanding how traditional values and values of the information society reconcile, whether there are any contradictions, how students internalize the values of information culture, and what role they play in shaping teachers' axiological competence.

The purpose of this article is to analyze approaches to fostering teachers' information culture and students' readiness to develop it in the context of strengthening traditional Russian values as the axiological foundation of general education.

Methodology (materials and methods). The methodological basis of the study is based on axiological and cultural approaches. Current research on the development of information culture in the context of strengthening the value foundations of education is analyzed. Methods used include theoretical analysis, synthesis, searching, selection, and systematization of sources, comparison of research results, generalization of the obtained data, and empirical methods (surveys, questionnaires, interviews, analysis of teachers' reports from their work experience, discussions during scientific and practical events, etc.).

Research results. Theoretical sources were examined, including research findings published in educational periodicals over the past three years (2022–2025), when the value-based development of the Russian education system has been strengthened. Empirical research data was analyzed. Concepts were developed regarding the role of the axiological approach in contemporary research on the development of personal information culture and in preparing teachers to convey traditional Russian values in the context of digitalization of education, taking into account identified gaps and teachers' needs in relation to educational practice.

Conclusion. The study concludes that there is a trend toward strengthening the axiological approach to the development of information culture and a contradiction between the importance of traditional values and the individual's information culture, on the one hand, and insufficient understanding and methodological support for their integration, on the other. Strengthening traditional values in the information society requires considering them as the foundation for the development of an individual's information culture, their fundamental role in shaping the content of information flows and the quality of the virtual environment; focusing information activities on the benefit of Russian society; and strengthening moral norms of interaction in virtual space.

Keywords: *information culture, teacher, general education, traditional values, value foundations of education, transmission of values in the virtual environment, information socialization*

Kostenko, Maksim A. – PhD (Sociology), Associate Professor, Director of V.S. Lednev Institute of Teaching Content and Methods, Federal State Budgetary Scientific Institution (Moscow, Russia); ORCID: 0009-0001-9682-9387; e-mail: info@instrao.ru

References

1. Alferyeva-Termsikos, V.B., & Shubovich, V.G. (2024). Formation of information culture in primary school students by means of artificial intelligence technologies. *Sovremennaya nauka: aktualnyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnyye nauki* [Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities], *12* (3)*,* 53–58. DOI: 10.37882/2223-2982.2024.12-3.03. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80498620 (access date: 25.09.2025).
2. Bessarab, S.K. (2021). Formation of value foundations for the information culture in students of a secondary vocational education organization. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University], *5 (104)*, 155–166. DOI: 10.23859/1994-0637-2021-5-104-13. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46678755 (access date: 12.10.2025).

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

3. Gulgeldieva, O.Ya. (2025, July 23). Formation of information culture in primary school students: practical cases. In *Scientific forum* (pp. 133–135). The 14th International research to practice conference, Penza, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82660559 (access date: 28.10.2025).
4. Dzhafarov, S. (2016). The process of socialization of a new human personality in the information society. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1. Pedagogika. Psikhologiya. Filologiya* [Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology], 4 *(90)*, 36–39. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=37155581 (access date: 20.09.2025).
5. Divanova, M.S., & Artikboeva, Z.A. (2021, January 15). Formation of information and moral culture in students. In *Russian science in the modern world* (pp. 76–77). The 35th International research to practice conference, Moscow, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44796969 (access date: 29.09.2025).
6. Kolmykova, M.A. (2022). Formation of the information culture in youth as a condition for the accumulation of social capital. *Nauchnyye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Scientific Works of the Moscow Humanitarian University], *2*, 49–54. DOI: 10.17805/trudy.2022.2.5. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=53853607 (access date: 17.10.2025).
7. Kulebyaev, M.A. (2024, January 26). Spiritual and moral values in the formation of a culture of information security. In *Dukhovnye osnovy otnosheniy chelovek – priroda* [Spiritual foundations of human-nature relations] (pp. 393–397). All-Russian (National) research to practice conference with international participation, Cheboksary, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65360210 (access date: 08.10.2025).
8. Tsvetkov, I.N., Tsvetkova, A.L., Danilyuk, S.S., & Seleznev, D.V. (2024). Cultural and moral values as priorities of the information culture of students. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye* [Modern Pedagogical Education], *2*, 41–45. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=64862005 (access date: 21.09.2025).
8. Lazarevich, A.A. (2008). Transformation of the communication foundations of national and cultural identity in the context of globalization. *Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова* [Bulletin of Mogilev State University named after A.A. Kuleshov], 4 *(31)*, 55–62. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23171574 (access date: 14.10.2025).
10. Lazukina, Z.Yu., & Zhiteneva, I.S. (2024, April 26). Formation of the information culture of the student's personality in the educational work of the university. In *Problemy khudozhestvenno-esteticheskogo obrazovaniya i vospitaniya v kontekste sotsiokulturnykh vyzovov* [Problems of artistic and aesthetic education and upbringing in the context of socio-cultural challenges] (pp. 104–106). The 5th All-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the 75th anniversary of the Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=69188995 (access date: 02.10.2025).
11. Lozitskaya, I.M. (2023, October 27). Formation of the information culture of subjects of educational activity in the context of digitalization of education. In *Bankovskaya sistema: ustoychivost i perspektivy razvitiya* [Banking system: sustainability and development prospects] (pp. 246–249). The 14th Fourteenth international scientific and practical conference on financial and banking economics, Pinsk, Republic of Belarus. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=59290596 (access date: 30.09.2025).
12. Makarenko, Yu.V., Venzel, V.A., & Krasnova, E.N. (2024). Formation of information culture among students in the learning process as a topical problem of professional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *85* (1), 224–227. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=75995042 (access date: 19.10.2025).

13. Marchenkova, E.A. (2024, September 24–27). Identification of effective information educational technologies during the development of information culture through basic national values In *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnogo obucheniya: tsifrovye tekhnologii v obrazovanii* [Informatization of education and methods of e-learning: digital technologies in education] (pp. 95–100). The 8th International scientific conference. Krasnoyarsk, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=73872983 (access date: 01.11.2025).
14. Mukhametzyanov, I.Sh. (2022). *Fostering the information culture of students in the Conversations About What's Important extracurricular activity course*. Moscow, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50432451 (access date: 09.11.2025).
15. Selezneva, Yu.A., & Osipov, I.V. (2022, October 25). Formation of the information culture of children and adolescents through training in the creation of positive information content. In *Psikhologo-sotsial'no-pedagogicheskiy svetofor informatsionnoy sredy* [Psychological, social and pedagogical traffic light of the information environment] (pp. 115–120). Interregional research to practice conference, Lipetsk, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50454053 (access date: 19.10.2025).
16. Somova, T.N. (2025, March 12). Formation of schoolchildren's information culture in the context of a digital society. In *Biblioteka. Kultura. Obshchestvo* [Library. Culture. Society] (pp. 99–101). International research to practice conference, Oryol, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82377952 (access date: 14.10.2025).
17. Titarenko, L.G. (2025). Sociocultural risks in the digitalization of higher education. *Vysheyshaya shkola: navukova-metadychny i publitsystychny chasopis*. [Higher School: Scientific-Methodical and Publicistic Journals], 1 *(165)*, 16–21. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82682484 (access date: 11.10.2025).
18. Khachikyan, E.I., Zaborina, M.A., & Ryabova, I.A. (2021). Formation of the information culture of future teachers in the educational space of a modern university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *71* (4), 310–313. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47499087 (access date: 05.11.2025).
19. Khachikyan, E.I., Zaborina, M.A., & Ryabova, I.A. (2022). Formation of students' information culture in the process of professional training: problems and prospects. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *77* (2), 393–396. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50366243 (access date: 30.10.2025).
20. Yachnik I.D. (2021, December 2–3). Formation of the information culture of a teacher as one of the conditions for the effectiveness of the educational process. In O.A. Minich et al. (Eds) *Didaktika setevogo uroka* [Didactics of an online lesson] (pp. 327–332). The 4th International research to practice online conference, Minsk, Republic of Belarus. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49284836 (access date: 26.10.2025).
21. Egenisova, A.K., & Bazarbaeva, S.K. (2023). Formation of the information culture in future teachers. *Colloquium-Journal, 5-1* (164), 26–30. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54377506 (access date: 19.10.2025).
22. Musavirova, R.Sh. (2025). Formation of information culture in today's conditions. *Vestnik Bokhtarskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Nosira Khusrava. Seriya gumanitarnykh i ekonomicheskikh nauk* [Bulletin of Bokhtar State University named after Nosir Khusrav. Humanities and Economics Series], *1-2* (134), 235–237. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82811891 (access date: 21.10.2025).
23. Toktorbaev, A.M., & Talantbekova, Z. (2022). Formation of a student's professional and pedagogical information culture. *Vestnik Zhalal-Abadskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Jalal-Abad State University], *2* (51), 101–107. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50023898 (access date: 17.10.2025).

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

УДК 378

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ АСПИРАНТА КАК УСЛОВИЕ ОБОСНОВАНИЯ ДОСТОВЕРНОСТИ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ

С.И. Осипова (Красноярск, Россия)
Н.В. Гафурова (Красноярск, Россия)
Ю.Г. Кублицкая (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель исследования. Ретроспективный анализ исследований по проблеме повышения качества диссертационных исследований показывает неугасаемую актуальность этой проблемы и интерес ученых к ее решению. Ряд нормативно-правовых актов государственного уровня[1, 2, 3] определяют стратегию развития науки и образования в РФ, ориентирующую на глобальную цель: занять лидирующие позиции в мире за счет интеллектуального развития кадрового потенциала. В рамках названной стратегической цели рассматривается проблема повышения качества научных исследований по педагогическим наукам, выполняемых аспирантами в период подготовки диссертации к защите.

Цель – актуализация значимости функциональной грамотности аспиранта для обоснования достоверности педагогического исследования, раскрытие ее сущности и требований к обогащению содержания аспирантской подготовки, ориентированных на формирование названного феномена.

Методология (материалы и методы) исследования: методологической базой исследования являются системный подход в раскрытии системного единства компонентов функциональной грамотности аспиранта для обоснования достоверности результатов диссертационного исследования; деятельностный подход, определяющий необходимость использования активных методов обучения в развитии функциональной грамотности аспиранта; компетентностный подход, позволяющий раскрыть функциональную грамотность как результат обучения аспиранта, проявляющийся в его деятельности. В качестве методов исследования выступили: анализ образовательной среды подготовки кадров высшей квалификации, педагогическое наблюдение и опросы обучающихся-исследователей и научных консультантов аспирантов.

Результатом исследования явилось выделение требований к функциональной грамотности аспиранта в части обоснования достоверности результатов педагогического исследования, что определяет научную значимость работы. Использование результатов работы возможно для разработок и изменений программ подготовки аспирантов, для повышения качества таких программ.

Ключевые слова: *функциональная грамотность аспиранта, достоверность педагогического исследования, требования к подготовке аспиранта.*

Осипова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерного бакалавриата CDIO Института цветных металлов, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID: https://orcid.org/000-002-4728-2282; e-mail: osisi@yandex.ru

Гафурова Наталия Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, руководитель департамента реализации проектов развития, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0987-7381; Scopus AuthorID: 57142352000; e-mail: gafurnv@yandex.ru

Кублицкая Юлия Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерного бакалавриата CDIO Института цветных металлов, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7983-1899; e-mail: 89509991107@yandex.ru

[1] Национальный проект «Наука и университеты» (2018–2024). URL: https://minobrnauki.gov.ru/nac_project

[2] Программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» (2001–2030). URL: https://base.garant.ru/400793960 (дата обращения: 24.09.2025).

[3] Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период дл 2024 года». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027 (дата обращения: 24.09.2025).

Постановка проблемы. Достижение лидирующих позиций и конкурентоспособности России в мире существенно зависит от качества образования, в том числе и качества подготовки кадров высокой квалификации. Качество подготовки аспирантов определяется содержанием и организацией образовательного процесса, ориентирующими аспиранта на развитие его функциональной грамотности как основы (базиса) компетентности молодого ученого, позволяющей ему обосновать достоверность результатов и выводов проведенного диссертационного исследования. *Цель* исследования – актуализация значимости функциональной грамотности аспиранта для обоснования достоверности педагогического исследования, раскрытие ее сущности и требований к обогащению содержания аспирантской подготовки, ориентированных на формирование названного феномена.

Методология (материалы и методы) исследования. Методологическая основа исследования выстраивается на синтезе трех взаимодополняющих подходов. Системный подход выступает фундаментальной базой исследования, позволяя рассматривать функциональную грамотность аспиранта как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов; выявлять внутренние и внешние связи между элементами системы. Деятельностный подход определяет практико-ориентированную направленность исследования. Его ключевая роль заключается в акцентировании внимания на активной позиции аспиранта в процессе формирования функциональной грамотности; анализе реальных ситуаций профессиональной деятельности, в которых проявляется функциональная грамотность исследователя. Компетентностный подход позволяет трактовать функциональную грамотность как интегративный результат обучения аспиранта; определять критерии и показатели сформированности функциональной грамотности через призму профессиональных компетенций.

В процессе исследования применен комплекс методов эмпирического и теоретического уровня. Анализ образовательной среды подготовки кадров высшей квалификации позволил изучить нормативно-правовую базу подготовки аспирантов; определить потенциал образовательной среды для развития необходимых компетенций. Педагогическое наблюдение использовалось для фиксации реального поведения аспирантов в образовательном процессе; сбора эмпирических данных о проявлениях функциональной грамотности в учебной и научной деятельности.

Совокупность выбранных подходов и методов обеспечивает валидность и надежность полученных результатов, позволяя комплексно исследовать феномен функциональной грамотности аспирантов в контексте современной системы подготовки научных кадров.

Обзор научной литературы. Анализ степени разработанности проблемы показывает, что методы исследования педагогической деятельности представлены во многих трудах таких исследователей, как Ю.К. Бабанский [Методы..., 1972], Н.В. Кузьмина [Кузьмина, 1970], А.М. Новиков и Д.А. Новиков [Новиков А.М., Новиков Д.А., 2010] и др. Исследователи С.А. Писарева и А.П. Тряпицына актуализируют проблему методологии педагогического исследования с учетом трансформации высшего педагогического образования [Писарева, Тряпицына, 2025].

В.И. Загвязинский актуализирует проблему типичных ошибок и недостатков в педагогических исследованиях [Загвязинский, 2010], докторская диссертация О.П. Чигишевой раскрывает методологические основы формирования функциональной грамотности исследователей[4]. Привлекая внимание к качеству диссертационных исследований [Орлов, 2018; Фельдштейн, 2008], ученые особо выделяют проблему обоснования достоверности педагогического исследования[5] [Переславцева, 2023; Лазарев, Подуфалов, 2022; и др.].

[4] Чигишева О.П. Методологические основы формирования функциональной грамотности исследователя в России и европейских странах: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 5.8.7. М. 2024. 37 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_013023288 (дата обращения: 24.09.2025).

[5] Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании: метод. рекомендации / под науч. ред. В.М. Филиппова. М.: РАО. 2023. 22 с. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/Crirerian_evidenc_dissert.pdf (дата обращения: 24.09.2025).

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

В исследованиях А.А. Глебова предлагаются критерии оценки достоверности педагогического исследования [Глебов, 2020]. Использование методов математической статистики в обоснованности достоверности педагогических исследований предлагают ряд авторов в учебных пособиях и учебниках для использования их в процессе подготовки аспирантов[6,7]. Представленный анализ проблемы качества диссертационных работ по педагогике показал, что ученые рассматривают диссертационные исследования как состоявшийся продукт их научной деятельности. Однако проблема формирования функциональной грамотности аспирантов остается практически слабо разработанной, что актуализирует эту проблему в контексте обогащения содержания подготовки аспирантов в соответствии с требованиями к их функциональной грамотности для обоснования достоверности результатов и выводов, представленных в их диссертации.

Качество выполненного диссертационного исследования по педагогике связано не только с обязательной оценкой научной новизны и теоретической значимости, но и с убедительным доказательством его достоверности, понимаемой как обеспечение объективности отражения исходных характеристик исследуемого предмета.

Результаты исследования. Обозначим логику проводимого в статье исследования в последовательности ответов на вопросы: 1) что является предметом оценки достоверности исследования? 2) каковы методы оценивания достоверности педагогического исследования?

Полученные ответы на поставленные выше вопросы позволят сформулировать и обосновать требования к функциональной грамотности аспиранта для обоснования достоверности проведенного исследования.

Следуя заявленной логике, отметим, что предметом оценивания достоверности педагогического исследования является его теоретическая и опытно-экспериментальная части. Анализ обоснованности теоретических оснований работы начинается и осуществляется на этапе ее проектирования. На этом этапе диссертационного исследования аспирант раскрывает актуальность темы исследования (обоснование связывается с запросом государства и общества в соответствии с государственной образовательной политикой и нормативно-правовыми актами). Приступая к исследованию в соответствии с принципом научности и необходимостью обеспечения достоверности, аспирант изучает степень разработанности проблемы на достаточной источниковой базе, что позволяет не только провести анализ состояния разработанности проблемы в педагогической науке и образовательной практике, но и выделить дефицит научных знаний по теме диссертации, что дает возможность сформулировать противоречия между достигнутым уровнем развития педагогической науки и образовательной практики и необходимостью разработки теоретических и практических путей совершенствования и обозначает проблему и тему исследования. Научная новизна диссертационного исследования как важный критерий ее качества определяется выдвинутой аспирантом научной идеей, которая базируется на анализе педагогической практики и его обобщении и предъявляет новый способ ее совершенствования. При этом изложение теоретической части исследования, подтверждающее его достоверность, должно быть логически выстроено как причинно-следственное и непротиворечивое разворачивание проекта диссертационного исследования [Валеев, 2005].

Обоснованность теоретической части исследования раскрывается через целесообразный и обоснованный выбор цели исследования, его предмета и объекта. Определение цели является важным этапом в проектировании диссертационного исследования.

Логическим продолжением теоретического обоснования диссертации является выдвижение гипотезы по достижению поставленной цели.

---

[6] Осипова С.И., Бутакова С.М., Дулинец Т.Г., Шаипова Т.Б. Математические методы в педагогических исследованиях: учеб. пособие / Сиб. федер. ун-т. Красноярск, 2012. 264 с. URL: https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/63334?show=full (дата обращения: 24.09.2025).

[7] Ибрагимов Г.И. Методология и методы педагогического исследования: учебник. М.: КНОРУС, 2022. 280 с. URL: https://knorus.ru/catalog/pedagogika-psihologiya-social-naya-rabota/686653-metodologiya-i-metody-pedagogicheskogo-issledovaniya-bakala (дата обращения: 24.09.2025).

Гипотеза представляет собой форму вероятностного знания относительно решаемой проблемы, истинность которого требует доказательства.

Формулируемая гипотеза педагогического исследования должна удовлетворять требованиям логической непротиворечивости, соответствовать современному уровню науки, проверяемости, простоты. Опыт работы авторов статьи в диссертационных советах по педагогическим наукам, а также выступление в качестве оппонентов позволяют выделить две формы представления гипотезы в кандидатских диссертациях. Ряд авторов формулируют гипотезу, выделяя допущения относительно теоретического и экспериментального (практического) аспектов исследования. Например: «Развитие компетентности самоменеджмента обучающегося будет результативным, если в теоретическом плане конкретизирована сущность компетентности самоменеджмента, разработан диагностический аппарат ее оценивания и обоснованы педагогические условия ее развития; в практическом плане реализованы педагогические условия и оценена их результативность для развития компетентности самоменеджмента обучающихся» [Черных, 2024]. Другой способ формирования гипотезы предполагает уход от задачной формы и может выглядеть, в частности, так: «Развитие компетентности самоменеджмента будет результативным, если на основе выявленной сущности рассматриваемого феномена определен диагностический аппарат его оценивания при реализации теоретически обоснованных педагогических условий».

Обоснованность теоретической части диссертационного исследования определяется обоснованностью формулировки ее научной новизны, теоретической и практической значимости.

При определении научной новизны педагогического исследования целесообразно принять к сведению то, что «единица научного знания считается новой, если она… к моменту ее создания отсутствует в списке ранее установленных научных знаний» [Ракитов, 1977]. Г.Х. Валеев выделяет в качестве новизны в гуманитарных науках новизну выдвигаемой идеи, процесса исследования и результата [Валеев, 2005]. Выделение научной новизны, ее теоретической и практической значимости целесообразно проводить в соответствии с задачами исследования и с учетом ее уровней, которые определяются как конкретизация, дополнение, преобразование [Там же].

Конкретизация как элемент научной новизны в кандидатской диссертации чаще всего относится к базовому понятию исследования, которое уточняется в его структурном содержании и широте его использования. Дополнение научного знания в педагогическом исследовании может представляться новой областью применения результатов исследования, технологий в формировании (развитии) исследуемого феномена и др. Преобразование в структуре полученной научной новизны предлагает сущностные изменения в компонентах педагогической системы, ее содержательно-процессуальном компоненте в соответствии с целью исследования и может представляться в виде педагогических условий, определяющих преобразование педагогической практики.

Научная новизна как результат решения исследовательских задач представляет собой теоретическую и практическую значимость.

Выделяя теоретическую значимость научной новизны проведенного исследования в области педагогики, аспирант должен определить такие его результаты, которые могут обогатить теорию педагогики в ее отдельных разделах на уровне уточнения (конкретизации), дополнения и/или преобразования. При определении теоретической значимости целесообразно использовать формулировки отдельных пунктов паспорта научной специальности и представить новую идею, положение, концепцию, расширяющие представления об изучаемом явлении, в том числе границы использования полученных результатов исследования. Достоверность и обоснованность теоретической значимости исследования подтверждаются адекватностью методов исследования, представлением аргументов и доказательств, изложением факторов

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

и условий, причинно-следственных связей, раскрытием противоречий и несоответствием в процессе выявления проблем. Важным обстоятельством при обосновании теоретической значимости исследования является использование достаточной источниковой базы, позволяющей на современном уровне проводить исследования и сравнивать полученные теоретические результаты с использованием других ученых по заявленной проблеме.

Практическая значимость результатов научной работы определяется возможностью ее влияния на образовательную практику, ее совершенствование посредством внедрения методических рекомендаций, новых моделей, систем практических заданий, ориентированных на повышение качества образовательной практики.

Представленные выше отдельные аспекты достоверности теоретической части педагогического исследования позволяют выделить требования к функциональной грамотности аспиранта в части его обоснования:

– для раскрытия актуальности темы исследования на основе определения проблемы, относящейся к повышению качества образования на основе нормативно-правовой базы, определяемой государственной образовательной политикой;

– определения дефицита научных знаний по теме исследования на основе выявленных противоречий между достигнутым уровнем развития педагогической науки и образовательной практики и необходимостью теоретических и практических путей ее совершенствования;

– целесообразного выбора цели, объекта и предмета исследования на этапе его проектирования;

– выдвижения гипотезы по достижению поставленной цели с учетом определенного объекта и предмета исследования, удовлетворяющей требованиям простоты и однозначности логической обоснованности и непротиворечивости, конкретности и проверяемости, новизны;

– постановки исследовательских задач, позволяющих достичь поставленной цели исследования в соответствии с выдвинутой гипотезой, результаты решения которых позволяют определить научную новизну, теоретическую и практическую значимость исследования и сформулировать положения, выносимые на защиту;

– определения методологических основ исследования как значимых ориентиров и подходов к достижению цели;

– формулирования результатов исследования в форме научной новизны, теоретической и практической значимости[8];

– выбора целесообразных методов исследования в соответствии с определенной методологической базой, целью и задачами, позволяющими провести исследование на современном научном уровне на основе валидности и надежности, в том числе диагностических процедур и методов математической статистики.

Достоверность, обоснованность и значение результатов педагогического исследования для практики образования определены тем, в рамках исследования полученные результаты, в том числе методические рекомендации, модели применения полученных результатов, методики диагностики, образовательные технологии, практические рекомендации и др., внедрены в образовательную практику в пределах определенных образовательных организаций и имеют перспективы расширения их использования в более широком контексте образовательной практики.

При оценке степени достоверности опытно-экспериментальной работы (ОЭР) оценивается воспроизводимость результатов исследования для репрезентативных групп респондентов в аналогичных условиях.

Для четкости и обоснованности опытно-экспериментальной части исследования, которой, как правило, отводится глава в диссертации, необходимо определить содержание ОЭР, цели, предмет, гипотезу педагогического эксперимента.

Наряду с теоретическими методами (теоретический анализ источников по предмету

[8] Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании. Приложение к рекомендациям ВАК при Минобрнауки России от 21 апреля 2023 г. URL: https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/10/perechen-kriteriev-1_compressed.pdf (дата обращения: 24.09.2025).

исследования, синтез, конкретизация, классификация, обобщение, индукция и дедукция, педагогическое моделирование и др.) в педагогическом исследовании используются эмпирические (наблюдение, опрос, изучение продуктов деятельности, методы педагогической диагностики, метод экспертных оценок, тестирование и др.), математические (выявление элементарных статистик, выявление связей и зависимостей, в том числе графопостроение, корреляция, факторный анализ, изображение педагогических явлений в количественных показателях, таких как регистрация, ранжирование, шкалирование) методы. В современных условиях цифровой трансформации образования особое значение имеет использование статистических методов обработки с применением компьютерных программ на основе современных методов сбора и обработки исходной информации.

При статистической обработке результатов педагогических исследований целесообразно использовать непараметрические статистические методы, преимущество которых заключается в возможности их использования независимо от того, известен ли закон распределения исследуемой совокупности или неизвестен, что в первую очередь имеет значение при малых выборках.

Наиболее известными непараметрическими методами, относительно простыми в применении являются критерий согласия хи-квадрат, метод Фишера для оценки значимости различия совокупности по качественным признакам при малых выборках.

В процессе обучения в аспирантуре обучающиеся должны сформировать функциональную грамотность в использовании информационных технологий для обеспечения достоверности педагогических исследований, которые позволяют:

– осуществлять поиск информационных источников, создавать достаточную источниковую базу;

– фиксировать данные диссертационного исследования, в том числе текстовой, графической и звуковой информации, на компьютере на основе мультимедийных технологий;

– использовать статистические прикладные программы, например MicrosoftExcel, для создания электронных таблиц, сортировать, группировать и проводить необходимые расчеты;

– коммуницировать с другими исследователями по проблеме исследования;

– готовить презентации графической и текстовой информации для представления результатов исследования.

Заключение. Представляя научное исследование процессов определения этапов проектирования, реализации (технологический этап) и рефлексивного этапа, выделим требования к функциональной грамотности аспиранта для обоснования достоверности результатов и выводов диссертационного исследования.

– *На этапе проектирования:* корректное использование методологии исследования и ее теоретических основ в рамках актуальной темы для педагогической науки и образовательной практики; использование взаимодополняющих современных методов, адекватных задачам педагогического исследования; достаточность источниковой базы, позволяющей выделить дефицит научных знаний по исследуемой проблеме и определить согласованность получаемых результатов с результатами исследования авторитетных (зарубежных и отечественных) ученых по рассматриваемой проблематике.

– *На этапе реализации:* опыт практической реализации результатов исследования и положительный эффект внедрения с учетом воспроизводимости этих результатов в похожих условиях образовательной практики; валидный диагностический аппарат для оценивания и мониторинга исследуемого процесса; сочетание качественного и количественного анализа результатов исследования; выявление закономерностей на основе установления причинно-следственных связей между внедрением результатов педагогического исследования в образовательную практику и повышением качества образования; корректное использование методов математической статистики.

– *На рефлексивном этапе:* анализ полученных результатов исследования, обсуждение этих

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

результатов на всероссийских и международных конференциях; публикация результатов исследования в рецензируемых высокорейтинговых журналах, в том числе включенных в список ВАК.

Представленные выше требования к функциональной грамотности аспиранта в части обоснования достоверности результатов педагогического исследования позволяют проанализировать программу подготовки аспирантов педагогических направлений и обогатить ее содержание в контексте повышения качества диссертационных исследований.

Библиографический список

1. Валеев Г.Х. Философское осмысление научной новизны квалификационного исследования // Вестник Башкирского университета. 2005. № 3. С. 72–76. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskoe-osmyslenie-nauchnoy-novizny-kvalifikatsionnogo-issledovaniya (дата обращения: 24.09.2025).
2. Глебов А.А. Критерии оценки достоверности результатов диссертационного исследования по педагогике // Известие Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (145). С. 113–116. URL: https://sciup.org/izvestia-vspu/2020-2-145 (дата обращения: 24.09.2025).
3. Загвязинский В.И. О типичных недостатках и ошибках в педагогических исследованиях // Педагогика. 2010. № 2. С. 100–105.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Просвещение, 1970. 114 с. URL: https://library.qyzpu.edu.kz/lib/document/EK/285AE783-4018-41C4-B3B6-51736194002C (дата обращения: 24.09.2025).
5. Лазарев В.С., Подуфалов Н.Д. О методологических и методических проблемах достоверности и доказательности в педагогических исследованиях // Педагогика. 2022. № 9. URL: http://pedagogika-rao.ru/journals/2022/09/ (дата обращения: 24.09.2025).
6. Методы научно-педагогического исследования: сб. ст. / под ред. Ю.К. Бабанского. Ростов на/Дону, 1972. 165 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007371511 (дата обращения: 24.09.2025).
7. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Лимброко, 2010. 280 с. URL: https://jasulib.org.kg/wp-content/uploads/2022/04/1.-А.М.-НовиковД.А.-Новиков.МЕТОДОЛОГИЯ-НАУЧНОГО-ИССЛЕДОВАНИЯ.pdf (дата обращения: 24.09.2025).
8. Орлов А.А. Проблема качества педагогических диссертационных исследований и пути решения // Педагогика. 2018. № 10. С. 12–23. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36457413 (дата обращения: 24.09.2025).
9. Переславцева Л.И. О доказательности в педагогических диссертационных исследованиях // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 4 (68). URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/5095 (дата обращения: 24.09.2025).
10. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методология исследования трансформации высшего педагогического образования в современных условиях // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, № 1 (53). С. 77–89. EDN VTFNKK. DOI: 10.18500/2304-9790-2025-14-1-77-89
11. Ракитов А.И. Философские проблемы науки: системный подход. М.: Мысль, 1977. 270 с.
12. Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях улучшения качества диссертационного исследования по педагогике и психологии // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2008. № 2 (50). С. 3–19. URL: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/33022/1/edscience_2008_02_002.pdf (дата обращения: 24.09.2025).
13. Черных Н.С. Педагогические условия развития компетентностей самоменеджмента обучающихся в образовательном процессе вуза // Вестник ОГУ. 2024. № 2. С. 111–117. URL: http://vestnik.osu.ru/doc/1226/article/9878/lang/ (дата обращения: 24.09.2025).

FUNCTIONAL LITERACY OF A POSTGRADUATE STUDENT AS A CONDITION FOR SUBSTANTIATING THE VALIDITY OF A DISSERTATION RESEARCH IN PEDAGOGY

S.I. Osipova (Krasnoyarsk, Russia)
N.V. Gafurova (Krasnoyarsk, Russia)
Yu.G. Kublitskaya (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. A retrospective analysis of research on improving the quality of dissertation research shows the enduring relevance of this problem and the interest of scientists in solving it. A number of state-level legal acts define the strategy for the development of science and education in the Russian Federation, which is focused on the global goal of achieving a leading position in the world through the intellectual development of human resources. Within the framework of this strategic goal, the article addresses the issue of improving the quality of scientific research in the field of pedagogical sciences conducted by postgraduate students during the preparation of their dissertations for defense.

The purpose of the research presented in this article is to update the importance of a postgraduate student's functional literacy in order to substantiate the reliability of pedagogical research, to reveal its essence, and to identify the requirements for enriching the content of postgraduate training aimed at developing this phenomenon.

*Methodology (materials and methods).*The methodological basis of the study is a systems approach to uncovering the systemic unity of the components of postgraduate students' functional literacy to substantiate the validity of the dissertation research results; an activity-based approach, which determines the need to use active methods in developing postgraduate students' functional literacy; and a competency-based approach, which allows for the identification of functional literacy as a result of postgraduate students' learning, manifested in their activities. The research methods include analysis of the educational environment for training highly qualified personnel, pedagogical observation, and surveys of students-researchers and postgraduate students' scientific advisors.

Research results consist in the identification of requirements for the functional literacy of a postgraduate student in terms of substantiating the reliability of pedagogical research results, that proves the scientific significance of the work. The results of the work can be used to develop and modify postgraduate training programs in order to improve the quality of such programs.

Keywords: *functional literacy of a postgraduate student, reliability of pedagogical research, requirements for postgraduate training.*

Osipova, Svetlana I. – DSc (Pedagogy), Professor, Department of Engineering Bachelor's Degree CDIO, Institute of Non-Ferrous Metals, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/000-002-4728-2282; e-mail: osisi@yandex.ru

Gafurova, Natalia V. – DSc (Pedagogy), Professor, Head of the Development Project Implementation Department, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0987-7381; Scopus Author ID: 57142352000; e-mail: gafurnv@yandex.ru

Kublitskaya, Yulia G. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Engineering Bachelor's Degree CDIO, Institute of Non-Ferrous Metals, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7983-1899; e-mail: 89509991107@yandex.ru

References

1. Valeyev, G.Kh. (2005). Philosophical understanding of the scientific novelty of qualification research. *Viestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of Bashkir University], *3*, 72–76. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskoe-osmyslenie-nauchnoy-novizny-kvalifikatsionnogo-issledovaniya (access date: 24.09.2025).
2. Glebov, A.A. (2020). Criteria for assessing the reliability of the results of dissertation research in pedagogy. *Izvestiye Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University], *2* (145), 113–116. URL: https://sciup.org/izvestia-vspu/2020-2-145 (access date: 24.09.2025).

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

3. Zagvyazinsky, V.I. (2010). On typical shortcomings and errors in pedagogical research. *Pedagogika* [Pedagogy], *2*, 100–105.
4. Kuzmina, N.V. (1970). *Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatelnosti* [Methods of Studying Pedagogical Activity]. Leningrad, Russia. URL: https://library.qyzpu.edu.kz/lib/document/EK/285AE783-4018-41C4-B3B6-51736194002C (access date: 24.09.2025).
5. Lazarev, V.S., & Podufalov, N.D. (2022). On methodological and technique problems of reliability and evidence in pedagogical research. *Pedagogika* [Pedagogy], *9*. URL: http://pedagogika-rao.ru/journals/2022/09/ (access date: 24.09.2025).
6. *Metody nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya: sbornik statey* [Methods of scientific and pedagogical research: collection of articles] (1972). Edited by Yu.K. Babansky. Rostov on Don, Russia. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007371511 (access date: 24.09.2025).
7. Novikov, A.M., & Novikov, D.A. (2010). *Metodologiya nauchnogo issledovaniya* [Methodology of Scientific Research]. Moscow, Russia. URL: https://jasulib.org.kg/wp-content/uploads/2022/04/1.-A.M.-NovikovD.A.-Novikov.METHODOLOGY-OF-SCIENTIFIC-RESEARCH.pdf (access date: 24.09.2025).
8. Orlov, A.A. (2018). The problem of the quality of pedagogical dissertation research and ways to solve it. *Pedagogika* [Pedagogy], *10*, 12–23. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36457413 (access date: 24.09.2025).
9. Pereslavtseva, L.I. (2023). On evidence in pedagogical dissertation research. *Uchebnye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Educational Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University], *4* (68). URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/5095 (access date: 24.09.2025).
10. Pisareva, S.A., & Tryapitsyna, A.P. (2025). Methodology for studying the transformation of higher pedagogical education in modern conditions. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Izvestia Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology], *14*, 1 (53), 77–89. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-issledovaniya-transformatsii-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-usloviyah (access date: 24.09.2025). EDN VTFNKK. DOI: 10.18500/2304-9790-2025-14-1-77-89
11. Rakitov, A.I. (1977). *Filosofskie problemy nauki: sistemnyy podkhod* [Philosophical Problems of Science: A Systems Approach]. Moscow, Russia. URL: https://lib26.ru/index.php?id=108610 (access date: 24.09.2025).
12. Feldshteyn, D.I. (2008). On the status and ways to improve the quality of dissertation research in pedagogy and psychology. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO* [Education and Science. Bulletin of the URO RAO], *2* (50), 3–19.
13. Chernykh, N.S. (2024), Pedagogical conditions for developing students' self-management competencies in the educational process of a university. *Vestnik OGU* [Bulletin of Orenburg State University], *2*, 111−117. URL: http://vestnik.osu.ru/doc/1226/article/9878/lang/ (access date: 24.09.2025).

УДК 378.146:811.111

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ИНЖЕНЕРА В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В.В. Воног (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируются проблемы формирования профессиональной коммуникативной личности инженера в процессе практико-ориентированного обучения иностранному языку. Особое внимание уделяется использованию технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) при решении производственно-ситуационных задач, имитирующих профессиональное общение будущего специалиста, так как современная наука не раскрывает специфику их применения в контексте формирования профессиональной коммуникативной личности инженера.

Цель статьи – выявить и обосновать использование технологий ИИ, раскрыть их функционал при решении учебно-познавательных и научно-исследовательских задач в процессе формирования профессиональной коммуникативной личности инженера, а также определить перспективы их применения в процессе обучения иностранному языку.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составляет анализ психолого-педагогической литературы, посвященной характеристикам технологий искусственного интеллекта при решении производственно-ситуационных задач в процессе формирования профессиональной коммуникативной личности инженера в рамках практико-ориентированного подхода. Обобщение практического опыта внедрения технологий ИИ в обучение иностранному языку позволило выявить их функционал и последовательность использования в процессе осмысления зарубежного практического опыта в различных областях науки и техники через поисково-референтное чтение научных статей, составление профессионального лексикона, автоматическое создание аннотаций, резюме, докладов, а также визуализацию данных научных исследований.

Результаты исследования. Определено понятие «профессиональная коммуникативная личность инженера» как результат практико-ориентированного обучения иностранному языку, требующий оценки, в том числе со стороны потенциального работодателя, на основе решения производственно-ситуационных задач, коррелирующих с профессиональной деятельностью будущих инженеров. Выявлен и представлен алгоритм решения производственно-ситуационной задачи, выполненной студентами, обучающимися по программам инженерной подготовки Сибирского федерального университета, с опорой на такие технологии ИИ, как Curipod, ELSA Speak и QuillBot.

Заключение. Перспективы исследования практико-ориентированного подхода в контексте формирования профессиональной коммуникативной личности инженера определены дальнейшим изучением положительного опыта и тиражирования применения технологий искусственного интеллекта в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *профессиональная коммуникативная личность инженера, практико-ориентированный подход, иноязычная подготовка, решение производственно-ситуационных задач, технологии ИИ, Curipod, ELSA Speak, QuillBot.*

Воног Вита Витальевна – кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для инженерных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID: 0000-0002-0710-2662; Scopus Author ID: 57189900072; e-mail: vonog_vita@ mail.ru

Постановка проблемы. Инженерная профессия, как одна из ключевых в развитии технологий и инфраструктуры в различных областях, требует от своих представителей не только глубоких технических знаний, но и развитых личностных качеств. В условиях глобализации и стремительного научно-технического прогресса профессионально-личностные

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

качества инженера становятся важнейшим фактором, определяющим его успешность и конкурентоспособность на рынке труда.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить практико-ориентированный подход в контексте инженерного образования как основу готовности к профессиональному общению в процессе решения производственно-ситуационных задач с потенциальными индустриальными партнерами и работодателями [Kolga, Onisiforova, 2021], участие которых в профессиональном образовании регламентируется нормативной правовой базой ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012[1]. В данном Законе работодатели получили официальный статус участников образовательных отношений (гл. 1 ст. 2, гл. 2 ст. 10 Закона) в качестве равноправных партнеров и полномочие оценивать результаты обучения в рамках промежуточной и итоговой аттестации.

Имитирование и моделирование профессионального взаимодействия в рамках обучения иностранному языку способствует формированию профессиональной коммуникативной личности инженера – *как интегративного, динамического качества личности, включающего в себя личностные характеристики и профессиональные компетенции субъекта профессиональной деятельности, способствующие выработке стандартных и инновационных подходов при решении производственных задач в условиях конструктивного межкультурного диалога с потенциальным работодателем в процессе будущей профессиональной деятельности* [Воног, 2023]. В научных работах обосновывается интеграция таких профессионально-личностных характеристик, как: осознание ценностно-смыслового отношения к осваиваемой деятельности и ее ключевым задачам [Zander, Heidig, 2020], знание системы языка и профессионального лексикона с учетом принадлежности будущего инженера к отдельной профессиональной группе [Серова и др., 2022], умение осуществлять профессиональное общение в соответствии с потребностями коммуникативной ситуации и целями профессиональной деятельности [Лазуренко и др., 2007].

Выработке данных характеристик в контексте формирования профессиональной коммуникативной личности инженера способствует поликультурная образовательная среда вуза, взаимодействие в которой осуществляется между представителями разных культур [Ильина, Гэдэ, 2024] на языке глобальной коммуникации – английском языке [Седых[2], 2019]. Кроме того, практико-ориентированный подход через моделирование и решение производственно-ситуационных задач студентами, обучающимися по программам инженерной подготовки, реализуется благодаря чтению источников научно-технической литературы на русском и иностранном языках. Трудоемкий процесс поиска, обзора и реферирования научных статей российских и зарубежных ученых по теме производственных задач реализуется студентами с помощью технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ), что позволяет упразднить рутинные работы как по изучению иностранного языка, так и обучению иностранному языку [Nagy, 2021].

Цель статьи – выявить и обосновать использование технологий ИИ, раскрыть их функционал при решении учебно-познавательных и научно-исследовательских задач в процессе формирования профессиональной коммуникативной личности инженера, а также определить перспективы их применения в процессе обучения иностранному языку.

Методологию исследования составляют работы, посвященные характеристикам технологий искусственного интеллекта при решении учебно-познавательных и научно-исследовательских задач в процессе формирования профессиональной коммуникативной личности инженера в рамках практико-ориентированного подхода.

[1] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс».

[2] Седых Д.В. Педагогическое обеспечение процесса обучения студентов вуза в полилингвальной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2019. 24 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54461600 (дата обращения: 01.11.2025).

Искусственным интеллектом являются современные технологии, которые собирают и анализируют большие данные в области речевого поведения человека, помогают выстраивать индивидуальную траекторию обучения иностранному языку, они также способны имитировать иноязычную речемыслительную деятельность человека [Сысоев, 2023].

Обзор научной литературы, проведенный на основе анализа работ [Котлярова, 2022; Сысоев и др., 2024; Титова, 2024; Харламенко, Воног, 2024; Hwang, Chang, 2021] позволяет выделить следующие технологии ИИ и рутинные задачи, с которыми они успешно справляются в процессе формирования профессиональной коммуникативной личности инженера.

Во-первых, для поиска, анализа и обзора литературы, а также написания научных статей используются Elicit и SciSpace. Они могут автоматически собирать и анализировать научно-исследовательские работы, помогая студентам, обучающимся по программам инженерных направлений, находить актуальные источники и информацию по теме. Во-вторых, при обработке естественного языка OpenAI GPT и Quillbot используются в написании и редактировании научных статей, а также в автоматическом создании аннотаций, резюме, диалогов, связанных с пониманием и генерацией естественного языка. В-третьих, для визуализации данных научных исследований применяется AiGPTbot, который создает интерактивную визуализацию сложных данных, графики и дашборды (интерактивные аналитические панели, на которых отображаются ключевые метрики в понятной упорядоченной форме), облегчая их интерпретацию и представление результатов.

Кроме того, для автоматического оформления библиографии используются BibMe, Zotero и CiteThisForMe. Данные онлайн-генераторы библиографий поддерживают различные стили, включая возможность выбора формата ГОСТ. Кроме того, Zotero является многофункциональным менеджером ссылок, который не только помогает организовывать библиографию, но и может проверять корректность ссылок и формата.

Особое внимание в работах ученых уделяется активизации самостоятельной учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов через функции обратной связи технологий искусственного интеллекта, в том числе благодаря виртуальным помощникам и чат-ботам [Стогниева, 2024], а также отслеживанию цифрового следа для прогнозирования уровня успешности студента [Есин и др., 2023].

Таким образом технологии ИИ позволяют обрабатывать и анализировать большие объемы данных, автоматизировав множество рутинных процессов. Это освобождает время студентов, обучающихся по программам инженерной подготовки, для более креативной и аналитической работы.

Результаты исследования. Рассмотрим пример решения производственно-ситуативной задачи в контексте формирования профессиональной коммуникативной личности инженера с помощью технологий искусственного интеллекта в Сибирском федеральном университете. Задача, связанная с изучением свойств керамики для замены существующих стальных компонентов, выходящих из строя в экстремальных условиях, звучит следующим образом: *Review the technical presentation on ceramic materials and compile a comprehensive list of their key properties to support material selection for our new high-temperature component line. Present your findings in a structured bullet-point format for the engineering team's evaluation. This analysis is needed for determining ceramic suitability in replacing current steel components that are failing under extreme operating conditions.*

В лице экспертов, предоставляющих оценку решения производственно-ситуационной задачи, могут выступать представители территориального градостроительного института «Гражданпроект», строительных компаний «Омега», «Сибиряк», «СМ Сити», специализирующиеся на проектировании и строительстве жилых зданий, домов, автодорог в Красноярском крае. Процесс решения и представления доклада с последующим его обсуждением с экспертом на иностранном языке включает несколько этапов,

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

каждый из которых отслеживается преподавателем и студентами группы с помощью чат-ботов Curipod, ELSA Speak и QuillBot.

Так, на рис. 1 представлены типы слайдов и заданий интерактивной платформы Curipod в процессе изучения свойств керамики. Слайд-контент (Content slide) используется для представления содержания или ключевых моментов темы занятия, например теоретического материала или пояснений.

Слайд с открытым вопросом (Open question slide) содержит вопрос или задание по прочитанному материалу, на которое студенты отвечают письменно, используя мобильные телефоны. Особое значение в процессе решения производственно-ситуационной задачи на иностранном языке имеет функция AI Feedback. В Curipod она предоставляет обратную связь и индивидуальные рекомендации для каждого студента на основе заранее заданных критериев. Она оценивает точность содержания, грамматическую правильность и корректность использования терминологии в ответах студентов. Помимо этого, ИИ отмечает сильные стороны работы, одновременно указывая на возможности для улучшения, что делает обратную связь конструктивной и мотивирующей.

Платформа также может анализировать рисунки, что особенно полезно при решении производственно-ситуационной задачи, связанной с изучением свойств керамики для замены существующих стальных компонентов, выходящих из строя в экстремальных условиях, где используются чертежи, диаграммы и схемы. Этот инструмент помогает оценить, насколько корректно студенты могут описать такие материалы на английском языке с применением профессиональной терминологии, а также соблюдают ли требования к их оформлению и пояснению.



Рис. 1. Слайд-контент и слайд с открытым вопросом интерактивной платформы Curipod в процессе изучения свойств керамики
Fig. 1. A content slide content and an open-question slide of the Curipod interactive platform in the process of studying the properties of ceramics

Следующим инструментом, который используется в рамках решения производственно-ситуационной задачи, является ELSA Speak, который помогает студентам, обучающимся по программам инженерной подготовки, улучшить произношение и разговорные навыки. Одной из ключевых функций приложения является Speech Analyzer. Эта функция позволяет студентам записывать свой голос, произнося предложенные тексты, а затем оценивая правильность их произношения, интонацию и беглость.

Особое внимание уделяется терминологическим единицам. Примерами основных терминов при решении производственно-ситуационной задачи, связанной с изучением свойств керамики для замены существующих стальных компонентов, выходящих из строя в экстремальных условиях в строительной отрасли Сибири, являются: *ceramics – hard – brittle – light – durable, thermal stability – high brittleness – chemical resistance – high heat resistance – low electrical conductivity*. Программа использует

искусственный интеллект, чтобы анализировать звучание слов и фраз, выявлять ошибки и акцент, и на основе этих данных давать индивидуальные рекомендации по улучшению.

Завершающим этапом подготовки доклада по решению производственно-ситуационной задачи является проверка грамматики с помощью инструментов QuillBot – грамматического корректора (Grammar Checker) и перефразировщика (Paraphraser).

Инструмент Grammar Checker автоматически анализирует текст на наличие грамматических и пунктуационных ошибок. Студент может использовать инструмент, чтобы проверить свой текст на соответствие правилам языка и, что важно, получить рекомендации по улучшению текста, а также понять, какие аспекты его письма требуют внимания и углубленной проработки (рис. 2).

Инструмент Paraphraser платформы QuillBot перефразирует предложения, сохраняя их смысл, но меняя форму выражения. Он использует замену синонимов, перестройку предложений и изменение формулировок. Таким образом, студент развивает несколько полезных навыков: учится преобразовывать тексты, сохраняя их смысл, но меняя структуру и слова. Это является важным навыком для написания эссе, научных работ, а также для избегания плагиата.

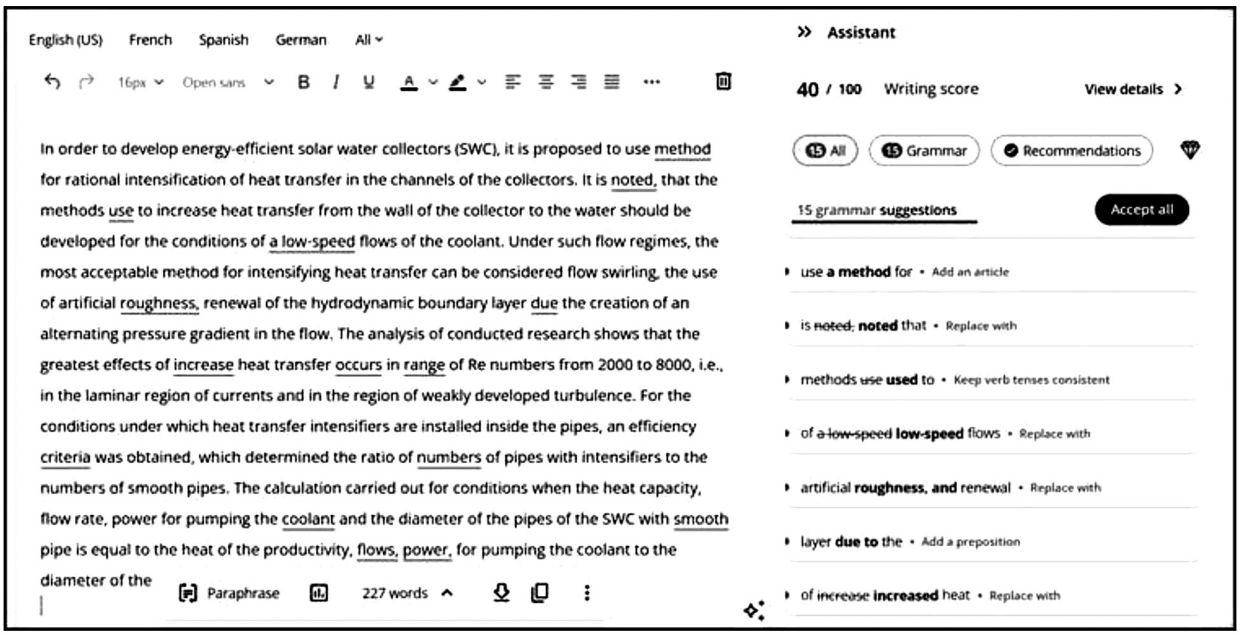


Рис. 2. Грамматический корректор платформы QuillBot в процессе решения производственно-ситуационной задачи на иностранном языке по замене существующих стальных компонентов, выходящих из строя в экстремальных условиях
Fig. 2. The QuillBot platform's English grammar corrector in the process of solving a production-situational problem on replacing existing steel components that fail under extreme conditions

Более того, QuillBot способствует развитию критического мышления через выделение ключевых идей, а также помогает организовывать и разнообразно выражать мысли при написании текстов. Эти функции не только поддерживают процесс обучения, но и развивают самостоятельность студентов, способность к самоконтролю, позволяя им эффективно работать над своими ошибками и улучшать результаты.

Заключение. Таким образом, опыт Сибирского федерального университета доказал эффективность интеграции технологий ИИ в образовательный процесс в контексте формирования профессиональной коммуникативной личности инженера в рамках решения производственно-ситуационных задач. Более того, включение экспертной оценки со стороны потенциального работодателя обеспечивает

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

практико-ориентированный подход, что также положительно влияет на мотивацию студента к обучению иностранному языку. Автоматизация рутинных процессов благодаря технологиям ИИ через поисково-референтное чтение научных статей, составление профессионального лексикона, автоматическое создание аннотаций, резюме, докладов, а также визуализацию данных научных исследований, освобождает время студентов, обучающихся по программам инженерной подготовки, для более креативной и аналитической работы в процессе решения производственно-ситуационных задач на иностранном языке.

Так, Elicit и SciSpace широко используются для поиска, анализа и обзора литературы, а также написания научных статей. Кроме того, при обработке естественного языка OpenAI GPT и Quillbot используются в написании и редактировании научных статей, а также в автоматическом создании аннотаций, резюме, диалогов, связанных с пониманием и генерацией естественного языка. Для визуализации данных научных исследований применяется AiGPTbot, который создает интерактивную визуализацию сложных данных, графики и дашборды, облегчая их интерпретацию и представление результатов. Для автоматического оформления библиографии используются BibMe, Zotero и CiteThisForMe. Данные онлайн-генераторы библиографий поддерживают различные стили, включая возможность выбора формата ГОСТ.

Дальнейшее изучение положительного опыта и тиражирования применения технологий искусственного интеллекта в процессе формирования профессиональной коммуникативной личности инженера определяется необходимостью решения новых задач в актуализированных условиях и требованиях, определяемых быстрым темпом научно-технического прогресса.

Библиографический список

1. Воног В.В. Концептуальные основы проектирования системы иноязычной подготовки в техническом вузе. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2023. 156 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54709133 (дата обращения: 01.11.2025).
2. Есин Р.В., Кустицкая Т.А., Носков М.В. Прогнозирование успешности обучения по дисциплине на основе универсальных показателей цифрового следа // Информатика и образование. 2023. № 38 (3). С. 31–41. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54100036 (дата обращения: 01.11.2025).
3. Ильина Н.Ф., Гэдэ Б. Сравнительный анализ развития поликультурной образовательной среды педагогических вузов (на примере вузов Сибирского федерального округа) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2024. № 4 (70). С. 56–64. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_76083514_44509103.pdf (дата обращения: 01.11.2025).
4. Котлярова И.О. Цифровая трансформация образования как инновация // Вестник Южно-уральского государственного университета. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2022. Т. 14, № 1. С. 6–21. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48071592 (дата обращения: 01.11.2025).
5. Лазуренко Е.Ю., Саломатина М.С., Стернин И.А. Профессиональная коммуникативная личность. Воронеж: Истоки, 2007. 194 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32681243 (дата обращения: 01.11.2025).
6. Мыскин С.В. Языковая профессиональная личность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (30): в 2 ч. Ч. I. С. 150–157. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=20684095 (дата обращения: 01.11.2025).
7. Серова Т.С., Коваленко М.П., Горева Т.А., Тулиева К.В. Технология овладения будущими инженерами билингвальным понятийным терминологическим лексиконом в нефтегазовой сфере // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 1. С. 68–85. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48665385 (дата обращения: 01.11.2025).

8. Стогниева О.Н. Использование ChatGPT в планировании учебных занятий по английскому языку // Информатика и образование. 2024. № 39 (4). С. 77–89. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=73882699 (дата обращения: 01.11.2025).
9. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–16. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50739331 (дата обращения: 01.11.2025).
10. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242–261. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65524412 (дата обращения: 01.11.2025).
11. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 18–37. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=67224482 (дата обращения: 01.11.2025).
12. Харламенко И.В., Воног В.В. Искусственный интеллект как инструмент обратной связи для контроля результатов обучения иностранному языку // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: матер. VIII Междунар. науч. конф.: в 4 ч. Красноярск, 2024. С. 456–459. URL: https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=686286&show_refs=1 (дата обращения: 01.11.2025).
13. Hwang, G.J. & Chang, C.Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments, 31* (7), 4099–4112. DOI: 10.1080/10494820.2021.1952615 (access date: 01.11.2025).
14. Kolga, V.V. & Onisiforova, E.V. (2021). Formation of competences of an engineer modern global economic system: Evolutional development vs. revolutionary leap. In *Institute of Scientific Communications Conference* (pp. 349–358). Cham. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46842851 (access date: 01.11.2025).
15. Nagy, T. (2021). Using technology for foreign language learning: The teacher's role. *Central European Journal of Educational Research*, *3* (2), 23–28. DOI: 10.37441/cejer/2021/3/2/9347
16. Zander, S. & Heidig, S. (2020). Motivationsdesign bei der Konzeption multimedialer Lernumgebungen. In *Handbuch Bildungstechnologie*. *Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (pp. 393–415). Berlin, Springer Verlag. DOI: 10.1007/978-3-662-54373-3_37-1

FORMATION OF ENGINEER'S PROFESSIONAL COMMUNACATIVE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF PRACTICE-ORIENTED APPROACH BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

V.V. Vonog (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes problems of forming the engineer's professional communicative personality through practice-oriented foreign language teaching. Particular attention has been paid to the use of artificial intelligence (hereinafter referred to as AI) technologies in solving industrial-situational problems that simulate the professional communication of future specialists, as current science does not address the specifics of their application in the context of forming an engineer's professional communicative personality.

The purpose of the article is to identify and justify the use of AI technologies, to reveal their functionality in solving educational, cognitive, and scientific research problems in the process of developing an engineer's professional communicative personality, and to determine the prospects for their application in the process of teaching foreign languages.

Methodology (materials and methods). The methodology consists of analysis of psychological and pedagogical literature devoted to the characteristics of artificial intelligence technologies in solving educational, cognitive, and scientific research problems in the process of forming an engineer's professional communicative personality within the framework of a practice-oriented approach. Synthesis of practical experience in implementing AI technologies in foreign language teaching allowed us to identify their functionality and the sequence of their use in the process of understanding foreign practical experience in various fields of science and technology through search-reference reading of scientific articles, the compilation of a professional vocabulary, the automatic creation of annotations, summaries, reports, and the visualization of scientific research data.

Research results. The concept of an 'engineer's professional communicative personality' is defined as the result of practice-oriented teaching of a foreign language. The result requires assessment, by a potential employer as well, based on solving production and situational problems correlating with the professional activities of future engineers. An algorithm has been identified and presented for solving an industrial-situational problem. The task was completed by students enrolled in engineering programs at Siberian Federal University using AI technologies such as Curipod, ELSA Speak, and QuillBot.

Conclusion. The prospects for studying a practice-oriented approach in the context of forming an engineer's professional communicative personality are determined by further research of positive experience and replicating the use of artificial intelligence technologies in the process of teaching a foreign language.

Keywords: *engineer's professional communicative personality, practice-oriented approach, foreign language training, solving industrial-situational problems, AI technologies, Curipod, ELSA Speak, QuillBot.*

Vonog, Vita V. – PhD (Culture Studies), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Engineering, School of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-0710-2662; Scopus Author ID: 57189900072; e-mail: vonog_vita@ mail.ru

References

1. Vonog, V.V. (2023). *Kontseptualnye osnovy proektirovaniya sistemy inoyazychnoy podgotovki v tekhnicheskom vuze* [Conceptual foundations for designing a foreign language training system in a technical university]. Krasnoyarsk, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54709133 (access date: 01.11.2025).
2. Esin, R.V., Kustickaya, T.A. & Noskov, M.V. (2023). Predicting learning success in a discipline based on universal digital footprint indicators. *Informatika i obrazovanie* [Computer Science and Education], *38 (3),* 31–41. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54100036 (access date: 01.11.2025).
3. Ilyina, N.F. & Buji, G. (2024). Comparative analysis of multicultural educational environment development in pedagogical universities (on the example of universities of the Siberian Federal District). *Vest-*

nik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], *4* (70), 56–64. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_76083514_44509103.pdf (access date: 01.11.2025).

4. Kotlyarova, I.O. (2022). Digital transformation of education as an innovation. *Vestnik Yuzhno-uralskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of South Ural State University], *1* (14), 6–21. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48071592 (access date: 01.11.2025).
5. Lazurenko, E.Yu., Salomatina, M.S. & Sternin, I.A. (2007). *Professionalnaya kommunikativnaya lichnost* [Professional communicative personality]. Voronezh, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32681243 (access date: 01.11.2025).
6. Myskin S.V. (2013). Language professional personality. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues], *12* (30), Part I, 150–157. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=20684095 (access date: 01.11.2025).
7. Serova, T.S., Kovalenko, M.P., Goreva, T.A. & Tulieva K.V. (2022). A technology for mastering bilingual conceptual terminology in the oil and gas sector by future engineers. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki* [Bulletin of PNIPU. Problems of Linguistics and Pedagogy], *1*, 68–85. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48665385 (access date: 01.11.2025).
8. Stognieva, O.N. (2024). Using ChatGPT in English Lesson Planning. *Informatika i obrazovanie* [Computer Science and Education], *39* (4), 77–89. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=73882699 (access date: 01.11.2025).
9. Sysoev, P.V. (2023). Artificial Intelligence technologies in Foreign Language Teaching. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign Languages at School], *3*, 6–16. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50739331 (access date: 01.11.2025).
10. Sysoev, P.V., Filatov, E.M. & Sorokin, D.O. (2024). Feedback in foreign language teaching: From information technology to artificial intelligence. *Yazyk i kultura* [Language and Culture], *65,* 242–261. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65524412 (access date: 01.11.2025).
11. Titova, S.V. (2024). Artificial intelligence-based technological solutions for foreign language teaching. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Moscow University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication], *2*, 18–37. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=67224482 (access date: 01.11.2025).
12. Kharlamenko, I.V. & Vonog, V.V. (2024). Artificial intelligence as a feedback tool for monitoring foreign language learning outcomes. In *Computerization of Education and E-Learning Methods: Digital Technologies in Education* (pp. 456–459). Krasnoyarsk, Russia. URL: https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=686286&show_refs=1 (access date: 01.11.2025).
13. Hwang, G.J. & Chang, C.Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments, 31* (7), 4099–4112. DOI: 10.1080/10494820.2021.1952615 (access date: 01.11.2025).
14. Kolga, V.V. & Onisiforova E.V. (2021). Formation of competences of an engineer modern global economic system: Evolutional development vs. revolutionary leap. In *Institute of Scientific Communications Conference* (pp. 349–358). Cham. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46842851 (access date: 01.11.2025).
15. Nagy, T. (2021). Using technology for foreign language learning: The teacher's role. *Central European Journal of Educational Research*, *3* (2), 23–28. DOI: 10.37441/cejer/2021/3/2/9347 (access date: 01.11.2025).
16. Zander, S. & Heidig, S. (2020). Motivationsdesign bei der Konzeption multimedialer Lernumgebungen. In *Handbuch Bildungstechnologie*. *Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (pp. 393–415). Berlin, Springer Verlag. DOI: 10.1007/978-3-662-54373-3_37-1 (access date: 01.11.2025).

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

УДК 378.4

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НА ОСНОВЕ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ

А.А. Нечай (Санкт-Петербург, Россия)
А.В. Ничагина (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Активная цифровая трансформация деятельности органов внутренних дел Российской Федерации обусловила возникновение системного разрыва между традиционными подходами к профессиональной подготовке кадров и реальными требованиями к компетентности сотрудников МВД России в сфере информационной безопасности. Существующая система ведомственного образования не в полной мере учитывает оперативно-служебную специфику, стремительную эволюцию преступлений в сфере компьютерной информации и необходимость формирования устойчивой культуры личной ответственности за защиту служебной информации, что создает риски для информационной инфраструктуры МВД России.

Цель статьи – разработать и апробировать структурно-функциональную модель формирования профессиональной компетентности в области информационной безопасности будущих сотрудников органов внутренних дел, интегрирующую нормативные, содержательные, процессуальные и оценочно-результативные компоненты для преодоления выявленного разрыва.

Методология и методы исследования. Методологическую основу составили системный подход, сравнительно-сопоставительный метод, моделирование и метод экспертной оценки. В ходе исследования проведен теоретический анализ научной литературы и нормативной базы, осуществлено сравнение учебных программ, организован опрос 15 экспертов из числа практикующих сотрудников и преподавателей ведомственных вузов. Апробация модели проводилась с применением ситуационного анализа и статистических методов обработки эмпирических данных, полученных в ходе педагогического эксперимента с участием 127 обучающихся.

Результаты исследования. Разработана и экспериментально проверена структурно-функциональная модель, включающая целевой, содержательный (нормативно-правовой, технико-технологический, оперативно-тактический модули), процессуальный (диагностический, теоретико-методологический, практико-ориентированный этапы) и оценочно-результативный блоки. Эмпирически доказана эффективность модели: обучающиеся экспериментальной группы показали на 42 % выше результаты в идентификации преступлений в сфере компьютерной информации и на 37 % – в применении регламентов защиты информации. Установлена сильная корреляционная связь (r = 0,82) между использованием практико-ориентированных методов и уровнем сформированности компетентности.

Заключение. Предложенная модель является эффективным инструментом формирования профессиональной компетентности в области информационной безопасности будущих сотрудников органов внутренних дел, обеспечивает интеграцию теоретической подготовки с практическими требованиями оперативно-служебной деятельности. Ключевыми условиями ее успешной реализации являются внедрение специализированных тренажерных комплексов, использование ситуационных задач на основе реальных инцидентов и целенаправленное формирование культуры информационной безопасности. Результаты исследования могут быть использованы для модернизации учебных планов и создания единых стандартов подготовки кадров в МВД России.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, информационная безопасность, органы внутренних дел, структурно-функциональная модель, практико-ориентированная подготовка.*

Нечай Александр Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационной безопасности, Санкт-Петербургский университет МВД России; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1202-4830; e-mail: webexpromt@mail.ru

Ничагина Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Санкт-Петербург); ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7630-0446; e-mail: 89315104502@mail.ru

Постановка проблемы. В настоящем исследовании рассматривается проблема совершенствования процесса формирования профессиональной компетентности в области информационной безопасности будущих сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

Цель исследования – разработка и апробация структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетентности в области информационной безопасности будущих сотрудников ОВД, интегрирующей нормативные, содержательные, процессуальные и оценочно-результативные компоненты для преодоления выявленного разрыва между традиционными подходами к подготовке и современными требованиями.

Актуальность данной проблемы обусловлена трансформациями, которые претерпевает система правоохранительных органов в условиях интенсивной цифровой трансформации государственного управления [Ажыкулов, 2023].

Проведенный анализ современной образовательной практики в ведомственных учебных заведениях МВД России выявил существенное противоречие. С одной стороны, стратегические документы федерального уровня[1] устанавливают исключительно высокие требования[2] к подготовке кадрового состава в сфере противодействия преступлениям в системе компьютерной информации[3]. С другой – реальное содержание образовательных программ демонстрирует недостаточную ориентированность на формирование практических навыков защиты информации в условиях оперативно-служебной деятельности [Гончаров, Родионова, 2022].

Особую остроту проблеме придает специфика работы сотрудников ОВД, связанная с обработкой конфиденциальных сведений оперативно-розыскного характера и персональных данных. Как показывают исследования в области профессионального образования [Ламухина и др., 2025], существующая система подготовки не в полной мере учитывает необходимость формирования особой культуры информационной безопасности, адаптированной к правоохранительной специфике[4]. Более того, наблюдается явное отставание темпов обновления содержания обучения от скорости эволюции методов и средств компьютерных атак [Шатохина, Лебедев, 2021].

Методологическую основу исследования составили системный и компетентностный подходы, позволившие рассмотреть формирование профессиональной компетентности в области информационной безопасности как целостный феномен в контексте оперативно-служебной деятельности[5]. Системный подход обеспечил анализ взаимосвязей структурных компонентов модели, а компетентностный определил ориентацию на достижение практических результатов подготовки [Валеева, Пустовалова, 2023].

На начальном этапе применялся теоретико-методологический анализ научных публикаций и нормативных документов МВД России, выявивший противоречия между практическими требованиями и реальным содержанием образовательных программ [Алипханова и др., 2024]. Сравнительно-сопоставительный метод позволил идентифицировать лучшие практики и дефициты в системе ведомственной подготовки через анализ учебных планов и зарубежного опыта [Нечай, Ничагина, 2025].

Эмпирический этап включал экспертные оценки через структурированные интервью с представителями оперативных подразделений МВД и преподавателями ведомственных вузов.

[1] Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «Об утверждении Стратегии национальной безопасности Российской Федерации».

[2] Указ Президента РФ от 05.12.2016 № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации».

[3] Приказ МВД России от 29.06.2018 № 450 «Об организации подготовки кадров для органов внутренних дел Российской Федерации».

[4] Meehan E. (n.d.). Cybersecurity – An emerging challenge for all law enforcement. Police Chief Magazine. URL: https://www.policechiefmagazine.org/cybersecurity-an-emerging-challenge-for-all-law-enforcement/ (дата обращения: 23.11.2025).

[5] Andersen G., & MoldStud Research Team (2025). Cyber Security Incident Management: Collaborating with Law Enforcement. URL: https://moldstud.com/articles/p-cyber-security-incident-management-collaborating-with-law-enforcement (дата обращения: 23.11.2025).

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

Моделирование использовалось для разработки структурно-функциональной модели, а ситуационный анализ – для ее апробации на основе реальных инцидентов в системе информационной безопасности [Ламухина и др., 2025].

Обработка данных осуществлялась статистическими методами (Ерофеева, Лебедев, 2024). Интеграция указанных подходов и методов обеспечила комплексный характер работы за счет связи теоретического анализа с решением прикладных задач совершенствования кадровой политики МВД России [Крайнева и др., 2024].

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ, включающих исследования цифровой трансформации сферы образования [Ажыкулов, 2023; Гончаров, Родионова, 2022], где авторы последовательно раскрывают потенциал цифровой среды как катализатора профессионального развития [Авдеева и др., 2022]. Однако следует констатировать, что данные работы ограничиваются рассмотрением общепедагогического контекста, не затрагивая специальные аспекты подготовки сотрудников правоохранительных органов [Демьянец, Понизова, 2023]. В рамках проведенного ранее диссертационного исследования[6] была доказана эффективность компетентностного подхода при формировании компетенций в области информационной безопасности, однако ведомственная специфика образовательного процесса в силовых структурах требует дополнительного изучения. Российский опыт цифровой трансформации [Бочкарева, Мубаракшина, 2019] демонстрирует системные проблемы, особенно актуальные для ведомственных образовательных систем [Шаламова, 2025].

Критический анализ нормативной базы выявил существенный разрыв между законодательно установленными требованиями к компетентности в области информационной безопасности и реальным содержанием образовательных программ в ведомственных вузах.

Исследования подготовки кадров для силовых структур [Ламухина и др., 2025]; (Ерофеева, Лебедев, 2024) содержат ценные методические наработки, но не предлагают комплексных решений для формирования компетентности в сфере информационной безопасности. Работы по отдельным видам компетенций [Барышникова, Платонова, 2023; Валеева, Пустовалова, 2023] подтверждают эффективность компетентностного подхода, однако не учитывают необходимость интеграции различных аспектов подготовки [Винокурова, Фильченкова 2023; Нуриев, Старыгина, 2025].

Актуальные исследования цифровой компетентности [Алипханова и др., 2024; Крайнева и др., 2024] и международный опыт (Stsepanets, 2025) свидетельствуют об универсальном характере проблематики, но не предлагают адаптированных решений для правоохранительной деятельности [Абдуразаков, Батыгов, 2021]. Обнаруженный дефицит целостных методических подходов, объединяющих нормативно-правовые, технические и оперативно-тактические компоненты подготовки, подтверждает научную значимость настоящего исследования.

Результаты исследования. Проведенное исследование позволило получить комплекс данных, характеризующих современное состояние процесса формирования профессиональной компетентности в области информационной безопасности (далее – ИБ) будущих сотрудников органов внутренних дел МВД России. Основным результатом стала разработка структурно-функциональной модели, в упрощенном виде представленной на рисунке. Модель представляет собой целостную систему, интегрирующую нормативные, содержательные, процессуальные и оценочно-результативные компоненты подготовки.

Разработанная модель включает последовательно представленные взаимосвязанные структурные блоки. Целевой блок определяет системообразующую задачу – обеспечение устойчивой готовности сотрудников органов внутренних дел к противодействию современным преступлениям в сфере компьютерной информации, что конкретизируется через три стратегические

[6] Нечай А.А. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя информатики в области информационной безопасности в условиях цифровизации образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2023. 193 с.

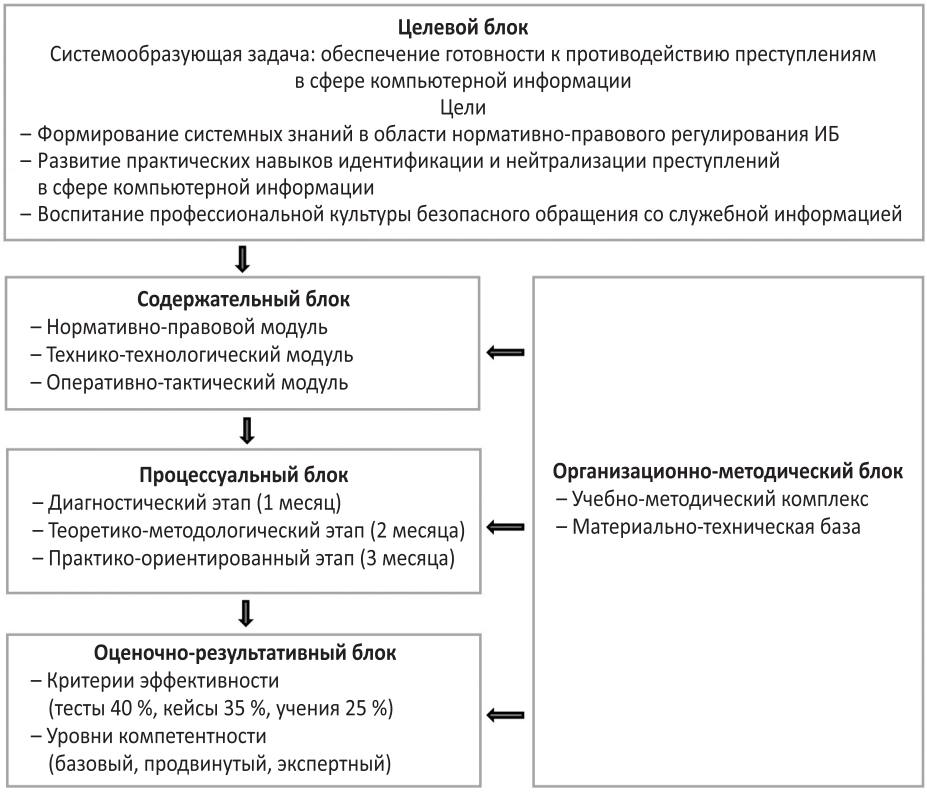


Рис. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущих сотрудников органов внутренних дел в области информационной безопасности
Fig. A structural and functional model for developing professional competence among future law enforcement officers in the field of information security

цели: формирование системных знаний в области нормативно-правового регулирования ИБ, развитие практических навыков идентификации и нейтрализации кибератак, а также воспитание профессиональной культуры безопасного обращения со служебной информацией.

Содержательное наполнение модели обеспечивается через три специализированных модуля. Нормативно-правовой модуль охватывает законодательство РФ в области ИБ, ведомственные регламенты и международные стандарты защиты информации. Технико-технологический модуль включает методы криптографической защиты, средства обнаружения вторжений и протоколы безопасного сетевого взаимодействия. Оперативно-тактический модуль сфокусирован на тактике действий при киберинцидентах, методах расследования преступлений в сфере компьютерной информации и процедурах обеспечения безопасности оперативно-розыскных мероприятий.

Реализация содержательных компонентов осуществляется через процессуальный блок, выстроенный как последовательность этапов. Диагностический этап продолжительностью 1 месяц включает оценку исходного уровня компетентности обучающихся и формирование индивидуальных траекторий обучения. Теоретико-методологический этап (2 месяца) посвящен модульному изучению нормативных основ и принципов работы защищенных информационных систем. Практико-ориентированный этап (3 месяца) предполагает работу на специализированных тренажерах, решение ситуационных задач по реальным инцидентам и участие в учебных расследованиях преступлений в сфере компьютерной информации.

Завершающим элементом системы выступает оценочно-результативный блок, устанавливающий критерии эффективности подготовки: качество выполнения нормативных тестовых заданий (40 %), успешность решения практических

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

кейсов (35 %) и результаты участия в комплексных учениях (25 %). Модель предусматривает три уровня сформированности компетентности в сфере информационной безопасности: базовый (знание нормативных требований), продвинутый (умение применять стандартные процедуры защиты) и экспертный (способность разрабатывать и реализовывать комплексные меры противодействия угрозам).

Апробация элементов разработанной модели, проводившаяся в течение шести месяцев с участием 127 обучающихся ведомственного образовательного учреждения, подтвердила ее эффективность. Сравнительный анализ с контрольной группой показал статистически значимое превышение показателей экспериментальной группы по параметрам практического применения знаний. При решении ситуационных задач, моделирующих реальные инциденты информационной безопасности, курсанты экспериментальной группы демонстрировали на 42 % более высокие результаты в области идентификации фишинг-атак и на 37 % – в применении регламентов защиты конфиденциальной информации. Важным аспектом исследования стало выявление зависимости между методами обучения и уровнем сформированности профессиональной компетентности. Применение методов обучения, основанных на анализе реальных или смоделированных ситуаций (кейсов) инцидентов в области информационной безопасности, зафиксированных в территориальных органах МВД России, позволило повысить уровень осознанного применения процедур защиты информации на 56 % по сравнению с традиционными лекционными формами обучения. Наблюдение за практическими занятиями показало, что курсанты, участвовавшие в апробации модели, в 3,2 раза реже допускали нарушения регламентов работы со служебной информацией при выполнении комплексных заданий. Особый интерес представляют данные, полученные в ходе экспертной оценки. Анализ результатов структурированного интервью с 15 экспертами выявил согласованность мнений относительно необходимости формирования не только технических навыков, но и культуры личной ответственности за сохранность служебной информации: 93 % экспертов отметили, что существующая система подготовки недостаточно ориентирована на профилактику внутренних угроз информационной безопасности, связанных с человеческим фактором.

Реализация предложенной модели потребовала разработки специализированного учебно-методического комплекса, включающего модули ситуационного моделирования, лабораторные практикумы по выявлению уязвимостей и методики проведения учебных тревог по отработке действий при инцидентах, связанных с преступлениями в сфере компьютерной информации. Апробация данного комплекса показала его эффективность в формировании устойчивых практических навыков: после прохождения полного курса подготовки 89 % обучающихся демонстрировали стабильно высокие результаты при решении комплексных задач по защите информации.

Заключение. Статистическая обработка данных подтвердила гипотезу исследования, выявив сильную прямую корреляцию между применением активных методов обучения и уровнем сформированности профессиональной компетентности будущих сотрудников органов внутренних дел. Экспериментальная апробация структурно-функциональной модели продемонстрировала ее эффективность в преодолении разрыва между теоретической подготовкой и практическими требованиями оперативно-служебной деятельности. Практическая значимость исследования подтверждается существенным ростом показателей экспериментальной группы: на 42 % повысилась эффективность выявления компьютерных преступлений и на 37 % – соблюдение нормативов защиты информации. Особую результативность показало использование ситуационных задач на основе реальных инцидентов, способствующих развитию оперативного мышления в условиях, приближенных к реальной оперативной обстановке.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой дифференцированных

подходов к подготовке различных категорий сотрудников и созданием тренажерных комплексов, моделирующих отраслевые особенности преступлений в сфере компьютерной информации. Длительный мониторинг эффективности предложенной модели позволит оптимизировать процесс формирования профессиональной компетентности и обеспечить необходимый уровень защищенности информационного пространства МВД России.

Библиографический список

1. Абдуразаков М.М., Батыгов З.О. Современные проблемы обеспечения информационной безопасности в образовательно-педагогической сфере // Информатика и образование. 2021. № 10 (329). С. 57–64. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-10-57-64
2. Авдеева С.М., Уваров А.Ю., Тарасова К.В. Цифровая трансформация школ и информационно-коммуникационная компетентность учащихся // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 218–243. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-218-243
3. Ажыкулов С.М. Роль цифровой образовательной среды в профессиональном развитии педагога // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2023. № 1 (5). С. 56–60. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/roltsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-v-professionalnom-razvitii-pedagoga (дата обращения: 23.11.2025).
4. Алипханова Ф.Н., Пивнева С.В., Квитковская А.А. Формирование информационной компетентности будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 342–344. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-342-344
5. Барышникова Г.В., Платонова Д.О. Формирование коммуникативной компетентности будущих государственных служащих // Казанская наука. 2023. № 11. С. 26–28. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_57458697_99675576.pdf (дата обращения: 23.11.2025).
6. Бочкарева Т.Н., Мубаракшина А.Р. Цифровое образование в Российской Федерации: реалии и перспективы // Гуманитарные науки. 2019. № 1 (45). С. 11–16. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37173638_85492226.pdf (дата обращения: 23.11.2025).
7. Валеева И.А., Пустовалова И.Н. Формирование правовой компетентности будущих педагогов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 2 (48). С. 7–12. DOI: 10.54348/SciS.2023.2.2
8. Винокурова И.В., Фильченкова И.Ф. Экспериментальная работа по формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 6. С. 103–112. DOI: 10.17759/pse.2023280610
9. Гончаров К.Г., Родионова О.В. Цифровая образовательная среда: практика использования // Рефлексия. 2022. № 1. С. 27–31. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49604843_92979409.pdf (дата обращения: 23.11.2025).
10. Демьянец Е.В., Понизова Е.В. Некоторые аспекты права на информацию несовершеннолетних в контексте формирования культуры информационной безопасности в Российской Федерации // Образование и право. 2023. № 3. С. 25–29. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-prava-na-informatsiyu-nesovershennoletnih-v-kontekste-formirovaniya-kultury-informatsionnoy-bezopasnosti-v (дата обращения: 23.11.2025).
11. Крайнева С.В., Шефер О.Р., Лебедева Т.Н. Формирование цифровой компетентности будущих педагогов в безопасной образовательной среде: монография // Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. 190 с.
12. Ламухина Н.А., Жигадло А.П., Нагорный Е.А. Формирование информационной компетентности в военном вузе // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур.

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

2025. № 2. С. 267–272. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_82369439_23874032.pdf (дата обращения: 23.11.2025).

13. Нечай А.А., Ничагина А.В. Трансдисциплинарный подход в высшем образовании как путь к качественной подготовке педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1 (110). С. 187–190. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-187-191
14. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Параметрическая дидактика: разработка кибер-физического концепта в образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 1 (245). С. 106–113. DOI: 10.25198/1814-6457-245-106
15. Шаламова О.О. Этапы подготовки будущих психологов в области безопасности профессиональной деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 3 (247). С. 142–146. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_83028648_11165597.pdf (дата обращения: 23.11.2025).
16. Шатохина Л.В., Лебедев М.В. Формирование коммуникативно-педагогической компетентности у сотрудников уголовно-исполнительной системы // Глобальный научный потенциал. 2021. № 10 (127). С. 33–35. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47471570_58005807.pdf (дата обращения: 23.11.2025).

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY AMONG FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS USING A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL

A.A. Nechay (St. Petersburg, Russia)
A.V. Nichagina (St. Petersburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The current digital transformation of the activities of the RF Interior Ministry bodies has led to a systemic gap between traditional approaches to professional training and real requirements for the competence of Interior Ministry officers in the field of information security. The existing departmental education system does not fully take into account the operational and service specifics, the rapid evolution of computer crimes, and the need to form a sustainable culture of personal responsibility for the protection of official information, which creates risks for the information infrastructure of the RF Ministry of the Interior.

The purpose of the article is to develop and test a structural-functional model for the formation of professional competence in the field of information security among future internal ministry officers, integrating normative, content-related, procedural, and evaluative-resultative components to overcome the identified gap.

Methodology (materials and methods). The methodological basis was formed by the system approach, comparative method, and expert assessment method. The study involved a theoretical analysis of scientific literature and regulatory framework, a comparison of curricula, and a survey of 15 experts from among practicing officers and teachers of governmental universities. The model was tested using situational analysis and statistical methods for processing empirical data obtained during a pedagogical experiment involving 127 cadets.

Research results. A structural-functional model has been developed and experimentally tested, comprising target, content-related (normative-legal, technical-technological, operational-tactical modules), procedural (diagnostic, theoretical-methodological, practice-oriented stages), and evaluative-resultative blocks. The model's effectiveness has been empirically proven: cadets in the experimental group showed 42% higher results in identifying computer crimes and 37% higher results in applying information protection regulations. A strong correlation (r = 0.82) was established between the use of practice-oriented methods and the level of formed competence.

Conclusion. The proposed model is an effective tool for forming professional information security competence, ensuring the integration of theoretical training with the practical requirements of operational and service activities. Key conditions for its successful implementation are the introduction of specialized training complexes, the use of situational tasks based on real incidents, and the targeted formation of an information security culture. The research results can be used to modernize curricula and create unified personnel training standards within the RF Ministry of the Interior.

Keywords: professional competence, information security, inter*ior ministry bodies, structural-functional model, practice-oriented training.*

Nechai, Aleksandr A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Information Security, St. Petersburg University of the RF Ministry of the Interior (St. Petersburg, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1202-4830; e-mail: webexpromt@mail.ru

Nichagina, Anna V. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, Leningrad Pushkin State University (St. Petersburg, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7630-0446; e-mail: 89315104502@mail.ru

References

1. Abdurazakov, M.M., & Batygov, Z.O. (2021). Modern problems of ensuring information security in the educational and pedagogical sphere. *Informatika i obrazovanie* [Informatics and Education], *10*, 57–64. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-10-57-64
2. Avdeeva, S.M., Uvarov, A.Yu., & Tarasova, K.V. (2022). Digital transformation of schools and information and communication competence of students. *Voprosy obrazovaniya* [Education Issues], *1*, 218–243. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-218-243

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

3. Azhykulov, S.M. (2023). The role of digital educational environment in teachers' professional development. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo nauchno-issledovatelskogo instituta pedagogiki i psikhologii vysshego obrazovaniya* [Bulletin of St. Petersburg Research Institute of Pedagogy and Psychology of Higher Education], *1* (5), 56–60. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-v-professionalnom-razvitii-pedagoga (access date: 23.11.2025).
4. Alipkhanova, F.N., Pivneva, S.V., & Kvitkovskaya, A.A. (2024). Formation of information competence of future teachers in their professional training system. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, and Education], *1* (104), 342–344. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-342-344
5. Baryshnikova, G.V., & Platonova, D.O. (2023). Formation of communicative competence of future civil servants. *Kazanskaya nauka* [Kazan Science], *11*, 26–28. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_57458697_99675576.pdf (access date: 23.11.2025).
6. Bochkareva, T.N., & Mubarakshina, A.R. (2019). Digital education in the Russian Federation: realities and prospects. *Gumanitarnye nauki* [Humanities], *1* (45), 11–16. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37173638_85492226.pdf (access date: 23.11.2025).
7. Valeeva, I.A., & Pustovalova, I.N. (2023). Formation of legal competence of future teachers. *Nauchnyy poisk: lichnost, obrazovanie, kultura* [Scientific Search: Personality, Education, and Culture], *2* (48), 7–12. DOI: 10.54348/SciS.2023.2.2
8. Vinokurova, I.V., & Filchenkova, I.F. (2023). Experimental work on the formation of university teacher competence in inclusive education through information technology support. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], *28* (6), 103–112. DOI: 10.17759/pse.2023280610
9. Goncharov, K.G., & Rodionova, O.V. (2022). Digital educational environment: practice of use. *Refleksiya* [Reflection], *1*, 27–31. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49604843_92979409.pdf (access date: 23.11.2025).
10. Demyanets, E.V., & Ponizova, E.V. (2023). Some aspects of the right to information of minors in the context of forming a culture of information security in the Russian Federation. *Obrazovanie i pravo* [Education and Law], *3*, 25–29. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-prava-na-informatsiyu-nesovershennoletnih-v-kontekste-formirovaniya-kultury-informatsionnoy-bezopasnosti-v (access date: 23.11.2025).
11. Kraineva, S.V., Shefer, O.R., & Lebedeva, T.N. (2024). Formation of digital competence of future teachers in a safe educational environment. Chelyabinsk, Russia.
12. Lamukhina, N.A., Zhigadlo, A.P., & Nagorny, E.A. (2025). Formation of information competence in a military university. *Aktualnye problemy fizicheskoy i spetsialnoy podgotovki silovykh struktur* [Current Problems of Physical and Special Training of Law Enforcement Agencies], *2*, 267–272. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_82369439_23874032.pdf (access date: 23.11.2025).
13. Nechay, A.A., & Nichagina, A.V. (2025). Transdisciplinary approach in higher education as a way to quality teacher training. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, and Education], *1* (110), 187–190. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-187-191
14. Nuriev, N.K., & Starygina, S.D. (2025). Parametric didactics: development of a cyber-physical concept in education. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University], *1*, 106–113. DOI: 10.25198/1814-6457-245-106
15. Shalamova, O.O. (2025). Stages of training future psychologists in the field of occupational safety. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University], *3*, 142–146. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_83028648_11165597.pdf (access date: 23.11.2025)
16. Shatokhina, L.V., & Lebedev, M.V. (2021). Formation of communicative and pedagogical competence among penal system officials. *Globalnyy nauchnyy potentsial* [Global Scientific Potential], *10* (127), 33–35. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47471570_58005807.pdf (access date: 23.11.2025).

УДК 378.147; 343.988

ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ МОДУЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФИЛАКТИКЕ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ[1]

Т.А. Шкерина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Увеличение численности семей мигрантов[2] на территории РФ, имеющих несовершеннолетних детей, рост культурного разнообразия школьных коллективов и проявления девиаций у детей и подростков-мигрантов обусловливают необходимость модернизации системы подготовки педагогических кадров, способных осуществлять сопровождение обучающихся в гетерогенной образовательной среде. Анализ научных исследований по данной проблематике и реалий образовательной практики позволил выделить противоречия между возрастающей потребностью в квалифицированных педагогах для работы с детьми и подростками-мигрантами и недостаточной их подготовленностью в педагогических вузах; между необходимостью формирования и развития у будущего учителя компетенций в области профилактики виктимного поведения у детей и подростков-мигрантов и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения соответствующей психолого-педагогической подготовки будущего учителя.

Целью статьи является обоснование авторской методической модели инклюзивно ориентированного модуля как средства подготовки будущего учителя к профилактике виктимного поведения подростков-мигрантов.

Методология (материалы и методы) исследования основывается на интеграции положений системного, междисциплинарного, компетентностного и контекстного подходов. В качестве основных методов исследования определены*:* анализ научной литературы в рамках заявленной проблематики, нормативно-правовых и программных документов; моделирование психолого-педагогического компонента профессиональной подготовки будущего учителя к профилактике виктимного поведения подростков-мигрантов; систематизация и обобщение.

Результаты исследования. Уточнено понимание феномена «психолого-педагогическая подготовка будущего учителя к профилактике виктимного поведения подростков-мигрантов» за счет его рассмотрения с позиций системного подхода, учета особенностей гетерогенной образовательной среды, конкретизации содержания подготовки будущего учителя к профилактике девиаций в образовательной среде. Научная новизна исследования определяется тем, что в нем обоснована методическая модель инклюзивно ориентированного модуля в области профилактики виктимного поведения подростков-мигрантов, которая представляет собой подсистему психолого-педагогической подготовки будущего учителя, разработана с опорой на основные принципы профессиональной подготовки будущих учителей к работе с детьми с миграционной историей, интегрирует системообразующие признаки системы профессиональной подготовки.

Заключение. Авторская концепция разработки инклюзивно ориентированного модуля в системе психолого-педагогической подготовки будущего учителя к профилактике виктимного поведения подростков-мигрантов базируется на трех ключевых принципах: междисциплинарный характер научно-методического обеспечения модуля; многоаспектность (учет культурно-этнических особенностей мигрантов, социально-педагогических и психолого-педагогических аспектов инклюзивного образования; правовых аспектов защиты детей-мигрантов) и технологическая вариативность (применение адаптивных психолого-педагогических технологий).

Ключевые слова: *психолого-педагогическая подготовка будущего учителя, инклюзивное образование, виктимное поведение, подростки-мигранты, профилактическая работа.*

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

[1] Исследование выполнено по проекту «Концепция и кластерная модель профилактики и коррекции девиантного поведения подростков и молодежи на основе междисциплинарного подхода» № 073-00048-25-03.

[2] Демографический ежегодник России. 2023: стат. сб. / Росстат. М., 2023. 256 с. URL: https://eng.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/DEM23.pdf (дата обращения: 20.10.2025).

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

Постановка проблемы. Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с миграционной историей является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики, что обусловлено ростом девиантных проявлений среди несовершеннолетних, особыми рисками социального неблагополучия среди детей из семей мигрантов и актуализирует необходимость специальной подготовки будущих и действующих учителей в контексте обсуждаемой проблемы.

Современная образовательная среда характеризуется возрастающим культурным разнообразием, что обусловлено миграционными процессами. Подростки-мигранты составляют особую группу риска по проявлениям виктимного поведения, что связано с комплексом социально-психологических факторов: языковым барьером, культурной дезориентацией, трудностями социальной адаптации. В этой связи особую актуальность приобретает проблема профессиональной подготовки учителей, способных эффективно осуществлять профилактическую работу в данном направлении. *Целью* статьи является обоснование авторской методической модели инклюзивно ориентированного модуля как средства подготовки будущего учителя к профилактике виктимного поведения подростков-мигрантов.

Методология (материалы и методы) исследования основывается на интеграции положений ряда подходов: системного (позволяет рассматривать психолого-педагогическую подготовку будущего учителя как целостную систему), междисциплинарного (обеспечивает системное понимание проблемы настоящего исследования с опорой на интеграцию знаний из различных научных областей), компетентностного (акцентирует внимание на результативности психолого-педагогической подготовки будущего учителя в формате инклюзивных профессиональных компетенций) и контекстного (позволяет учитывать многоаспектность будущей профессиональной деятельности: социокультурные особенности мигрантов, социально-экономические условия, образовательную инклюзивную политику) на различных уровнях методологического знания. В качестве основных методов исследования определены анализ научной психолого-педагогической литературы, нормативно-правовой и программной документации (профессиональный стандарт «Педагог…», ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и др.) по проблеме подготовки будущего учителя к работе в условиях инклюзивной образовательной практики, в частности подготовки будущего педагога к профилактике девиаций у детей и подростков с миграционной историей; моделирование психолого-педагогического компонента профессиональной подготовки будущего учителя к профилактике виктимного поведения подростков-мигрантов.

Обзор научной литературы. Трансформация системы высшего педагогического образования в условиях постнеклассического этапа развития науки характеризуется ключевыми изменениями как в стратегии, так и в тактике его осуществления [Басюк, 2022] и обусловливает пересмотр содержания, состава и структуры профессиональной подготовки педагогических кадров с опорой на обеспечение единства подходов к осуществлению методической, предметной и психолого-педагогической подготовки будущих учителей[3]. Разделяем позицию, освещенную во многих исследованиях по обозначенной проблеме, в части целесообразности использования совокупности методологических оснований: исследователи рассматривают психолого-педагогическую подготовку в качестве компонента общей профессиональной подготовки, актуализируют ее реализацию с опорой на идеи интегративного, субъектно ориентированного, практико-ориентированного и рефлексивно-аналити-

[3] Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/oc/404830447/#1000 (дата обращения: 20.10.2025).

ческого подходов [Байбородова, Груздев, Харисова, 2018]. Практико-ориентированный подход в профессиональном педагогическом образовании рассматривается в самом общем виде как профессиональная подготовка будущих педагогов, выстроенная на основе взаимопроникновения учебной и профессиональной деятельности студентов как условия формирования учебно-профессиональных компетенций [Дикова, Смирнова, Ковалева и др., 2021].

Ведущие отечественные исследователи процесса трансформации университетской профессиональной подготовки будущих педагогов [Писарева, Пискунова, Тряпицына, 2022] в качестве одного из значимых методологических подходов определяют междисциплинарный подход к решению актуальных проблем образования. Среди таких проблем особое место занимает подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Горюнова, Мареева, Ромашевская, 2018; Кетриш, 2018; Рымханова, 2020; Тимохина[4], 2018; Хитрюк[5], 2015 и др.] с акцентом на подготовке будущих педагогов к сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)/инвалидностью, что требует переосмысления традиционных моделей подготовки с учетом новых вызовов и тенденций развития образования.

В современных исследованиях отсутствует единство в понимании профиля инклюзивных компетенций (ИК) педагогов, например, исследовательский коллектив Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена выделил интегральные инклюзивные компетенции [Кантор, Проект, Никулина и др., 2021], нацеленные на сопровождение исключительно обучающихся с ОВЗ; проектное исследование, которое охватило представителей сферы образования из 25 стран – членов Европейского агентства по особым образовательным потребностям и инклюзивному образованию [European.., 2022], позволило выделить инклюзивный профиль педагога, представленный в обобщенном плане, в структуру которого вошли базовые ценности инклюзивного образования и соответствующие им десять областей компетенций. Анализ рассмотренных подходов обусловливает дальнейшую разработку профиля ИК будущего учителя и их имплементацию в профессиональные образовательные программы.

Усиление миграционных процессов в России повлияло на увеличение количества детей с миграционной историей в образовательных организациях на всех уровнях образования. Актуализируется исследование проблемы девиаций детей и подростков-мигрантов с опорой на положения междисциплинарного подхода, интегрирующего педагогические, психологические и социокультурные аспекты, что обусловлено полиэтиологичностью данного феномена и его глубокой социокультурной детерминированностью. Анализ результатов исследований отечественных и зарубежных ученых по обозначенной проблеме позволил выделить психологические особенности детей и подростков-мигрантов. Большинство исследователей акцентируют внимание на особенностях девиаций как в подростковом периоде в целом, так и конкретно в отношении подростков-мигрантов, отмечают, что подростки-мигранты представляют особую социально-психологическую группу, находящуюся на стыке возрастных и миграционных кризисов [Ибрагимова, Амирова, 2016]; раскрывают особенности развития подростков-мигрантов, которое происходит в условиях двойной адаптации, – к возрастным изменениям и новой социокультурной среде [Екимова, Зимина, Орлова, 2025; Микляева, Кайипбекова, 2022]; определяют многомерный психологический профиль подростков с аддиктивным поведением [Berdibayeva et al., 2021]; выделяют ключевые аспекты организации профилактики девиаций в образовательной среде: повышение школьной вовлеченности (развитие просоциальных связей, создание поддерживающей среды) [Garakani et al., 2021], важность семейного

[4] Тимохина Т.В. Профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2018. 411 с.

[5] Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2015. 390 с.

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

фактора (экологичные детско-родительские отношения, конструктивные стили воспитания; семейное принятие как буфер против аддиктивных тенденций [Iakunchykova et al., 2015; Maia-Silva et al., 2021; Yu et al., 2022]; образовательные меры профилактики: информационные подходы (корректное просвещение о рисках, развитие критического мышления и медиаграмотности в цифровой среде) [Mpousiou et al., 2021].

Таким образом, сложная социальная ситуация развития подростков-мигрантов, обусловленная мультикультурными условиями социализации, создает двойственный эффект: с одной стороны, она повышает виктимность (склонность становиться жертвой неблагоприятных обстоятельств), а с другой – провоцирует развитие девиантного поведения.

Значительное количество исследований посвящено подготовке будущих педагогов к адаптации детей-мигрантов к условиям новой образовательной среды [Купцова, 2023; Шиганова и др., 2020; и др.]; актуализирован потенциал системы дополнительного профессионального образования в формировании этнопедагогической компетентности педагогов [Ильина, 2017]; рассмотрены этапы подготовки педагогов к социально-психологическому сопровождению детей с миграционной историей; показана специфика их обучения в психологических и социальных дисциплинах Ядра высшего педагогического образования [Гуляевская, 2025].

Разделяем позицию З.И. Лаврентьевой, Т.В. Фуряевой и Е.М. Скрыпниковой [Лаврентьева, Фуряева, Скрыпникова, 2025] в части выделения принципов, лежащих в основе профессиональной подготовки будущих учителей к работе с детьми с миграционной историей и служащих основой для проектирования содержания и научно-методического обеспечения дисциплин и практик Ядра высшего педагогического образования. Проведенный обзор научной психолого-педагогической литературы позволил выделить в качестве перспективного направления настоящего исследования − разработку и обоснование методической модели инклюзивно ориентированного модуля (ИОМ) как средства развития и формирования профессиональных компетенций у будущего учителя в области профилактики виктимного поведения подростков-мигрантов.

Результаты исследования. Анализ ранее представленных исследований как в области профессиональной подготовки будущего учителя в целом, так и в области психолого-педагогической подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования позволил зафиксировать различные методологические основания, с позиций которых исследуемый феномен рассматривается как система, представленная целостным единством элементов педагогической системы (цели, принципы, содержание, организационные формы, методы, средства, технологии, дидактические процессы, преподаватели и обучающиеся)[6]; как процесс (развитие и формирование инклюзивных компетенций) и как результат (сформированная готовность, способность (компетенция) к решению профессиональных задач в условиях поликонтекстности современной профессионально-педагогической деятельности (поликультурность, инклюзия, гетерогенность и др.)).

С опорой на обозначенную многоаспектность феномен «психолого-педагогическая подготовка будущего учителя к профилактике виктимного поведения подростков-мигрантов» в границах настоящего исследования понимается **как система**, включающая содержательный компонент (знания о психологических особенностях подростков-мигрантов, факторах виктимного поведения, стратегиях профилактики); процессуально-деятельностный компонент (методы, технологии, практики взаимодействия с детьми из мигрантских семей); организационно-педагогический компонент (рабочие программы модулей, дисциплин, практик, организационные формы обучения в вузе, взаимодействие с социальными партнерами, в т.ч. с социальными и психологическими службами); **как процесс** развития и формирования

[6] Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учеб.-метод. пособие. М.,1989. 144 с.

профессиональных компетенций, реализуемый поэтапно: когнитивный этап (формирование теоретических основ миграционной педагогики, психологии девиантного поведения); операциональный этап (формирование и развитие умений выявлять риски виктимизации, осуществлять отбор и применение психолого-педагогических методов, средств и технологий для решения профессиональных задач в поликультурной среде); рефлексивно-оценочный этап (развитие способности анализировать и корректировать траекторию личностного и профессионального развития); **как результат**, представленный сформированными профессиональными компетенциями в области профилактики виктимного поведения подростков-мигрантов (способен выявлять, прогнозировать, оценивать риски и признаки виктимного поведения; осуществлять межкультурную коммуникацию с подростками-мигрантами, их семьями и коллегами; разрабатывать и реализовать программы профилактики; проектировать, развивать и поддерживать инклюзивную образовательную среду; осуществлять проектирование и реализацию персональной инклюзивно ориентированной траектории, способствующей развитию инклюзивного мышления и культуры).

Анализ содержания профстандарта «Педагог…», требований к результатам освоения ОПОП бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование, представленных в ФГОС ВО, позволил выделить компетенции в области виктимного поведения подростков-мигрантов, которые являются структурными составляющими инклюзивных профессиональных компетенций будущего учителя. Актуализируется необходимость проведения дополнительных исследований по проектированию инклюзивного профиля будущего учителя, отвечающего запросам социокультурных и образовательных реалий.

Анализ реализуемых в педагогических вузах основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по направлению подготовки Педагогическое образование (согласно концепции «Ядро ВПО») позволил выявить недостаточную междисциплинарную направленность в поликультурных и инклюзивных аспектах подготовки будущего учителя, в т.ч. недостаточную представленность специализированных модулей, дисциплин и практик по профилактике девиаций подростков-мигрантов. Выявленный дефицит обусловил разработку методической модели ИОМ, под которым понимается интегративная образовательная единица, объединяющая теоретические и практические основания из области психологии, педагогики, социологии, этнокультурологии и виктимологии с учетом множественных контекстов (культурного, социального и правового) и принципов инклюзии. Целью реализации данного модуля являются развитие и формирование инклюзивных профессиональных компетенций.

ИОМ дополняет (обеспечение междисциплинарных связей) инвариантные модули содержания профессиональной подготовки будущего учителя («Ядро ВПО»), выступая в качестве структурного элемента вариативной части ОПОП (дисциплины по выбору), также он может быть реализован в системе дополнительного профессионального образования.

Охарактеризуем целевую, содержательную и технологическую направленность фрагмента методической модели ИОМ (далее – модель) в области профилактики виктимного поведения подростков-мигрантов, которая представляет собой подсистему психолого-педагогической подготовки будущего учителя и включает теоретический, диагностико-аналитический, технологический и рефлексивно-оценочный компоненты. Представим их краткую характеристику.

С опорой на основные идеи виктимологического подхода Л.В. Франка под виктимностью понимается «предрасположенность» людей, точнее, их умение при неких обстоятельствах стать потенциальной жертвой преступлений или же, другими словами, отсутствие способности человека избежать опасности там, где она объективно была предотвратима[7].

[7] Цит. по: Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. СПб., 2022. 832 с.

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

Теоретический компонент модели нацелен на формирование системы знаний о виктимном поведении, миграционных процессах и инклюзивных практиках (основные дидактические единицы: «Основы виктимологии и девиантологии», «Психологические особенности подростков-мигрантов», «Нормативно-правовые аспекты защиты прав детей-мигрантов»). Диагностико-аналитический компонент модели нацелен на формирование умений выявлять, прогнозировать, оценивать риски и признаки виктимного поведения подростков-мигрантов (основная дидактическая единица: «Психолого-педагогическая диагностика девиаций подростков-мигрантов» / «Психолого-педагогические исследования девиаций подростков-мигрантов»). Технологический компонент модели обеспечивает развитие способности осуществлять профилактику виктимного поведения подростков-мигрантов (основная дидактическая единица: «Психолого-педагогические технологии профилактики девиаций подростков-мигрантов»). Рефлексивно-оценочный компонент модели обеспечивает развитие способности осуществлять проектирование и реализацию персональной инклюзивно ориентированной траектории (основная дидактическая единица: «Картирование личностных и профессиональных интересов»).

В качестве основных психолого-педагогических технологий реализации модели определены технология проектного обучения, кейс-технология, технология контекстного обучения, игровая технология, технология тьюторского сопровождения, тренинговая технология; технологии рефлексивной оценки; цифровые образовательные технологии и др.

Апробация разработанного ИОМ позволит подготавливать будущего учителя к работе в условиях культурного многообразия и осуществлять профилактику виктимизации среди подростков-мигрантов.

Заключение. Предложенный в статье авторский подход к моделированию ИОМ в рамках психолого-педагогической подготовки будущего учителя к профилактике виктимного поведения подростков-мигрантов обеспечивается за счет интеграции междисциплинарных знаний; поликонтекстного проектирования содержания, учитывающего культурные особенности мигрантов, социально-педагогические аспекты инклюзии, правовые основы защиты детей-мигрантов; применения вариативных психолого-педагогических технологий.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку инклюзивного профиля будущего учителя и его диагностики; на разработку и апробацию целостного содержания ИОМ с учетом гетерогенного состава обучающихся в инклюзивной образовательной практике.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Груздев М.В., Харисова И.Г. Психолого-педагогическая подготовка студентов к реализации трудовых функций // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 66–72. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podgotovka-studentov-k-realizatsii-trudovyh-funktsiy (дата обращения: 30.10.2025).
2. Басюк В.С. Современные тенденции подготовки педагогов в условиях быстро меняющихся социальных вызовов // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 3. С. 38–55. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49594956 (дата обращения: 30.10.2025). EDN: TVXIBW. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-3-38-55
3. Горюнова Л.В., Мареев В.И., Ромашевская Е.С. Подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования: монография / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2018. 120 с. EDN: ZBDRFB
4. Гуляевская Н.В. Социально-педагогический контекст подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей // Философия образования. 2025. Т. 25, № 3. С. 152–168. EDN: BFXEOG. DOI: 10.15372/PHE20250310. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82936796 (дата обращения: 30.10.2025).

5. Дикова Т.В., Смирнова Е.А., Ковалева Т.А., Зверев Д.С., Орешин Д.Н. Практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов в ходе модернизации педагогического образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2021. № 05. С. 72–75. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.05.11. URL: http://nauteh-journal.ru/files/6d3ec13f-3d27-448f-8b26-fb956c9e0dd0 (дата обращения: 30.10.2025).
6. Екимова В.И., Зимина Е.П., Орлова Е.А. Этническая и социальная идентичность подростков в условиях миграции // Социальная психология и общество. 2025. Т. 16 (2). С. 116–135. DOI: https://doi.org/10.17759/sps.2025160208
7. Ибрагимова Л.А., Амирова С.М. Адаптация детей-мигрантов подросткового возраста в поликультурной образовательной организации // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. Т. 4, № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-detey-migrantov-podrostkovogo-vozrasta-v-polikulturnoy-obrazovatelnoy-organizatsii/viewer (дата обращения: 14.09.2025).
8. Ильина Т.Б. Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании // Педагогическое образование в России. 2017. № 12. С. 158–162. 9 (дата обращения: 30.10.2025). DOI: 10.26170/po17-12-25. EDN: YMCNCC. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=3229785
9. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Никулина Г.В. [и др.]. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10 (3). С. 106–125 / Доступно на портале психологических изданий PsyJournals.ru. EDN: REUUFY. DOI: 10.17759/ cpse.2021100307. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2021_n3/Kantor_et_al (дата обращения: 04.08.2025).
10. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография. Екатеринбург, 2018. 120 с. EDN: VQEVPW
11. Купцова М.В. Компетенции будущих педагогов в поликультурном образовательном пространстве: дети мигрантов и современная школа // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. № 90. С. 10–16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-buduschih-pedagogov-v-polikulturnom-obrazovatelnom-prostranstve-deti-migrantov-i-sovremennaya-shkola (дата обращения: 31.10.2025).
12. Лаврентьева З.И., Фуряева Т.В., Скрыпникова Е.М. Принципы подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей в дисциплинах и практиках ядра педагогического образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-podgotovki-pedagogov-k-rabote-s-detmi-s-migratsionnoy-istoriey-v-distsiplinah-i-praktikah-yadra-pedagogicheskogo (дата обращения: 31.10.2025).
13. Мелисбек М., Боднар Э.Л. Исследование жизнестойкости подростков-мигрантов // Проблемы науки. 2018. № 6 (30). С. 107–108. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35129990 (дата обращения: 14.09.2025).
14. Микляева А.В., Кайипбекова И.У. Особенности проявления виктимности подростков из семей мигрантов стран Центральной Азии и Закавказья // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24, № 4. С. 525–532. DOI: https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-4-525-532
15. Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Организация исследований развивающейся практики общего образования в деятельности педагогических университетов // Известия ВГПУ. 2022. № 9 (172). С. 10–17. EDN: KVQFJO. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-issledovaniy-razvivayuscheysya-praktiki-obschego-obrazovaniya-v-deyatelnosti-pedagogicheskih-universitetov (дата обращения: 04.08.2025).

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

16. Рымханова А.Р. Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Научное обозрение. Психологические науки. 2020. № 1. URL: https://science-psychology.ru/ru/article/view?id=78 (дата обращения: 31.10.2025).
17. Шиганова Г.А., Никитина Е.Ю., Свиридова А.В., Юздова Л.П. Подготовка будущих учителей к адаптации детей-мигрантов в русскоязычной начальной школе // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. № 3 (156). С. 237–250. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschih-uchiteley-k-adaptatsii-detey-migrantov-v-russkoyazychnoy-nachalnoy-shkole (дата обращения: 31.10.2025).
18. Berdibayeva, S., Zhiyenbayeva, S., Sakhiyeva, F., Garber, A., Kabakova, M., & Ivanov, D. (2021). Group psychological counselling as a form of prevention of adolescent addictive behavior. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, *21* (2), 95–103. DOI: 10.15557/PiPK.2021.0010
19. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: including all education professionals in teacher professional learning for inclusion (A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf (access date: 20.10.2025).
20. Garakani, A., Zhai, Z.W., Hoff, R.A., Krishnan-Sarin, S., & Potenza, M.N. (2021). Gaming to relieve tension or anxiety and associations with health functioning, substance use and physical violence in high school students. *Journal of Psychiatric Research*, *140*, 461–467. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2021.05.055
21. Iakunchykova, O.P., Andreeva, T.I., Nordstrom, D.L., Shkiryak-Nizhnyk, Z.A., Antipkin, Y.G., Hryhorczuk, D.O., Zvinchuk, A.V., & Chislovska, N.V. (2015). The impact of early life stress on risk of tobacco smoking initiation by adolescents. *Addictive behaviors*, *50*, 222–228. DOI: https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.06.014
22. Maia-Silva, K.M., Zamel, N., Selby, P., Fontes, C.J.F., & Santos, U.P. (2021). Tobacco smoking associated with adverse childhood experiences in a Brazilian community university sample: A case-control study. *Children and Youth Services Review*, *120*. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105438
23. Mpousiou, D.P., Sakkas, N., Soteriades, E. S., Toumbis, M., Patrinos, S., Karakatsani, A., Karathanassi, A., Raftopoulos, V., Gratziou, C.G., & Katsaounou, P.A. (2021). Evaluation of a school-based, experiential-learning smoking prevention program in promoting attitude change in adolescents. *Tobacco Induced Diseases*, *19*. DOI: 10.18332/tid/134605
24. Yu, Y., Peng, L., Mo, P.K.H., Yang, X., Cai, Y., Ma, L., She, R., & Lau, J.T.F. (2022). Association between relationship adaptation and Internet gaming disorder among first-year secondary school students in China: Mediation effects via social support and loneliness. *Addictive Behaviors*, *125*. DOI: 10.1016/j.addbeh.2021.107166

AN INCLUSIVE-ORIENTED MODULE AS A MEANS OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE PREVENTION OF VICTIM BEHAVIOR AMONG MIGRANT ADOLESCENTS

T.A. Shkerina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The increasing number of migrant families with minor children in the Russian Federation, the growing cultural diversity of school communities, and the emergence of deviance among migrant children and adolescents necessitate the modernization of the system for training teachers capable of supporting students in a heterogeneous educational environment. An analysis of scientific research on this issue and the realities of educational practice has highlighted the contradictions between the growing need for qualified teachers to work with migrant children and adolescents and the inadequate training available in pedagogical universities; between the need to develop competencies in future teachers in the area of preventing victimization among migrant children and adolescents and the insufficient development of scientific and methodological support for the psychological and pedagogical training of future teachers.

The purpose of the article is to identify the specifics of psychological and pedagogical preparation for future teachers to prevent victimization among migrant adolescents.

The research methodology (materials and methods) is based on the integration of systemic, interdisciplinary, competency-based, and contextual approaches. The main research methods identified are: analysis of scientific literature within the framework of the stated problematic, regulatory and program documents; modeling of the psychological and pedagogical component for the professional training of future teachers on the prevention of victimization among adolescent migrants; systematization and generalization.

Research results. The phenomenon of 'psychological and pedagogical preparation of future teachers for the prevention of victimization among migrant adolescents' has been clarified by examining it from the perspective of a systems approach, taking into account the characteristics of a heterogeneous educational environment, and specifying the content of training future teachers for the prevention of deviations in the educational environment. The scientific novelty of the study is determined by the fact that it substantiates a methodological model of an inclusive-oriented module in the field of preventing victimization among migrant adolescents. This model represents a subsystem of psychological and pedagogical training of future teachers. It is developed based on the basic principles of professional training of future teachers to work with children with a migration history, and integrates the system-forming features of the professional training system.

Conclusion. The author's concept for developing an individually oriented module in the system of psychological and pedagogical training of future teachers for the prevention of victimization among adolescent migrants is based on three key principles: the interdisciplinary nature of the scientific and methodological support of the module; multifacetedness (taking into account the cultural and ethnic characteristics of migrants, the socio-pedagogical and psychological-pedagogical aspects of inclusive education; legal aspects of the protection of migrant children); and technological variability (the use of adaptive psychological and pedagogical technologies).

Keywords: *psychological and pedagogical training of future teachers, inclusive education, victim behavior, migrant adolescents, preventive work.*

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

References

1. Bayborodova, L.V., Gruzdev, M.V., & Kharisova, I.G. (2018). Psychological and pedagogical preparation of students for the implementation of work functions. *Yaroslavsky pedagogichesky vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], *1*, 66–72. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podgotovka-studentov-k-realizatsii-trudovyh-funktsiy (access date: 30.10.2025).

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

2. Basyuk, V.S. (2022). Modern trends in teacher training in the context of rapidly changing social challenges. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education], *20* (3), 38–55. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-3-38-55. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49594956 (access date: 30.10.2025).
3. Goryunova, L.V., Mareev, V.I., & Romashevskaya, E.S. (2018). *Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy inklyuzivnogo obrazovaniya* [Training of teaching staff for the inclusive education system]. Monograph. Rostov-on-Don; Taganrog, Russia.
4. Gulyaevskaya, N.V. (2025). Social and pedagogical context of training teachers to work with children with a migration history. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education], *25* (3), 152–168. DOI: 10.15372/PHE20250310. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82936796 (access date: 30.10.2025).
5. Dikova, T.V., Smirnova, E.A., Kovaleva, T.A., Zverev, D.S., & Oreshin, D.N. (2021). Practice-oriented professional training of future teachers in the course of modernization of pedagogical education. *Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities], *5*, 72–75. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.05.11. URL: http://nauteh-journal.ru/files/6d3ec13f-3d27-448f-8b26-fb956c9e0dd0 (access date: 30.10.2025).
6. Ekimova, V.I., Zimina, E.P., & Orlova, E.A. (2025). Ethnic and social identity of adolescents in the context of migration. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], *16* (2), 116–135. DOI: https://doi.org/10.17759/sps.2025160208
7. Ibragimova, L.A., & Amirova, S.M. (2016). Adaptation of teenage migrant children in a multicultural educational organization. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], *4* (5). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-detey-migrantov-podrostkovogo-vozrasta-v-polikulturnoy-obrazovatelnoy-organizatsii/viewer (access date: 14.09.2025).
8. Ilyina, T.B. (2017). Training teachers to work with migrant children in supplementary vocational education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], *12*, 158–162. DOI: 10.26170/po17-12-25. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32297859 (access date: 30.10.2025).
9. Kantor, V.Z., Proekt, Yu.L., & Nikulina, G.V. [et al.] (2021). Inclusive professional competencies: an assessment paradigm of the pedagogical community. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya* [Clinical and Special Psychology], *10* (3), 106–125. Available on the psychological publication portal PsyJournals.ru. DOI: 10.17759/ cpse.2021100307. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2021_n3/Kantor_et_al (access date: 0.08.2025).
10. Ketrish, E.V. (2018). Gotovnost pedagoga k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Teacher Readiness to Work in Inclusive Education]. Monograph. Yekaterinburg, Russia.
11. Kuptsova, M.V. (2023). Competencies of future teachers in a multicultural educational space: children of migrant children and the modern school. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsialnye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki* [Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Sciences], *90*, 10–16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-buduschih-pedagogov-v-polikulturnom-obrazovatelnom-prostranstve-deti-migrantov-i-sovremennaya-shkola (access date: 30.10.2025).
12. Lavrenteva, Z.I., Furyaeva, T.V., & Skrypnikova, E.M. (2025) Principles of preparing teachers to work with children with a migration history in the disciplines and practices of the core of pedagogical education. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theoretical and Practical Issues], *9*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-podgotovki-pedagogov-k-rabote-s-detmi-s-migratsionnoy-istoriey-v-distsiplinah-i-praktikah-yadra-pedagogicheskogo (access date: 30.10.2025).
13. Melisbek, M., & Bodnar, E.L. (2018). Study of the resilience of adolescent migrant students. *Problemy Nauki* [Problems of Science], *6* (30), 107–108. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35129990 (access date: 14.09.2025).

14. Miklyaeva, A.V., & Kayipbekova, I.U. (2022). Features of the manifestation of victimization of adolescents from migrant families of Central Asia and Transcaucasia. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University], *24* (4), 525–532. DOI: https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-4-525-532
15. Pisareva, S.A., Piskunova, E.V., & Tryapitsyna, A.P. (2022). Organization of research on the developing practice of general education in the activities of pedagogical universities. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University], *9* (172), 10–17. EDN: KVQFJO. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-issledovaniy-razvivayuscheysya-praktiki-obschego-obrazovaniya-v-deyatelnosti-pedagogicheskih-universitetov (access date: 04.08.2025).
16. Rymkhanova, A.R. (2020). Psychological and pedagogical aspects of preparing future teachers for professional activity in the context of inclusive education. *Nauchnoe obozrenie. Psikhologicheskie nauki.* [Scientific Review. Psychological Sciences], *1*. URL: https://science-psychology.ru/ru/article/view?id=78 (access date: 30.10.2025).
17. Shiganova, G.A., Nikitina, E.Yu., Sviridova, A.V., & Yuzdova, L.P. (2020). Preparing future teachers for the adaptation of migrant children in Russian-language primary school. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University], *3* (156), 237–250. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschih-uchiteley-k-adaptatsii-detey-migrantov-v-russkoyazychnoy-nachalnoy-shkole (access date: 30.10.2025).
18. Berdibayeva, S., Zhiyenbayeva, S., Sakhiyeva, F., Garber, A., Kabakova, M., & Ivanov, D. (2021). Group psychological counselling as a form of prevention of adolescent addictive behavior. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, *21* (2), 95–103. DOI: 10.15557/PiPK.2021.0010
19. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. (A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf (access date: 20.10.2025).
20. Garakani, A., Zhai, Z.W., Hoff, R.A., Krishnan-Sarin, S., & Potenza, M.N. (2021). Gaming to relieve tension or anxiety and associations with health functioning, substance use and physical violence in high school students. *Journal of Psychiatric Research*, *140*, 461–467. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2021.05.055
21. Iakunchykova, O.P., Andreeva, T.I., Nordstrom, D.L., Shkiryak-Nizhnyk, Z.A., Antipkin, Y.G., Hryhorczuk, D.O., Zvinchuk, A.V., & Chislovska, N.V. (2015). The impact of early life stress on risk of tobacco smoking initiation by adolescents. *Addictive behaviors*, *50*, 222–228. DOI: https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.06.014
22. Maia-Silva, K.M., Zamel, N., Selby, P., Fontes, C.J.F., & Santos, U.P. (2021). Tobacco smoking associated with adverse childhood experiences in a Brazilian community university sample: A case-control study. *Children and Youth Services Review*, *120*. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105438
23. Mpousiou, D.P., Sakkas, N., Soteriades, E.S., Toumbis, M., Patrinos, S., Karakatsani, A., Karathanassi, A., Raftopoulos, V., Gratziou, C.G., & Katsaounou, P.A. (2021). Evaluation of a school-based, experiential-learning smoking prevention program in promoting attitude change in adolescents. *Tobacco Induced Diseases*, *19*. DOI: 10.18332/tid/134605
24. Yu, Y., Peng, L., Mo, P. K. H., Yang, X., Cai, Y., Ma, L., She, R., & Lau, J.T. F. (2022). Association between relationship adaptation and Internet gaming disorder among first-year secondary school students in China: Mediation effects via social support and loneliness. *Addictive Behaviors*, *125*. DOI: 10.1016/j.addbeh.2021.107166

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

УДК 796(075.8)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ И КАЧЕСТВА ПРИ ОКАЗАНИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ И СПОРТИВНЫХ УСЛУГ

К.А. Гордеева (Красноярск, Россия)
А.Н. Ковалева (Красноярск, Россия)
В.И. Трифанов (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Повышение уровня безопасности, качества и конкурентоспособности физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг на российском рынке становится все более важным. Это необходимо для того, чтобы они могли успешно конкурировать с зарубежными аналогами в сфере спорта и развлечений. Российское законодательство, стандарты и другие нормативные акты должны стать ключевыми инструментами для достижения этих целей.

Цель статьи – выработка комплекса рекомендаций по обеспечению безопасности, повышению качества и конкурентоспособности физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг, основанная на изучении правовых и нормативных актов РФ, а также на анализе релевантных теоретических и методических подходов.

Методология и методы исследования. Методология исследования заключается в анализе применения законодательства РФ и элементов технического регулирования: стандартизации, метрологии и сертификации, а также статистических методов оценки факторов риска.

Обзор научной литературы по проблеме. Работы [Баранов, 2025; Булетова, 2020; Гизатулина, 2022; Казаринова, 2024; Коваленко, 2022; Коростелев, 2021; Маламатов, 2022; Можелев, 2020; 2021; Никитинский, 2021; Щигорцов, 2024; Akoglu, 2022; Eliason at al., 2023; Glebova, Desbordes, 2021; Griban at al., 2020; Nurja at al., 2022; Siedentop, Van der Mars, 2022] позволили обосновать значимость обеспечения безопасности и качества при оказании физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг.

Результаты исследования. Было проведено комплексное исследование процессов, связанных с предоставлением физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг. В ходе этого исследования были выявлены и систематизированы (разбиты по категориям) все потенциальные риски, которые могут возникнуть при оказании как физкультурно-оздоровительных, так и спортивных услуг.

Разработан классифицированный перечень факторов риска, включающий биологические, технические и организационно-методические категории. Представлены системные подходы и алгоритмический порядок оценки, разработки и имплементации мероприятий, направленных на снижение травматического риска в процессе оказания данного вида услуг. На основе результатов ранжирования оценки факторов риска рассчитан коэффициент конкордации, показывающий удовлетворительное согласование мнения экспертов. Путем оценки баллов, присвоенных экспертами, определена значимость факторов риска при оказании физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг на примере проведения туристического похода, а также построена диаграмма значимости факторов риска.

Заключение. Представлены рекомендации по комплексной оценке соответствия объектов спорта требованиям безопасности, выработанные на основе нормативных актов, регулирующих оказание физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг. Определена ключевая роль нормативно-правового поля РФ, стандартизации и релевантных нормативных документов, а также статистических методов оценки факторов риска в обеспечении безопасности, качества и конкурентоспособности предоставляемых услуг.

Ключевые слова: *услуги физкультурно-оздоровительные и спортивные, требования безопасности, качество услуг, стандартизация.*

Гордеева Кристина Алексеевна – магистрант, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: sibgau-uks@mail.ru

Ковалева Анастасия Николаевна – магистрант, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: sibgau-uks@mail.ru

Трифанов Владимир Иванович – кандидат технических наук, преподаватель кафедры физического воспитания, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет); Scopus Author ID: 57216967088; e-mail: sibgau-uks@mail.ru

Постановка проблемы. Количество граждан Российской Федерации, систематически занимающихся физической культурой и спортом, стабильно растет и уже достигло показателя более чем 54 миллионов человек.

В связи с ростом объема физкультурно-оздоровительных услуг возникает необходимость обеспечения их безопасности и конкурентоспособности на основе законодательства РФ, стандартизации, метрологии и оценки качества [Маламатов и др., 2022].

Цель статьи – выработать комплекс рекомендаций по обеспечению безопасности, улучшению качества и укреплению конкурентоспособности физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг, основываясь на изучении правовых и нормативных актов РФ, а также на анализе релевантных теоретических и методических подходов.

Методология и методы исследования. Исследование включает в себя анализ содержания и сравнение того, как действующие нормативные документы определяют требования к безопасности и качеству услуг в сфере физкультуры и спорта. Рассматриваются проблемы и рекомендации по обеспечению безопасности [Eliason et al., 2023], качества, комфорта, соблюдению прав и интересов потребителей, лежащих в основе современных законов, стандартов в сфере оказания услуг. Физкультурно-оздоровительные услуги укрепляют здоровье, способствуют физической реабилитации и проведению активного спортивного досуга [Siedentop, Van der Mars, 2022]. Физкультурно-оздоровительные и спортивные услуги нередко классифицируются как единая категория под общим названием «спортивные услуги».

Основная масса процессов, связанных с оказанием услуг в сфере спорта и активного досуга, осуществляется при условии непосредственного вовлечения как поставщиков услуг, так и их потребителей. Исполнитель должен довести до потребителей определенную в правилах информацию. Физкультурно-оздоровительные услуги должны быть полезными для исполнителей и потребителей и, самое главное, быть безопасными [Никитинский, 2021; Griban et al., 2020].

Инновативность услуг заключается в организационно-управленческих и технических инновациях, направленных на повышение конкурентоспособности, безопасности, совершенствование управления спортивной организацией, а также реализацию новых проектов и оснащенность спортивных объектов [Glebova, Desbordes, 2021; Булетова, 2020].

Сертификация системы менеджмента качества (СМК) на соответствие стандартам ИСО 9000[1] должна удовлетворять установленным требованиям и постоянно улучшаться.

Российское законодательство, представленное совокупностью нормативно-правовых актов, включая национальные стандарты, определяет порядок предоставления услуг в индустрии спорта и активного досуга [Казаринова, 2024].

Для того чтобы обеспечить снижение риска травматизма, при оказании услуг необходимо разрабатывать и реализовывать мероприятия, направленные на снижение риска травмоопасности (табл. 1).

30 января 2023 г. Правительство Российской Федерации утвердило постановление № 129, посвященное установлению правил оказания физкультурно-оздоровительных услуг. Постановление регламентирует правила взаимодействия между заказчиками (потребителями) и исполнителями[2].

С 01.09.2023 и на протяжении шести лет устанавливается действие правил, согласно которым в рамках Закона Российской Федерации «О защите прав потребителей» поставщик услуг несет ответственность за обеспечение безопасности и надлежащего качества предоставляемых услуг, а также за проведение предварительного инструктажа потребителей относительно правил техники безопасности [Коростелев, 2021].

[1] Функции управления качеством в сфере спортивных услуг [Электронный ресурс]. URL: https://studfile.net/preview/6810700/page:4 (дата обращения: 20.10.2023).

[2] Постановление Правительства РФ от 30 января 2023 г. № 129 «Об утверждении правил оказания физкультурно-оздоровительных услуг [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406191477/ (дата обращения: 20.10.2023).

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

Таблица 1

Оценка разработки и реализации мероприятий, направленных на снижение риска травматизма при оказании физкультурно-оздоровительных услуг

Table 1

Evaluation of the development and implementation of measures aimed at reducing the risk of injury in providing physical education and health services

№	Наименование мероприятия	Шифр
1	Разработать безопасные методы эксплуатации и контролировать их соблюдение на спортивных объектах и при использовании спортивного инвентаря	y1
2	Разработать процесс технического освидетельствования спортивного оборудования	y2
3	Разработать и соблюдать эргономические требования к используемому спортивному оборудованию	y3
4	Разработать правила использования спортивного оборудования, средств индивидуальной защиты, снаряжения и инвентаря, соответствующего требованиям вида спорта и уровню подготовленности потребителей	y4

При разработке правил предоставления услуг необходимо принимать во внимание возможные риски, определять требования к безопасности и доводить эту информацию до сведения потребителей. Факторы риска, относящиеся к обеспечению безопасности при оказании физкультурно-оздоровительных услуг, а также их условные обозначения можно найти в табл. 2.

Таблица 2

Перечень факторов риска при обеспечении безопасности физкультурно-оздоровительных услуг

Table 2

List of risk factors when ensuring the safety of physical education and health services

№	Наименование факторов риска	Шифр
	Биологические факторы	
1	Травмоопасность	X1
2	Психофизические перегрузки	X2
3	Развитие морфофункциональной асимметрии	X3
4	Санитарно-гигиенические нормы	X4
	Технические факторы	
5	Безопасность используемого оборудования и инвентаря	X5
6	Условия оказания услуг	X6
7	Пожароопасность	X7
8	Загрязнение окружающей среды	X8
	Организационно-методические факторы	
9	Компетентность и требуемая квалификация специалистов, оказывающих услуги	X9
10	Отсутствие нарушений правил оказания услуг	X10
11	Учет техногенных и террористических угроз	X11

В стандарте ГОСТ Р 52025-2021 «Услуги физкультурно-оздоровительные и спортивные» закреплен набор обязательных требований, направленных на обеспечение безопасности как поставщиков, так и потребителей соответствующих услуг. Документ детализирует характеристики предлагаемых услуг, определяет стандарты безопасности и устанавливает порядок осуществления контрольных мероприятий [Nurja et al., 2022].

Расчет коэффициента конкордации приведен на основе обобщенных данных (табл. 3). Оценки рисков экспертами представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты ранжирования оценки факторов риска при оказании физкультурно-оздоровительных услуг при проведении туристического похода по 10-балльной шкале

Table 3

The results of ranking the assessment of risk factors in providing physical education and health services on a 10-point scale

Группа специалистов	Ранги свойств											
	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10	X11	Сумма
1-й эксперт	9	4	3	5	8	7	6	8	8	4	5	
2-й эксперт	8	3	3	4	6	8	5	9	6	3	6	
3-й эксперт	8	4	4	3	5	9	4	9	6	2	3	
4-й эксперт	9	5	2	3	7	9	5	8	7	3	4	
5-й эксперт	7	4	1	3	7	8	6	7	6	4	3	
Сумма рангов	41	20	13	18	33	41	26	41	33	16	21	303
Среднее значение												27,55
Отклонение △i	13,45	-7,55	-14,55	-9,55		13,45	-1,55	13,45	5,45	-11,55	-6,55	
$\triangle i^2$	180,9	57	211,9	91,2		180,9	2,4	180,9	29,7	133,4	42,9	1140,9

На основании обобщенных данных (табл. 4) рассчитывали коэффициент конкордации W, показывающий согласование мнения экспертов при проведении ранжирования факторов риска[3].

$$W = \frac{12S}{n^2\left(m^3 - m\right)} = \frac{12 \cdot 1140,9}{25(1331-11)} = \frac{13690,8}{33000} = 0,41, \quad (1)$$

где S – сумма квадратов расхождений ($\triangle i^2$) всех ранговых оценок экспертизы с учетом среднего значения; n – численность группы экспертов; m – количество единиц, подлежащих экспертной оценке, n = 5, m = 11.

Значение коэффициента конкордации находится в пределах определенного интервала 0<W<1. Если значение W находится в пределах 0,4…0,5, то качество оценки считается удовлетворительным[4]. В связи с тем что W=0,41 качество оценки считается удовлетворительным. Полученное значение оценивали на значимость по критерию Пирсона:

$$\chi^2 = n \cdot w(m-1) = 5 \cdot 0,41 \cdot 10 = 20,5. \quad (2)$$

Критическое значение статистики χ^2 по таблице Пирсона при уровне значимости 5 % составляет 18,31. Поскольку вычисленное значение χ^2 = 20,5 превышает критическое, нулевая гипотеза отклоняется, а коэффициент конкордации W = 0,41 признается статистически значимым на уровне 5 % .

Для анализа согласованности оценки экспертами рисков может быть применен коэффициент конкордации, который позволяет делать более точные выводы на основе имеющихся результатов мнения экспертов [Akoglu, 2022].

Коэффициент весомости g факторов риска определяли по формуле:

$$g = a_i \cdot \Sigma a_i, \quad (3)$$

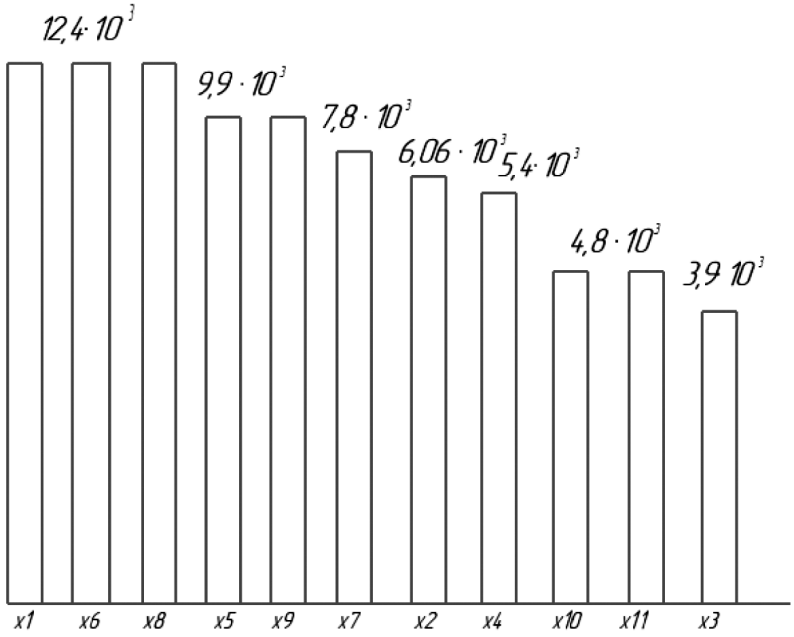
где a_i – суммарная оценка экспертов для i-го показателя факторов риска; Σa_i – сумма баллов, присвоенных всеми экспертами по всем показателям факторов риска.

Используя данные расчета, мы построили среднюю априорную диаграмму значимости для оценивания факторов риска при проведении туристического похода (рис.).

[3] Коэффициент конкордации: пример расчета и формула [Электронный ресурс]. URL: https://fb.ru/article/349619/koeffitsient-konkordatsii-primer-rascheta-i-formula-chto-takoe-koeffitsient-konkordatsii (дата обращения: 20.03.2023).

[4] Ранговые коэффициенты связи [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/17_39828_otsenka-tesnoti-lineynoy-i-nelineynoy-svyazi.html (дата обращения: 20.03.2024).

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



Аналитическая диаграмма рисков, влияющих на предоставление физкультурно-оздоровительных услуг
Analytical diagram of risks affecting the physical education and health services

Согласно проведенному диаграммному анализу, эксперты выделили как первостепенные следующие аспекты: обеспечение безопасности от травм (X1), качество предоставляемых услуг (X6) и уровень загрязнения окружающей среды (X8).

Факторы, признанные второстепенными по значимости, включают в себя надежность используемого оборудования и инвентаря (X5), профессиональную подготовку и квалификацию сотрудников (X9), пожарную безопасность (X7) и психофизиологические перегрузки (X2).

Также существенными признаны поддержание санитарно-гигиенических норм (X4), соблюдение установленных регламентов оказания услуг (X10), управление техногенными и террористическими рисками (X11) и учет морфофункциональной асимметрии (X3).

Коллективные мнения экспертов являются более точными, чем индивидуальные, поэтому ими следует руководствоваться. Контроль пожарной безопасности подлежит осуществлению в рамках номенклатуры требований, направленных на обеспечение безопасности, и с применением методов их аттестации, регламентированных ГОСТ 12.1.004-91 [Можелев, 2021; Баранов, 2025].

Соответствие требованиям безопасности на объектах спорта, туристических базах и прочих сооружениях должно подтверждаться посредством инструментальных измерений, основанных на метрологических принципах. Эти измерения должны проводиться испытательными лабораториями или центрами, имеющими соответствующую аккредитацию, в пределах заявленной области их деятельности [Щигорцов, 2024].

Комплексная оценка охватывает определение соответствия технического состояния, специальных отведенных мест для потребителей, спортивного инвентаря и оборудования требованиям нормативных документов [Можелев, 2020].

Оценка уровня безопасности услуг на спортивных объектах осуществляется комплексно, основываясь на результатах анализов, проверок и замеров, выполненных в аккредитованных лабораториях. Сведения, подтверждающие соответствие нормам безопасности, заносятся в отчетные документы (протоколы) [Коваленко, 2022].

На основании полученных результатов целесообразно разрабатывать и внедрять мероприятия по снижению риска травматизма при предоставлении физкультурно-оздоровительных услуг. Важным элементом при всестороннем анализе являются показатели окружающей сре-

ды и спортивной инфраструктуры. К ним относятся, например, уровень освещенности согласно ГОСТ 24940–2016 и ГОСТ 33393–2015, а также качество воды и другие спецификации для бассейнов, предусмотренные ГОСТ Р 53491.1–2009 и ГОСТ Р 58458–2020 [Гизатулина, 2022]. Аккредитованные органы системы добровольной сертификации физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг должны выполнять работы по добровольной сертификации[5].

Результаты исследования. Проведен анализ проблем, и представлен перечень основных законов РФ и нормативных документов, устанавливающих обязательные требования по обеспечению безопасности и качества физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг. Разработанные правила оказания услуг должны учитывать факторы риска, устанавливать требования безопасности и содержать информацию об этом для потребителей.

Обобщенная экспериментально оценка значимости факторов риска с применением статистических методов позволяет разрабатывать более рациональные мероприятия и делать точные выводы по обеспечению безопасности спортивных услуг. Результаты исследований, испытаний и измерений в аккредитованных лабораториях позволяют дать комплексную оценку безопасности на объектах спорта.

Оценочная комиссия, сформированная из специалистов, компетентных в области спортивной подготовки, спортивной медицины, а также обслуживания и эксплуатации спортивного инвентаря дает заключение относительно уровня опасности и риска оказываемых услуг.

Заключение. Проведен анализ значимости и специфики предоставления качественных физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг в Российской Федерации. Рассмотрены соответствующие законодательные акты и стандарты, обеспечивающие безопасность, опираясь на комплексный подход, включающий статистические методы, инструментальный контроль и оценку рисков и качества. Показаны действующие законы, нормативные документы, ключевая регулирующая роль стандартизации, включая основные национальные стандарты, направленные на организацию, оценку требований безопасности при оказании физкультурно-оздоровительных услуг. На основании обобщенных данных рассчитан коэффициент конкордации, показывающий согласование мнения экспертов при проведении ранжирования факторов риска, а также построена диаграмма значимости факторов риска.

Представлены рекомендации по разработке СМК, добровольной сертификации и заключения, выданного квалифицированными специалистами уровня опасности процессов оказания услуг на основе статистической оценки всех факторов риска и разработанного перечня комплексной оценки безопасности оказываемых услуг на объектах спорта.

Библиографический список

1. Баранов Е.И. Обеспечение безопасности на занятиях физической культурой и спортом студентов туристского вуза // Вестник РМАТ. 2025. № 1. С. 46–53. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82281518 (дата обращения: 10.09.2025).
2. Булетова Н.Е. Особенности развития физической культуры и спорта на региональном уровне // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2020. № 8 (186). С. 58–65. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.8.p58-65
3. Гизатулина А.А. Удовлетворенность населения условиями для занятий физической культурой и спортом в Челябинске и проблемы ее модернизации // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2022. Т. 7, № 1. С. 104–110. DOI: 10.47475/2500-0365-2022-17116

[5] Сертификация физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг [Электронный ресурс]. URL: http://www.sportdiplom.ru/sportmanagement/sertifikaciya-fizkulturno-ozdorovitelnyh-i-sportivnyh-uslug (дата обращения: 20.10.2023).

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

4. Казаринова Л.В. Организационно-педагогическое и нормативно-правовое обеспечение спортивной безопасности и развития сферы физической культуры и спорта в РФ (концептуально-теоретические, практические и методологические аспекты) // Культура физическая и здоровье. 2024. № 4 (92). С. 92–96. DOI: 10.47438/1999-3455_2024_4_92
5. Коваленко Е.Ю. Особенности государственного регулирования и управления в сфере физической культуры и спорта // Российско-азиатский правовой журнал. 2022. № 2. С. 17–24. DOI: 10.14258/ralj(2022)2.4
6. Коростелев О.В. Управление качеством как фактор повышения эффективности спортивных услуг // Индустриальная экономика. 2021. № 4-3. С. 272–275. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48706277 (дата обращения: 10.09.2025).
7. Маламатов А.Х., Коноплева А.Н., Гилясова М.Х. Актуальные вопросы обеспечения безопасности на занятиях физической культурой и спортом в образовательном учреждении // Культура физическая и здоровье. 2022. № 4 (84). С. 103–106. DOI: 10.47438/1999-3455_2022_4_103
8. Можелев Е.А. Методические подходы к разработке системы показателей оценки качества спортивных услуг (на примере спортивно-зрелищных мероприятий) // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса, 2021. Т. 7, № 2. С. 48–58. DOI: 10.18413/2408-9346-2021-7-1-0-5
9. Можелев Е.А. Особенности спортивно-зрелищных мероприятий и показатели оценки качества их организации и проведения // Российские регионы: взгляд в будущее. 2020. Т. 7, № 1. С. 56–63. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42662240 (дата обращения: 14.06.2025).
10. Никитинский Е.С. Обеспечение безопасности в спорте. Проблемы и пути решения // Теория и методика физической культуры. 2021. № 1 (63). С. 10–17. DOI: 10.48114/2306-5540_2021_1_10
11. Щигорцов Д.А. Организационно-экономическое развитие системы регионального управления качеством спортивных услуг // Экономика и управление: проблемы, решения, 2024. Т. 20, № 12 (153). С. 69–77. DOI: 10.36871/ek.up.p.r.2024.12.20.009
12. Akoglu, H. (2022). User's guide to sample size estimation in diagnostic accuracy studies. *Turkish Journal of Emergency Medicine, 22* (4)*,* 177–185. URL: https://journals.lww.com/tjem/fulltext/2022/22040/User_s_guide_to_sample_size_estimation_in.2.aspx (access date: 17.09.2025).
13. Eliason, P.H., Galarneau, J.M., Kolstad, A.T., Pankow, M.P., West, S.W., Bailey, & Emery, C.A. (2023). Prevention strategies and modifiable risk factors for sport-related concussions and head impacts: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine, 57* (12), 749–761. DOI: 10.1136/bjsports-2022-106656
14. Glebova, E., & Desbordes, M. (2021). Technology innovations in sports: Typology, nature, courses and impact. In *Innovation and entrepreneurship in sport management* (pp. 57–72). Edward Elgar Publishing. DOI: https://doi.org/10.4337/9781783473960.00012
15. Griban, G.P., Kobernyk, O., Terentieva, N., Shkola, O., Dikhtiarenko, Z., Mychka, I., ... & Prontenko, K. (2020). Formation of health and fitness competencies of students in the process of physical education. *Sport Mont, 18* (3), 73–78. URL: https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0 %2C5&q=Griban+G.+P. %2C+ %D0 %9A %D0 %BEbernyk %2C+O. %2C+Terentieva %2C+N. %2C+Shkola % 2C+O. % 2C+Dikhtiarenko % 2C+Z. % 2C+Mychka % 2C+I&btnG= (access date: 08.01.2025).
16. Nurja, A., Peev, P., & Gadev, M. (2022). Synergetic approaches as new modern innovations in physical culture and sports. *European Journal of Health & Science in Sports Volume, 9* (1). DOI: https://doi.org/10.33598/V9I2202211
17. Siedentop, D., & Van der Mars, H. (2022). *Introduction to physical education, fitness, and sport*. Human Kinetics. URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=RTFaEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=uCrt9Y5xwM&sig=lhcCQhVxjjAazJS0OluyiSgueaI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (access date: 20.04.2024).

ENSURING SAFETY AND QUALITY OF FITNESS AND SPORTS SERVICES

K.A. Gordeeva (Krasnoyarsk, Russia)
A.N. Kovaleva (Krasnoyarsk, Russia)
V.I. Trifanov (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Improving the safety, quality, and competitiveness of fitness and sports services in the Russian market is becoming increasingly important. This is necessary so that they can successfully compete with their foreign counterparts in the field of sports and entertainment. Russian legislation, standards, and other regulations should become key tools for achieving these goals.

The purpose of the article is to develop a set of recommendations for ensuring safety, improving the quality and strengthening the competitiveness of fitness and sports services, based on the study of legal and regulatory acts of the Russian Federation, as well as on the analysis of relevant theoretical and methodological approaches.

Methodology (materials and methods). The research methodology consists in analyzing the application of the legislation of the Russian Federation and the elements of technical regulation: standardization, metrology and certification, as well as statistical methods for assessing risk factors.

A review of the scientific literature on the problem. The articles made it possible to substantiate the importance of ensuring safety and quality in the provision of fitness and sports services [Baranov, 2025; Buletova, 2020; Gizatulina, 2022; Kazarinova, 2024; Kovalenko, 2022; Korostelev, 2021; Malamatov, 2022; Mozhelev, 2021; Mozhelev, 2020; Nikitinsky, 2021; Shchigortsov, 2024; Akoglu, 2022; Eliason et al., 2023; Glebova, Desbordes, 2021; Griban et al., 2020; Nurja et al., 2022; Siedentop, Van der Mars, 2022].

Research results. A comprehensive study of the processes related to providing fitness and sports services was conducted. In the course of this study, all potential risks that may arise when providing both fitness and sports services were identified and systematized (categorized). A classified list of risk factors has been developed, including biological, technical, and organizational and methodological categories. The paper presents systemic approaches and an algorithmic procedure for evaluating, developing and implementing measures aimed at reducing the risk of injury when providing this type of service. Based on the results of the risk factor assessment ranking, the concordance coefficient is calculated, showing a satisfactory agreement of expert opinion. By evaluating the points awarded by experts, the importance of risk factors in rendering fitness and sports services was determined, using the example of a hiking trip, and a diagram of significance of risk factors was constructed.

Conclusion. Recommendations on a comprehensive assessment of the compliance of sports facilities with safety requirements, developed on the basis of regulations governing the provision of fitness and sports services, are presented. The key role of the regulatory framework of the Russian Federation, standardization and relevant regulatory documents, as well as statistical methods for assessing risk factors in ensuring the safety, quality and competitiveness of the services provided is determined.

Keywords: *fitness and sports services, safety requirements, quality of services, standardization.*

Gordeeva, Kristina A. – Master's Candidate, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: sibgau-uks@mail.ru
Kovaleva, Anastasia N. – Master's Candidate, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: sibgau-uks@mail.ru
Trifanov, Vladimir I. – PhD (Technology), Lecturer, Department of Physical Education, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia); Scopus Author ID: 57216967088; e-mail: sibgau-uks@mail.ru

References

1. Baranov, E.I. (2025). Ensuring safety in physical education and sports classes for students of a tourist university. *Vestnik RMAT* [RMAT Bulletin], *1*, 46–53. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82281518 (access date: 10.09.2025).
2. Buletova, N.E. (2020). Features of the development of physical culture and sports at the regional level. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University]*, 8* (186), 58–65. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.8.p58-65
3. Gizatulina, A.A. (2022). Satisfaction of the population with the conditions for physical culture and sports in Chelyabinsk and the problems of its modernization. *Fizicheskaya kultura. Sport. Turizm.*

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

Dvigatelnaya rekreatsiya [Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation], *7* (1), 104–110. DOI: 10.47475/2500-0365-2022-17116

4. Kazarinova, L.V. (2024). Organizational, pedagogical and regulatory support of sports safety and development of the sphere of physical culture and sports in the Russian Federation (conceptual, theoretical, practical and methodological aspects). *Kultura fizicheskaya i zdorovye* [Physical Culture and Health]*, 4* (92), 92–96. DOI: 10.47438/1999-3455_2024_4_92
5. Kovalenko, E.Yu. (2022). Features of state regulation and management in the field of physical culture and sports. *Rossiysko-aziatskiy pravovoy zhurnal* [Russian-Asian Legal Journal], *2*, 17–24. DOI: 10.14258/ralj(2022)2.4
6. Korostelev, O.V. (2021). Quality management as a factor in improving the effectiveness of sports services. *Industrialnaya ekonomika* [Industrial Economy]*, 4* (3)*,* 272–275. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48706277 (access date: 10.09.2025).
7. Malamatov, A.H., Konopleva, A.N., & Gilyasova, M.H. (2022). Current issues of ensuring safety in physical education and sports in an educational institution. *Kultura fizicheskaya i zdorovye* [Physical Culture and Health]*, 4* (84), 103–106. DOI: 10.47438/1999-3455_2022_4_103
8. Mozhelev, E.A. (2021) Methodological approaches to the development of a system of indicators for assessing the quality of sports services (on the example of sports and entertainment events). *Nauchnyy rezultat. Tekhnologii biznesa i servisa* [Scientific Result. Business and Service Technologies]*, 7* (2), 48–58. DOI: 10.18413/2408-9346-2021-7-1-0-5
9. Mozhelev, E.A. (2020) Features of sports and entertainment events and indicators for assessing the quality of their organization and conduct. *Rossiyskiye regiony: vzglyad v budushcheye* [Russian Regions: A Look into the Future]*, 7* (1), 56–63. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42662240 (access date: 14.06.2025).
10. Nikitinsky, E.S. (2021). Ensuring safety in sports. Problems and solutions. *Teoriya i metodika fizicheskoy kultury* [Theory and Methodology of Physical Culture], *1* (63), 10–17. DOI: 10.48114/2306-5540_2021_1_10
11. Shchigortsov, D.A. (2024). Organizational and economic development of the regional quality management system for sports services. *Ekonomika i upravleniye: problemy, resheniya* [Economics and Management: Problems, Solutions], *20*, 12 (153), 69–77. DOI: 10.36871/ek.up.p.r.2024.12.20.009
12. Akoglu, H. (2022). User's guide to sample size estimation in diagnostic accuracy studies. *Turkish Journal of Emergency Medicine, 22* (4)*,* 177–185. URL: https://journals.lww.com/tjem/fulltext/2022/22040/User_s_guide_to_sample_size_estimation_in.2.aspx (access date: 17.09.2025).
13. Eliason, P.H., Galarneau, J.M., Kolstad, A.T., Pankow, M.P., West, S.W., Bailey, & Emery, C.A. (2023). Prevention strategies and modifiable risk factors for sport-related concussions and head impacts: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine, 57* (12), 749–761. DOI: 10.1136/bjsports-2022-106656
14. Glebova, E., & Desbordes, M. (2021). Technology innovations in sports: Typology, nature, courses and impact. In *Innovation and entrepreneurship in sport management* (pp. 57–72). Edward Elgar Publishing*,* DOI: https://doi.org/10.4337/9781783473960.00012
15. Griban, G. P., Kobernyk, O., Terentieva, N., Shkola, O., Dikhtiarenko, Z., Mychka, I., ... & Prontenko, K. (2020). Formation of health and fitness competencies of students in the process of physical education. *Sport Mont, 18* (3), 73–78. URL: https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0 %2C5&q=Griban+G.+P. %2C+ %D0 %9A %D0 %BEbernyk %2C+O. %2C+Terentieva %2C+N. %2C+Shkola %2C+O. %2C+Dikhtiarenko %2C+Z. %2C+Mychka %2C+I&btnG= (access date: 08.01.2025).
16. Nurja, A., Peev, P., & Gadev, M. (2022). Synergetic approaches as new modern innovations in physical culture and sports. *European Journal of Health & Science in Sports Volume, 9* (1). DOI: https://doi.org/10.33598/V9I2202211
17. Siedentop, D., & Van der Mars, H. (2022). *Introduction to physical education, fitness, and sport*. Human Kinetics. URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=RTFaEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=uCrt9Y5xwM&sig=lhcCQhVxjjAazJS0OluyiSgueaI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (access date: 20.04.2024).

УДК 159.923.32

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК У ЖЕНЩИН, ИСПЫТЫВАЮЩИХ СЕМЕЙНОЕ НАСИЛИЕ

В.В. Костарев (Красноярск, Россия)
Т.А. Кожевникова (Красноярск, Россия)
И.Б. Алирзаева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Интерес исследователей в области причин, формирующих семейное насилие, вызывает изучение негативных черт личности женщин как жертв насилия. Комплекс таких черт личности, как макиавеллизм, нарциссизм, психопатия, является наиболее информативным и актуальным для их изучения. В статье представлены данные личностных особенностей женщин, подвергающихся домашнему насилию, полученные на основании применения «Короткого опросника Темной триады». Дифференциальная диагностика психологических паттернов «темной триады» вызывает определенные трудности применительно к жертвам насилия. Важным является вопрос определения влияния негативных черт личности, а также их проявлений у женщин в условиях выживания при воздействии длительной психотравмирующей ситуации. В то же время эти специфические негативные личностные особенности жертв насилия могут способствовать вступлению их в абьюзивные связи. Особенно актуальным является тот факт, что различные проявления психологических паттернов и способов выживания в ситуации насилия у женщин в некоторой мере затрудняют подбор адекватной терапии в группе.

Цель статьи – выявление и обоснование специфических признаков негативных черт личности у женщин, подвергшихся семейному насилию.

Методология исследования основывается на интеграции положений системного, междисциплинарного и компетентностного подходов. Для изучения личностных особенностей испытуемых был использован «Короткий опросник Темной триады» М.С. Егоровой, М.А. Ситниковой, О.В. Паршиковой. Проведено клиническое и психологическое обследование 75 женщин. Все принимавшие участие в исследовании женщины были распределены на две группы согласно возрасту. В первую группу вошли испытуемые в возрасте от 19 до 28 лет в количестве 35 человек. Вторую группу составили 30 женщин в возрасте от 35 до 50 лет. У всех женщин, участвующих в исследовании, были документально зарегистрированы случаи домашнего насилия.

Результаты исследования. Результаты исследования показали, что проявление черт «Темной триады» у жертв домашнего насилия – многогранный процесс, обусловленный тем, что женщина постоянно находится в режиме выживания и начинает использовать любые доступные ей возможности. Проявление личностных черт характера в виде макиавеллизма у женщин – жертв насилия свидетельствует, что эта черта характера развилась вследствие длительной психотравмирующей ситуации. Проявление нарциссизма в группе более молодых женщин – жертв насилия формируется для сохранения положительного представления о себе как личности: психика молодой жертвы запускает защитный механизм – нарциссическую обиду и грандиозность. Жертвы домашнего насилия начинают использовать в общении психопатические проявления личности, такие как эмоциональная холодность, отсутствие эмпатии.

Заключение. Полученные результаты позволяют констатировать важность индивидуализированной психологической диагностики негативных черт личности у женщин – жертв домашнего насилия с целью профилактики насилия в семье и проведения эффективной психологической реабилитации.

Ключевые слова: *семейное насилие, опросник «Темная триада», посттравматическое стрессорное расстройство, адаптационные ресурсы, абьюзивные связи, личностные черты.*

Костарев Владислав Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и экологии человека, Красноярский государственный аграрный университет Министерства просвещения РФ; e-mail:vladkost@list.ru

Кожевникова Татьяна Альбертовна – доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kogevnikova52@bk.ru

Алирзаева Индира Бабаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3485-2244; e-mail: alirzaeva-indira@yandex.ru

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

Постановка проблемы. Домашнее насилие имеет свои истоки в многовековой истории. В современных исследованиях ученых особую актуальность в последнее время приобретает изучение домашнего насилия в отношении женщин. Внимание исследователей привлекают такие аспекты проявления домашнего насилия, как социальный, психологический, юридический. Однако исследования и анализ проявлений негативных психологических особенностей характера женщин – жертв семейного насилия остаются недостаточно изученными. Изучение особенностей проявления личностных черт «Темной триады» дает возможность комплексно оценить негативные личностные черты характера жертвы и использовать эти особенности при проведении их реабилитации.

Цель статьи – выявление и обоснование специфических признаков негативных черт личности у женщин, испытывающих семейное насилие.

Методология исследования основывается на интеграции положений системного, междисциплинарного и компетентностного подходов. Исследование было проведено на базе специализированного кризисного центра «Дом Матери». В нем приняли участие 75 женщин. Все респондентки были распределены на две группы. В первую группу вошли испытуемые в возрасте от 19 до 28 лет в количестве 35 человек. Вторую группу составили 30 женщин в возрасте от 35 до 45 лет. У всех женщин, участвующих в исследовании, были документально зарегистрированы случаи домашнего насилия в опыте семейной жизни, длительное жестокое обращение со стороны партнера или мужа. Длительность совместного проживания с насильником в первой группе составила в среднем 5,4± 1,7 года. Во второй группе длительность совместного проживания в паре составила 9,3± 2,4 года. Обе группы женщин – жертв домашнего насилия были осмотрены врачом-психиатром с целью исключения психиатрических заболеваний. В данном исследовании была сформирована контрольная группа женщин, которые не испытывали домашнего насилия. Эта группа состояла из 46 женщин, средний возраст которых составил 31,4±5,6 года.

В исследовании была использована авторская анкета для определения видов семейного насилия, психосоматических жалоб испытуемых, их состояния здоровья. Для изучения негативных личностных черт макиавеллизма, нарциссизма, психопатии у испытуемых использовался «Короткий опросник Темной триады» (в адаптации М.С. Егоровой, М.А. Ситниковой, О.В. Паршиковой, 2015). Математический анализ проводился на основе стандартных методов статистического анализа с использованием пакета программ STATISTIKA 10. Вычислялся коэффициент корреляции рангов, предложенный Р. Спирменом. Достоверными считались корреляционные зависимости при значениях коэффициентов корреляции r=0,5-1,0 и достоверности различий $p < 0,05$.

Обзор научной литературы. Учеными [Jones, Neria, 2015; Jakobwitz, Egan, 2006; Kirsch, Becker, 2007; Fehr et al., 1992] установлено, что жертвы насилия могут быть «пассивными» и «провоцирующими» типами личности. Пассивные жертвы – это спокойные, боязливые женщины, имеющие низкую самооценку, чувствующие себя менее привлекательными, физически слабые, социально изолированные. В момент насилия реагируют слезами, криком, бегством. Провоцирующие жертвы насилия, как правило, проявляют как боязливое, так и агрессивное поведение. Такие женщины импульсивны, легко ранимы, но при этом готовы бороться с обидчиком [Logan et al., 2015; Guglsted et al., 2012; Костарев и др., 2025]. Проявляя в социуме неадекватное поведение, они могут провоцировать агрессию и позволяют вовлечь себя в насильственные действия [Jones, Paulhus, 2011; Bartlett, 2016; Jonason et al., 2009].

Как показывают исследования, характерными особенностями «Темной триады» является то, что психопатия и макиавеллизм по сравнению с нарциссизмом имеют прямые корреляционные связи со склонностью к обману во всех ситуациях [Paulhus, Williams, 2002]. Негативные личностные черты «Темной триады» и параметры эмоционального интеллекта обнаруживают отрицательные взаимосвязи в любых ситуациях [Кравцов, Ульянова, 2023; Кудашева, 2024;

Chabrol et al., 2009]. Для нарциссизма, психопатии и макиавеллизма характерна общая незаинтересованность в чувствах других людей, что и объясняет получаемые в разных исследованиях результаты. При детальном анализе обнаружено, что макиавеллизм не вносит существенного вклада в склонность к риску, по-видимому, из за более высокой саморегуляции макиавеллистов [Егорова, Ситникова, 2014; Джонасон, 2015; 2025; Дериш, 2021; Pratto et al., 2006].

Наиболее известные исследования «Темной триады» [Куфтяк и др. 2023; Дериш, 2021; Егорова и др., 2015] носят в основном прикладной характер, дополняя мировые тренды в изучении личности. Особенности проявления негативных личностных характеристик «Темной триады» у мужчин-агрессоров изучены хорошо [Jones, Neria, 2015; Guglsted et al., 2012; Vernon et al., 2008]. В то же время исследований, посвященных особенностям проявления негативных личностных характеристик у женщин – жертв насилия, встречается крайне мало. Преимущественно изучаются психологические проблемы в семьях, где женщины подвергаются домашнему насилию [Кожевникова, Костарев, 2025; Куфтяк и др., 2025; Дериш, 2021; Гончаренко, Куфтяк, 2024; Walker et al., 2022]. Анализ исследований в этой области показал, что они посвящены в основном поиску психологических особенностей жертв насилия. В то же время практически не исследуются такие проявления негативных черт личности женщин, как нарциссизм, макиавеллизм, психопатия.

Таким образом, научные исследования черт «Темной триады» у женщин – жертв домашнего насилия являются востребованными психологической наукой и практикой. Эти научные изыскания могут помочь в разработке и внедрении новых личностно ориентированных методов психологической реабилитации женщин – жертв домашнего насилия и определить новые психологические паттерны для понимания процессов происхождения насилия в семье.

Результаты исследования. Сравнительные результаты для экспериментальных и контрольной групп респонденток представлены в табл.

Средние и стандартные отклонения у женщин – жертв домашнего насилия по методике «Темная триада»

Mean values and standard deviations obtained for female victims of domestic violence using the Dark Triad methodology

Шкалы Темной триады	Контрольная группа (n=46)	Первая группа (n=35)	Вторая группа (n=30)
Макиавеллизм	3,31±0,93	3,47±1,13	4,62±1,01***
Нарциссизм	2,12±0,58	3,62±1,84***	3,08±0,65**
Психопатия	2,45±0,48	3,89±0,82**	2,94±0,51*

Примечание. Достоверность различий по группам сравнения дана относительно контрольной группы – * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.
Note. The reliability of differences in comparison groups is given relative to the control group – * p <0.05; ** p <0.01; *** p < 0.001.

Полученные эмпирическим путем результаты исследования показали наличие достоверных различий в первой группе женщин по нарциссизму (p < 0,001) и психопатии (p < 0,01) относительно контрольной группы. Женщины – жертвы домашнего насилия первой группы имели самые высокие показатели по нарциссизму. В этой группе проявления негативных личностных черт в виде макиавеллизма не имели достоверных отличий от нормы.

Во второй группе испытуемых показатели макиавеллизма были достоверно выше показателей первой группы и значительно превышали контрольные значения (p < 0,001). Такая личностная черта, как нарциссизм, превышала контрольные значения во второй группе, но была достоверно ниже, чем в более молодой группе женщин (p < 0,05). Проявления психопатических черт личности во второй группе испытуемых превышали норму (p < 0,05), но были достоверно

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

ниже, чем в более молодой группе женщин. При этом группа возрастных женщин имела самые высокие показатели по макиавеллизму ($p < 0,001$), а показатели нарциссизма в первой группе достоверно превышали его значения в более возрастной группе испытуемых.

Анализ сравнительных результатов первой и второй групп женщин – жертв домашнего насилия позволил установить, что в более молодой группе женщин преобладают такие негативные черты личности, как нарциссизм и психопатия. В более возрастной группе на первый план выступает макиавеллизм.

В группах женщин – жертв домашнего насилия выявлено увеличение негативных личностных качеств по всем трем изучаемым шкалам опросника «Темная триада».

На сновании проведенного корреляционного анализа выявлены прямые корреляционные зависимости между возрастом и параметрами макиавеллизма ($r = 0,57$ при $p < 0,01$). Показано, что чем взрослее женщина, тем сильнее проявляются такие негативные черты личности, как макиавеллизм. У молодых женщин выявлена прямая корреляционная зависимость с нарциссизмом ($r = 0,61$ при $p < 0,01$) и психопатией ($r = 0,44$ при $p < 0,05$). Отрицательная корреляционная взаимосвязь установлена у пожилых женщин с психопатией. Таким образом, чем старше женщина, тем менее она склонна к психопатическим реакциям.

Проявление черт «Темной триады» у жертв домашнего насилия – многогранный процесс, обусловленный тем, что женщина находится в режиме постоянного выживания и начинает использовать любые доступные для этого возможности.

Проявление личностных черт характера в виде макиавеллизма у женщин – жертв насилия во второй группе свидетельствует о том, что данная черта характера получила развитие вследствие длительного воздействия психотравмирующей ситуации. По-видимому, они изначально не были склонны к манипуляциям. Ситуация длительного насилия изменила их личность: психика жертвы с целью сохранения жизни неосознанно переняла поведение агрессора, а проявление макиавеллизма стало лишь средством выживания.

Женщина начинает прогнозировать действия насильника, использовать манипуляции, холодный расчет, чтобы избежать физических наказаний. Возможно, проявления макиавеллизма в характере женщины были обусловлены детскими травмами и могли способствовать выбору сильного партнера, с которым ей было бы комфортно, с целью получения защиты от ранее нанесенных ей унижений, физических наказаний, которые она пережила в детстве, однако она ошиблась.

Проявление нарциссизма в группе более молодых женщин – жертв насилия можно рассматривать как механизм выживания. Насилие и унижение всегда способствуют снижению самооценки у личности. Для сохранения положительного представления о себе как личности психика молодой жертвы запускает защитный механизм: нарциссическую обиду и грандиозность. Эти проявления нарциссизма защищают психику женщины от самоуничтожения.

Жертвы домашнего насилия используют психопатические проявления характера, такие как эмоциональная холодность, чтобы обеспечить себе выживание в условиях насилия. Как правило, с целью вынести и выдержать боль, психика человека включает механизм эмоционального оцепенения. Жертва насилия становится бесчувственной и отстраненной. Данный защитный механизм психики помогает ей не потерять разум от физической и психологической боли. Сформировавшаяся эмоциональная холодность, как следствие, распространяется на окружающих ее людей. Такое проявление личностных черт характера жертвы является результатом насилия над ней.

Негативные личностные черты характера жертв насилия могут формировать два фактора риска выбора жизненного пути. Первый фактор: женщины – жертвы насилия с изначально высокими темными чертами характера выбрали партнера с похожими личностными характеристиками характера. Их совместное проживание строилось на борьбе за власть и манипуляциях,

но более сильный и жестокий партнер одержал верх. Здесь черты «Темной триады» скорее фактор риска. Если негативные личностные черты характера – это механизмом выживания, то психотерапевтические мероприятия должны быть направлены на проработку травмы. Женщине необходимо создать безопасное пространство и научиться адекватным способам взаимодействия с окружающими. Второй фактор риска – это негативные черты характера женщины – жертвы насилия, которые могут быть сформированы в ходе опыта социализации в семье. В данном случае реабилитация должна быть направлена на коррекцию негативных личностных проявлений характера жертвы. Женщине необходимо помочь в осознании своих моделей поведения и научить выстраивать здоровые отношения с окружающими.

При проведении психологической реабилитации жертв насилия важно учитывать возраст женщины. В более молодом возрасте у жертвы насилия проявляются такие негативные личностные черты, как нарциссизм и психопатия. Эти данные подтверждаются прямыми корреляционными взаимосвязями с нарциссизмом ($r = 0,61$ при $p < 0,01$) и психопатией ($r = 0,44$ при $p < 0,05$). У возрастных женщин превалирует макиавеллизм ($r = 0,57$ при $p < 0,01$).

Таким образом, проведенное исследование согласуется с научными разработками других исследователей и может помочь проведению личностно направленных профилактических и реабилитационных мероприятий женщинам – жертвам домашнего насилия.

Заключение. Женщины – жертвы домашнего насилия используют психопатические проявления характера, чтобы обеспечить себе выживание в условиях насилия. В более молодом возрасте у жертвы насилия проявляются такие негативные личностные черты, как нарциссизм и психопатия. Эти данные подтверждаются прямыми корреляционными взаимосвязями с нарциссизмом ($r = 0,61$ при $p < 0,01$) и психопатией ($r = 0,44$ при $p < 0,05$). У возрастных женщин, испытывающих домашнее насилие, превалирует макиавеллизм. Это подтверждается прямыми корреляционными зависимостями между возрастом и параметрами макиавеллизма ($r = 0,57$ при $p < 0,01$).

Исследование позволяет расширить представления о темных чертах личности женщин – жертв домашнего насилия с последующим изучением вариантов личностного функционирования в ситуации насилия. Наиболее перспективным в вопросах исследования негативных черт личности представляется продолжение исследований, связанных с изучением структуры показателей «Темной триады» у женщин – жертв насилия, выявление адаптивных аспектов и возрастных особенностей. При проведении психологической помощи жертвам насилия важно учитывать возраст женщин и с этих позиций разрабатывать варианты их эффективной реабилитации.

Библиографический список

1. Гончаренко А.С., Куфтяк Е.В. Личностные характеристики женщин, когнитивные особенности и стратегии совладания при угрозе здоровью // Медицинская психология в России. 2024. Т. 16, № 4 (85). С. 2–9. URL: https://www.mprj.ru/jour/article/view/54 (дата обращения: 04.12.2025).
2. Дериш Ф.В. Половые особенности взаимосвязи черт темной триады личности и диспозициональной агрессии // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. 1: Психологические и педагогические науки. 2021. № 1. С. 4–12. DOI: 10.24412/2308-717X-2021-1-4-12
3. Дериш Ф.В. Темная тетрада личности: обзор современных исследований // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/temnaya-tetrada-lichnosti-obzor-sovremennyh-issledovaniy (дата обращения: 05.12.2025).
4. Джонасон П. Возраст и Темная триада: снижение показателей черт Темной триады и увеличение их согласованности на протяжении жизни // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 43. URL: https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.516 (дата обращения: 05.12.2025).

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

5. Егорова М.С., Паршикова О.В., Ситникова М.А. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 43. URL: https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/1052 (дата обращения: 04.12.2025).
6. Егорова М., Ситиникова М. Темная триада // Психологические исследования. 2014. Т.7, № 38. DOI: https://doi.org/10.54359/ps.v7i38.580
7. Кожевникова Т.А., Костарев В.В. Психотерапевтическая коррекция невротических расстройств у женщин, подвергающихся домашнему насилию // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihoterapevticheskaya-korrektsiya-nevroticheskih-rasstroystv-u-zhenschin-podvergayuschihsya-domashnemu-nasiliyu (дата обращения: 04.12.2025).
8. Костарев В.В., Стоянова И.Я., Кожевникова Т.А., Иванова Е.В., Титовец К.И. Психологические и социально-личностные характеристики женщин, подвергающихся семейному насилию // International Journal of Medicine and Psychology. 2025. Т. 8, № 4. С. 260–269. URL: https://ijmp.ru/wp-content/uploads/2025/06/intern-journal-of-med-and-psychol-t.8.-4.-2025.pdf (дата обращения: 04.12.2025).
9. Кравцов Д.А., Ульянова К.А. Криминологическая характеристика семейного насилия: виктимологические аспекты, проблемы и меры противодействия в Российской Федерации // Молодой ученый. 2023. № 22 (469). С. 280–282. URL: https://moluch.ru/archive/469/103521 (дата обращения: 04.12.2025).
10. Кудашева Э.К. Взаимоотношения жертвы и преступника как детерминанты // Актуальные проблемы теории и практики уголовного права и процесса в современных условиях: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т., Донецк, 16–17 мая 2024 г. Донецк: Донбасс. гос. ун-т юстиции, 2024. С. 53–60.
11. Куфтяк Е.В., Силина О.В., Васильева В.И. Психологические проблемы современной семьи // Познание и переживание. 2025. Т. 6, № 1. С. 1–17. DOI: 10.51217/cogexp_2025_06_01_01
12. Куфтяк Е.В., Слюсарев А.С., Палин А.В., Козлов М.Ю., Иваницкая Е.Д., Румянцева Ю.М., Багрянцев Г.В. Связь нарушенного типа привязанности и черт «темной триады» у пациентов с пограничным расстройством личности (пилотное исследование) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2023. Т. 57, № 2. С. 40–49. URL: https://psychiatr.ru/magazine/obozr/148 (дата обращения: 04.12.2025).
13. Bartlett, C.P. (2016). Exploring the correlations between emerging adulthood. Dark Triad traits, and aggressive behavior. *Personality and Individual Differences*, *101*, 293–298. DOI: 10.1016/j.paid.2016.05.061
14. Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R., & Sejourne, N. (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, *47*, 743–739. DOI: 10.1016/j.paid.2009.06.020
15. Fehr, B., Samsom, D., & Paulhus, D.L. (1992). The construct of Machiavellianism: Twenty years later. In C.D. Spielberger, & J.N. Butcher (Eds), *Advances in Personality Assessment* (pp. 77–116). Hillsdale, NJ. URL: https://www2.psych.ubc.ca/~dpaulhus/research/DARK_TRAITS/CHAPTERS/Fehr-Samsom-Paulhus.1992.pdf (access date: 12.10.2025).
16. Guglsted, R., Fekken, G.S., Kay, A., & McDermott, K. (2012). Conceptualizing the dark triad of personality: Relationships to social symptomatology. *Personality and Individual Differences*, *53* (8), 1023–1028. DOI: 10.1016/j.paid.2012.07.021
17. Jones, D.N., &Neria, A.L. (2015). The Dark Triad and dispositional aggression. *Personality and Individual Differences*, *86*, 360–364. DOI: 10.1016/j.paid.2015.06.021
18. Jakobwitz, S., & Egan, V. (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, *40* (2), 331–339. DOI: 10.1016/j.paid.2005.07.006

19. Jonason, P.K., Li, N.P., Webster, G.D., & Schmitt, D.P. (2009). The Dark Triad: Facilitating a short-term mating strategy in men.*European Journal of Personality*, *23*, 5–18. DOI: 10.1002/per.698
20. Jones, D.N., & Paulhus, D.L. (2011). The role of impulsivity in the Dark Triad of personality and Individual Differences. *Personality and Individual Differences*, *51* (5), 670–682. DOI: 10.1016/j.paid.2011.04.011
21. Kirsch L.G., Becker J.V. (2007). Emotional deficits in psychopathy and sexual sadism: Implications for violent and sadistic behavior.*Clinical Psychology Review*, *27* (8), 904–922. DOI: 10.1016/j.cpr.2007.01.011
22. Lee, K., & Ashton, M.C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure.*Personality and Individual Differences*, *38*, 1571–1582. URL: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:10542483
23. Logan, T.K., Walker, R.,& Cole, J. (2015). Silenced suffering: the need for a better understanding of partner sexual violence.*Trauma, Violence & Abuse*, *16* (2), 111–135. DOI: 10.1177/1524838013517560
24. Paulhus, D.L., & Williams, K.M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy.*Journal of Research in Personality*, *36* (6), 556–563. DOI: 10.1016/S0092-6566(02)00505-6
25. Pratto, F., Sidanius, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, *17* (1), 271–320. DOI: 10.1080/10463280601055772
26. Vernon, P.A., Villani, V.C., Vickers, L.C., & Harris, J.A. (2008). A behavioral genetic investigation of the Dark Triad and the Big 5. *Personality and Individual Differences*, *44* (2), 445–452. DOI: 10.1016/J.PAID.2007.09.007
27. Walker, N., Beek, K., Cullen, P., Herzog, H., Chen, H., Shang, J., Stevenson, S., Williams, K.,& Ahmed, J. (2022). The experiences of persistent pain among women with a history of intimate partner violence: A systematic review.*Trauma, Violence, and Abuse*, 23 (2), 490–505. DOI: 10.1177/1524838020957989

FEATURES OF NEGATIVE PERSONALITY TRAITS IN WOMEN EXPERIENCING DOMESTIC VIOLENCE

V.V. Kostarev (Krasnoyarsk, Russia)
T.A. Kozhevnikova (Krasnoyarsk, Russia)
I.B. Alirzaeva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Researchers studying the causes of domestic violence are interested in studying the negative personality traits in female victims of violence. Therefore, a combination of personality traits such as Machiavellianism, narcissism, and psychopathy is the most informative for their study. This article presents data on the personality traits of women experiencing domestic violence, based on the Short Dark Triad Questionnaire. Differential diagnosis of the Dark Triad psychological patterns presents certain difficulties when applied to victims of violence. Determining the influence and manifestation of negative personality traits in women surviving prolonged trauma is an important issue. At the same time, these specific negative personality traits of violence victims can contribute to their involvement in abusive relationships. This issue is particularly important because the various psychological patterns and coping mechanisms among women in situations of violence can make it difficult to find adequate therapy for this group.

The purpose of this article is to identify and substantiate the specific manifestations of negative personality traits in women experiencing domestic violence.

The methodology of the research is based on the integration of systemic, interdisciplinary, and competence-based approaches. The main research methods are defined as the study and analysis of scientific research works by Russian and foreign scientists on the problem under study. To study the personal characteristics of the respondents, the Short questionnaire of the Dark Triad by M.S. Egorova, M.A. Sitnikova, O.V. Parshikova was used.

Research results. A clinical and psychological examination of 75 women was conducted. All the women who participated in the study were divided into two groups according to age. The first group included 35 respondents aged 19 to 28. The second group consisted of 30 women aged 35 to 50 years. All the women involved in the study had documented cases of domestic violence. The results of the study showed that the manifestation of the traits of the Dark Triad in victims of domestic violence is a multifaceted process due to the fact that a woman is constantly in survival mode and begins to use any opportunities available to her. The manifestation of personal character traits in the form of Machiavellianism in female victims of violence indicates that this character trait has developed as a result of a prolonged traumatic situation. The manifestation of narcissism in a group of younger female victims of violence is formed to maintain a positive image of themselves as individuals: the psyche of a young victim triggers a protective mechanism – narcissistic resentment and grandiosity. Victims of domestic violence begin to use psychopathic personality traits in communication, such as emotional coldness and lack of empathy.

Conclusion. The obtained and proposed results of the study allow us to confirm the importance of individualized psychological assessment of negative personality traits in women victims of domestic violence for the purposes of preventing domestic violence and providing effective psychological rehabilitation.

Keywords*: domestic violence, psychological testing, Dark Triad questionnaire, post-traumatic stress disorder, adaptive resources, abusive relationships, personality traits.*

Kostarev, Vladislav V. – DSc (Psychology), Professor, Department of Psychology, Pedagogy, and Human Ecology, Krasnoyarsk State Agrarian University (Krasnoyarsk Russia); e-mail: vladkost@list.ru
Kozhevnikova, Tatyana A. – DSc (Medicine), Professor, Department of Special Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: kogevnikova52@bk.ru
Alirzaeva, Indira B. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3485-2244; e-mail: alirzaeva-indira@yandex.ru

References

1. Goncharenko, A.S., & Kuftyak, E.V. (2024). Personality characteristics of women, cognitive features, and coping strategies in the face of health threats. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii* [Medical Psychology in Russia], *16*, 4 (85), 2–9. URL: https://www.mprj.ru/jour/article/view/54 (access date: 04.12.2025).

2. Derish, F.V. (2021). Gender-related peculiarities of the relationship between the Dark Triad personality traits and dispositional aggression. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series No. 1. Psychological and Pedagogical Sciences], 1, 4–12. DOI: 10.24412/2308-717X-2021-1-4-12
3. Derish F.V. (2021). The Dark Tetrad personality: a review of modern research. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya* [Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology], *2*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/temnaya-tetrada-lichnosti-obzor-sovremennyh-issledovaniy (access date: 05.12.2025).
4. Jonason, P. (2015). Age and the Dark Triad: a decrease in the characteristics of the Dark Triad traits and an increase in their consistency throughout life. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Research], *8* (43). DOI: https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.516
5. Egorova, M.S., & Sitnikova, M.A. (2014). The Dark Triad. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Research], *7* (38). DOI: https://doi.org/10.54359/ps.v7i38.580
6. Egorova, M.S., Parshikova, O.V., & Sitnikova M.A. (2015). Adaptation of the Short Dark Triad Questionnaire. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Research], *8* (43). URL: https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/566 (access date: 04.12.2025).
7. Kozhevnikova, T.A., & Kostarev, V.V. (2025). Psychotherapeutic correction of neurotic disorders in women exposed to domestic violence. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], *13* (2). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihoterapevticheskaya-korrektsiya-nevroticheskih-rasstroystv-u-zhenschin-podvergayuschihsya-domashnemu-nasiliyu (access date: 04.12.2025).
8. Kostarev, V.V., Stoyanova, I.Ya., Kozhevnikova, T.A., Ivanova, E.V., & Titovets K.I. (2025). Psychological and socio-personal characteristics of women subjected to domestic violence. *International Journal of Medicine and Psychology*, *8* (4), 260–269. URL: https://ijmp.ru/wp-content/uploads/2025/06/intern-journal-of-med-and-psychol-t.8.-4.-2025.pdf (access date: 04.12.2025).
9. Kravtsov, D.A., & Ulyanova, K.A. (2023). Criminological characteristics of domestic violence: victimological aspects, problems and countermeasures in the Russian Federation. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], *22* (469), 280–282. URL: https://moluch.ru/archive/469/103521(access date: 04.12.2025).
10. Kudasheva, E.K. (2024, May 16–17). Victim-offender relationships as determinants. In *Aktualnye problemy teorii i praktiki ugolovnogo prava i protsessa v sovremennykh usloviyakh* [Current problems of the theory and practice of criminal law and procedure in modern conditions] (pp. 53–60). The 4th International research to practice conference: in 2 volumes, Donetsk.
11. Kuftyak, E.V., Silina, O.V., & Vasilyeva, V.I. (2025). Psychological problems of the modern family. *Poznanie i perezhivanie* [Cognition and Experience], *6* (1), 1–17. DOI: 10.51217/cogexp_2025_06_01_01
12. Kuftyak, E.V., Slyusarev, A.S., Palin, A.V., Kozlov, M.Yu., Ivanitskaya, E.D., Rumyantseva, Yu.M., & Bagryantsev, G.V. (2023). The relationship between impaired attachment style and the 'dark triad' traits in patients with borderline personality disorder (pilot study). *Obozrenie psikhiatrii i meditsinskoy psikhologii imeni V.M. Bekhtereva* [Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology], *57* (2), 40–49. URL: https://psychiatr.ru/magazine/obozr/148 (access date: 04.12.2025).
13. Bartlett, C.P. (2016). Exploring the correlations between emerging adulthood. Dark Triad traits, and aggressive behavior. *Personality and Individual Differences*, *101*, 293–298. DOI:10.1016/j.paid.2016.05.061
14. Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R., & Sejourne, N. (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, *47*, 743–739. DOI: 10.1016/j.paid.2009.06.020

15. Fehr, B., Samsom, D., & Paulhus, D.L. (1992). The construct of Machiavellianism: Twenty years later. In C.D. Spielberger, & J.N. Butcher (Eds), *Advances in Personality Assessment* (pp. 77–116). Hillsdale, NJ. URL: https://www2.psych.ubc.ca/~dpaulhus/research/DARK_TRAITS/CHAPTERS/Fehr-Samsom-Paulhus.1992.pdf (access date: 12.10.2025).
16. Guglsted, R., Fekken, G.S., Kay, A., & McDermott, K. (2012). Conceptualizing the dark triad of personality: Relationships to social symptomatology. *Personality and Individual Differences*, *53* (8), 1023–1028. DOI:10.1016/j.paid.2012.07.021
17. Jones, D.N., & Neria, A.L. (2015). The Dark Triad and dispositional aggression. *Personality and Individual Differences*, *86*, 360–364. DOI: 10.1016/j.paid.2015.06.021
18. Jakobwitz, S., & Egan, V. (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, *40* (2), 331–339. DOI: 10.1016/j.paid.2005.07.006
19. Jonason, P.K., Li, N.P., Webster, G.D., & Schmitt, D.P. (2009). The Dark Triad: Facilitating a short-term mating strategy in men. *European Journal of Personality*, *23*, 5–18. DOI: 10.1002/per.698
20. Jones, D.N., & Paulhus, D.L. (2011). The role of impulsivity in the Dark Triad of personality and Individual Differences. *Personality and Individual Differences*, *51* (5), 670–682. DOI: 10.1016/j.paid.2011.04.011
21. Kirsch L.G., Becker J.V. (2007). Emotional deficits in psychopathy and sexual sadism: Implications for violent and sadistic behavior. *Clinical Psychology Review*, *27* (8), 904–922. DOI: 10.1016/j.cpr.2007.01.011
22. Lee, K., & Ashton, M.C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences*, *38*, 1571–1582. URL: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:10542483
23. Logan, T.K., Walker, R., & Cole, J. (2015). Silenced suffering: the need for a better understanding of partner sexual violence. *Trauma, Violence & Abuse*, *16* (2), 111–135. DOI: 10.1177/1524838013517560
24. Paulhus, D.L., & Williams, K.M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, *36* (6), 556–563. DOI: 10.1016/S0092-6566(02)00505-6
25. Pratto, F., Sidanius, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, *17* (1), 271–320. DOI: 10.1080/10463280601055772
26. Vernon, P.A., Villani, V.C., Vickers, L.C., & Harris, J.A. (2008). A behavioral genetic investigation of the Dark Triad and the Big 5. *Personality and Individual Differences*, *44* (2), 445–452. DOI: 10.1016/J.PAID.2007.09.007
27. Walker, N., Beek, K., Cullen, P., Herzog, H., Chen, H., Shang, J., Stevenson, S., Williams, K., & Ahmed, J. (2022). The experiences of persistent pain among women with a history of intimate partner violence: A systematic review. *Trauma, Violence, and Abuse*, 23 (2), 490–505. DOI: 10.1177/1524838020957989

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА *Я* СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Улыбина (Красноярск, Россия)
К.Н. Белогай (Кемерово, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье описывается проблема развития представлений о себе соматически ослабленных детей, которая становится все более масштабной из-за роста заболеваемости населения. Особое внимание уделяется старшему дошкольному возрасту как сензитивному периоду для формирования целостного образа Я.

Цель статьи – эмпирически исследовать специфику особенностей образа Я соматически ослабленных детей старшего дошкольного возраста.

Методология и методы исследования. В качестве методологических подходов авторами рассматриваются культурно-историческая концепция, субъектно-деятельностный подход, теория психосоматических взаимовлияний, концепция внутренней картины болезни, феноменологический и гуманистический подходы. В качестве методик исследования использованы методика «Изучение сформированности образа Я и самооценки» (Урунтаева, Афонькина), методика «Силуэты», основанная на идеях М. Фельденкрайза.

Результаты исследования. Проанализированы результаты диагностики 240 детей старшего дошкольного возраста. Проводится сравнительный анализ соотношения образа Я-реальное и Я-идеальное, выявлены и категоризированы желаемые и отвергаемые характеристики, самохарактеристики старших дошкольников, проведена их интерпретация с точки зрения уровней соматического здоровья детей. Авторами описан процесс изучения представлений о физическом Я детей, проведен анализ выбора силуэтов с различным индексом массы тела, похожих на собственное тело, предпочитаемых и отвергаемых.

Выводы. В рамках сравнительного анализа характеристик образа Я здоровых и соматически ослабленных старших дошкольников выявлены особенности представлений о себе соматически ослабленных детей, заключающиеся в недостаточной адекватности, искажении самовосприятия физических данных под влиянием компенсаторного желания быть сильным и смелым, скудности содержания, повышенной критичности к себе, негативном наполнении, что свидетельствует о необходимости разработки системы психолого-педагогического сопровождения по формированию позитивного, дифференцированного и содержательного образа Я соматически ослабленных детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *образ Я, самоописание, Я-реальное, Я-идеальное, физическое Я, самохарактеристики, представления о себе, самосознание, дошкольный возраст, соматически ослабленные дети.*

Улыбина Екатерина Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9659-3845; e-mail: fyodorova_90@inbox.ru

Белогай Ксения Николаевна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой акмеологии и психологии развития, Кемеровский государственный университет; ORCID ID 0000-0002-7033-6584; Scopus Author ID 36620813000; e-mail: belogi@mail.ru

Постановка проблемы. В настоящий момент все больше внимания в России и мире уделяется повышению психологического благополучия и качества жизни населения. Важными становятся вопросы развития самооценки, самопознания, представлений личности о себе, их динамики у взрослых и детей [Ермолова, Тютюникова, 2021; Ситников, Стреленко, 2022; Orth, Robins, 2014]. Фокус научного и практического интереса в данном контексте смещается на наиболее уязвимые группы людей, среди которых лица со снижением уровня

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

соматического здоровья. Проблема развития соматически ослабленных детей с каждым годом становится масштабнее: ввиду неблагоприятных экологических факторов, политических и социально-экономических изменений, в рамках ежегодного мониторинга отмечается увеличение количества детей, имеющих соматические заболевания [Новоселова, 2022; Чебакова и др., 2016], среди которых преобладают острые респираторные заболевания [Шарапов и др., 2021; Sharma, Kumar, 2018], ожирение [López-Gil et al., 2023], заболевания органов пищеварения [Вихарева, Коваленко, 2024], различные проявления аллергических реакций [Шарапов и др., 2021; Vejin et al., 2024]. Категория соматически ослабленных детей является объектом пристального внимания не только со стороны здравоохранения, их сопровождение выступает современной социальной проблемой, поскольку, ввиду социальной дезадаптации, дети с соматическими заболеваниями имеют проблемы в развитии, педагогические трудности, что в целом влияет на их качество жизни [Романцов, 2016].

Старший дошкольный возраст выступает сензитивным периодом развития личности ребенка, формирования целостного образа Я, так как в этот период закладывается основной базис самосознания, у ребенка формируются картина мира и образ себя в ней. Однако традиционные подходы к психолого-педагогическому сопровождению личностного развития, рассчитанные на условно здоровых детей старшего дошкольного возраста, оказываются малопригодными для работы с соматически ослабленными детьми, которые имеют специфику особенностей личности, деятельности и социальной ситуации развития. Возникает противоречие между пониманием важности формирования целостного представления ребенка о себе в дошкольном возрасте и недостаточной изученностью специфики данного процесса у детей, имеющих ослабленное соматическое здоровье.

Цель статьи – эмпирически исследовать специфику особенностей образа Я соматически ослабленных детей СОД старшего дошкольного возраста.

Обзор научной литературы по проблеме исследования. Термин «образ Я» не имеет единого понимания среди представителей различных научных подходов. В.В. Столин под образом Я понимает стабильное психическое образование, позволяющее субъекту более адекватно и эффективно действовать [Столин, 1983]. Е.Т. Соколова образ Я описывает как представления личности о своем Я, при этом акцент изучения данного феномена делает на приоритетном формировании образа физического Я, то есть осознании человеком своей телесной сущности [Соколова, 1989]. В.Л. Ситников образ Я рассматривает как результат познавательной деятельности, как продукт восприятия, памяти, мышления, воображения на биологическом (образ пола, возраста, уровня здоровья, темпераментных свойств, конституции, физических качеств) и психологическом (характерологические особенности, интеллектуальные свойства, особенности эмоционально-волевой сферы) уровнях [Ситников, Стреленко, 2022], в нашем исследовании данное понятие будет являться ключевым.

Рассмотрим возрастные особенности образа Я старших дошкольников. Учеными отмечается, что в этот период ребенок способен к пониманию переживаний и моральной оценке поступков людей, сущности и обусловленности отношения к нему взрослых и сверстников [Ермолова, Тютюникова, 2021]. Начинается становление рефлексии, что побуждает в ребенке процесс активного самопознания. У дошкольника по мере накопления опыта восприятия окружающей действительности формируются представления о строении тела, собственной комплекции [Белогай и др., 2022], появляется «глобально-недифференцированное представление о себе» которое в норме имеет положительную окраску [Белова, 2024; Ермолова, Тютюникова, 2021]. Вектор развития образа Я зависит от социокультурной атмосферы в семье и образовательно-воспитательной – в учебном заведении [Иевлева, Кохан, 2023]. На основе анализа работ О.В. Груздевой, Е.О. Ермоловой, В.Л. Ситникова, Е.Т. Соколовой и др. составлен рисунок, описывающий содержание образа Я детей старшего дошкольного возраста.

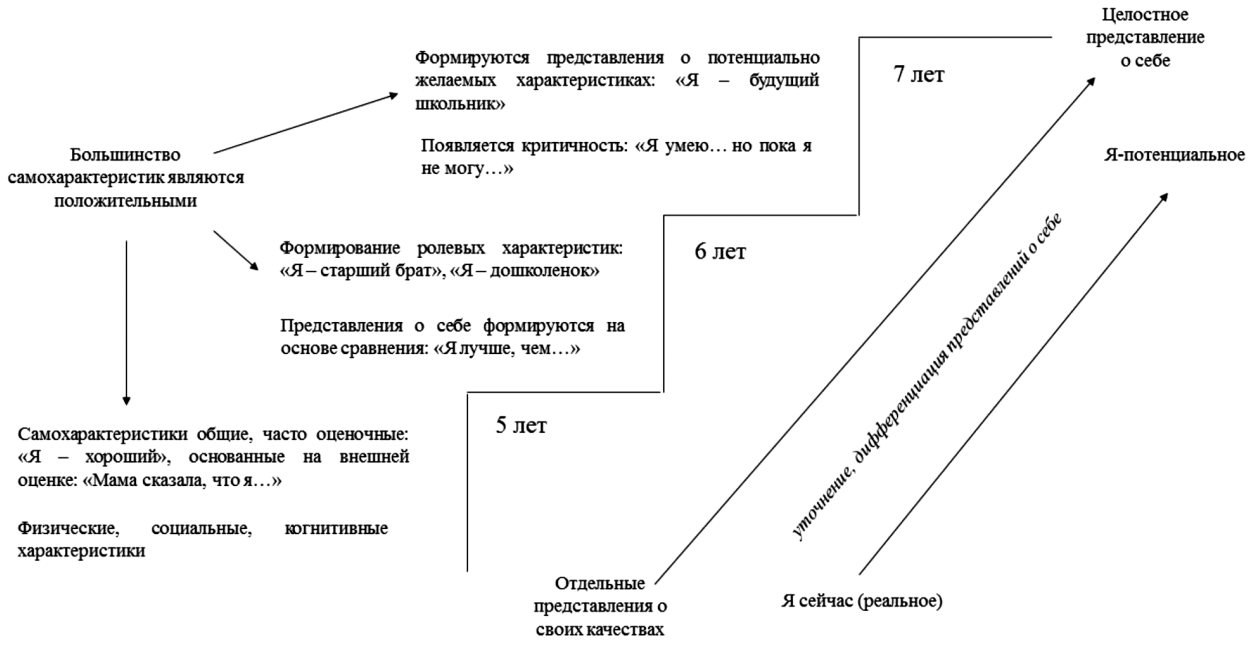


Рис. Особенности содержания образа Я в старшем дошкольном возрасте
Fig. Features of the content of the self-image in older preschool age

Так, динамика образа Я в старшем дошкольном возрасте заключается в переходе к целостному представлению о себе, появлению, наряду со структурой Я-реальное, Я-потенциального, а также уточнении и дифференциации представлений о себе. В отношении категории СОД предполагаем, что их образ Я имеет специфические особенности в сравнении с образом соматически здоровых сверстников. В нашем исследовании под категорией соматически ослабленных дошкольников будем понимать группу детей, имеющих вторую и третью группы здоровья, поскольку, несмотря на различия заболеваний, их дислокации, индивидуального протекания и опыта субъективных переживаний, дети, относящиеся к данным группам здоровья, имеют схожесть в социальной ситуации развития, которая является сочетанием внешних условий и протеканием внутренних процессов развития личности детей [Чебакова и др., 2016]. Поскольку дети четвертой и пятой групп здоровья имеют отягощенный соматический статус, сниженные компенсаторные возможности и, как правило, массово не охвачены дошкольным образованием (что усложняет оценку условий их семейно-образовательной среды, выявление детерминант формирования представлений о себе), в категорию СОД в данном исследовании они включены не будут.

Итак, дети с ослабленным соматическим здоровьем требуют особого внимания со стороны общества, образовательных организаций, поскольку имеют особую социальную ситуацию развития, связанную с ограничениями активности и видов деятельности [Чебакова и др., 2016], лишением полноценного общения со сверстниками ввиду нерегулярного посещения ДОО, дисгармоничными семейными взаимоотношениями. Также частые эпизоды ухудшения соматического здоровья и обусловленная ими изоляция связаны с риском вторичных нарушений в развитии: социальная дезадаптация [Тихонович, 2022], затруднение формирования коммуникативных навыков, трудности в развитии когнитивных процессов [Шарапов и др., 2021], формировании запаса общих представлений, эмоционально-волевые нарушения (зависимость от взрослого, пассивность, тревожность) [Вербианова и др., 2022; Улыбина, 2022].

Таким образом, для соматически ослабленных детей старшего дошкольного возраста и без того уязвимый процесс формирования образа Я отягощается соматическим статусом ребенка, проявляющимся в физическом недомогании, ограничении активности, социального взаимодействия,

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

нарушении внутрисемейных отношений и, как следствие, возникающих трудностях в развитии и обучении. Важно отметить, как физическое неблагополучие, ограничение социальных контактов и игровой деятельности, родительская гиперопека влияют на формирование образа Я соматически ослабленных старших дошкольников.

Методология и методы исследования. Методологическими основаниями исследования выступают: культурно-историческая концепция (Л.С. Выготский), субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов), согласно которым психическое развитие дошкольника является опосредованным культурой и социальными отношениями, происходит активно в рамках ведущего вида деятельности – игры; теория психосоматических взаимовлияний (Ф. Александер, Ю.Ф. Антропов, Е.Т. Соколова, Д.Н. Исаев), согласно которой психологические трудности могут проявляться через соматическое состояние и, наоборот, состояние соматического здоровья может влиять на психику; концепция внутренней картины болезни Р.А. Лурии; феноменологический и гуманистический подходы (К. Роджерс, А. Маслоу), представление о соотношении Я-реального и Я-идеального.

Методики исследования: методика «Изучение сформированности образа Я и самооценки» [Урунтаева, Афонькина, 1995] (цель: изучение наличия и характера представлений ребенка о себе, его ценностные суждения и пристрастия); проективная методика «Силуэты», основанная на идеях М. Фельденкрайза[1] (цель: оценка адекватности восприятия размера тела с использованием семи форм силуэтов).

Методы математико-статистической обработки данных: t-критерий Стьюдента для независимых выборок, критерий Колмогорова – Смирнова, критерий Пирсона.

Результаты исследования. В исследовании при реализации описанных методик приняли участие совокупно 240 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет), посещающих старшие и подготовительные группы ДОО города Красноярска. Из них 134 человека, входящих в категорию соматически ослабленных детей (СОД), и 106 – входящих в категорию здоровых детей (ЗД), представляющих группу сравнения. Статистически значимых различий по t-критерию Стьюдента в выборках детей по половозрастному составу не выявлено. Сроки проведения исследования: сентябрь-октябрь 2024 г.

Методика «Изучение сформированности образа Я и самооценки» позволяет проанализировать разность показателей детей по шкалам полярных характеристик личности в ответах на вопросы «Какой ты на самом деле?» (Я-реальное) и «Каким бы ты хотел быть?» (Я-идеальное).

У СОД различия в образах Я-реальное и Я-идеальное количественно выражены сильнее, что может свидетельствовать о большей критичности к собственной личности: по критерию Пирсона выявлены статистически значимые связи уровня здоровья детей и коэффициентов разности образов Я-реальное и Я-идеальное на уровне 95 % по шкалам «хороший – плохой» (p=0,022) и «сильный – слабый» (p=0,033), на уровне 99 % по шкалам «добрый – злой» (p=0,003), «смелый – трусливый» (p=0,003).

При анализе качеств людей, на которых испытуемые хотели быть похожи, выявлено, что большинство как здоровых (91,18 %), так и соматически ослабленных (86,47 %) старших дошкольников способны выделить предпочитаемые характеристики. Отвергаемые характеристики (описания людей, на которых испытуемые не хотели бы быть похожи) также осознаются и называются большинством здоровых (83,33 %) и соматически ослабленных (78,95 %) детей. Незначительные различия процентов детей в выборках могут свидетельствовать о том, что уровень соматического здоровья не влияет на способность осознавать и вербализовать характеристики, приписываемые собственным идеалам и антиидеалам. Называют собственные характеристики также большинство детей обеих групп (95,09 % здоровых детей и 94,74 % СОД).

[1] Белогай К.Н. Образ тела женщины: онтогенетические и социокультурные аспекты развития, возрастно-психологическая изменчивость: дис. … д-ра психол. наук: 19.00.13. Кемерово, 2022. 441 с.

Таблица 1

Разность показателей образов Я-реальное и Я-идеальное

Table 1

Difference of the indices reflecting the images of the real self and the ideal self

Категория детей	Разность значений образов Я-реальное и Я-идеальное				
	хороший – плохой	добрый – злой	умный – глупый	смелый – трусливый	сильный – слабый
ЗД (n=102)	0,51	0,29	0,52	0,18	0,14
СОД (n=133)	1,35	1,18	0,89	0,85	0,53

Проведем контент-анализ характеристик, которые назывались детьми. В описании предпочитаемых характеристик можно выделить условные группы. Социально одобряемые моральные качества («хороший», «добрый», «говорит правду», «джентльмен», «честный») – у ЗД встречаются в 30,39 % характеристиках, СОД называют в 28,57 % случаев. Характеристики, описывающие силу и мощь («сильный», «спортивный», «большой», «боксер»), называют 15,69 % здоровых и 23,3 % СОД. Внешняя привлекательность («красивая», «блондинка», «карие глаза», «с большой татуировкой») является важным в портрете идеала 18,63 % здоровых и 17,29 % СОД. Деятельность и умения в идеальных характеристиках («балерина», «водит машину», «хорошо строит») подчеркивают 9,8 % здоровых и 4,51 % СОД. Социальный статус и успешность («богач», «крутой», «прайм», «лучший везде») присутствуют в идеальных характеристиках 5,88 % здоровых и 3,76 % СОД. Так, характеристики по всем выделенным группам присутствуют в идеальных портретах как здоровых, так и соматически ослабленный детей, у СОД заметно более частое и детализированное упоминание физической силы и спортивных достижений, у здоровых детей более распространены характеристики социального статуса. Также можем проанализировать характер отношения называемых «идеалов» с испытуемыми: у здоровых детей чаще это родители (в 33,33 % случаев) и сверстники – друзья, одногруппники, братья и сестры (в 22,55 % случаев); у СОД – это родители (в 38,35 % случаев) и абстрактные, незнакомые люди, вымышленные персонажи – «какой-то силач», «тот, кто старается», «Суперкот» – у 16,54 % детей. Пятеро здоровых и один соматически ослабленный ребенок ответили, что хотели бы быть похожими на самих себя.

Отвергаемые характеристики также можем классифицировать. У 27,45 % здоровых и 33,08 % СОД отмечается в качестве нежелательного асоциальное и агрессивное поведение («дерется», «злой», «буйный», «ворует»). Непривлекательная внешность («некрасивая», «нет волос», «толстый», «некрасивые платья») является значимой для описания антиидеала у 10,78 % здоровых детей и 4,51 % СОД. Нарушение гигиенических требований («грязный», «воняет», «чихает и кашляет на всех») отмечают 5,88 % здоровых и 6,01 % СОД. Слабость в качестве неодобряемой характеристики («не сильный», «слабый») называют 2,94 % здоровых и 7,52 % СОД. Социальное отвержение («дома сидит один», «всем надоел», «его обижают», «никто не любит») включают в негативные характеристики 3,92 % здоровых и 6,77 % СОД. Часть детей в качестве отвергаемых называют характеристики, которые им самим не свойственны: «младенец», «мальчик», «папа» (в ответах девочек), «кто не похож на меня», что может объясняться эгоцентрической позицией детей. Также можно отметить, что дети со сниженным уровнем соматического здоровья чаще, чем здоровые сверстники, упоминают о заболеваниях при описании нежелаемых характеристик, так, в группе СОД можно выделить комментарии: «больной», «кто болеет», «чихает», «безногий», «дряхлый», «почти не живой», «его боятся (врач)» – всего 9 упоминаний, в группе здоровых детей зафиксирован всего лишь один комментарий, связанный с состоянием нездоровья. Это может характеризовать негативное отношение к опыту проживания ситуаций болезни СОД.

Наиболее многочисленными являются ответы детей на вопрос «Какой ты сам?». Категоризируем их путем метода контент-анализа.

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

Таблица 2

Категории самохарактеристик здоровых и соматически ослабленных детей старшего дошкольного возраста

Table 2

Categories of self-characterizations in healthy and somatically weakened older preschool children

Категория самохарактеристик	Здоровые дети (n=102)		Соматически ослабленные дети (n=133)	
	частота упоминаний	примеры характеристик	частота упоминаний	примеры характеристик
Положительные моральные качества	73,53 %	хороший(ая), добрый(ая), послушный(ая), помогаю, веселый(ая), умный(ая)	67,67 %	добрый(ая), хороший(ая), помогаю, веселый(ая)
Деятельность, интересы, умения	25,49 %	люблю рисовать, люблю танцевать, хожу в бассейн, люблю концерты, делаю колесо	27,82 %	люблю рисовать, люблю играть
Сила и смелость	8,82 %	сильный(ая), спортсмен	21,05 %	сильный(ая), смелый(ая), сильные руки, спортсмен
Внешний вид	22,55 %	красивый(ая), светлые волосы, миленькая, худенький	12,78 %	красивый(ая), не толстый, худой, высокая
Социальная роль	0,98 %	дошколенок	4,51 %	мамин, похожа на маму, доченька, папина доча
Негативные, амбивалентные характеристики	10,78 %	иногда плохо себя веду, иногда послушный, иногда – нет, умею ругаться	12,78 %	злой, балованная, плохой, скучаю, слабый
Неопределенные характеристики	3,92 %	свой, обычный	7,52 %	обычный, сама по себе, без понятия, не знаю

Итак, положительные моральные качества являются ядром образа Я как здоровых, так и соматически ослабленных старших дошкольников, это означает, что дети усвоили социально одобряемые нормы и стремятся соответствовать позитивному моральному облику. СОД несколько чаще в ответах упоминают свои интересы, однако их спектр уже (чаще всего СОД упоминают в качестве видов деятельности спокойные – игру и рисование, то есть то, что не требует проявления высокого уровня активности). Ключевые отличия групп проявляются в наборе качеств, сгруппированных в категорию «сила и смелость»: на 12,23 % СОД чаще упоминают в самохарактеристиках эти качества, что является проявлением компенсаторного механизма (дети, осознающие свою физическую уязвимость, особенно остро нуждаются в восприятии себя как сильных и смелых, что помогает в совладании с трудностями). Соматически ослабленные дошкольники реже описывают свою внешность, это может быть связано с тем, что их акцент смещается на более контролируемые аспекты образа. Социальные роли также чаще упоминаются СОД, однако если у здорового ребенка роль связана с принадлежностью к социальной группе («дошколенок»), то у СОД это характеристики, обозначающие семейные роли («папина доча», «мамина»), вероятно, это связано с повышенной зависимостью детей от поддержки родителей. Несмотря на то, что негативные и амбивалентные характеристики с примерно одинаковой частотой встречаются у здоровых и соматически ослабленных детей, у здоровых дошкольников они часто указывают на ситуативность проявления («иногда послушный, иногда – нет», «умею ругаться»), а у СОД они характеризуют личность целиком («балованная», «плохой», «слабый»). Неопределенные характеристики также чаще даются СОД, что может указывать на более диффузный образ Я, трудности в вербализации внутреннего мира, недостаточную уверенность в себе.

Импрессивная проективная методика «Силуэты», проведенная с детьми старшего дошкольного возраста, позволила определить особенности восприятия собственного тела детьми на основе выборов одного из семи силуэтов с разным индексом массы тела (ИМТ).

Важно упомянуть, что ИМТ большинства детей обеих групп соответствует возрастной норме, у 5,66 % здоровых и 6,71 % СОД он ниже, и у 1,88 % здоровых и 2,24 % СОД выше возрастной нормы. Данные для сравнительного анализа показателей в группах соматически ослабленных детей и их здоровых сверстников представлены в табл. 3.

Таблица 3

Отличия в выборах силуэтов и особенностями тела детей

Table 3

Differences in silhouette selection and body features of children

Категория детей	Адекватный выбор	Неадекватный выбор	
		выбор силуэта с меньшим ИМТ	выбор силуэта с большим ИМТ
ЗД (n=106)	81,13 %	12,27 %	6,6 %
СОД (n=134)	70,89 %	24,63 %	4,48 %

Из данных табл. 3 следует, что в группе ЗД количество дошкольников, чей выбранный силуэт не соответствовал реальному ИМТ ребенка (ниже или выше на 1–2 показателя), было 20 (18,87 % от общего количества детей группы), а в группе СОД – 39 (29,11 % от общего количества детей группы). Таким образом, СОД чаще по сравнению со здоровыми сверстниками неадекватно идентифицируют собственный силуэт с предложенными, что может свидетельствовать об искаженном восприятии собственного тела, отсутствии внимания или пренебрежении к нему. Искажение восприятия собственного тела в сторону занижения ИМТ у СОД может являться подсознательным желанием быть похожим на активных сверстников, имеющих астеническое телосложение.

В рамках анализа выборов детьми желаемого и отвергаемого силуэтов можно отметить, что большинство детей обеих групп выбирают в качестве желаемого образ тела с низким ИМТ. Так, 1–3 силуэты являются желаемыми для 81,12 % здоровых и 73,86 % соматически ослабленных детей. При этом в качестве желаемого выбирают образ с высоким ИМТ (силуэты 5–7) всего 1,88 % здоровых дошкольников и 9,68 % их соматически ослабленных сверстников, что может отражать стремление СОД преодолеть состояние худобы, ассоциирующееся со слабостью, хилостью, а также реализовать возможную установку «поправиться» (в значении «выздороветь»), создаваемую воспитывающими взрослыми. Сами соматически ослабленные дошкольники в пояснении своих выборов транслируют ассоциацию силуэтов, имеющих более высокий ИМТ с большим, сильным, менее уязвимым, мощным, авторитетным человеком. В качестве отвергаемого силуэта дошкольники выбирают в основном силуэты с высоким ИМТ (89,61 % здоровых и 85,07 % соматически ослабленных детей), всего 9,43 % здоровых и 12,69 % соматически ослабленных дошкольников не хотели бы иметь силуэты с низким ИМТ. Так, среднее значение желаемого образа для здоровых детей равно 2,57, что меньше, чем для соматически ослабленных детей (для них среднее значение равно 2,78), нежелаемый образ также у здоровых детей имеет несколько меньшее значение (6,3 и 6,04 соответственно).

Заключение. Образ Я выступает структурным элементом самосознания, является ключевым компонентом в формировании идентичности, самооценки и мотивации к деятельности. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом развития самосознания, формирования представлений о себе, однако дети, имеющие сниженный уровень соматического здоровья, нуждаются в индивидуальном подходе при формировании образа Я, опирающемся на специфику его особенностей.

В рамках эмпирического исследования выделены следующие особенности образа Я детей, входящих в категорию соматически ослабленных:

– различия в образах Я-реальное и Я-идеальное выражены сильнее, чем у ЗД, что может свидетельствовать о большей критичности к собственной личности;

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

– в представлениях об идеальном Я заметно более частое и детализированное упоминание физической силы и спортивных достижений;

– желаемые качества приписываются чаще всего родителям и абстрактным, незнакомым людям, вымышленным персонажам, по сравнению с идеалами ЗД значительно реже упоминаются сверстники;

– нежелаемыми или отвергаемыми характеристиками являются асоциальное и агрессивное поведение, нарушение гигиенических требований, непривлекательная внешность и социальное отвержение, СОД чаще, чем ЗД, свойственны упоминания о соматических заболеваниях, что может характеризовать негативное отношение к опыту проживания ситуаций болезни;

– в описании собственного Я чаще всего опираются на положительную моральную оценку, что является возрастной особенностью – удовлетворением потребности быть хорошим, принятым;

– акцент образа Я смещается на силу и смелость как проявление компенсаторных механизмов по отношению к желаемой, но труднодостижимой норме; преобладают характеристики принадлежности к семье (а не к детскому коллективу); присущи глобальные негативные характеристики, связанные со слабостью, плохим настроением или поведением;

– чаще по сравнению со здоровыми сверстниками неадекватно идентифицируют собственный силуэт с предложенными, что может свидетельствовать об искаженном восприятии собственного тела, отсутствии внимания или пренебрежении к нему;

– чаще, чем ЗД, выбирают в качестве предпочитаемого образ с высоким ИМТ, среднее значение желаемого образа для СОД также выше, что может быть связано с желанием преодолеть состояние худобы, ассоциирующееся со слабостью, хилостью.

Итак, образ Я соматически ослабленных детей старшего дошкольного возраста можем характеризовать как обладающий признаками недостаточной адекватности, искажения самовосприятия физических данных под влиянием компенсаторного желания быть сильным и смелым, скудности содержания, повышенной критичности к себе, негативного наполнения (упоминание о соматических заболеваниях, негативном поведении и настроении), обусловленный приоритетным влиянием семьи по отношению к малозначимой роли детского коллектива.

Полученные данные подтверждают необходимость разработки системы психолого-педагогического сопровождение категории СОД, направленного на формирование у них позитивного образа тела, создания ситуаций успеха в доступной физической активности для подтверждения компенсаторных установок о силе и смелости, расширение сферы интересов и социальных контактов за пределами семьи для формирования позитивного, дифференцированного и содержательного образа Я.

Библиографический список

1. Белова Е.С. Особенности «образа Я» у одаренных старших дошкольников // Вестник РУДН. Сер.: Психология и педагогика. 2024. № 1. С. 288–312. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obraza-ya-u-odarennyh-starshih-doshkolnikov (дата обращения: 08.06.2025).
2. Белогай К.Н., Борисенко Ю.В., Бугрова Н.А. Социокультурные стереотипы как фактор становления образа тела у девочек дошкольного возраста // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13, № 2. С. 194–208. DOI: 10.17759/sps.2022130213 (дата обращения: 02.10.2025).
3. Вербианова О.М., Улыбина Е.В., Груздева О.В. Сравнительный анализ развития волевых качеств здоровых, длительно и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 106–115. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-59-1-321
4. Вихарева Е.Г., Коваленко Т.В. Распространенность заболеваний органов пищеварения у детей Удмуртской Республики // Российский педиатрический журнал. 2024. № 27 (5). С. 373–379. DOI: https://doi.org/10.46563/1560-9561-2024-27-5-373-379

5. Ермолова Е.О., Тютюникова Н.В. Динамика становления самоотношения в онтогенезе // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 7–20. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_47953560_11335885.pdf (дата обращения: 02.08.2025).
6. Иевлева А.О., Кохан Ж.С. Возрастные особенности формирования я-образа школьника // Вестник науки. 2023. № 6 (63). С. 280–287. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-osobennosti-formirovaniya-ya-obraza-shkolnika (дата обращения: 14.06.2025).
7. Новоселова Е.Н. Здоровье детей: субъективные оценки родителей и объективные характеристики // Вестник Московского университета. Сер. 18: Социология и политология. 2022. № 28 (3). С. 168–193. DOI: https://doi.org/10.24290/1029-3736-2022-28-3-168-193
8. Романцов М.Г. Часто болеющие дети: медико-психологическое сопровождение, оздоровление и адаптация к образовательному учреждению // Вестник науки и образования. 2016. № 8 (20). С. 74–80. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26459454_55921151.pdf (дата обращения: 02.08.2025).
9. Ситников В.Л., Стреленко А.А. Социально-перцептивные образы в родительско-детских отношениях // Социальная педагогика. 2022. № 3. С. 11–21. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_49528975_88973519.pdf (дата обращения: 08.08.2025).
10. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во МГУ, 1989. 210 с.
11. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Просвещение, 1983. 288 с.
12. Тихонович Т.Ю. Здоровье как фактор адаптации и социализации детей младшего дошкольного возраста // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 24–25 ноября 2022 года. Красноярск: Версо, 2023. С. 227–233. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_53950924_52188546.pdf (дата обращения: 11.08.2025).
13. Улыбина Е.В. Особенности представлений детей старшего дошкольного возраста о состояниях здоровья и болезни // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 25–26 ноября 2021 г. / ред. И.О. Логинова, В.Б. Чупина, Л.С. Гавриленко [и др.]. Красноярск: Версо, 2022. С. 230–237. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48662433_55660226.pdf (дата обращения: 11.08.2025).
14. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М.: Владос, 1995. 291 с.
15. Чебакова Ю.В., Харисова Р.Р., Комолов Д.А., Ениколопов С.Н. Формирование аффективно-когнитивных взаимосвязей в структуре репрезентации тела в контексте проблемы психосоматического развития // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5, № 4. С. 1–25. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27683224_62554147.pdf (дата обращения: 01.09.2025).
16. Шарапов А.Н., Догадкина С.Б., Ермакова И.В. [и др.] Организация образовательной среды для часто и длительно болеющих детей: опыт регионов РФ (результаты анкетирования) // Организация образовательной среды для часто и длительно болеющих детей: опыт регионов РФ: матер. Всеросс. науч.-практ. конф., Москва, 16–17 ноября 2021 г. М.: Изд-во Ин-та возрастной физиологии Российской академии образования, 2021. С. 8–73. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_47487810_73090035.pdf (дата обращения: 15.07.2025).
17 López-Gil, J.F., Smith, L., Abellán-Huerta, J. et al. (2023). Food consumption patterns related to excess weight and obesity in Spanish preschoolers. *Pediatric Research, 4*, 385–391. DOI: 10.1038/s41390-022-02442-9
18. Orth, U., & Robins, R.W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(5), 381–387. DOI: 10.1177/0963721414547414
19. Sharma, M., & Kumar, S. (2018). Health ranking of pre-school children of Haryana: Basis of selected indicators. *Indian Journal of Regional Science*, *50*, 49–58. URL: https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=2433198 (access date: 05.10.2025).
20. Vejin, R., Maksimović, K., Rakić, J.G., Hodžić, D., & Ilic-Zivojinovic, J. (2024, October 15–16). Frequency of clinical manifestations of food allergies in preschool children. In *Public health – achievements and challenges* (pp. 186–187). International congress, Belgrade, Republic of Serbia. DOI: 10.5937/BatutPHCO24139V

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

FEATURES OF SELF-IMAGE IN SOMATICALLY WEAKENED SENIOR PRESCHOOLERS

E.V. Ulybina (Krasnoyarsk, Russia)
K.N. Belogay (Kemerovo, Russia)

Abstract

Statement of the problem. This article describes the development of self-concepts in children with physical disabilities, a problem that is becoming increasingly widespread due to the rising incidence of disease in the population. Particular attention is given to the senior preschool age as a sensitive period for the formation of a holistic self-image.

The purpose of the article is to empirically study the specific features of the self-image of somatically weakened senior preschool children.

Methodology and research methods. The authors consider the cultural-historical concept, the subject-activity approach, the theory of psychosomatic interactions, the concept of the internal picture of illness, and the phenomenological and humanistic approaches as methodological approaches. The research methods used were the "Study of the formation of the self-image and self-esteem" method (Uruntaeva, Afonkina), and the "Silhouettes" method based on the ideas of M. Feldenkrais.

Research results. Diagnostic results for 240 senior preschool-age children were analyzed. A comparative analysis of the relationship between the image of the real self and the ideal self is carried out, desired and rejected characteristics, self-characteristics of senior preschoolers are identified and categorized, and their interpretation is carried out from the point of view of the levels of somatic health of children. The authors described the process of studying children's ideas about the physical self, and analyzed the choice of silhouettes with different body mass indices, similar to their own bodies, preferred and rejected.

Conclusions. A comparative analysis of the self-image characteristics in healthy and somatically weakened senior preschoolers revealed distinctive features of the self-concepts in somatically weakened children, including a lack of adequacy, a distorted self-perception of physical attributes influenced by a compensatory desire to be strong and courageous, paucity of content, increased self-criticism, and a negative connotation. This suggests the need to develop a system of psychological and pedagogical support for the formation of a positive, differentiated, and meaningful self-image in somatically weakened senior preschoolers.

Keywords: *self-image, self-description, real self, ideal self, physical self, self-characteristics, self-concept, self-awareness, preschool age, somatically weakened children.*

Ulybina, Ekaterina V. – Senior Lecturer, Department of Childhood Psychology and Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-9659-3845; e-mail: fyodorova_90@inbox.ru

Belogay, Ksenia N. – DSc (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Acmeology and Developmental Psychology, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia); ORCID ID 0000-0002-7033-6584; Scopus Author ID 36620813000; e-mail: belogi@mail.ru

References

1. Belova, E.S. (2024) Features of the 'self-image' in gifted senior preschoolers. *Vestnik RUDN. Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of RUDN. Series: Psychology and Pedagogy], *1*, 288–312. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obraza-ya-u-odarennyh-starshih-doshkolnikov (access date: 06.08.2025).
2. Belogay, K.N., Borisenko, Yu.V., & Bugrova, N.A. (2022). Sociocultural stereotypes as a factor in the formation of body image in preschool girls. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], *13* (2), 194–208. DOI: 10.17759/sps.2022130213
3. Verbianova, O.M., Ulybina, E.V., & Gruzdeva, O.V. (2022). Comparative analysis of the development of volitional qualities in healthy, chronically and frequently ill senior preschool children. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], *1* (59), 106–115. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-59-1-321

4. Vikhareva, E.G., & Kovalenko, T.V. (2024). Prevalence of diseases of digestive organs in children in the Udmurt Republic. *Russian Pediatric Journal*, *27*(5), 373–379. DOI: https://doi.org/10.46563/1560-9561-2024-27-5-373-379.
5. Ermolova, E.O., & Tyutyunikova, N.V. (2021). Dynamics of the formation of self-attitude in ontogenesis. *Razvitiye cheloveka v sovremennom mire* [Human Development in the Modern World], *4*, 7–20. https://elibrary.ru/download/elibrary_47953560_11335885.pdf (access date: 02.08.2025).
6. Ievleva, A.O., & Kokhan, Zh.S. (2023). Age-related features of the formation of a schoolchild's self-image. *Vestnik nauki* [Bulletin of Science], *6* (63), 280–287. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-osobennosti-formirovaniya-ya-obraza-shkolnika (access date: 14.06.2025).
7. Novoselova, E.N. (2022). Children's health: subjective assessments of parents and objective characteristics. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 18. Sociology and Political Science], *28* (3), 168–193. DOI: https://doi.org/10.24290/1029-3736-2022-28-3-168-193
8. Romantsov, M.G. (2016). Frequently ill children: medical and psychological support, health improvement and adaptation to an educational institution. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education], *8* (20), 74–80. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26459454_55921151.pdf (access date: 02.08.2025).
9. Sitnikov, V.L., & Strelenko, A.A. (2022). Social-perceptual images in parent-child relationships. *Sotsialnaya pedagogika* [Social Pedagogy], *3*, 11–21. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_49528975_88973519.pdf (access date: 08.08.2025).
10. Sokolova, E.T. (1989). *Samosoznaniye i samootsenka pri anomaliyakh lichnosti* [Self-Awareness and Self-Esteem in Personality Anomalies]. Moscow, Russia.
11. Stolin, V.V. (1983). *Samosoznaniye lichnosti* [Self-Awareness of the Individual]. Moscow, Russia.
12. Tikhonovich, T.Yu. (2022, November 24–25). Health as a factor in the adaptation and socialization of children of primary preschool age. In *Psikhologicheskoe zdorovye cheloveka: zhiznennyy resurs i zhiznennyy potentsial* [Human psychological health: life resource and life potential] (pp. 227–233). The 9th International scientific and practical conference, Krasnoyarsk, Russia. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_53950924_52188546.pdf (access date: 11.08.2025).
13. Ulybina, E.V. (2022, November 25–26). Features of older preschool children's ideas about health and illness states. In *Psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka: zhiznennyy resurs i zhiznennyy potentsial* [Human psychological health: life resource and life potential] (pp. 230–237). The 8th International scientific and practical conference, Krasnoyarsk, Russia. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48662433_55660226.pdf (access date: 11.08.2025).
14. Uruntaeva, G.A., & Afonkina, Yu.A. (1995). *Praktikum po detskoy psikhologii* [Hands-on Manual on Child Psychology]. Moscow, Russia.
15. Chebakova, Yu.V., Kharisova, R.R., Komolov, D.A., & Enikolopov, S.N. (2016). Formation of affective-cognitive relationships in the structure of body representation in the context of the problem of psychosomatic development. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya* [Clinical and Special Psychology], *5* (4), 1–25. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27683224_62554147.pdf (access date: 01.09.2025).
16. Sharapov, A.N., Dogadkina, S.B., Ermakova I.V. [et al.] (2021, November 16–17). Organization of the educational environment for frequently and chronically ill children: experience of the regions of the Russian Federation (questionnaire results). *Organizatsiya obrazovatelnoy sredy dlya chasto i dlitelno boleyushchikh detey: opyt regionov Rossiyskoy Federatsii* [Organization of the educational environment for frequently and chronically ill children: experience of the regions of the Russian Federation]. All-Russian scientific and practical conference, Moscow, Russia. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_47487810_73090035.pdf (access date: 15.07.2025).

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

17. López-Gil, J.F., Smith, L., Abellán-Huerta, J. et al. (2023). Food consumption patterns related to excess weight and obesity in Spanish preschoolers. *Pediatric Research, 4*, 385–391. DOI: 10.1038/s41390-022-02442-9
18. Orth, U., & Robins, R.W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, *23* (5), 381–387. DOI: 10.1177/0963721414547414
19. Sharma, M., & Kumar, S. (2018). Health ranking of pre-school children of Haryana: Basis of selected indicators. *Indian Journal of Regional Science*, *50*, 49–58. URL: https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=2433198 (access date: 05.10.2025).
20. Vejin, R., Maksimović, K., Rakić, J.G., Hodžić, D., & Ilic-Zivojinovic, J. (2024, October 15–16). Frequency of clinical manifestations of food allergies in preschool children. In *Public health – achievements and challenges* (pp. 186–187). International congress, Belgrade, Republic of Serbia. DOI: 10.5937/Batut-PHCO24139V

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ В СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ: ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

А.В. Фролова (Красноярск, Россия)
М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)
Е.Л. Сучкова (Москва, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Институт семьи находится в условиях социально-семейного кризиса, заключающегося в значительном изменении брачно-семейной идеологии, взглядов мужчин и женщин на семейную жизнь, распределение ролей в семье, супружескую верность, характер отношений между поколениями. Длительное воздействие неблагоприятной семейной обстановки вызывает тяжелые психологические травмы, пагубно сказывается на всех членах семьи, в том числе и детях, когда они являются не только объектами насилия, но и его свидетелями, что приводит к формированию личностных деформаций и последующих отклонений в поведении. Психологическое насилие способно маскироваться привычными формами интеракции, внешне выглядеть безобидными, при этом нанося существенный вред личности, разрушая ее чувство собственного достоинства. В этих условиях очевидна потребность в изучении психологического насилия в семье как сложного явления, детерминированного совокупностью внешних (социокультурных), внутрисемейных и субъективных факторов, что позволит определить наиболее эффективные способы психологической помощи и жертвам, и агрессорам.

Цель статьи – обсудить личностные факторы супругов, способствующие проявлению психологического насилия в семейных отношениях, и возможности их психологической коррекции при работе с парой.

Теоретико-методологическую основу исследования составили анализ и обобщение трудов отечественных и зарубежных исследователей, в которых раскрываются сущность, причины и негативные последствия феномена психологического насилия (Е.Н. Волков, И.А. Фурманов, Д.Я. Дмитриева, Е.П. Ильин, Т.Д. Чермашенцева, А.А. Митина, В.В. Рыжова, А.И. Чулошников, M.A. Strays, F. Perles и др.). Мы придерживаемся позиции А.И. Чулошникова и рассматриваем психологическое насилие в рамках субъектно-деятельностного подхода.

В выборку вошли 20 супружеских пар, согласившихся добровольно принять участие в исследовании на условиях анонимности (возраст участников варьировался от 21 до 47 лет). Информация о проведении исследования была опубликована в социальных сетях, также принять участие в нем было предложено двум участковым пунктам полиции города Норильска в рамках программы профилактики бытового насилия.

Для диагностики уровня психологического насилия в семье применялись методики: опросник агрессивности А. Басса – А. Дарки; тест «Недопонимание или токсичные отношения?» (департамента труда и социальной защиты населения города Москвы); методика коммуникативных установок В.В. Бойко; методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева; анкета «Нормативные установки в сфере супружеских отношений» Е.В. Иоффе, И.С. Клециной; шкала социальных репрезентаций психологического насилия в супружеских отношениях Д.Дж. Сонкина, модификация И.А. Фурманова; методика выявления характера взаимодействия супругов в конфликтной ситуации Ю.А. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской.

Статистическая обработка данных производилась при помощи расчета первичных описательных статистик и корреляционного анализа по методу Спирмана, факторного анализа по методу главных компонентов с применением варимакс-вращения, с помощью статистического пакета SPSS 23.0.

Результаты. В ходе исследования выделены и описаны характеристики и проявления психологического насилия в семье. Компоненты психологического насилия каждой составляющей образуют значимые корреляционные связи, что подтверждает правильность выбора комплексного подхода в процессе работы с парами. Наиболее значимо с другими связаны поведенческая и личностная составляющие, образуя основу стереотипа поведения, склонного к проявлению психологического насилия. Факторная структура психологического насилия в супружеских отношениях описывает устойчивые связи между мужчиной и женщиной,

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

приводящие к проявлению психологической агрессии, манипуляции, дестабилизации. Выделены 7 факторов, наиболее вероятно связанных с проявлением психологического насилия в семье: 1) ригидность мышления мужа и эмоциональная неустойчивость жены; 2) рациональное поведение жены и несогласие с этим мужа; 3) детская травма мужа и негативный настрой жены; 4) властная жена и муж-манипулятор; 5) авторитарно-индифферентный стиль поведения обоих супругов; 6) муж-собственник, чувствующий себя незащищенно, и зрелая личность жены; 7) оба супруга – тихие агрессоры. Показатели ригидности мышления, рационального поведения, созависимости отношений, манипулятивного поведения соотносятся с когнитивной моделью агрессивного поведения Л. Берковица. Показатели эмоциональной устойчивости, чувства незащищенности, властности, индифферентности связаны с эмоциональной составляющей, остальные относятся к стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Заключение. Психологическое насилие в семье является наиболее распространенным и трудно диагностируемым видом насилия, что проявляется в скрытом от общества протекании данного процесса. Психологический характер любого насилия подчеркивается тем, что человек сам решает, является ли воздействие на него насилием или нет. Данные, полученные в ходе исследования, позволили определить мишени работы для парного психологического консультирования: укрепление положительной коммуникации, эмоциональной связи партнеров, повышение уровня адаптированности и гибкости, поддержка взаимной автономии, формирование общих целей и ценностей, укрепление социальной поддержки, работа над позитивным мышлением, профилактика физического и психологического здоровья. Наиболее продуктивным направлением в проработке проблем в семейных парах, связанных с агрессией, является когнитивно-поведенческая модель консультирования.

Ключевые слова: *психологическое насилие, факторный анализ, супружеское взаимодействие, корреляционный анализ, агрессивное поведение, угроза физическому здоровью, вербальная агрессия.*

Фролова Ангелина Викторовна – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: angelina.frolova.97@mail.ru

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

Сучкова Елизавета Львовна – доктор психологических наук, доцент, главный научный сотрудник отдела по исследованию проблем отраслевого управления научно-исследовательского центра, Академия управления МВД России (Москва); ORCID: 0000–0002–5702–6063. SPIN-код: 6954-9287; AuthorID: 446584; e-mail: elizavetasuchkova@yandex.ru

Постановка проблемы. Современная семья сталкивается с рядом изменений, обусловленных экономическими, культурными и технологическими факторами. Традиционные модели семейного устройства подвергаются трансформации. Среди основных причин кризиса можно выделить негативное воздействие массовой культуры и социальных сетей, формирующих искаженные представления о счастье и успехе, экономические трудности, приводящие к финансовым напряжениям внутри семьи, изменение роли женщины в обществе, ее стремление к самореализации вне рамок традиционных ролей матери и жены. Эти факторы способствуют росту конфликтности и снижению удовлетворенности браком, создавая условия для проявления психологического насилия.

Последствия психологического насилия многообразны и серьезны. У жертв такого воздействия наблюдаются ухудшение физического здоровья вследствие стресса и депрессии, различные нарушения психоэмоционального состояния, формирование зависимых моделей поведения и неспособность строить здоровые отношения, повышенный риск повторения цикла насилия в последующих поколениях. Особую опасность представляют ситуации, когда дети становятся свидетелями или участниками конфликта родителей, что негативно сказывается на их развитии и будущем поведении.

Несмотря на высокую распространенность психологического насилия в семьях, эта тема остается недостаточно исследованной в отечественной науке. Психологическое насилие

способно маскироваться привычными формами интеракции, внешне выглядеть безобидным, при этом нанося существенный вред личности, разрушая ее чувство собственного достоинства. Многие случаи остаются скрытыми, поскольку жертвы часто боятся обратиться за помощью или даже осознать наличие проблем. Психологическое насилие редко привлекает внимание общественности и правоохранительных органов, хотя его последствия крайне разрушительны для психики пострадавшего. Жертвы остаются беззащитными перед последствиями эмоционального давления и унижения.

В этих условиях актуальной задачей становится создание методов вмешательства, направленных на предотвращение и преодоление психологического насилия. Такая деятельность включает разработку образовательных программ и консультаций для пар, находящихся в рискованных ситуациях. Психологическое насилие связано с различными аспектами семейной жизни, такими как общение, эмоциональные реакции, восприятие себя и партнера. Изучение этих взаимосвязей помогает лучше понимать динамику межличностных конфликтов и создавать целостные подходы к решению проблем. Таким образом, изучение особенностей психологического насилия в супружеских отношениях представляет собой важное направление исследований, способствующее улучшению качества жизни семей и повышению уровня психологической безопасности членов общества.

Цель статьи – описать ведущие факторы психологического насилия, влияющие на климат семьи с целью применения их в программах психологического консультирования, направленного на профилактику агрессии в семье.

Методология и методы. Методологию исследования составили труды отечественных и зарубежных исследователей, в которых раскрываются сущность, причины и негативные последствия феномена психологического насилия [Волков, 2002; Фурманов, Дмитриева, 2005; Ильин, 2013; Фурманов, 2007; Чермашенцева и др., 2014; Митина, Рыжова, 2018; Чулошников, 2025; Strays et al., 2006; Perles et al., 2021]. Мы придерживаемся позиции А.И. Чулошникова и рассматриваем психологическое насилие в рамках субъектно-деятельностного подхода.

В выборку вошли 20 супружеских пар, согласившихся добровольно принять участие в исследовании на условиях анонимности (возраст участников варьировался от 21 до 47 лет). Информация о проведении исследования была опубликована в социальных сетях, также принять участие в нем было предложено двум участковым пунктам полиции города Норильска в рамках программы профилактики бытового насилия.

Апробация результатов исследования проходила в ходе организации и проведения парных семейных консультаций. Для диагностики уровня психологического насилия в семье применялись методики: опросник агрессивности А. Басса – А. Дарки; тест «Недопонимание или токсичные отношения?» (департамента труда и социальной защиты населения города Москвы); методика коммуникативных установок В.В. Бойко; методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева; анкета «Нормативные установки в сфере супружеских отношений» Е.В. Иоффе, И.С. Клёциной; шкала социальных репрезентаций психологического насилия в супружеских отношениях Д.Дж. Сонкина, модификация И.А. Фурманова; методика выявления характера взаимодействия супругов в конфликтной ситуации Ю.А. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М Дубовской.

Статистическая обработка данных производилась при помощи расчета первичных описательных статистик и корреляционного анализа по методу Спирмана, факторный анализ по методу главных компонентов с применением варимакс-вращения, с помощью статистического пакета SPSS 23.0.

Обзор научной литературы. Под термином «психологическое насилие» понимается оказание систематического воздействия на психику человека, включающее угрозы, оскорбления, преследования и издевательства, что может привести к психологической травме. Проведенный анализ научной литературы, посвященной рассмотрению проблемы психологического

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

насилия в супружеских отношениях, показал, что внимание исследователей сосредоточено на поиске причин, объясняющих возникновение данного явления. Психологическое насилие рассматривается в контексте агрессивного поведения в природной и социальной среде (Ю.А. Антонян, А. Басс, Л. Берковиц, Ю.П. Емельянова, И.А. Ильин, К. Лоренц, Р. Мэй, Л. Уолкер); [Бадонов, 2017; Даренских, 2013; Берковиц, 2001], а также изучается через призму влияния социальных факторов и трактуется как перенос социальной напряженности в обществе на функционирование семейной системы (С.В. Ардашева, Н.О. Зиновьева, Т.Я. Сафонова и др.); [Лысова, 2008].

В супружеских отношениях проблематика психологического насилия изучается как следствие сложившихся в обществе гендерных стереотипов, подкрепляющих доминирование мужчины над женщиной [Здравомыслова, Тёмкина, 2003; Клёцина, Иоффе, 2015; Покровская, Цветкова, 2024]. Отметим, что в зарубежных исследованиях данный подход является доминирующим [Strays et al., 2006; Perles et al., 2021; Tager-Shafrir et al., 2024; Sengupta et al., 2024; McLindon et al., 2025].

Возникновение психологического насилия объясняется последствиями переноса деструктивного воспитания, взаимоотношений в родительской семье в собственную [Čepukienė, Neophytou, 2024]. Отдельно выделяется существование феномена женского супружеского насилия, которое также требует серьезного изучения и профилактики [Лысова, 2008; Корнилаева, 2021; Хаидов, 2020; Хаидов, Шалагинова, 2022].

В современных отечественных исследованиях психологическое насилие рассматривается как коммуникативный процесс или деятельность, дается классификация проявлений психологического насилия как элементов процесса осуществления воздействия, в ходе которого коммуникатор разнообразными способами осуществляет трансляцию деструктивного послания и повышает восприимчивость реципиента к данным посланиям и управлению иными источниками информации [Чулошников, 2023, 2025]. Дается характеристика психологического насилия, описываются его признаки, виды, формы, а также последствия для личности [Чермашенцева, Кошелева, Инкин, 2014; Митина, Рыжова, 2018; Хаидов, 2020; Хаидов, Шалагинова, 2022; Покровская, Цветкова, 2024; Чулошников, 2025]. Делается вывод о том, что значительное число респондентов знакомы с признаками и формами проявления психологического насилия и оно широко распространено в российских семьях.

Проведенное исследование направлено на изучение и описание ведущих факторов психологического насилия в супружеских отношениях, что позволит разработать детальные рекомендации по профилактике агрессии в семье в процессе осуществления психологического консультирования семейной пары.

Результаты исследования. Исходя из того, что цель нашего исследования – изучить явление психологического насилия в парах, мы сочли важным провести корреляционный анализ показателей не отдельно для мужчин и женщин, а именно в парах. Мы получили анализ взаимосвязи не просто показателей разных методик, а вкупе с показателем партнера. Рассматривая психологическое насилие в семье, мы выделили три составляющие данного явления: эмоциональная, личностная, поведенческая (с точки зрения стратегии поведения в конфликте).

Анализ эмоциональной составляющей психологического насилия в парах

– Косвенная агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная, у мужчин как элемент эмоциональной составляющей связана с косвенной агрессией женщин и их сексуальной сферой (r=0,421, p=99 % и r=0,334, p=99 %). Косвенная агрессия женщин в паре связана с ее негативизмом (r=0,336, p=99 %), стремлением к патриархату в отношениях (r=0,332, p=99 %), заботой о детях (r=0,357, p=99 %), неадекватным способом решения проблем с достоверностью (r=0,368, p=99 %).

– Обида у мужчин в парах коррелирует с открытой жестокостью к людям (r=0,391, p=99 %), вспыльчивостью (r=0,674, p=99 %), обидчивостью (r=0,395, p=99 %), мстительностью женщин (r=0,337, p=99 %), их отрицательной агрессией (r=0,360, p=99 %), доминированием и ревностью (r=0,566, p=99 %), стремлением к автономности (r=0,347, p=99 %). У женщин – со вспыльчивостью мужа (r=0,505, p=99%), приверженностью традиционным типам отношений со стороны мужа (r=0,355, p=99 %), заботой мужа о детях (r=0,387, p=99 %), их воспитанием с его стороны (r=0,512, p=99 %) (возможно, включается механизм ревности, основанный на недооцененности вклада женщины в воспитание детей и положительном отношении детей к отцу, на ее взгляд, не заслуженном), общим уровнем конфликтности мужа на 99 % (r=0,492, p=99 %).

– Чувство вины (выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести) у мужчин коррелирует с восприятием отношений в браке как токсичных со стороны женщины (r=0,350, p=99 %), заботой женщины о детях (r=0,378, p=99 %), их воспитанием (r=0,478, p=99 %), общим уровнем конфликтности женщины (r=0,461, p=99 %) на 99 %. У женщин чувство вины коррелирует с угрозой физическому здоровью (r=0,429, p=99 %), дестабилизацией и унижениями (r=0,338, p=99%) со стороны мужчины, его стремлением к автономности (r=0,338, p=99 %) .

Анализ личностной составляющей психологического насилия в семье

– Завуалированная жестокость к людям. У мужчин проявляется прямая связь с такими показателями, как завуалированная жестокость женщин (r=0,395, p=99 %), их обидчивость (r=0,619, p=99 %), стремление быть личностью (r=0,339, p=99 %), ревность жен (r=0,408, p=99 %), стремление женщины к автономности (r=0,339, p=99 %). Для женщин взаимосвязи следующие: прямая зависимость с мужской нетерпимостью (r=0,614, p=99 %), отрицательной агрессией мужчины (r=0,516, p=99 %), стремлением мужчины к патриархату (r=0,422, p=99 %).

– Открытая жестокость к людям у мужчин связана с негативными коммуникативными установками женщины (r=0,410, p=99 %), вспыльчивостью женщины (r=0,392, p=99 %), нарушением женщиной ролевых ожиданий (r=0,525, p=99 %). У женщин – прямая зависимость открытой жестокости с привычкой мужчин в отношениях (r=0,385, p=99 %), проявлениями мужчины в сексуальной сферы (r=0,342, p=99 %), ревности со стороны мужчины (r=0,341, p=99 %).

Анализ поведенческой составляющей психологического насилия в семье

– Угроза физическому здоровью у мужчин коррелирует с угрозой физическому здоровью со стороны женщины (r=0,312, p=95 %). Для женщин этот показатель коррелирует с проявлением мужчиной ревности (r=0,442, p=99 %) и признанием женщиной себя источником конфликтов (r=0,299, p=95 %).

На следующем этапе исследования психологического насилия в семье множество корреляционных зависимостей были подвергнуты факторизации методом главных компонент при повороте Варимакс.

Факторный анализ позволил обнаружить стратегии поведения супругов, формирующие условия для возникновения психологического насилия в паре, позволив выделить основные психологические особенности супругов, создающие предпосылки к дестабилизации супружеских отношений.

Первый фактор, биполярный, весом 11,554, объединил 11,671 % дисперсии, получил условное название «Ригидность мышления мужа и эмоциональная неустойчивость жены».

Он включает в себя стремление мужчины к патриархальным установкам в браке, воспитывать детей с опорой на собственные убеждения, несогласие с супругой по финансовым вопросам, что отражает потребность мужчины быть главой семьи и принимать решения по основным вопросам ее функционирования. При этом для мужчины характерны обидчивость

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

Таблица 1

Характеристики, объединенные фактором 1
«Ригидность мышления мужа и эмоциональная неустойчивость жены»

Table 1

Characteristics combined by factor 1
“Rigidity of a husband’s thinking and a wife’s emotional instability”

Прямые зависимости	Обратные зависимости
Эмоциональная составляющая	
Обида, муж 0,505	Патриархат/равенство, муж -0,690
Личностная составляющая	
Общая конфликтность, муж 0,519	
Вспыльчивость, жена 0,794	
Мстительность, жена 0,617	
Общая конфликтность, жена 0,905	
Поведенческая составляющая	
Воспитание детей, муж 0,543	Проблемы с родственниками и друзьями, жена -0,512
Расхождение в отношении к деньгам, муж 0,663	Расхождение в отношении к деньгам, жена -0,514
Общий уровень конфликтности, муж 0,625	

и конфликтность, при которых стремление женщины настоять на своем воспринимается им как нарушение его личных границ. Жены отличаются стремлением сглаживать разногласия по поводу материальной стороны жизни семьи, поддерживать положительные отношения с родственниками и друзьями, но обладают вспыльчивостью, высоким уровнем конфликтности, мстительностью, что приводит к конфликтному взаимодействию и создает условия для проявления психологического насилия. Ригидный и обидчивый мужчина в паре с эмоционально неустойчивой женщиной создают дисфункциональную семейную систему, где доминируют неравенство, эмоциональная закрытость и неспособность к компромиссам. Полученные нами данные согласуются с позицией А.М. Бадонова, рассматривающего домашнее насилие как инструмент власти в семье [Бадонов, 2017]. Такие поведенческие модели часто передаются из поколения в поколение, формируя замкнутый круг проблем. Для их коррекции требуется работа с установками брачных партнеров, развитие у них навыков коммуникации и пересмотр распределения ролевого функционала в семье.

Таблица 2

Характеристики, объединенные фактором 2
«Доминирующее поведение жены и несогласие с этим мужа»

Table 2

Characteristics combined by factor 2
“A wife’s dominant behavior and a husband’s objection to such behavior”

Прямые зависимости	Обратные зависимости
Эмоциональная составляющая	
Раздражение, жена 0,707	Физическая агрессия, жена -0,555
	Косвенная агрессия, жена -0,772
Личностная составляющая	
Завуалированная жестокость к людям, жена 0,790	Забота о детях, жена -0,543
Нетерпимость к мнению других, муж 0,680	
Отрицательная агрессия, муж 0,530	
Напористость, жена 0,532	
Хозяйственный аспект, муж 0,513	
Поведенческая составляющая	
Рассогласование норм поведения, муж 0,694	Неадекватное решение проблем жена, -0,531

Второй фактор, биполярный, весом 9,486, объединил 9,582 % дисперсии, получил условное название «Доминирующее поведение жены и несогласие с этим мужа».

Он включает рациональность, адекватный подход к решению проблем со стороны жены, ее напористость, раздражение и скрытую жестокость к людям, но низкую физическую или словесную агрессию. Перечисленные черты женского поведения могут быть связаны с психологическим давлением на супруга, но в специфической форме, где прямые проявления агрессии снижены, а преобладают скрытые, инструментальные или ситуативные ее формы. По мнению И.А. Фурманова, в контексте психологического насилия в семье это может означать использование агрессии как инструмента для достижения целей [Фурманов, Дмитриева, 2005; Фурманов, 2007]. Отсутствие стремления к заботе о детях позволяет предположить, что описываемый тип женщин, скорее всего, ориентирован на реализацию в деловой сфере, что формирует соответствующий стиль поведения, переносимый в семью.

Поведение мужа в такой паре можно рассмотреть с точки зрения нетерпимости и агрессии, причинами возникновения которых является рассогласование ожиданий традиционного нормативного поведения жены в области обеспечения хозяйственно-бытовых нужд семьи. В таких парах ярко проявляются симптомы дисбаланса в семейной системе ценностей супругов, противоречия в области их интересов и экспектаций в области ролевого взаимодействия.

При работе с такими парами важно четко определить роль каждого супруга в формировании и эскалации конфликтов. Решение проблемы требует комплексного подхода: от работы с предрассудками до пересмотра правил взаимодействия.

Поскольку у женщин в паре низкая физическая/вербальная агрессия – открытые формы агрессии минимизированы, но сохраняются враждебные намерения, то в сочетании с эмоциональной ригидностью, нетерпимостью и раздражительностью, как формой реакции на фрустрацию, они могут сделать женщину абъюзером в отношениях. Агрессия принимает латентные формы, маскируясь под рациональное поведение. Такие проявления часто связаны с семейными конфликтами, низкой эмпатией и попытками самоутвердиться в семье. В ходе коррекции требуются работа с самооценкой обоих супругов, развитие коммуникативных навыков, принятие правил взаимодействия, поиск объединяющих семейных ценностей, что позволит создать в семье психологически безопасную атмосферу.

Таблица 3

Характеристики, объединенные фактором 3 «Детская травма мужа и негативный настрой жены»

Table 3

Characteristics combined by factor 3 “Childhood trauma of a husband and negative attitude of a wife”

Прямые зависимости	Обратные зависимости
Эмоциональная составляющая	
Негатив, жена 0,567	Токсичные отношения, муж -0,669
Токсичные отношения, жена 0,715	
Личностная составляющая	
Необоснованные негативные суждения, муж 0,692	Открытая жестокость к людям, муж -0,606
Вспыльчивость, муж 0,633	Общий балл выраженности негативной коммуникативной установки, муж -0,519
Сексуальная сфера, муж 0,595	Негативный личный опыт жена, -0,555
Поведенческая составляющая	
Рассогласование норм поведения, жена 0,700	Стремление к автономности муж, -0,507

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

Третий фактор, биполярный, весом 6,776, объединил 6,844 % дисперсии, получил условное название «Детская травма мужа и негативный настрой жены».

Данный фактор включает в себя склонность к необоснованным негативным суждениям о людях со стороны мужчины, вспыльчивость, особую значимость для него сексуальной стороны отношений. В то же время мужчины не проявляют открытой жестокости, не склонны к токсичным отношениям, негативным коммуникативным установкам, не стремятся к автономности, а напротив, проявляют тенденцию к зависимости.

Можно предположить, что негативные суждения возникают из-за потребности мужчины в постоянном подтверждении собственной значимости и «хорошести». Вспыльчивость как часть личностной составляющей проявляется как защитный механизм, маскирующий уязвимость. Отсутствие жестокости по отношению к людям говорит о стремлении получить внешнее одобрение и иметь позитивный образ в глазах окружающих, что может свидетельствовать о низкой самооценке.

В этом случае сексуальная сфера выступает как своего рода компенсаторный механизм. Чрезмерная фиксация на сексе связана с потребностью в подтверждении маскулинности и эмоциональной близости, которую сложно построить другими способами. Регулярная сексуальная активность временно снижает стресс, но не решает глубинных проблем человека. Здесь возможны манипуляции, газлайтинг, контроль, что так же может быть связано с низкой самооценкой или детскими травмами. Низкое стремление к автономности свидетельствует о попытках сохранить иллюзию значимости, нужности, востребованности.

Все перечисленное свидетельствует о нарушении привязанности в раннем возрасте. Например, гиперопекающие родители или эмоциональное отвержение. Такие проявления объединяются в синдром эмоционально незрелой личности, где агрессия служит защитой от страха уязвимости. Корень проблем часто лежит в неразрешенных детских травмах и неумении строить здоровые границы. Вероятность этих проявлений как защитного механизма от прошлых травм или гиперопеки очень велика. В таком случае речь идет о мужчине с низкой самооценкой, возможно, травматическим прошлым. Его вспыльчивость и жестокость представляют собой проявление агрессии как защиты. Сексуальная сфера важна для него как способ подтверждения мужественности. Отрицание токсичности в отношениях и отсутствие негативной коммуникация является следствием манипуляции с целью строить созависимые отношения. Отказ от автономности в этом случае не что иное, как попытка сохранить привязанность и ощущать контроль.

Со стороны женщин отмечается негативный настрой, восприятие отношений в браке как токсичных, рассогласование норм поведения при отсутствии негативного личного опыта. Рассогласование норм поведения жены, ее деструктивные проявления могут быть связаны с разными ожиданиями партнеров как в семейных, так и других ценностях. Отсутствие негативного личного опыта потенциально способствует непониманию детских травм партнера и невозможности учитывать их во взаимодействии. В сумме все может сработать как фактор нарушения здоровых механизмов взаимодействия, приводящего к накоплению негативных переживаний [Игнатова, Разводова, 2019].

Таким образом, ключевой проблемой в таких парах может быть дисфункция в коммуникации и эмоциональной регуляции, приводящая к накоплению негатива и разрушению отношений. Коррекции требуют низкая самооценка, психотравмирующий опыт, полученный в детстве, негативные способы взаимодействия. Также психологическое консультирование пары должно включать поиск совместных семейных ценностей и работу с созависимым поведением.

Четвертый фактор, биполярный, весом 7,540, объединил 7,616 % дисперсии, получил условное название «Властная жена и мужманипулятор».

Таблица 4

Характеристики, объединенные фактором 4 «Властная жена и муж-манипулятор»

Table 4

Characteristics combined by factor 4 "Powerful wife and manipulating husband"

Прямые зависимости	Обратные зависимости
Эмоциональная составляющая	
Чувство вины, муж 0,740	
Личностная составляющая	
Завуалированная жестокость к людям, муж 0,764	Отрицательная агрессия, муж -0,541
Общая конфликтность, муж 0,532	Привычка/доверие, муж -0,738
Материальное обеспечение, жена 0,620	
Поведенческая составляющая	
Контроль свободы, жена 0,508	

Для мужчин в таких парах характерны завуалированная жестокость к людям, общая конфликтность при отсутствии отрицательной агрессии, которая проявляется в поведении, психологически дискомфортном для других людей. В этой ситуации скорее можно говорить об аутоагрессии, выражающейся в чувстве вины, но при этом есть стремление к построению доверительных отношений с супругой.

Женщины материально обеспечивают семью и считают возможным контролировать свободу мужа.

Объединяя показатели, свойственные мужскому поведению, можно говорить об эмоциональном насилии, манипуляции через чувство вины. Низкая отрицательная агрессия говорит о завуалированной жестокости: при избегании прямых конфликтов саботаж договоренностей, стремление создавать видимость хороших отношений, что характерно для пассивно-агрессивного типа поведения мужчины [Седов, 2003а; 2003б].

Мужчина манипулирует признанием своего чувства вины: «Да, я виноват, я это открыто признаю, теперь ты должна меня за эту честность простить». С помощью подобных поступков происходят обесценивание и критика действий жены, нарушение границ дозволенного: «Мне можно, я потом признаюсь, что виноват». Психологический шантаж с помощью манипуляции с доверием к партнеру, подавление прямых проявлений гнева и перенаправление его в русло психологического давления помогают создавать ложное чувство близости с целью контроля. Причинами подобного поведения могут быть детская травма, гиперопека в детстве, страх выражения настоящих эмоций и трансляция только одобряемых, что требует коррекции при работе с парой.

Показатели женского поведения позволяют говорить о том, что свобода женщины от материальной зависимости от мужчины является своеобразным триггерным фактором проявления психологического насилия в семье. В комплексе с поведенческой составляющей контроля свободы мужчины это формирует властный тип поведения женщины. В паре с такими показателями женщина демонстрирует властные отношения, где материальный ресурс является инструментом контроля свободы мужчины, который, в свою очередь, под тяжестью давления проявляет завуалированную жестокость, манипуляцию с помощью демонстрации своего чувства вины со стремлением к доверительным отношениям с целью получения эмоционального контроля и инструмента для шантажа. Материальные блага он воспринимает как «компенсацию» за утрату свободы, требования к этой компенсации все время растут, создается замкнутый круг: манипуляции, чувство вины, компенсация. Агрессором в большей степени является женщина, однако коррекции требует поведение обоих партнеров.

Данная ситуация предполагает работу с личными границами, переосмысление смысла власти (не как контроля, а как инструмента развития, и не только себя, но и партнера: образование, развитие карьеры и т.п.), анализ схем манипуляции в отношениях, проработку детских травм, работу с прошлым опытом отношений.

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

Таблица 5

Характеристики, объединенные фактором 5
«Авторитарно-индифферентный стиль супружеских отношений»

Table 5

Characteristics combined by factor 5
“Authoritarian-indifferent style of marital relations”

Прямые зависимости	Обратные зависимости
Эмоциональная составляющая	
Подозрительность, муж 0,508	
Личностная составляющая	
Обидчивость, муж 0,578	Напористость, муж -0,681
Нетерпимость к мнению других, жена 0,647	Привычка/доверие, жена -0,514
Отрицательная агрессия, жена 0,573	Забота о детях, жена -0,510
Поведенческая составляющая	
Угроза физическому здоровью, муж 0,536	Нарушение ролевых ожиданий, жена -0,564
Неадекватное решением проблем, муж 0,558	Общий уровень конфликтности, жена -0,626
Доминирование одним из супругов, муж 0,684	

Пятый фактор, биполярный, весом 6,776, объединил 6,844 % дисперсии, получил условное название «Авторитарно-индифферентный стиль супружеских отношений».

Данный стиль включает в себя подозрительность и обидчивость мужчин как эмоциональную составляющую, угрозу физическому здоровью как поведенческую составляющую, неадекватное решение проблем, стремление к доминированию в отношениях при отсутствии напористости.

Для женщин характерны нетерпимость к мнению других при отсутствии отрицательной агрессии и низком уровне конфликтности, стремлении соблюдать ролевые ожидания, но нежелании жить по «привычке», заботиться о детях. Подозрительность и контроль со стороны мужчины как фактор психологического насилия приводит к стремлению контролировать круг общения жены, ее действия. Физическое насилие или его угроза, а также психологическое давление как часть психологического насилия указывают на абъюзивное поведение. Однако в комплексе с подозрительностью и обидчивостью могут быть как явным проявлением абъюзивного поведения, так и возможным проявлением параноидального расстройства. Определенно говорить о нем мы не можем, так как параноидальные черты также включают ревность без оснований, которую факторный анализ исключил. В любом случае поведение идентифицируется как агрессивное.

Неадекватное решение проблем и низкий уровень напористости могут быть частью пассивно-агрессивного расстройства. Оно характеризуется манипуляциями: отказ от компромиссов, саботаж, уклонение от ответственности. Таким образом, агрессор применяет как активные, так и пассивные методы психологического насилия. Доминирование может проявляться через манипуляции: навязывание своей воли под видом «заботы», игнорирование потребностей партнера.

Перечисленные признаки характерны для токсичных отношений, где сочетаются элементы абьюза и активно-пассивного агрессивного поведения. Такие модели поведения неизменно приводят к эмоциональному истощению жертвы. Что и наблюдается при анализе проявлений женских показателей.

Признаки, перечисленные для женщин, характерны для авторитарно-индифферентного стиля супружеских отношений, который сочетает элементы контроля и эмоциональной отстраненности.

Нетерпимость к мнению других со стороны супруги могла бы говорить о ее желании доминировать, однако в сочетании с остальными показателями можно сделать вывод, что нетерпимость

к мнению других скорее защитный механизм психики, желающий отвергнуть осознаваемую и неустраивающую модель существования в браке. Желание доверительных отношений внешне может проявляться как стремление к близости, но на деле отношения строятся на формальных ролях, а не на эмоциональной поддержке. Отсутствие заботы о детях рассматривается нами как побочное явление психологического насилия и перенос его на детско-родительские отношения, что согласуется с позицией С.С. Даренских [Даренских, 2013].

Соблюдение ролевых ожиданий, четкие, часто жесткие рамки поведения связаны с доминированием/подчинением в семейных отношениях. В случае с мужем-агрессором чем жестче психологическое насилие, тем меньше несоблюдение ролевых ожиданий у женщины. В низком уровне общей конфликтности проявляется индифферентная модель поведения (эмоциональное отвержение), что приводит к тому, что страдают детско-родительские отношения со стороны матери и что ребенок растет в изоляции, воспринимая мир как угрозу.

Таким образом, перечисленные признаки отражают дисфункциональные супружеские отношения, имеющие последствия для детско-родительских отношений, где контроль и формальность преобладают над эмоциональной близостью, что создает почву для внутренних конфликтов и нарушений в развитии личности. Для психологической коррекции авторитарно-индифферентного стиля супружеских отношений актуальными могут быть следующие рекомендации.

Для изменения авторитарного стиля супруга: коррекция абьюзивного поведения проводится с помощью проработки ответственности за свое поведение, путем освоения способов решения конфликтов, сменой круга общения (не поддерживающего насилие). Анализ ощущений, скрытых за желанием настоять на своем, отражением истинных чувств жертвы, освоение техники эмоционального отреагирования. Важно рассмотреть возможность совместной терапии. Она поможет выявить накопившиеся обиды и недовольство. Стоит отметить, что работа с такими парами самая трудная ввиду отсутствия понимания и признания проблемы абьюзером. Поэтому на практике она сводится к сложной работе с жертвой абъюза и восстановлением детско-родительских отношений без агрессора.

Для изменения индифферентного стиля в консультировании рекомендуется: проявить «душевную теплоту», показать важность и нужность человека, вернуть ему веру в себя и повысить самоценность, способствовать развитию ценностных и личностных жизненных ориентиров, скорректировать характер детско-родительских отношений.

Таблица 6

Характеристики, объединенные фактором 6 «Незащищенный собственник и зрелая личность»

Table 6

Characteristics combined by factor 6 “Unprotected owner and mature personality”

Прямые зависимости	Обратные зависимости
Эмоциональная составляющая	
	Вербальная агрессия, муж -0,553
Личностная составляющая	
Неуступчивость, жена 0,669	Обоснованный негативизм в суждении о людях, жена -0,563
Положительная агрессия, жена 0,502	Слияние/автономия, жена -0,596
Поведенческая составляющая	
Доминирование ревность, муж 0,560	Проявление ревности, жена -0,536
Проблемы с родственниками и друзьями, муж 0,543	
Признание себя источником конфликта, жена 0,684	

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

Шестой фактор, биполярный, весом 6,246, объединил 6,309 % дисперсии, получил условное название «Незащищенный собственник и зрелая личность».

Этот фактор объединил в себе отсутствие вербальной агрессии у супруга (обратная зависимость) как проявление эмоциональной составляющей психологического насилия. В поведенческих составляющих фиксируются доминирование и ревность мужчины, наличие у него проблем с родственниками и друзьями.

Для женщин характерны неуступчивость, напористость в плане положительной агрессии, обоснованный негативизм в суждениях о людях, стремление к слиянию в отношениях в личностных составляющих проявления психологического насилия, признание себя источником конфликта, отсутствие ревности.

Отсутствие вербальной агрессии у мужчин может указывать на подавление эмоций или использование других форм агрессии (например, пассивной). А.М. Бадонов отмечает, что отсутствие вербальной агрессии часто маскирует пассивную агрессию через забывчивость в выполнении обещаний, использование молчания как наказания [Бадонов, 2017].

Доминирование и ревность часто связаны с контролем и властными отношениями. Проблемы с родственниками и друзьями могут быть следствием такого доминирования и ревности, которая рассматривается как признак незащищенности и собственничества.

Доминирование выражается в данном случае как стремление к власти, проявляется через манипуляции, навязывание своей воли и ограничение автономии партнера. Ревность как форма собственничества связана со страхом потери контроля, а не с любовью. Она проявляется в слежке, проверках телефона, ограничениях общения с друзьями и родственниками. Проблемы с родственниками и друзьями самого агрессора как с ближайшим социальным окружением могут быть связаны с расхождением во взглядах на семейные отношения. В таком случае всех несогласных просто исключают из списка общения и усугубляют испорченные отношения обвинениями во «вмешательстве» или «негативном влиянии». Такие паттерны разрушают доверие, могут привести к эмоциональному истощению.

Показатели, характерные для женщин, складываются в следующую картину: неуступчивость и положительная агрессия женщины могут быть проявлением настойчивости в достижении целей. Признание себя источником конфликта может свидетельствовать об осознании своей роли в конфликтах. Низкий негативизм в суждениях о людях, возможно, означает рациональный подход к оценке других без излишней критики. Стремление к автономии и низкая ревность могут быть связаны с независимостью и уверенностью в себе.

Такие черты могут быть как адаптивными, так и дезадаптивными. Например, положительная агрессия может быть мобилизующей, а неуступчивость – проявлением настойчивости и провокацией конфликта. Однако признание себя источником конфликта и низкий негативизм могут указывать на зрелость в оценке своих действий. Возможно, эти черты связаны с механизмами психологической защиты или стратегиями поведения в конфликтах.

Эти факторы объединяются в модель психологической устойчивости, где баланс между самоутверждением, рациональностью и эмоциональной регуляцией позволяет эффективно разрешать конфликты, сохраняя автономию и избегая деструктивных паттернов поведения. Такие личности часто выступают как «конструктивные провокаторы», инициируя изменения через диалог, а не конфронтацию. Однако в случае с психологическим насилием такое поведение не принесет эффективности если не проработать конфликтное поведение агрессора. Психологически зрелая личность, как правило, не допустит подобной модели отношений или попытается ее исправить. В противном случае отношения быстро закончатся.

Психологическое консультирование пары предполагает установление личных границ, работу над самооценкой агрессора, отработку механизмов позитивного решения конфликтов и способов эффективного межличностного взаимодействия.

Таблица 7

Характеристики, объединенные фактором 7, «Тихие агрессоры»

Table 7

Characteristics combined by factor 7 “Silent aggressors”

Прямые зависимости	Обратные зависимости
Личностная составляющая	
Идентификация/личность, муж 0,794	Негативный личный опыт, муж -0, 520
Забота о детях, муж 0,512	Открытая жестокость к людям, жена -0,692
	Общий балл выраженности негативной коммуникативной установки, муж -0,521
	Общий балл выраженности негативной коммуникативной установки, жена -0,505
Поведенческая составляющая	
Нарушение ролевых ожиданий, муж 0,613	Проявление ревности, муж -0,717

Седьмой фактор, биполярный, весом 5,688, объединил 5,746 % дисперсии, получил условное название «Тихие агрессоры».

Для мужчин в таких парах характерны личностная идентификация, отсутствие отрицательного опыта, негативных коммуникативных установок, проявлений ревности, забота о детях, но при этом нарушение мужчиной ролевых ожиданий. Для женщины характерны отсутствие открытой жестокости к людям, негативной коммуникативной установки.

Внешне такая семья может вызвать ошибочное представление о том, что «все в порядке». Однако стоит рассмотреть выделенные показатели детально. Забота о детях и родительские обязанности также формируют основу для развития личностной идентичности. Положительный опыт и низкие негативные установки способствуют гармоничным отношениям, что укрепляет идентичность.

Нарушение ролевых ожиданий мужчиной может возникать из-за несоответствия внутренних установок и внешних требований (например, несоответствие между родительскими обязанностями и реальными действиями), что, в свою очередь, вызывает у него стресс, но позитивные коммуникативные установки помогают справляться с этим. Казалось бы, низкая выраженность негативных установок и низкий уровень ревности связаны с умением разрешать ролевые конфликты. В семьях, где доминируют позитивные установки, должна существовать эмпатия.

Все факторы отражают динамику семейной системы, где взаимодействие между ролями, идентичностью и коммуникацией определяет психологическое благополучие. Гармония в этих аспектах способствует формированию устойчивой идентичности, эмоциональной стабильности и успешной адаптации личности в социуме. Низкая общая выраженность негативной коммуникативной направленности может быть связана с наличием таких коммуникативных способностей, как эмпатия, толерантность, конфликтоустойчивость, коммуникативная компетентность и позитивная установка по отношению к людям. Картину благополучия нарушает несоответствие внутренних установок и внешних требований. Примером может стать искренне любящий детей отец, который желает детям добра, но является алкоголиком и своим поведением создает в семье негативный психологический климат.

Показатели, свойственные женщинам, также говорят о низкой степени негативных проявлений во взаимодействии с окружающими людьми. Но именно такие характеристики делают возможным существование незаметного, но разрушительного влияния внутри семейных отношений. Отсутствие открытой агрессии в случае психологического насилия не отрицает сам факт этого насилия. Это значит, что насильник может избегать прямой реакции на уровне действий,

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

компенсируя это скрытностью или постепенным накоплением эмоционального давления. В этом случае тихий алкоголик, регулярно пропивающий деньги на семью, но обожаемый детьми, становится для женщины ненавистным агрессором, который уничтожает ее морально. Низкая выраженность негативного общения проявляется в том, что внешне семья может выглядеть вполне благополучной, поскольку члены семьи стараются поддерживать видимость мира и гармонии. Однако внутренняя атмосфера остается напряженной по причине постоянных тонких форм манипуляции, критики, обесценивания усилий и чувств друг друга.

В этом случае насильственное воздействие осуществляется косвенно, через слова, молчание, угрозы или давление, что делает такую ситуацию менее заметной окружающим, включая близких родственников и друзей. Агрессорами выступают оба: один супруг своими действиями провоцирует обиды, другой молчанием или упреками провоцирует агрессивные действия.

Коррекционная работа с семьей, где оба партнера являются тихими агрессорами, требует комплексного подхода, направленного на выявление глубинных причин такого поведения и изменение моделей коммуникации и взаимодействий. Важны осознание проблемы обоими супругами, работа над повышением осознанности, развитие навыков эффективной коммуникации, работа с личной ответственностью, при необходимости консультация смежных специалистов (нарколога и т.п.). Работа с семьей, где оба партнера склонны к пассивной агрессии, сложная задача, требующая терпения и настойчивости. Однако при правильном подходе возможно создать здоровые и гармоничные отношения, свободные от токсичного поведения.

Выводы

1. Компоненты психологического насилия каждой составляющей образуют значимые корреляционные связи, что подтверждает правильность выбора комплексного подхода в процессе работы с парами. Наиболее значимо с другими связаны поведенческая и личностная составляющая, образуя основу стереотипа поведения, склонного к проявлению психологического насилия.

2. Факторная структура психологического насилия в супружеских отношениях описывает устойчивые связи между мужчиной и женщиной, приводящие к проявлению психологической агрессии, манипуляции, дестабилизации. Выделены 7 факторов, наиболее вероятно связанных с проявлением психологического насилия в семье: 1) ригидность мышления мужа и эмоциональная неустойчивость жены; 2) рациональное поведение жены и несогласие с этим мужа; 3) детская травма мужа и негативный настрой жены; 4) властная жена и муж-манипулятор; 5) авторитарно-индифферентный стиль поведения обоих супругов; 6) муж-собственник, чувствующий себя незащищенно, и зрелая личность жены; 7) оба супруга тихие агрессоры.

3. Показатели ригидности мышления, рационального поведения, созависимости отношений, манипулятивного поведения соотносятся с когнитивной моделью агрессивного поведения Л. Берковица, согласно которой агрессивное поведение возникает тогда, когда есть посылы к агрессии, средовые стимулы, связанные с актуальными или предшествующими факторами, спровоцировавшими злость, или с самой агрессией в целом. Показатели эмоциональной устойчивости, чувства незащищенности, властности, индифферентности связаны с эмоциональной составляющей, остальные относятся к стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Данные, полученные в ходе исследования, позволили определить мишени работы для парного психологического консультирования: укрепление положительной коммуникации, эмоциональной связи партнеров, повышение уровня адаптированности и гибкости, поддержка взаимной автономии, формирование общих целей и ценностей, укрепление социальной поддержки, работа над позитивным мышлением, профилактика физического и психологического здоровья.

Заключение. Психологическое насилие в семье является наиболее распространенным и трудно диагностируемым видом насилия, что

проявляется в скрытом от общества протекании данного процесса. Психологический характер любого насилия подчеркивается тем, что человек сам решает, является ли воздействие на него насилием или нет. Наиболее продуктивным направлением в проработке проблем в семейных парах, связанных с агрессией, является когнитивно-поведенческая модель консультирования.

Библиографический список

1. Бадонов А.М. Домашнее насилие как инструмент власти в семье // Власть. 2017. № 2. С. 108–112. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/domashnee-nasilie-kak-instrument-vlasti-v-semie (дата обращения: 21.11.2025).
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК; Нева; ОЛМА-ПРЕСС, 2001. URL: https://djvu.online/file/l5ZqD1jfJPIzS (дата обращения: 21.11.2025).
3. Волков Е.Н. Критерии, признаки, определения и классификация вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие // Журнал практического психолога. 2002. № 6. С. 183–199. URL: https://evolkov.net/soc.impact/articles/Classif.psychol.abuse.Volkov.E.2002.pdf (дата обращения: 21.11.2025).
4. Даренских С.С. Семейное насилие в отношении женщин // Известия Алтайского государственного университета. 2013. № 2. С. 52–55. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21029542 (дата обращения: 21.11.2025).
5. Здравомыслова Е.А., Тёмкина А.А. Государственное конструирование гендера в советском обществе // ЖИСП. 2003. № 3–4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennoe-konstruirovanie-gendera-v-sovetskom-obschestve (дата обращения: 23.11.2025).
6. Игнатова Е.С., Разводова Е.Д. Взаимосвязь негативных черт личности и склонности к абьюзингу в межличностных отношениях между мужчиной и женщиной // СГН. 2019. № 1 (3). С. 606–617. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-negativnyh-chert-lichnosti-i-sklonnosti-k-abyuzingu-v-mezhlichnostnyh-otnosheniyah-mezhdu-muzhchinoy-i-zhenschinoy (дата обращения: 21.11.2025).
7. Ильин Е.П. Насилие как психологический феномен // Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 167–174. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=19413940 (дата обращения: 21.11.2025).
8. Клёцина И.С., Иоффе Е.В. Гендерный подход в анализе причин проявления насилия в близких отношениях между мужчинами и женщинами // Женщина в российском обществе. 2015. № 1 (74). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernyy-podhod-v-analize-prichin-proyavleniya-nasiliya-v-blizkih-otnosheniyah-mezhdu-muzhchinami-i-zhenschinami (дата обращения: 23.11.2025).
9. Корнилаева О.А. Домашнее насилие в отношении мужчин // Университетская наука. 2021. № 2 (12). С. 154–156. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47211541_86022317.pdf (дата обращения: 22.11.2025).
10. Лысова А.В. Насилие в семье и межличностных отношениях в России: обзор основных исследований // Криминология: вчера, сегодня, завтра. 2008. № 2 (15). С. 169–177. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nasilie-v-semie-i-mezhlichnostnyh-otnosheniyah-v-rossii-obzor-osnovnyh-issledovaniy (дата обращения: 22.11.2025).
11. Митина А.А., Рыжова В.В. Психологическое насилие в семье // Союз криминалистов и криминологов. 2018. № 4. С. 142–149. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39251677_47743203.pdf (дата обращения: 21.11.2025).
12. Покровская С.В., Цветкова Н.А. Домашнее насилие: индивидуально-психологические особенности женщин с разной позицией относительно психологического насилия в семье // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 6. DOI: 10.15862/63PSMN624. URL: https://mir-nauki.com/PDF/63PSMN624.pdf

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

13. Седов К.Ф. Агрессия как вид речевого воздействия // Прямая и непрямая коммуникация. Саратов, 2003а. URL: https://gigabaza.ru/doc/100170-pall.html (дата обращения: 21.11.2025).
14. Седов К.Ф. О манипуляции и актуализации в речевом воздействии // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М.А. Кормилицыной. Саратов, 2003б. Вып. 2. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35163021 (дата обращения: 21.11.2025).
15. Фурманов И.А., Дмитриева Д.Я. Взаимосвязь психологического насилия и эмоционального состояния супругов в семье // Белорусский психологический журнал. 2005. № 1. С. 33–40. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41266764 (дата обращения: 21.11.2025).
16. Фурманов И.А. Социальные репрезентации форм психологического насилия в супружеских отношениях в добрачный период // Психологический журнал (Минск). 2007. № 1 (13). С. 60–67. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41268387 (дата обращения: 21.11.2025).
17. Хаидов С.К. Эмоциональное и психологическое насилие в семье над мужчинами // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/78PSMN620.pdf (дата обращения: 20.11.2025).
18. Хаидов С.К., Шалагинова К.С. Специфика абьюзивных отношений, последствия женского насилия в семье // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 3 (117). С. 143–146. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48167611_37100198.pdf (дата обращения: 20.11.2025).
19. Чермашенцева Т.Д., Кошелева Д.В., Инкин А.А. Признаки психологического насилия в семье // Законность и правопорядок в современном мире. 2014. № 17. С. 109–115. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21208782_66756417.pdf (дата обращения: 20.11.2025).
20. Чулошников А.И. Проблема классификации проявлений психологического насилия // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2025. Вып. 2. С. 229–244. DOI: https://doi.org/10.17072/2078-7898/2025-2-229-244.
21. Чулошников А.И. Психологическое насилие сквозь призму деятельностного подхода // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2023. Вып. 1. С. 84–97. URL: https://doi.org/10.17072/2078-7898/2023-1-84-97
22. Čepukienė, V., & Neophytou, K. (2024). Intergenerational transmission of familial relational dysfunction: A test of a complex mediation model based on Bowen family systems theory. *Journal of Social and Personal Relationships*, *41* (11), 3385–3408. DOI: https://doi.org/10.1177/02654075241265472
23. McLindon, E., Kyei-Nimakoh, M., Giles, F.C., FitzPatrick, K.M., Tarzia, L, & Hegarty, K. (2025). Timelines of psychological, physical and sexual intimate partner violence among a nationally representative sample of Australian women. *Women's Health*, *21*. DOI: 10.1177/17455057251329640
24. Perles, F., San Martín, J., Canto, J. M., & Vallejo, M. (2021). The role of gender in the perception of different forms of psychological violence in young couples. *Journal of Family Issues*, *43* (4), 923–943. DOI: https://doi.org/10.1177/0192513X21996390
25. Sengupta, N.K., Hammond, M.D., Deak, C.K., & Malhotra, R.S. (2024). Ambivalent sexism and tolerance of violence against women in India. *Psychological Science*, *35* (7), 712–721. DOI: https://doi.org/10.1177/09567976241254312
26. Straus, M.A., Gelles, R.J., & Stemmetz, S.K. (2006). *Behind Closed Doors: Violence in the American Family*. NY, USA. URL: https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781351298681/behind-closed-doors-murray-straus-richard-gelles-suzanne-steinmetz (access date: 21.11.2025).
27. Tager-Shafrir, T., Szepsenwol, O., Dvir, M., & Zamir, O. (2024). The gaslighting relationship exposure inventory: Reliability and validity in two cultures. *Journal of Social and Personal Relationships*, *41* (10), 3123–3146. DOI: https://doi.org/10.1177/02654075241266942

PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN MARITAL RELATIONSHIPS: PERSONAL FACTORS, OPPORTUNITIES FOR PSYCHOLOGICAL CORRECTION

A.V. Frolova (Krasnoyarsk, Russia)
M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)
E.L. Suchkova (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The institution of the family is in a socio-family crisis, which consists in a significant change in marriage and family ideology, the views of men and women on family life, the distribution of roles in the family, marital fidelity, the nature of relationships between generations. Long-term exposure to an unfavorable family environment causes severe psychological trauma, adversely affects all family members, including children, not only when they are the objects of violence, but also its witnesses, which leads to the formation of personal deformities and subsequent deviations in behavior. Psychological violence can be masked by the usual forms of interaction, outwardly look harmless, while causing significant harm to a person, destroying their self-esteem. In these conditions, there is a clear need to study psychological violence in the family as a complex phenomenon, determined by a combination of external (sociocultural), intrafamily and subjective factors, which will determine the most effective methods of psychological assistance to both victims and aggressors.

The purpose of the article is to discuss the personal factors of spouses that contribute to psychological abuse in family relationships, and the possibilities of their psychological correction when working with a couple.

The research methodology (materials and methods). The research methodology includes the analysis and generalization of the works of Russian and foreign researchers, which reveal the essence, causes and negative effects of the phenomenon of psychological violence (E.N. Volkov, D.Ya. Dmitrieva, I.A. Furmanov, E.P. Ilyin, T.D. Chermashentseva, A.A. Mitina, V.V. Ryzhova, A.I. Chuloshnikov, M.A. Strays, F. Perles et al.). We adhere to the position of A.I. Chuloshnikov and consider psychological violence within the framework of a subject-activity approach.

The sample included 20 married couples who agreed to voluntarily participate in the study on condition of anonymity (participants ranged in age from 21 to 47 years). Information about the study was published on social networks, and two district police stations in Norilsk were invited to take part in it as part of a domestic violence prevention program.

To diagnose the level of psychological violence in the family, the following methods were used: A. Bass-A. Darki aggressiveness questionnaire; “Miscommunication or toxic relationship?” test (Department of Labor and Social Protection of the Population of Moscow); method of communication mindsets by V.V. Boyko; “Personal aggressiveness and conflict” method by E.P. Ilyina and P.A. Kovaleva; “Normative attitudes in the field of marital relations” questionnaire by E.V. Ioffe and I.S. Kletsina; scale of social representations of psychological violence in marital relations by D.J. Sonkin, modification by I.A. Furmanov; methodology for identifying the nature of spouses’ interaction in a conflict situation by Yu.A. Aleshina, L.Ya. Gozman, and E.M. Dubovskaya.

Statistical processing was performed using primary descriptive statistics and Spearman correlation analysis, principal component factor analysis using varimax rotation, using SPSS 23.0 statistical package.

Research results. The study highlighted and described the characteristics and manifestations of psychological violence in the family. The components of psychological violence of each component form significant correlations, confirming the correctness of the choice of an integrated approach in the process of working with couples. The behavioral and personal components are most significantly associated with others, forming the basis of a stereotype of behavior prone to the manifestation of psychological violence. The factor structure of psychological violence in marital relations describes stable connections between a man and a woman, leading to the manifestation of psychological aggression, manipulation, and destabilization. There are 7 factors most likely related to the manifestation of psychological violence in the family: 1) the rigidity of a husband’s thinking and the emotional instability of a wife; 2) the rational behavior of a wife and a husband’s objection to this; 3) a husband’s childhood trauma and a wife’s negative attitude; 4) a domineering wife and manipulative husband; 5) authoritarian-indifferent behavior of both spouses; 6) a possessive husband, feeling unprotected, and the mature personality of a wife; 7) both spouses are quiet aggressors. Indicators of rigidity of thinking, rational behavior, co-dependence of relationships, manipulative behavior are correlated with the cognitive model of aggressive behavior by L. Berkowitz. Indicators of emotional stability, feelings of insecurity, authority, indifference are associated with the emotional component, the rest are relate to the strategy of behavior in conflict situations.

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

Conclusion. Psychological domestic violence is the most common and difficult to diagnose type of violence, since its process is hidden from society. The psychological nature of any violence is emphasized by the fact that people decide for themselves whether the impact on them is violence or not. The data obtained during the study made it possible to determine the targets of work for pair psychological counseling: strengthening positive communication, emotional connection of partners, increasing the level of adaptation and flexibility, supporting mutual autonomy, forming common goals and values, strengthening social support, working on positive thinking, prevention of physical and psychological diseases. The most productive way of working on problems of couples related to aggression is the cognitive-behavioral model of counseling.

Keywords: *psychological violence, factor analysis, marital interaction, correlation analysis, aggressive behavior, threat to physical health, verbal aggression.*

Frolova, Angelina V. – Master's Candidate, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: angelina.frolova.97@mail.ru

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

Suchkova, Elizaveta L. – DSc (Psychology), Associate Professor, Principal Researcher, Department for the Research of Problems of Branch Management, Research Center Academy of Management of the RF Interior Ministry (Moscow, Russia); ORCID: 0000–0002–5702–6063; SPIN-код: 6954-9287, AuthorID: 446584; e-mail: elizavetasuchkova@yandex.ru.

References

1. Badonov, A.M. (2017). Domestic violence as a tool of power in the family. *Vlast* [Power], *2*, 108–112. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/domashnee-nasilie-kak-instrument-vlasti-v-semie (access date: 21.11.2025).
2. Berkowitz, L. (2001). *Agressiya: Prichiny, posledstviya i kontrol* [Aggression: Causes, Consequences, and Control]. St. Petersburg; Moscow, Russia. URL: https://djvu.online/file/l5ZqD1jfJPIzS (access date: 21.11.2025).
3. Volkov, E.N. (2002). Criteria, signs, definitions and classification of harmful psychological impact: psychological trauma, psychological aggression and psychological violence. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of Practical Psychologist], *6*, 183–199. https://evolkov.net/soc.impact/articles/Classif.psychol.abuse.Volkov.E.2002.pdf (access date: 21.11.2025).
4. Darensky, S.S. (2013). Family violence against women. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta* [News of Altai State University], *2*, 52–55. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21029542 (access date: 21.11.2025).
5. Zdravomyslova, E.A., & Tyomkina, A.A. (2003). State construction of gender in Soviet society. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* [Journal for Social Politics Research], *1*(3/4), 299–316. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennoe-konstruirovanie-gendera-v-sovetskom-obschestve (access date: 23.11.2025).
6. Ignatova, E.S., & Razvedova, E.D. (2019). Relationship of negative personality traits and propensity to abuse in male-female interpersonal relationships. *Sotsialnye i gumanitarnye nauki* [Social and Humanities Science], *1* (3), 606–617. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-negativnyh-chert-lichnosti-i-sklonnosti-k-abyuzingu-v-mezhlichnostnyh-otnosheniyah-mezhdu-muzhchinoy-i-zhenschinoy (access date: 21.11.2025).
7. Ilyin, E.P. (2013). Violence as a psychological phenomenon. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Bulletin of Herzen University], *1*, 167–174. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=19413940 (access date: 21.11.2025).
8. Klyopina, I.S., & Ioffe, E.V. (2015). Gender approach in the analysis of the causes of violence in close relationships between men and women. *Zhenshhina v Rossiyskom obshhestve* [Women in Russian Society], *1* (74), 4–14. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernyy-podkhod-v-ana-

lize-prichin-proyavleniya-nasiliya-v-blizkikh-otnosheniyakh-mezhdu-muzhchinami-i-zhenshchinami (access date: 23.11.2025).

9. Kornilaeva, O.A. (2021). Domestic violence against men. *Universitetskaya nauka* [University Science], *2* (12), 154–156. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47211541_86022317.pdf (access date: 22.11.2025).
10. Lysova, A.V. (2008). Domestic violence and interpersonal relationships in Russia: a review of the main studies. *Kriminologiya: vchera, segodnya, zavtra* [Criminology: Yesterday, Today, and Tomorrow], *2* (15), 169–177. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nasilie-v-semie-i-mezhlichnostnyh-otnosheniyah-v-rossii-obzor-osnovnyh-issledovaniy (access date: 22.11.2025).
11. Mitina, A.A., & Ryzhova, V.V. (2018). Psychological domestic violence. *Soyuz kriminalistov i kriminologov* [Union of Criminologists and Criminologists], *4*, 142–149. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39251677_47743203.pdf
12. Pokrovskaya, S.V., & Tsvetkova, N.A. (2024). Domestic violence: individual psychological characteristics of women with different positions regarding psychological domestic violence. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The World of Science. Pedagogy and Psychology], *12* (6). DOI: https://doi.org/10.15862/63PSMN624. URL: https://mir-nauki.com/PDF/63PSMN624.pdf
13. Sedov, K.F. (2003). Aggression as a type of speech impact. In *V.V. Dementyev, L.V. Balashova, K.F. Sedov (Eds.), Pryamaya i nepryamaya kommunikaciya* [Direct and Indirect Communication]. Saratov, Russia. URL: https://gigabaza.ru/doc/100170-pall.html (access date: 21.11.2025).
14. Sedov, K.F. (2003). On manipulation and actualization in speech exposure. In *M.A. Kormilitsyna (Ed.), Problemy rechevoy kommunikatsii* [Problems of speech communication] (Volume 2). Saratov, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35163021 (access date: 21.11.2025).
15. Furmanov, I. A., & Dmitrieva, D. Ya. (2005). Relationship of psychological violence and emotional state of spouses in the family. *Belarusskiy psikhologicheskij zhurnal* [Belarusian Psychological Journal], *1*, 33–40. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41266764 (access date: 21.11.2025).
16. Furmanov, I.A. (2007). Social representations of forms of psychological abuse in premarital marital relationships. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], *1* (13), 60–67. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41268387 (access date: 21.11.2025).
17. Khaidov, S.K. (2020). Emotional and psychological domestic violence against men. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The World of Science. Pedagogy and Psychology], *6*. URL: https://mir-nauki.com/PDF/78PSMN620.pdf (access date: 20.11.2025).
18. Khaidov, S.K., & Shalaginova, K.S. (2022). Specificity of abusive relationships, consequences of female domestic violence. *Mezhdunarodny nauchno-issledovatelskiy zhurnal* [International Research Journal], *3* (117), 143–146. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48167611_37100198.pdf (access date: 20.11.2025).
19. Chermashentseva, T.D., Kosheleva, D.V., & Inkin, A.A. (2014). Signs of psychological domestic violence. *Zakonnost i pravoporyadok v sovremennom mire* [Law and Order in the Modern World], *17*, 109–115. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21208782_66756417.pdf (access date: 20.11.2025).
20. Chuloshnikov, A.I. (2025). The problem of classification of manifestations of psychological violence. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya* [Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology], *2*, 229–244. DOI: https://doi.org/10.17072/2078-7898/2025-2-229-244
21. Chuloshnikov, A.I. (2023). Psychological violence through the prism of an activity approach. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya* [Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology], *1*, 84–97. DOI: https://doi.org/10.17072/2078-7898/2023-1-84-97

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

22. Čepukienė, V., & Neophytou, K. (2024). Intergenerational transmission of familial relational dysfunction: A test of a complex mediation model based on Bowen family systems theory. *Journal of Social and Personal Relationships*, *41* (11), 3385–3408. DOI: https://doi.org/10.1177/02654075241265472
23. McLindon, E., Kyei-Nimakoh, M., Giles, F.C., FitzPatrick, K.M., Tarzia, L, & Hegarty, K. (2025). Timelines of psychological, physical and sexual intimate partner violence among a nationally representative sample of Australian women. *Women's Health*, *21*. DOI: 10.1177/17455057251329640
24. Perles, F., San Martín, J., Canto, J.M., & Vallejo, M. (2021). The role of gender in the perception of different forms of psychological violence in young couples. *Journal of Family Issues*, *43* (4), 923–943. DOI: https://doi.org/10.1177/0192513X21996390
25. Sengupta, N. K., Hammond, M. D., Deak, C. K., & Malhotra, R. S. (2024). Ambivalent sexism and tolerance of violence against women in India. *Psychological Science*, *35* (7), 712–721. DOI: https://doi.org/10.1177/09567976241254312
26. Straus, M.A., Gelles, R.J., & Stemmetz, S.K. (2006). *Behind Closed Doors: Violence in the American Family*. NY, USA. URL: https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781351298681/behind-closed-doors-murray-straus-richard-gelles-suzanne-steinmetz (access date: 21.11.2025).
27. Tager-Shafrir, T., Szepsenwol, O., Dvir, M., & Zamir, O. (2024). The gaslighting relationship exposure inventory: Reliability and validity in two cultures. *Journal of Social and Personal Relationships*, *41* (10), 3123–3146. DOI: https://doi.org/10.1177/02654075241266942

УДК 81`374

О КОНЦЕПЦИИ АНГЛО-РУССКОГО УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ-СПРАВОЧНИКА ПО ЖИВОПИСИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Е.Н. Елина (Красноярск, Россия)
Е.А. Штейнгарт (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Потребность в создании учебного англо-русского словаря по живописи для студентов, изучающих как иностранный язык, так и культуру стран изучаемого языка, обусловлена целями и задачами учебного процесса. Разработка словаря направлена на освоение активного и пассивного лексического материала по теме, развитие лингво- и межкультурной компетенции обучающихся, приобретение знаний в области искусствоведения.

Цель статьи – раскрыть концепцию англо-русского учебного словаря-справочника по живописи для студентов факультета иностранных языков, описать его макро- и микрокомпозицию.

Методология и методы исследования. При обосновании типа словаря, а также описании структуры семантического поля *Живопись* использовался *метод лингвистического описания. Метод полевого анализа* применялся при рассмотрении лексики живописи английского языка, используемой в учебном контексте. При проектировании словаря был использован *метод лексикографического описания* языковых единиц.

Результаты исследования. В процессе разработки концепции словаря решен комплекс практических задач, нацеленный на дальнейшую ее реализацию: определены принципы отбора лексических единиц и сформирован словник словаря, выявлена структура семантического поля *Живопись*, описаны его семантические составляющие, разработана макроструктура словаря, представлена микроструктура словарной статьи, содержащая как лингвистическую, так и лингвокультурную информацию. *English-Russian Learners' Dictionary of Painting with Reference Materials* (Англо-русский учебный словарь-справочник по живописи) систематизирует и представляет лексику английского языка по теме в доступной учебно ориентированной лексикографической форме для студентов факультета иностранных языков. Словарь является *учебным, толковым, переводным (двуязычным)* и *справочным*. Словарь относится к типу *идеографических* словарей, поскольку он отражает лексико-семантическое поле *Живопись* в общеобразовательном контексте. В словаре представлены 7 семантических микрополей и справочные материалы с названиями галерей, известных художников и их картин.

Заключение. Словарь разрабатывается в контексте современных направлений в лингвистике и лексикографии. Концепция словаря основана на ключевых положениях идеографической лексикографии: группировка слов по понятийным и семантическим признакам, системность и иерархичность в организации единиц.

Ключевые слова: *лексикография, учебный словарь, идеографический словарь, лингвокультура, семантическое поле.*

Штейнгарт Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: shteyngarte@mail.ru
Елина Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: elena-elina2008@yandex.ru

Постановка проблемы. Тема «Искусство» (живопись, музыка, литература и др.) – обязательная часть иноязычного образования как в общеобразовательной школе, так и в высших учебных заведениях для обучающихся по направлению Педагогическое образование (иностранный язык).

Изучение живописи своей страны и страны изучаемого языка способствует всестороннему освоению родного и иностранного языков, формированию межкультурной компетенции. Живопись отражает историю стран, эстетические предпочтения народов, их мировоззрение и особенности национального характера. Она

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

тесно связана с другими видами искусства: литературой, музыкой, театром и кино. Изучение этой темы повышает эрудированность обучающихся, способствует развитию толерантности, ведет к эффективному межкультурному диалогу.

В рамках данной темы от обучающихся требуется знание общеупотребительной и специальной лексики, необходимой для осуществления всех видов речевой деятельности (репродуктивной: говорение, письмо; рецептивной: чтение, аудирование). Студенты должны уметь оперировать терминами для анализа картин, их техник исполнения, применяемых материалов и инструментов (например, *композиция, палитра, мазок, светотень* и др.), развивать способность описывать и сопоставлять объекты живописи, быть осведомленными о влиянии культурной среды на формирование традиций живописи конкретной страны. При этом обучающимся нужно овладеть разными регистрами речи: от простого повседневного разговора до научно-популярной лекции или публичного выступления. Важной частью занятий является собственно изучение живописи как направления искусства. Развитие лингвокультурной компетенции также предполагает знание как художников России, Великобритании, так и других зарубежных стран в разных направлениях живописи, названия картин, основных музеев и галерей.

Преподавание и изучение этой темы представляют определенные трудности как собственно лингвистического, так и междисциплинарного характера (требуются знанию по искусствоведению). Учебный словарь по живописи, на наш взгляд, частично снимает эти трудности.

Разработка концепции учебного словаря по живописи осуществлялась в соответствии с учебными целями и была направлена на освоение лексического материала (активного и пассивного) и систематизацию основных понятий живописи.

Цель статьи – представить разработанную концепцию учебного словаря по живописи для студентов факультета иностранных языков, дать обоснование его типу, макро- и микрокомпозиции.

Методология и методы исследования. Для представления семантического поля *Живопись* использовался *метод лингвистического описания*, с помощью которого производились отбор, систематизация и интерпретация исследуемого материала.

Метод полевого анализа применялся при рассмотрении лексики живописи английского языка, используемой в учебном контексте, при определении структуры идеографического словаря.

При составлении словаря был использован *метод лексикографического описания* языковых единиц.

Обзор научной литературы. Лексикография – наука о теории и практике составления словарей. Предметом этой науки являются подсистемы языка (литературный язык и просторечие, диалекты, языки для специальных целей и др.); объектом – лексические единицы языка [Hartman, 2001]. Лексикография выполняет 4 основные функции – справочную, учебную, систематизирующую и культурно-историческую[1].

По подбору слов и способам их объяснения словари можно разделить на два основных вида: лингвистические и энциклопедические. Существуют различные классификации типов словарей (см. труды Л.В. Щербы (1974), В.Ф. Роменской (1878), Ю.Н. Караулова (1981), З.И. Комаровой (1991), Р.Р.К. Хартмана (2001), И.С. Куликовой, Д.В. Салминой (2002), В.М. Лейчика (2006), Ю.С. Маслова (2006), В.Д. Табанаковой, М.А. Ковязиной (2007), В.В. Дубичинского (2008) и др.). Классификации словарей необходимы для их проектирования: определения объема, тематического охвата лексики, читательского назначения, функций словаря, содержания и структуры.

Проблемы проектирования макрокомпозиции словаря связаны с выбором представления и расположения лексики, определением главных частей словаря и порядка их расположения, способов введения многозначных слов

[1] Дубичинский В.В. Лексикография русского языка: учеб. пособие. М.: Наука; Флинта, 2008. С. 64–80.

и устойчивых словосочетаний. Установление микроструктуры словаря предполагает выбор реквизитов и элементов информации к лексеме[2].

Одним из разделов прикладной лексикографии является учебная лексикография, содержанием которой являются практические аспекты проектирования словаря в учебных целях [Heuberger, 2023; Pashayeva, Abbasov, 2025].

В России учебная лексикография начиналась со словарей для школьников. В настоящее время проектированием и созданием словарей для студентов занимается уральская семантическая школа под руководством профессора Л.Г. Бабенко [Бабенко, 2020].

В последнее время увеличилось количество научных работ, исследующих вопросы влияния различных параметров учебных словарей (собственно лексикографических, методических и др.) на результаты обучения [Zhang, Xu, Zhang, 2021; Hall, Louw, 2022; Wang, Xu, 2025].

Исследователи отмечают, что учебные словари идеографического типа являются эффективным средством обучения студентов в высших учебных заведениях, способствующим раскрытию их интеллектуального и профессионального потенциала [Влавацкая, Джабиева, 2025; Harlytska, 2022; Щитова, Марцевич, 2023].

В идеографических словарях отражаются категориально-понятийные связи лексического материала, т.е. словарь строится на основе «семантических полей», которые определяются как ономасиологические и семантические объединения единиц. Все члены поля связаны интегральной семой. Поле является психологической реальностью для носителя языка. В его состав входят единицы разных частей речи [Хашимов, 2015]. Слово в поле входит в синтагматические и парадигматические отношения с другими лексемами. В состав семантического поля могут входить семантические микрополя, лексико-семантические группы, синонимы и антонимы. Семантические поля могут накладываться друг на друга, т.е. одна лексема может быть единицей нескольких полей [Денисенко, 2011].

[2] Марчук Ю.Н. Основы терминографии: метод. пособие. М.: ЦИИ МГУ, 1992.

Результаты исследования. Проектирование концепции учебного словаря *English-Russian Learners' Dictionary of Painting with Reference Materials* (Англо-русский учебный словарь-справочник по живописи) осуществлялось в соответствии с современными направлениями в лингвистике, лексикографии и методике преподавания иностранных языков. Концепция следует основному принципу превалирующей на данный момент в науке антропоцентрической парадигмы, суть которого состоит в том, что языковые факты исследуются, учитывая человеческий фактор, то есть по их роли для человека [Мандрикова, 2011]. Язык как проводник в систему человеческой мысли и психики способствует репрезентации человеческой культуры. Изучение и описание взаимоотношений языка и культуры реализуют задачи лингвокультурологии, а именно развитие лингвокультурной компетенции обучающихся, что и решает словарь, включая справочные материалы лингвокультурного характера в комментарий [Елина, Бабак, 2023].

Учебный словарь разрабатывается в соответствии с учебными целями и задачами подготовки студентов факультета иностранных языков по направлению Педагогическое образование. В словаре не только представляется толкование и перевод ключевых единиц, но и создаются условия для их осмысленного усвоения за счет включения примеров употребления, пояснения семантических оттенков.

Проектирование данного словаря включало несколько последовательных этапов:

1) установление цели, назначения словаря и его читательского адреса;

2) анализ лексики, представленной в учебных материалах и научно-популярных медиаресурсах, используемых на занятиях;

3) определение принципов отбора лексических единиц;

4) выбор основных частей словаря;

5) разработка принципов построения словарной статьи.

Цель словаря – систематизация и лексикографическое описание лексики английского языка, связанной с живописью, в доступной

учебно ориентированной форме для студентов факультета иностранных языков. Словарь направлен на обогащение активного и пассивного словарного запаса студентов, формирование лингвокультурной компетенции в рамках данной темы. Словарь должен обеспечить студентов необходимой лексикой для осуществления эффективной устной и письменной коммуникации на английском языке по теме «Живопись», а также расширить кругозор студентов в понимании культуры страны изучаемого языка и своей страны.

По назначению данный словарь является *учебным, толковым, переводным (двуязычным)* и *справочным*. Словарь можно отнести к типу *системных* словарей, поскольку он отражает лексико-семантическое поле *Живопись* в общеобразовательном контексте, систематизирует лексику по семантическим микрополям, частично отражает парадигматические и синтагматические связи слов. Словарь может быть использован как на практических занятиях по английскому языку, так и в самостоятельной работе студентов. В приложения включается краткая энциклопедическая информация с цветными иллюстрациями.

По читательскому адресу словарь предназначен для *студентов*, изучающих английский язык в профессиональных целях и культурное наследие своей страны и стран изучаемого языка. Эти пользователи обладают уровнем владения английским языком B2 – C1 (пороговый продвинутый – профессиональное владение) по международной системе CEFR, поэтому они могут понимать определения и развернутые комментарии на английском языке.

По объему – малый словарь, поскольку его словник включает более 200 единиц.

По расположению словарного материала – идеографическо-алфавитный словарь. Лексические единицы упорядочены в семантические микрополя. Внутри полей представлены тематические группы слов. В тематических группах слова расположены в алфавитном порядке. Таким образом, в словаре объединяются слова, которые связаны между собой семантически. Такой принцип расположения лексических единиц может эффективно использоваться в обучении, так как облегчает запоминание слов.

Характеристика лексики. В словарь вошли общеупотребительная лексика, связанная с живописью, специальные лексические единицы по искусствоведению и изобразительному искусству, узкоспециальные термины по живописи, которые активно используются в научно-популярных текстах. Так как представленные термины используются в общеобразовательном художественном контексте, их специальное значение редуцируется, так что они фактически становятся омонимами специальных лексических единиц, употребляющихся в специальных сферах. В приложениях содержатся номенклатурные обозначения живописи (наименования галерей, художников и картин) и их традиционный перевод.

В словаре представлены единицы следующих частей речи: существительные, прилагательные и глаголы. Имена существительные представляют большинство вокабул.

Так как слово в семантическом поле входит в синтагматические отношения, в словарных статьях вводятся наиболее употребительные сочетания слов.

Лексический материал был отобран на основе следующих критериев.

1. Тематическая релевантность.

Лексические единицы связаны с темой «Живопись» и отражают основные аспекты процесса создания и презентации картин. Лексика должна обеспечить успешную коммуникацию в рамках учебных задач данной тематической области.

2. Частотность и прагматическая ценность.

При выборе лексики использовались данные толковых словарей по частоте употребления единиц. Также в словарь включаются узкоспециальные терминологические единицы (например, *chiaroscuro* ‘распределение светотени’, *sfumato* ‘сфумато – определение, применяемое в профессиональной критике при описаниях искусства и архитектуры итальянского Возрождения, характеризующее мягкость, тонкость и плавность очертаний’), которые встречаются

в учебных текстах, описаниях картин, рецензиях и эссе, необходимые для выполнения устных и письменных заданий студентов.

3. Обучающая и когнитивная функции.

Лексические единицы могут расширять фоновые знания в области живописи и требуют осмысленного применения.

4. Систематизирующий подход.

Слова могут объединяться в группы по сходству или общности функций предметов, процессов или явлений.

Композиция словаря. Учебный словарь состоит из следующих частей: Введение; основная часть, представляющая словарные статьи в семантических микрополях; Приложения с лингвокультурными справочными материалами; алфавитный указатель; указатель принятых сокращений.

Во Введении подробно описываются характеристики словаря, его составные части и микроструктура.

В основной части содержатся словарные статьи более 200 лексических единиц, представленных в соответствующих семантических микрополях в алфавитном порядке.

В Приложение 1 вынесено семантическое микрополе «Styles in Painting» (направления живописи). Здесь представлены наименования самых известных направлений живописи с указанием исторического периода, краткой характеристикой и названиями нескольких картин (номенов с их традиционным переводом), характеризующих это направление. Семантическое поле представлено отдельно из-за цветных иллюстраций картин.

Например:

Cubism – кубизм

(1907–1914)

Cubism was one of the most influential styles of the twentieth century. It used a revolutionary new approach to representing reality invented by artists *Pablo Picasso* and *Georges Braque*. They brought different views of subjects (usually objects or figures) together in the same picture, resulting in paintings that appear fragmented, simplified and abstracted.

Cubist Masterpieces:

Three Musicians (1921) by Pablo Picasso **–** Три музыканта (Пабло Пикассо)

Man with a Guitar (1912) by Georges Braque **–** Мужчина с гитарой (Жорж Брак)

The Sunblind (1914) by Juan Gris – Жалюзи (Хуан Грис)

В Приложении 2 содержатся краткие справочные материалы по художникам зарубежных стран и России: годы жизни, краткая характеристика творчества, названия наиболее известных картин. Представлены иллюстрации.

Например:

Ivan Konstantinovich Aivasovsky –

Иван Константинович Айвазовский

(1817–1900)

A Russian Romantic painter who received great acclaim for his dramatic and atmospheric seascapes, in which he masterfully captured the interplay of light, water and movement. Like Turner, whom he knew and whose art he admired, he never painted outside in nature, nor did he make preliminary sketches; his paintings were the fruit of his exceptional memory. With more than 6,000 oil canvasses, Aivazovsky was one of the most prolific painters of his time.

Famous for:

Chaos (The creation) (1841) – Хаос. Сотворение мира

The Ninth Wave (1850) – Девятый вал

The Rainbow (1873) – Радуга

Descent of Noah from Ararat (1889) – Сошествие Ноя с горы Арарат

В Приложении 3 содержатся номенклатурные наименования наиболее известных галерей в России и Великобритании, даются их традиционный перевод и краткая информация о работах, представленных в этих галереях. Присутствуют фотографии.

Например:

The National Gallery – Национальная галерея

An art museum in London (Trafalgar Square) that houses Great Britain's national collection of European paintings. It has the most comprehensive collection of Italian Renaissance paintings outside Italy, impressive holdings by British, Dutch, French,

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

Spanish, and Flemish painters from the 15th to the 19th century and notable French Impressionist and Post-Impressionist paintings.

Словарные статьи внутри семантических микрополей состоят из двух частей. К обязательной части относятся следующие составляющие:

1) *заголовочное слово (лексема)* в начальной форме;

2) *транскрипция* согласно международной фонетической системе;

3) *грамматическая характеристика* включает часть речи и некоторые показатели (например, у существительного отмечается исчисляемость/неисчисляемость, у глагола – переходность/непереходность. Указываются формы глаголов, парадигма спряжения которых отклоняется от типичных парадигм английского языка);

4) *перевод* на русский язык;

5) *краткое толкование на английском языке*;

6) *пример(ы) употребления* единицы.

Факультативная часть словарной статьи может содержать следующие компоненты.

1. *Комментарий* может быть трех типов: 1) *лингвокультурный и экстралингвистический* (искусствоведческого характера); 2) *лингвистический* (здесь могут даваться стилистические пометы (например, *gaudy*: pejorative, often used in negative reviews), синонимы (например, *paint (verb):* SYN: *depict, draw, portray, represent*), гиперо-гипонимические связи слов (например, *Types of still life*: *flower arrangements, hunting trophies, memento mori, tabletop composition, vanitas, etc.));* 3) *переводческий.*

2. *Коллокации (устойчивые словосочетания). Например*, для слова *perspective* можно указать следующие коллокации*: adj.+ perspective: front, side, profile; close up / far away; life-size, bird's-eye view; upward, downward; standing, sitting, lying down, bending; gesturing, moving, resting, static.*

В составе семантического поля *Живопись* определяется 7 семантических микрополей (далее – СМП). СМП «STYLES IN PAINTING» представлено в Приложении 1, остальные СМП – в основной части словаря. Названия СМП выделены в заголовках жирным шрифтом прописными буквами. Названия тематических групп (далее – ТГ) внутри СМП представлены жирным шрифтом строчными буквами. Приведем перечень семантических микрополей, указывая тематические группы лексики.

1. СМП «PEOPLE IN PAINTING» (люди и живопись) включает несколько тематических групп: 1) ТГ *«Artists in Painting»* (наименования художников); 2) ТГ *«People Appreciating Art»* (ценители искусства); 3) ТГ *«People Promoting Art»* (люди, занятые в продвижении искусства); 4) *«Famous Artists»* (сюда вошли имена известных художников (Приложение 2)). В ТГ *«Artists in Painting»* родовой единицей является *artist*. Этим словом может обозначаться как любой творческий работник в области изобразительных искусств (скульптор, архитектор, гравировщик и т.д.), так и художник, живописец. Более узкое значение имеет слово *painter* – «художник, живописец». Значения этих лексических единиц находятся в отношении включения. К видовым названиям будут относиться единицы следующих подгрупп: 1) наименования художников по направлению живописи (*abstract artist, cubist, expressionist, impressionist, modernist, realist, surrealist,* etc.); 2) наименования художников по жанру*: landscape/portrait/still life/seascape painter,* etc.; 3) наименования художников по материалам, которые они используют в работе (*fresco/ oil/ watercolour painter,* etc).; 4) наименования художников по уровню мастерства и профессиональному статусу (*academic painter/academician, amateur artist, apprentice, master,* etc.); 5) наименования художников, в которых есть семантический компонент «временная отнесенность» (*contemporary artist, living artist, Old Master,* etc.). В ТГ *«People Appreciating Art»* входят лексемы *art critic, art lover, connoisseur, collector, patron,* etc. ТГ *«People Promoting Art»* включает *art dealer/gallerist, art teacher, curator, exhibition designer, restorer,* etc.

Представим фрагмент словаря.

PEOPLE IN PAINTING

Artists in Painting

artist [ˈɑːtɪst] *noun (C)* – творческий работник в области изобразительных искусств; художник

a person who works in, or is skilled in the techniques of, any of the fine arts, esp. in painting, drawing, sculpture, etc.

The gallery's new exhibition features over fifty artists, including impressionist painters, modern sculptors, and digital innovators.

Jean-Francois Millet is an artist who created some of the most realist yet timeless paintings of the 19th century.

Commentary: A broader term for anyone engaged in visual arts (painting, sculpture, music, etc.). In the context of a discussion about painting, it is synonymous with *painter.*

Collocations:

adj. + artist: acclaimed, distinguished, established, prominent; aspiring, budding; struggling; amateur, self-taught; contemporary, living; avant-garde

verb+artist: *feature / an exhibition featuring watercolour artist J.M.W. Turner/*

artist+verb: *exhibit sth. / Local oil artists are currently exhibiting their work in the town hall./*

Так как эта лексическая единица является родовой в представленной ТГ, в статье дается информация о ее статусе в парадигматических отношениях. Также подробно представлены наиболее употребимые синтагматические связи слова, которые будут встречаться и с другими единицами данной ТГ.

Дополним этот фрагмент еще двумя примерами из этой тематической группы:

colourist [ˈkʌlərɪst] *noun (C)* – художник-колорист

an artist who uses vivid, intense, and expressive colour as the dominant and most important feature of the work, prioritizing its communicative and emotional impact over realistic representation or subject matter

Henri Matisse, leader of the Fauvist movement, is celebrated as one of history's greatest colourists, using vivid, non-naturalistic colour to express emotion.

Commentary: It is often used as a word of praise for a painter's skill to use colours. In this case you can use descriptive phrases in the translation: *мастер цвета; художник, владеющий палитрой в совершенстве.*

Pierre Bonnard's status as a colourist comes from his ability to weave complex tones into a cohesive and luminous whole. – Признание Пьера Боннара мастером цвета объясняется его способностью соединять сложные цвета в единое и сияющее целое.

The word combination *'Scottish Colourists'* refers to four Scottish painters, Samuel John Peploe, Francis Campbell Boileau Cadell, George Leslie Hunter and John Duncan Fergusson, a set of radical artists in their day who enlivened the Scottish art scene with the fresh vibrancy of French Fauvist colours.

В данной статье дается переводческий комментарий. В случаях когда единица характеризует художника не по определенной технике создания цветовой гаммы произведения, а дает ему положительную оценку как художнику, виртуозно работающему с цветом, рекомендуется использовать описательный перевод этой единицы. Также здесь дается небольшая справка о группе четырех художников, известных как «шотландские колористы», которые оказали серьезное влияние на развитие искусства Шотландии.

Old Master [ˌəʊld ˈmɑːstə] *noun (C)* – выдающийся европейский художник периода XIII–XVIII вв.

a pre-eminent western European painter of the 13th to 18th centuries

In July 1914, visitors to David Bomberg's first solo show believed that the radical, young artist had broken all ties with the established, Old Masters: an unusual move in a time when many artists were lost in their reverence for the past.

Commentary: The list of the most famous British Old Masters includes Nicholas Hilliard (1547–1619), William Dobson (1611–1646), John Michael Wright (1617–1694), Godfrey Kneller (1646–1723), James Thornhill (1675–1734), William Hogarth (1697–1764), Allan Ramsay (1713–1784), Joshua Reynolds (1723–1792), Thomas Gainsborough (1727–1788), Joseph Wright of Derby (1734–1797), George Romney (1734–1802), Thomas Lawrence (1769–1830).

Поскольку одной из задач словаря является повышение лингвокультурной компетенции, в комментариях к представленной единице да-

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

ется небольшая справка для студентов, изучающих культуру страны изучаемого языка. Эту информацию они могут непосредственно использовать в учебной коммуникации.

1. СМП «SUBJECT MATTER AND NARRATIVE» (тема и сюжетная линия) включает: 1) ядерные лексемы *genre* и *narrative*; 2) ТГ *«Genres of painting»* (наименования жанров живописи): *animalism /animalistic genre, battle painting, cityscape, genre painting* (depicting scenes of everyday life), *interior painting, landscape, nude, portrait, seascape, still life, florals, paint en plein air, paint from life,* etc. 3) ТГ «Elements of narrative» (элементы повествования): *character, context, gesture, setting, symbol*, *visual cue*, etc.

2. СМП «COMPOSITION» (композиция) представлено общими наименованиями *arrangement, layout; background, foreground, center, corner; contour; format; negative space, positive space; perspective, pose, shape, a busy scene* и тематической группой прилагательных, характеризующих различное расположение компонентов: *symmetrical, asymmetrical; horizontal, vertical; centered, off-center; chaotic, cluttered, empty, overlapping, separate,* etc.

3. В СМП «DRAWING TECHNIQUES» (техника исполнения картины) включаются основные понятия, используемые при описании техник (*brushstroke, colour, key, scheme, technique, texture, tint, tone, tool, value,* etc.), и следующие ТГ: 1) ТГ *«Actions to Implement Techniques»* (действия художника, направленные на реализацию техники) представлена глаголами: *accentuate, apply, blend, cover, dot, frame, highlight, outline, scrape, shade, sketch, varnish,* etc.; 2) ТГ *«Tools»* (наименования инструментов): *brush, easel, palette knife, etc.;* 3) ТГ *«Painting Techniques Based on the Material»* (наименования техник по используемым материалам): *acrylics, charcoal, fresco, ink, gouache, pastel, tempera, watercolor, colored pencils, oil paints/ oils, markers;* 4) *«Painting* Supports and Surfaces» (наименования окрашиваемых опор и поверхностей): *watercolor paper (in sheets), pads, canvas board/canvas panel, stretched canvas, cardstock/ cardboard/cartridge paper, etc.*; 5) ТГ *«Techniques of Paint Application»* (специальные наименования техник нанесения красок) включает наиболее известные техники *(chiaroscuro, dabbing, dripping*, *dry brushing, graining, impasto, glazing, graded wash, scumbling, splattering, underpainting, washing, wet-on-wet*, *sfumato*, *etc*.).

4. СМП «GENERAL ATMOSPHERE AND JUDGEMENT» (общая атмосфера и оценка) состоит из прилагательных: 1) ТГ *«Mood» (настроение): ambiguous, contemplative, eerie, romantic, lyrical, mysterious, nostalgic,* etc.; 2) ТГ *«Praise» (положительная оценка)*: *compelling, masterful, stunning, unsurpassed, uplifting,* etc.; 3) ТГ *«Critique»: confusing, crude, depressing, distressing, gloomy, somber,* etc.

5. СМП «EXHIBITIONS» (выставки) состоит из ядерного понятия *exhibition,* видовых наименований типов выставок *(solo/duo/group exhibition; retrospective/thematic exhibition; temporary/pop-up exhibition; institutional exhibition; event-related exhibition наименования действий),* названий действий, связанных с открытием выставки *(exhibit, explore, feature, host, install, reveal, showcase, etc.)*; наименований лиц, задействованных в организации (см.: СМП «PEOPLE IN PAINTING»); названия художественных галерей (Приложение 3).

Заключение. Концепция учебного словаря, представленная в данной статье, решает следующие задачи:

1) *общелингвистические* (словарь способствует систематизации лексики, а также представляет взаимосвязь языка и культуры в рамках рассматриваемой темы);

2) *лексикографические* (структура словаря, с одной стороны, позволяет в удобном, сконцентрированном виде представить лексический материал в форме семантических полей с сохранением логических связей понятий живописи, а с другой – отобрать необходимую для данного уровня лексику на основе рассмотренных критериев отбора слов);

3) *методические* (словарь составлен в соответствии с учебными целями и задачами языковой подготовки студентов факультета иностранных языков по направлению Педагогическое образование, которые направлены на формиро-

вание специалиста, владеющего не только языковыми средствами иностранного языка, но и культурными кодами носителей языка, что будет способствовать осуществлению осмысленной коммуникации в иноязычной среде).

Перспектива исследования очерчивается в использовании содержательного компонента словаря как основы для изучения лингвокультуры в национально ориентированных словарях как для носителей языка, так и для иностранцев.

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г. Перспективы развития идеографической лексикографии в контексте уральской семантической школы: о концепции словаря синонимико-антонимических комплексов русского языка // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 2020. № 1. С. 132–144.
2. Влавацкая М.В., Джабиева Л.Ш. Актуализация аккумулятивно-инновационного ресурса в учебном лексикографическом проекте // Филологический класс. 2025. Т. 30, № 1. С. 173–184. DOI: 10.26170/2071-2405-2025-30-1-173-184
3. Денисенко В.Н. Синтагматика и парадигматика семантического поля // Вестник РУДН. Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика, 2011. № 2. С. 18–23.
4. Елина Е.Н., Бабак Т.П. Лексикографическая презентация лингвокультуры во фреймовом учебном словаре // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 93–95.
5. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М.: Наука, 1981. С. 51.
6. Карпова О.М. Новые тенденции в современной лексикографии // Лексика и лексикография. 2017. Вып. 11. С. 63–72.
7. Комарова З.И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. С. 74–75.
8. Куликова И.С., Салмина Д.В. Введение в металингвистику: системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии. СПб.: Сага, 2002. С. 58.
9. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М.: КомКнига, 2006. С. 205–206.
10. Мандрикова Г.М. Основные положения антропоцентрической лексикографии // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2 (27). С. 8–12.
11. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. СПб.: Филол. фак-т СпбГУ; М.: Академия, 2006. С. 130–131.
12. Роменская В.Ф. О классификационной схеме «тип словаря» // Структурная и прикладная лингвистика. Л., 1978. С. 186–187.
13. Хашимов Р.И. Семантическое поле слов и его элементы // Филологические науки. Грамота. 2015. № 4. С. 209–213. URL: https://philology-journal.ru/article/phil20150860/fulltext (дата обращения: 22.09.2025).
14. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Языковая система и речевая деятельность. М.: Наука, 1974. С. 265–304.
15. Щитова О.Г., Марцевич Н.А. Идеографический словарь архитектурно-дизайнерской терминологии русского языка // Вопросы лексикографии. 2023. № 27. С. 86–104. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ideograficheskiy-slovar-arhitekturno-dizaynerskoy-terminologii-russkogo-yazyka/viewer (дата обращения: 22.09.2025).
16. Hall, M., & Louw, Ph. (2022). The perceived impacts of a bilingual learner's dictionary. *International Journal of Lexicography*, *35* (3), 273–295. DOI: https://doi.org/10.1093/ijl/ecac002
17. Harlytska, T. (2022, August 8). Key problems of English lexicology in higher education institution. *International Journal of Social Science and Human Research*, *5* (08), 3622–3629. DOI: https://doi.org/10.4719/ijsshr/v5-i8-37

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

18. Hartman, R.R.K. (2001). *Teaching and Researching Lexicography*. Pearson Educated Limited.
19. Heuberger, R. (2023). Innovation in monolingual English Learner's Dictionaries. In *Innovation in Language Learning and Teaching: Historical Perspective* (pp. 59–80). AILA Applied Linguistics Series. DOI: https://doi.org/10.1075/aals.20
20. Pashayeva, P.I., & Abbasov, A.G. (2025). About the most recent problems of lexicography. *European Journal of Literature and Linguistics*, *1–2*. DOI: https://doi.org/10.29013/ EJLL-25-1.2-20-26
21. Tabanakova, V.D., & Kovyazina, M.A. (2007). The functional model of scientific bilingual dictionary. In *Essays on Lexicon, Lexicography, Terminography in Russian, American and Other Cultures*, 170–183. Cambridge Scholars Publishing.
22. Wang, Y., & Xu, G. (2025). Enhancing vocabulary acquisition through multimodal annotation: An eye-tracking study with Chinese learners' dictionaries. *International Journal of Lexicography*, *38* (3), 199–218. DOI: https://doi.org/10.1093/ijl/ecaf014
23. Zhang, S., Xu, H., & Zhang, X. (2021). The effects of dictionary use on second language vocabulary acquisition: A meta-analysis. *International Journal of Lexicography*, *34* (1), 1–38. DOI: https://doi.org/10.1093/ijl/ecaa010

THE CONCEPT OF THE ENGLISH-RUSSIAN LEARNERS' DICTIONARY OF PAINTING FOR STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT

E.N. Elina (Krasnoyarsk, Russia)

E.A. Shteingart (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The need to create an English-Russian dictionary of painting for students studying both a foreign language and the culture of the target language countries is driven by the goals and objectives of the educational process. The dictionary's design is to ensure mastering of active and passive vocabulary on the topic, expanding students' linguistic and intercultural competence, and acquiring knowledge in art history.

The purpose of this article is to describe the concept of an English-Russian dictionary of painting for students of the Faculty of Foreign Languages and to present its macro- and microstructure.

Methodology and research methods. The method of linguistic description was employed to justify the dictionary type and represent the structure of the semantic field *Painting*. Field analysis was applied to examine the vocabulary of English painting used in the educational context. The method of lexicographic description of linguistic units was used in the dictionary design.

Research results. When developing the dictionary concept, a set of practical tasks aimed at its subsequent implementation was solved: principles for selecting lexical units were defined, a vocabulary list was compiled, the structure of the semantic field *Painting* was revealed, its semantic components were described, the dictionary's macrostructure was developed, and the microstructure of the dictionary entry, containing both linguistic and linguacultural information, was presented. The English-Russian Learners' Dictionary of Painting with Reference Materials systematizes and presents English vocabulary on the topic in an accessible, educationally oriented lexicographic form for students of the Faculty of Foreign Languages. The dictionary serves as an educational, explanatory, translation (bilingual), and reference dictionary. It belongs to the ideographic type of dictionaries, as it reflects the lexical and semantic field of *Painting* in a general educational context. The dictionary contains seven semantic microfields and reference materials with the names of galleries, famous artists, and their paintings.

Conclusion. The dictionary is being developed within the context of contemporary trends in linguistics and lexicography. The concept of the dictionary is based on the key tenets of ideographic lexicography: the grouping of words by conceptual and semantic features, and the systematic and hierarchical organization of units.

Keywords: *lexicography, learners' dictionary, ideographic dictionary, linguaculture, semantic field.*

Shteingart, Elena A. – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: shteyngarte@mail.ru

Elina, Elena N. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Philology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: elena-elina2008@yandex.ru

References

1. Babenko, L.G. (2020). Prospects for the development of ideographic lexicography in the context of the Ural semantic school: On the concept of a dictionary of synonymous-antonymous complexes of the Russian language. *Vestnik moskovskogo universiteta. Filologiya* [Bulletin of Moscow University. Philology], *9* (1), 132–144.
2. Vlavatskaya, M.V., & Djabieva, L.Sh. (2025). Actualization of the accumulative and innovative resource in an educational lexicographic project. *Filologicheskiy klass* [Philological Class], *30* (1), 173–184. [Electronic resource]. DOI: https://doi.org/ 10.26170/2071-3405-30-1-173-184
3. Denisenko, V.N. (2011). Syntagmatics and paradigmatics of the semantic field. *Vestnik RUDN, seriya Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika* [RUDN University Bulletin, Language Theory. Semiotics. Semantics Series], *2*, 18–23.
4. Elina, E.N., & Babak, T.P. (2023). Lexicographic presentation of linguoculture in the Frame-Based Educational Dictionary. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture, and Education], *5* (102), 93–95.

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

5. Karpova, O.M. (2017). New trends in Modern Lexicography. *Leksika i leksikografiya* [Lexicon and Lexicography], *11*, 63–72.
6. Karaulov, Yu.N. (1981). *Lingvisticheskoe konstruirovanie i tezaurus literaturnogo yazyka* [Linguistic Construction and Thesaurus of the Literary Language]. Moscow, Russia.
7. Komarova, Z.I. (1991). *Semanticheskaya struktura spetsialnogo slova i ee leksikograficheskoe opisanie* [Semantic Structure of a Special Word and Its Lexicographical Description]. Sverdlovsk, Russia.
8. Kulikova, I.S., & Salmina, D.V. (2002). *Vvedenie v metalingvistiku: sistemnyy, leksikograficheskiy i kommunikativno-pragmaticheskiy aspekty lingvisticheskoy terminologii* [Introduction to Metalinguistics: Systemic, Lexicographical, and Communicative-Pragmatic Aspects of Linguistic Terminology]. St. Petersburg, Russia.
9. Leychik, V.M. (2006). *Terminovedenie: predmet, metody, struktura* [Terminology: Subject, Methods, Structure] (pp. 205–206). Moscow, Russia.
10. Mandrikova, G.M. (2011). Basic provisions of anthropocentric Lexicography. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, and Education], *2* (27), 8–12.
11. Maslov, Yu.S. (2006). *Vvedenie v yazykoznanie* [Introduction to Linguistics]. St. Petersburg, Russia.
12. Romenskaya, V.F. (1978). On the 'Dictionary Type' Classification Scheme. *Strukturnaya i prikladnaya lingvistika* [Structural and Applied Linguistics]. Leningrad, Russia.
13. Khashimov, R.I. (2015). Semantic field of words and its elements. *Filologicheskie nauki. Gramota* [Philological Sciences. Gramota], *4*, 209–213. URL: https://philology-journal.ru/article/phil20150860/fulltext (access date: 22.09.2025).
14. Shcherba, L.V. (1974). An attempt at a general theory of lexicography. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost* [Language System and Speech Activity]. Moscow, Russia.
15. Shchitova, O.G., & Martsevich, N.A. (2023). Ideographic dictionary of architectural and design terminology of the Russian language. *Voprosy leksikografii* [Questions of Lexicography], *27*, 86–104. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ideograficheskiy-slovar-arhitekturno-dizaynerskoy-terminologii-russkogo-yazyka/viewer (access date: 22.09.2025).
16. Hall, M., & Louw, Ph. (2022). The perceived impacts of a bilingual learner's dictionary. *International Journal of Lexicography*, *35* (3), 273–295. DOI: https://doi.org/10.1093/ijl/ecac002
17. Harlytska, T. (2022, August 8). Key problems of English lexicology in higher education institution. *International Journal of Social Science and Human Research*, *5* (08), 3622–3629. DOI: https://doi.org/10.4719/ijsshr/v5-i8-37
18. Hartman, R.R.K. (2001). *Teaching and Researching Lexicography*. Pearson Educated Limited.
19. Heuberger, R. (2023). Innovation in monolingual English Learner's Dictionaries. In *Innovation in Language Learning and Teaching: Historical Perspective* (pp. 59–80). AILA Applied Linguistics Series. DOI: https://doi.org/10.1075/aals.20
20. Pashayeva, P.I., & Abbasov, A.G. (2025). About the most recent problems of lexicography. *European Journal of Literature and Linguistics*, *1–2*. DOI: https://doi.org/10.29013/ EJLL-25-1.2-20-26
21. Tabanakova, V.D., & Kovyazina, M.A. (2007). The functional model of scientific bilingual dictionary. In *Essays on Lexicon, Lexicography, Terminography in Russian, American and Other Cultures*, 170–183. Cambridge Scholars Publishing.
22. Wang, Y., & Xu, G. (2025). Enhancing vocabulary acquisition through multimodal annotation: An eye-tracking study with Chinese learners' dictionaries. *International Journal of Lexicography*, *38* (3), 199–218. DOI: https://doi.org/10.1093/ijl/ecaf014
23. Zhang, S., Xu, H., & Zhang, X. (2021). The effects of dictionary use on second language vocabulary acquisition: A meta-analysis. *International Journal of Lexicography*, *34* (1), 1–38. DOI: https://doi.org/10.1093/ijl/ecaa010

УДК 81.221 + 811.161

СПОСОБЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СИТУАЦИИ ПЛАЧА В ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ И ЛАВРЕНТЬЕВСКОЙ ЛЕТОПИСИ

А.В. Михайлов (Красноярск, Россия)
Т.В. Михайлова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В русском языкознании находит место описание жанров древнерусской литературы на основе базовой эмоциональной семантики группы текстов и структуры эмоционально наполненных ситуаций. Среди таких жанров ситуация (народного) плача оказывается несколько недооцененной. Авторы предлагают относительно подробное описание как самой ситуации плача в древнейшей русской летописи – Повести временных лет – и ее продолжении по Лаврентьевскому списку, так и типологии и структурно-семантического наполнения ситуации плача.

Цель статьи – выявление способов представления ситуации плача в корпусе Повести временных лет в составе Лаврентьевской летописи и ее продолжении (Суздальской летописи).

Методология и методы исследования. Основные методы анализа – выявление моделей ситуаций плача на основе их сравнения в различных временных пластах анализируемых текстов, описание способов их репрезентации в летописном тексте.

Результаты исследования. Произведено структурно-семантическое описание моделей выражения ситуации плача в древнерусском тексте Повести временных лет по летописному списку в Лаврентьевской летописи.

Заключение. Анализ моделей и структур ситуаций персональных и коллективных эмоциональных проявлений, описанных в летописных текстах, имеет для понимания развития древнерусской системы жанров большое значение. Ситуация плача обладает особенностью потенциала трансформации в отдельный жанр, что обусловливает дополнительный интерес к ней. Авторский вклад – проанализированы ситуации плача в Повести временных лет и ее продолжении в Лаврентьевской летописи, тем самым создана база для рассмотрения ситуаций эмоционального проявления в более поздних древнерусских хроникальных и повествовательных текстах.

Ключевые слова: *ситуация эмоционального проявления, плач, модель описания ситуации, древнерусский текст, Повесть временных лет.*

Михайлов Алексей Валерианович – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой общественных связей, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); Scopus Author ID: 57704432200; e-mail: avm_2006_64@mail.ru
Михайлова Татьяна Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных связей, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); ORCID: 0000-0003-2450-9226; Scopus Author ID: D-2230-2016; e-mail: ta.rada@mail.ru

Постановка проблемы. Изучение понятия плача и отображение ситуаций, связанных с этим понятием, в лингвистике, и шире – в филологии имеет длительную традицию. В современной лингвистике эта тема стала особенно актуальной в связи с развитием различных направлений в концептологии и эмотологии ([Буряков, 2024; Красавский, 2001; Товкайло, 2019]; (Шаховский, 1994), см. также работу Л.А. Калимуллиной)[1]. Появилось много работ, посвященных изучению этого явления в традиционной народной культуре[2] (см. также [Велецкая,

[1] Калимуллина Л.А. Семантическое поле эмотивности в русском языке: синхронный и диахронические аспекты (с привлечением материала славянских языков): дис. … д-ра филол. наук: 10.02.01. Уфа, 2006. 499 с. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/152899 (дата обращения: 18.08.2025).

[2] Толстая С.М. Слезы // Славянские древности. Этнолингвистический словарь: в 5 т. М.: Междунар. отношения, 2012. Т. 5. С. 42–46.

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

2009; Гынгазова, 2007; Земичева, 2019; Савельева, 2011; Толстая, 2012). Об этом же пишет и исследователь Ю.Н. Ильина[3].

Плач и слезы являются важным феноменом древнерусской культуры. Разные виды плача, идущие из языческих времен, объединяясь с христианскими традициями и ритуалами, присутствуют в традиционной русской культуре до сих пор. Плач как литературный жанр входит в систему жанров древнерусской литературы. Пожалуй, одними из самых авторитетных исследований плача как текста, объединяющего в себе традиции русской народной культуры и византийской литературы, являются работы [Адрианова-Перетц, 1947; 1974]. В них указаны основные типы плачей в древнерусских текстах, рассмотрено влияние народных причетей и византийских книжных плачей на развитие жанра плача в русской письменной культуре. Современные исследователи продолжают изучение этой литературной формы в летописных текстах и предлагают свою типологию литературных плачей в воинских и публицистических древнерусских текстах [Трофимова, 2014; 2016].

Цель статьи – выяснить, как представлена ситуация плача в тексте Повести временных лет по Лаврентьевской летописи, описать структурно-семантические модели и их разновидности, используемые для презентации проявления эмоций в древнерусском тексте.

Основной метод анализа – выявление моделей данных ситуаций через сопоставление их составных элементов и семантического наполнения, описание их репрезентаций в летописном тексте.

Обзор научной литературы. А.С. Орлов в своей знаменитой работе говорил не только о формулах, характерных для древнерусских воинских повестей, но и о «стереотипных схемах последовательного действия», представленных в этих текстах [Орлов, 1902, с. 14]. Эта мысль о «стереотипных схемах» является для нашей работы важной в той же мере, как и идея В.В. Колесова о когерентности поэтических формул в средневековом тексте топосу, что позволяет, по его мнению, «сохранить образцовые тексты во времени и пространстве, одновременно создавая структуры повествовательных форм» [Колесов, 1996, с. 95].

Ситуации плача, представленные в тексте Повести временных лет (далее – ПВЛ), описываются христианскими авторами, одна из задач которых была эксплицировать «правильный» христианский взгляд на прошедшие и текущие события. Этот способ репрезентации реальных событий, принципы отбора языковых средств для описаний фрагментов действительности, вызвавших состояния плача у человека или группы людей, сохраняется в древнерусских текстах до Нового времени.

Рассмотрим, как в летописном тексте представлена ситуация плача, связанная с выражением этого состояния большими группами людей (род князя, его окружение, народ). Для выражения данных ситуаций в тексте используется следующая модель: (а) событие – (б) реакция на событие (плач) – (в) оценка. Эта модель имеет различные языковые реализации в зависимости от характера события, вызвавшего всенародные «плачи и вопли». Заметим, что представление о моделях плача и слез в древнейшей летописи при различных исследовательских методиках может быть и иным, в частности, см. работу А.А. Фитискиной, где говорится, что модель слез и плача состоит также из трех компонентов: предиката (P), который может быть выражен рядом близкозначащих лексем, объекта (O) и субъекта (S) [Фитискина, 2023, с. 5].

1. Ситуация плача, связанная со смертью князя.

Для репрезентации ситуации этого типа характерно выражение высокой положительной оценки. Образы плачущих помогают автору летописного текста акцентировать нужные оценочные смыслы. Такая оценка появляется в фрагментах, рассказывающих об эмоциональной реакции персонажей на болезнь или смерть

[3] Ильина Ю.Н. Севернорусские похоронно-поминальные причитания: лингвокогнитивный аспект: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.01. СПб., 2008. 26 с. URL: https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003450407?page=1&rotate=0&theme=white (дата обращения: 18.08.2025).

князя. Описание плача как физиологической реакции на печальное известие, видимо, указывает на интенсивность эмоционального переживания [Буряков, 2024, с. 101] и оценивается как «правильное», соответствующее христианским нормативным представлениям. Рассмотрим репрезентации всех трех элементов предложенной нами модели для данной ситуации плача.

Элемент (а) – событие.

Смерть, убийство или смертельная болезнь князя.

Сообщение о печальном событии в летописи может быть представлено различным способом. Возможно, например, информативное сообщение о смерти князя без описания плача:

В лѣто 6571 (1063) *Судиславъ преставися, Ярославль братъ, и погребоша и въ церкви святаго Георгия (л. 55, стлб. 163)*[4].

Описание смерти уважаемого правителя, деятельность которого в летописи оценена высоко, строится не спеша, опираясь на подробности последних дней князя (или княгини). Например, летописец передает последний разговор с наследниками (как, правило, с сыном или сыновьями):

(2) ***Рече ему*** *Волга: «Видиши мя болное сущю, камо хощеши от мене ити?» бе бо разболелася уже. <…> По трех днехъ умре Ольга* (Л. 20 об. Стлб. 67–68).

(3) *Преставися великый князь русьскый Ярославъ. И* ***еще бо живущю ему****, наряди сыны своя****, рекъ имъ****: «Се азъ отхожю света сего, сынове мои, имейте в собе любовь, понежевы есте братья единого отца и матери….»* (Л. 54 об. Стлб. 161).

Князь может послать известие о своей болезни сыну, и тогда описание события конструируется с точки зрения члена семьи, что усиливает эмоциональную напряженность в описании:

(4) *Разболевшюся ему велми, посла по сына своего до Володимера Чернигову.* ***Пришедшю Володимеру, видевъ*** *и велми болна суща,* ***и плакався*** (Л. 72 об. Стлб. 217).

Если же речь идет об убийстве князя, то летописец может описать подробно и красочно обстоятельства этого. См., например, рассказ об убийстве Ярополка Изяславича в междуусобной войне 1084 г.:

(5) *И не дошедшю ему града, и* ***прободенъ бысть*** *от проклятаго Нерадьця, от дьяволя наученья и от злыхъ человекъ. Лежащю и ту на возе,* ***саблею с коня прободе*** *<…> И тогда въздвигнувься Ярополкъ, выторгну изъ себе саблю, и возпи великим гласомь: «Охъ, тот мя враже улови»* (Л. 69. Стлб. 206).

Элемент (б) – реакция на событие (плач).

«Некрологические» описания включают в себя картины плача представителей княжеского рода (чаще сыновей и братьев), дружины князя и людей князя:

(6) [о Ярославе] *Принесъ, положиша и в рацѣ мороморяне в церкви святое Софье. И* ***плакася по немь Всеволодъ и людье вси*** (Л. 54 об. Стлб. 162).

(7) *По трех днехъ умре Ольга.* ***И плакася по ней сынъ ея, и внуци ея и людье вси*** *плачемъ великомь, несоша, и погребоша и на месте* (Л. 20 об. Стлб. 68).

Важным, почти обязательным дополнением при описании ситуации плача на смерть князя является указание на всеобщность переживаний:

(8) [об Изяславе] *…плака бо ся по немь* ***весь град Киевъ****. Ярополкъ же идяше по немь,* ***плачася с дружиною своею*** (Л. 68. Стлб. 202).

(9) [о князе Андрее] *…****рыдаеть*** *же* ***множьство правовѣрных****…* (Л. 124 об.). См. также примеры (6) и (7).

Летописец указывает на представителей различных социальных слоев, оплакивающих князя, называет важные качества правителя для каждого слоя:

[4] Лаврентьевская летопись // Полное собрание русских летописей, издаваемое Историко-археографической комиссией АН СССР. Л.: Изд-во АН СССР, 1926. Т. I, вып. 1: Повесть временных лет. 286 стб. URL: https://archive.org/details/Complete_Collection_of_Russian_Chronicles_1926_Vol_1_Laurentian_Chronicle; Лаврентьевская летопись 1377 г. Рукопись. Нижний Новгород (?), 1377. Ф. 550. Основное собрание рукописной книги, инв. 219. Шифр F. п. IV. 2. 173 л. Цит. по электронному воспроизведению: https://expositions.nlr.ru/LaurentianCodex/index.php
Здесь и далее столбцы указываются по публикации 1926 г., а листы рукописи – по списку Лаврентьевской летописи 1377 г., хранящемуся в отделе рукописей Российской национальной библиотеке под шифром F.п.IV.2.
В круглых скобках (1) даются номера примеров.

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

(10) [о Владимире] *и плакашася по немь* ***боляре*** *и* ***акы заступника ихъ земли, убозии акы заступника и кормителя*** (Л. 45). См. также пример (13).

Ситуация плача по смерти князя представлена довольно часто в контекстах, имеющих семантику движения. Тело князя перемещают на долгие расстояния к Киеву из других городов или с поля битвы, и это движение сопровождается пением и плачем:

(11) *предасть душю свою* [Ярослав Богу] *…Всеволодъ же спрята тело отца своего, възложьше на сани,* ***везоша*** *къ Кыеву, попове поюще обычныя песни,* ***плакашася по немь людье*** (Л. 54 об. Стлб. 162).

Обращается внимание исследователя на то, что в данном контексте нет глагола со значением плача, он подразумевается из контекста, как в примере (11) – *попове поюще обычныя песни* – сочетание «обычные песни» означает «погребальные, заупокойные церковные песнопения».

(12) *Убьенъ бысть Изяславъ… И вземше тело его,* ***привезоша и в лодьи****, и …* ***изиде*** *противу ему весь городъ Кыевъ* ***повезоша*** [тело Изяслава] *и* ***съ песнми*** *попове и черноризци****, понесоша и*** *в град* (Л. 67 об. Стлб. 202).

И в следующем примере движение (навстречу телу умершего князя) сочетается с плачем и заупокойными песнями, а далее – с движением (уже вместе с телом) обратно в город к месту упокоения.

(13) [о Ярополке] ***Изиде противу ему****… Всеволодъ с своима сынъма… и вси боляре, и блаженый митрополитъ Иоан ... И* ***вси кияне великъ плачь створиша*** *над нимь, со псалмы и пес[н]ми* ***проводиша*** *и до святаго Дмитрея спрятавше тѣло его, с честью положиша и в рацѣ мраморяне* (Л. 69. Стлб. 206).

В описании народного движения, сопровождающего тело князя, обязательным элементом является цель-ориентир – столичный город (Киев, Владимир) либо центральный храм города:

(14) *Привезше его* ***в Володимерь****, с честью положиша и у чюдное и хвалы достойное****, у святыя Богородици Златоверхое, юже бѣ самъ создалъ*** (Л. 125).

Место захоронения обычно комментируется с христианской оценочной точки зрения (отказ от тризны, храм, построенный самим умершим князем или кем-то старшим из рода):

(15) *…и погребоша и на месте. Ибо* ***заповѣдала Ольга не творите трызны над собою****, бѣ бо имущи презвутеръ, сей похорони блаженую Ольгу* (Л. 20 об. Стлб. 68).

(16) *…и възложьше и на сани, везъше, поставиша и* ***въ святѣй Богородици, юже бѣ създалъ самъ*** (Л. 45. Стлб. 130).

Ср. также примеры (13) и (14).

Для летописца важно показать интенсивность народного плача. В высказываниях много лексем с семантикой интенсивности «много», «вельми», «зѣло», регулярно используются словосочетания «плакася… плачемъ великомь», «плакаша… плачем вельим», «бещисла плакашася по немь», «великъ плачь створиша». Летописец подчеркивает, что песнопения заглушаются громким плачем:

(17) *И не бѣ лзѣ слышати пѣнья во плачи* (Л. 67 об. Стлб. 202).

При описании ситуации плача по князю в тексте появляются различные причины, объясняющие сильную эмоциональную реакцию летописного персонажа. Например, в рассказе о восприятии известия о смерти князя Владимира его сыном Борисом:

(18) *И плакася по отци велми, любимъ бо* ***бѣ отцемь своимь паче всѣхъ*** (Л. 45 об. Стлб. 132).

В рассказе о плаче по погибшему Ростиславу Всеволодовичу на реке Стугне его юный возраст был причиной усиления плача:

(19) *и плакася по немь мати его, и вси людье* ***пожалиша си по немь повелику уности его ради*** (Л. 73 об. Стлб. 221).

Как видим, основными языковыми реализациями анализируемой ситуации в Лаврентьевской летописи являются предикаты «плакати» и «плакатися», «восплакати», редко «рыдати» (см. пример (9) и именные сочетания «плачь», «великъ плачь» с глаголами «быти» и «сотворити» (13)) [Буряков, 2024, с. 101–102]. Предикаты «вопити», «возопити» и однокорневые существи-

тельные характерны для отображения другого типа ситуации плача, где описывается, как правило, сама речь персонажа летописи.

Элемент (в) – оценка.

Наиболее типичными причинами, порождающими высокую степень эмоционального накала ситуации плача, является соединение похвалы и плача в рассказе о смерти правителя. Такой тип текста восходит к древней традиции устных «слав» героев и похоронных плачей.

Исследователи не раз отмечали тесную взаимосвязь летописных «похвал» и «плачей» «с народными “славами” – величаньями и народными плачами-причитаниями» [Адрианова-Перетц, 1974, с. 35]. В.П. Адрианова-Перетц считает, что летописец использует тот же метод, что и в устных народных текстах: «литературные характеристики… объединяют реальные характеристики героя с желательными для данного исторического момента» [Адрианова-Перетц, 1974, с. 36]. По мнению ученого, «связь летописных плачей с народными причетями несомненна», но также есть много общего и с плачем-похвалой в житийных княжеских текстах [Адрианова-Перетц, 1947, с. 67].

Включение похвальной характеристики умершего князя и плача по нем является характерным приемом не только для княжеских житий, но и для исторических и публицистических повестей в дальнейшем [Трофимова, 2014]. Таким образом, высокая положительная оценка, выраженная в данном типе плачей, закреплена в стереотипных похвальных и житийных формулах, которые будут активно использоваться в различных древнерусских жанрах в течение долгого времени.

Рассмотрим некоторые примеры текстов похвал в погребальных плачах.

В рассказе о смерти Ольги за описанием великого плача всех людей следует такой похвальный текст:

(20) *Си бысть* ***предътекущия крестьяньстей земли****, аки деньн[и]ца предъ солнцемь и аки* ***зоря предъ светомъ****. Си бо сѣяше* ***аки луна в нощи. …*** *Мы же рцемъ къ ней: Радуйся,* ***руское познанье къ Богу, начаток примиренью*** *быхомъ. Си первое вниде в царство небесное от Руси* (Л. 20 об. Стлб. 68).

Соединяются вместе символы народной поэзии (например, «зоря предъ свѣтомъ») и христианская атрибутика («предътекущия крестьяньстей земли» и под.), подчеркивающая первенство княгини в выборе христианской религии на Русской земле.

В похвале Владимиру проводится та же мысль:

(21) *Се есть* ***новый Костянтинъ*** *великого Рима, иже крестивъся сами люди своя, тако и сь створи подобно ему. Дивно же есть се,* ***колико добра створилъ Русьстей земли, крестивъ ю***… (Л. 45. Стлб. 130–131).

Безусловно, высокая положительная оценочность указанных фрагментов связана с особым статусом этих правителей для христианской Руси.

Такими же эмоционально оценочными смыслами насыщены тексты об убиенных князях, смерть которых трактуется летописцами как смерть истинных христиан. Например, во фрагменте об Андрее Боголюбском плач переходит в торжественное молитвословие, в котором актуализируется идея пролития князем «крови за Христа»:

(22) *Удивишася небеснии ангели, видяще* ***кровь твою прольемую за Христа****,* ***рыдаеть*** *же множьство правовѣрных, зряще* ***отця сирымъ и коръмителя омраченымъ, звѣзду свѣтоносную помрачаему*** (Л. 124 об.).

Модель описания ситуации плача народа по умершему князю сохраняется на протяжении всего текста Лаврентьевской летописи. Мы наблюдаем регулярные повторы формул оценочного характера, используемые летописцами при описании князей – своих современников в анализируемых типах контекстов:

(23) ***Рыдаху же множство народа правовѣрных,*** *зряще* ***отца сирымъ****, и* ***кормителя*** *отходяща и печалным,* ***утешенье великое омрачным, звѣзду светоносну заходящю****. На весь бо бяше церковный чинъ отверзлъ ему Богъ сердечнеи очи... якоже* ***възлюби ны бяше отець****, паче и на милостыню*… (Л. 142 об.).

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

(24) *…слышавше* ***вси людье града Володимеря****, стекошася на дворъ его и* ***плакашася по нем плачем вельим****: боляре,* ***яко заступника земли их****, слугы тако же,* ***яко кормителя и господина****, убозии и черноризци,* ***яко утешенье и оденье наготе ихъ****; и весь* ***зборъ убогых плакахуся****, вскоре лишени такого милостивца...* (Л. 151 об. – 152).

Итак, описание процесса плача позволяет авторам выявить важные эмоциональные смыслы, связанные со внутренней жизнью группы людей, поскольку плач можно объективно наблюдать (увидеть и услышать), что позволяет книжнику более ярко показать печаль всех людей в связи со смертью князя. Этот же тип ситуации способствует выявлению идеальных черт русского князя, поскольку плач-похвала относятся лишь к достойному правителю.

2. Ситуация плача в описаниях народных бед, войн и других общественно значимых событиях.

Рассмотрим, как данный тип ситуаций народного плача, возникающий вследствие различных бед, войн и несчастий, получает языковое воплощение в текстах Лаврентьевской летописи. Модель описания этой ситуации совпадает с первой ситуацией, проанализированной ранее в данной статье: (а) событие – (б) реакция на событие (плач) – (в) оценка. Но вследствие другой тематики языковые репрезентации будут существенно отличаться от предыдущего материала.

Рассмотрим, как представлены все выделенные нами элементы данной ситуации в тексте летописи.

В отрывке под 1093 г. описываются несогласованные действия русских князей во время княжения Святополка Изяславича в Киеве, приведшие к поражению в битве с половцами. Как нам представляется, здесь эксплицированы все элементы анализируемой ситуации:

(25) (а) *Побегоша наши пред иноплеменьникы, падаху язвени предъ врагы нашими, и* ***мнози погыбоша мертви****, паче неже у Трьполя…* (в) *Быша же* ***си злая*** *месяца иуля въ 23. Назаутрѣ яже въ 24, въ святою мученику Бориса и Глеба, (*б) *бысть* ***плачь в градѣ****,* (в) ***а не радость****,* ***грѣхъ ради наших великихъ и неправды****, за умноженье безаконий наших.* ***Се бо на ны Богъ попусти поганым****, не яко милуя ихъ, но насъ кажа, да быхомъ ся востягнули от злых дел*ъ (Л. 73 об. – 74. Стлб. 211–222).

Далее проанализируем особенности языковых репрезентаций каждого элемента ситуации плача 2-го типа.

Элемент (а) – событие, вызвавшее плач.

Событие, как правило, представляет собой фрагмент описания военного сражения, в котором рассказывается о поражении русских войск или «своих», если описываются межкняжеские распри.

Рассказ о событии представляет собой некое информативное сообщение о приходе врага, битве, бегстве, ранении, смерти русских (князя и воинов). Описание строится на основе перечисления, что является одним из излюбленных приемов средневекового книжника [Демин, 2000, с. 18]. Исследователями отмечается, что для перечислительных конструкций является характерным незамкнутый характер структуры, равноправность составляющих синтагм [Борковский, 2006]. В высказываниях, посвященных описанию действий на поле боя, предикаты становятся основным смысловым центром повествования:

(26) *В се время* ***поидоша половци*** *на Русьскую землю, слышавше як оумерлъ есть Всеволодъ, И* ***придоша половци мнози****…* (Л. 72 об. Стлб. 218).

(27) *Святополкъ же* ***стояше…*** *и* ***побегоша*** *людье… и* ***побеже*** *Святополкъ* (Л. 72–72 об. Стлб. 218).

И далее:

(28) *Князи* ***изъимани быша…*** *и дружина* ***избита,*** *а другая* ***изъимана****, и та* ***язвена****.* (Л. 135).

(29) *…****поплѣнивше****…* ***пожгоша****… и князя* ***убиша****… овы* ***растинахуть,*** *другыя…* ***растрѣляху*** (Л. 159 об. – 160).

Используются формулы и устойчивые сочетания, характерные для древнерусских повестей. Исследование этого явления имеет достаточно давнюю историю в русской филологии [Орлов, 1902; Творогов, 1974; Колесов, 1989]. Данная проблематика продолжает оставаться

актуальной для современных ученых [Генералова, 2023; Пименова, 2013]. В летописном тексте, предшествующем описанию плача, наиболее частотными являются формулы, связанные с началом битвы и с поражением русских войск:

(30) ***…бысть брань люта**, побѣже и Володимеръ* (Л. 72 об. Стлб. 218).

(31) *…и **бишася** с ними **крепко**, и **бысть сѣча зла велми**.* (Л. 135).

(32) *…**бысть сеча велика*** (Л. 159 об.).

Летописец вводит в текст конкретные детали неудачных битв:

(33) *И бишася с ними крепко, и **обиступиша князя злѣ**…* (Л. 135).

(34) *И **убиша у Всеволода воеводу** Еремея Глебовича и **иных мужий много убиша** у Всеволода* (Л. 159 об. – 160).

Показатели интенсивности бед и несчастий являются регулярными при отражении анализируемых ситуаций в летописном тексте:

(35) ***Изнемогли** бо **ся** бяху безводьемь и кони, и сами **в зной и в тузѣ**, и поступиша **мало к водѣ поз дни**, бо не пустили бяху ихъ к водѣ* (Л. 134 об. – 135).

(36) *а люди избиша, **от старьца и до сущаго младенца**, а град и церкви святыя огневи предаша, и манастыри **вси** и села пожгоша* (Л. 160).

Описание события может включать постоянные эпитеты, что позволяет автору проявить свою оценку и несколько усилить эмоциональное воздействие текста:

(37) *Тое же осени придоша от восточные страны в Болгарьскую землю **безбожнии** татарии взяша славный… Того же лѣта на зиму придоша от всточьные страны на Рязаньскую землю лѣсом безбожнии татари и почаша воевати Рязаньскую землю* (Л. 159 об. – 160).

Событие может быть представлено еще более эмоционально, с использованием различных экспрессивных приемов.

В тексте летописи, описывающем поражение в 1186 г. князя Игоря Северского, событие ‘результат сражения’ описано с двух позиций – поражение «наших» и победа вражеских войск (половцев):

(38) *и **побежени быша наши** гневом Божьимъ; **князи вси изъимани быша**, а **боляре и велможа, и вся дружина избита**, а другая изъимана, и та язвена. И възвратиша ся **с побѣдою великою Половци**…* (Л. 135).

В этом же фрагменте летописец увеличивает эмоциональный накал ситуации, указывая, что некому было принести весть о поражении («а о наших не бысть кто и весть принеса за наше согрешенье»). И далее продолжается усиление экспрессивности за счет экспликации в высказывании позиций адресантов (половцев) и адресатов (все князи и бояре), получивших известие о гибели русских войск:

(39) *…И по[и]де путем гость. **Они же казаша**, рекуще: «Поидете по свою братью, али мы идем по свою братью к вам...» **Князем же всем слышавше таку погыбѣль о братье своей, и до бояръ возпиша вси*** (Л. 135).

Еще более усиливает экспрессию повествования, вызванную военным поражением, введение в повествование рассказа о плаче.

Элемент (б) – эмоциональная реакция (плач).

В летописном тексте компонент ‘эмоциональная реакция (плач)’ представлен бытийной конструкцией «бысть плачь», которая, как правило, включает в себя различные способы интенсификации в описании данной эмоциональной реакции.

Наблюдается использование лексем-интенсификаторов, парных словосочетаний («велик», «плачь и туга», «плачь и стенанье»):

(40) *Князем же всем слышавше таку погыбѣль о братье своей, и до бояръ **возпиша** вси. И бысть **плачь и стенанье**…* (Л. 135).

(41) *И **бысть плачь и туга в Русии по всѣй земли*** (Л. 153 об.).

Как и в ситуации плача 1-го типа, ситуация плача 2-го типа в основном использует предикат «плакати», и редко – «возопити» (см. пример (39) и именные сочетания с бытийным предикатом – примеры (40) и (41)). Необходимо отметить достаточно частое использование предикатов речи с именными лексемами, имеющими семантику плача в ситуациях, передающих прямую речь персонажей:

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

(42) *…**со слезами отвещеваху** другъ къ другу, глаголюще: «Азъ бѣхъ сего города», и другий: «А язъ сея вси». **Тако съупрашаются со слезами,** родъ свой повѣдающе, и вздышюче* (Л. 75).

Эмоционально-экспрессивная функция плача в летописном тексте, видимо, была хорошо понятна русским книжникам. Об этом говорят факты появления изменений (вставок, приписок, редакций) в исходный текст летописи, см., например [Юрьева, 2022].

Отдельно отметим описания битв с татарами. Первые рассказы о их нападении повторяют приемы, взятые из Повести временных лет, ср. с замечанием Г.М. Прохорова о том, что нападения татар в Лаврентьевской летописи описываются по образцам ПВЛ, где рассказывается о битвах русских с половцами, о печальных переживаниях жителей Владимира [Прохоров, 1974, с. 79].

Далее способ отображения подобных ситуаций изменяется, рассказы о битвах русских с татарами становятся более «сухими» сообщениями, в которых почти отсутствует оценочная и экспрессивная тональность (см. выше об этом) и эмоциональные мотивы уменьшаются. См. примеры (32), (34).

Однако в рассказе о взятии города Владимира мы видим подробное описание нескольких эпизодов, вызвавших плач всех горожан:

(43) *И приѣхаша татарове близь к воротом и начаша татарове молвити: «Знаете ли княжича вашего Володимера?» – бе бо унылъ лицем. Всеволодъ же и Мстиславъ… познаста брата своего Володимера. **О умиленое видѣнье и слезъ достоино**! Всеволодъ и Мстиславъ с дружиною своею и вси гражане **плакахуся, зряще Володимера**…* (Л. 160–160 об.).

Г.М. Прохоров, опираясь на архивные материалы В.Л. Комаровича, убедительно показал, что в XIV в. была сделана редакция текста (вероятно, Лаврентием), усиливающая эмоциональную окраску рассказа. Исследователи связывают это с изменением политических обстоятельств и общественных настроений в 1377 г., накануне Куликовской битвы. С помощью подробного рассказа о героической смерти владимирских князей и эмоционального описания оплакивания «страстотерпцев-подвижников» новая редакция летописного текста, по мнению исследователей, способствовала формированию понимания богоугодности совместной борьбы с врагами русской земли [Прохоров, 1974, с. 90]. Поэтому вставляются эпизоды, описывающие страдания князя и горестные чувства защитников:

(44) *Всеволод же и Мстиславъ **сжалистаси** брата своего деля Володимера…: «Братья, луче ны есть умрѣти перед Золотыми враты **за святую Богородицю и за правовѣрную вѣру хрестьяньскую**... (Л. 160 об.)*.

В тексте летописи появляется тема борьбы за христианскую веру, хотя, как известно, монголо-татары, будучи язычниками, христианской веры не касались, мусульманами стали позже описываемых событий, но монахи-редакторы, через записи в летописи призывали к борьбе, как спустя 3 года святой Сергий благословил Дмитрия Донского на Куликовскую битву [Прохоров, 1974, с. 98].

Элемент (в) – оценка события.

Нами отдельно выделяется этот элемент ситуации, несмотря на то, что тексты, имеющие тематику военных поражений и народных бедствий, конечно же, несут в себе имплицитные оценочные смыслы всегда, даже если это только информативное высказывание.

И действительно, само событие может получить в описании оценочные номинации, например, «эта беда»:

(45) *Быша же **си злая** месяца июля въ 23* (Л. 73 об. Стлб. 221).

Описание участников горестных событий часто включает в себя оценочные определения:

(46) *стражюще, печални, мучими, зимою оцепляеми, въ алчи и в жажи и в беде…* (Л. 75. Стлб. 224).

Описание, как погибали князья на поле боя, как сжигались церкви, также выражает оценочность (см. примеры (26–29)). Выражение показателей интенсивности при описании поражения и постоянные эпитеты, несомненно, также придают оценочно-эмоциональную тональность в тексте (см. примеры (35), (37)).

Под оценкой события в выделенной нами модели ситуации плача мы понимаем прежде всего развернутые комментарии авторов летописного текста.

Так, при описании всенародного плача в летописи часто используется антонимическая пара – *плачь/радость*. В разных летописных фрагментах используется аллюзия на одну цитату из библейского текста:

(47) *…бысть* ***плачь в градѣ, а не радость*** (Л. 73 об. – 74. Стлб. 221–222).

(48) ***Гдѣ бо бяше в нас радость, нонѣ же въздыханье и плачь распространися****…* (Л. 135).

Ср. в более позднем тексте Лаврентьевской летописи преобразование оппозиции *праздники/сетованье*, по сути, являющейся синонимической уже упоминаемой паре *радость/плачь*, в развернутую цитату из пророческого текста:

(49) *…сего ради в* ***праздникы*** *нам наводить Богъ* ***сетованье****, якоже пророкъ глаголюще:* ***«Преложю праздникы ваша в плачь и песни ваша в рыданье»****. И взяша град до обеда от Золотых воротъ* (Л. 161).

Характерным является соединение в одном высказывании семантики противопоставления и причинности:

(50) *И бысть* ***плачь велик*** *в граде,* ***а не радость, грех ради наших и неправды*** (Л. 160 об.).

Интересно отметить, что подобная оппозиция плача и радости используется и при описании радостного события (примиренье князей после «которы», «воздвиженной» «оканьнымъ дьяволомъ»):

(51) *И бысть* ***радость велика*** *в земли Суждальстей, а дьяволъ единъ* ***плакаше*** *своея погыбѣли* (Л. 150–150 об.).

Наиболее полно оценочное значение в данном типе ситуации представлено в авторских комментариях, которые прежде всего опираются на представления *о казнях Божиих*, иногда именуемых в исследованиях *теорией казней Божьих* [Мильков, 1997].

Как известно, впервые поучения о казнях Божиих в развернутом виде представлены в статье под 1068 г. И далее эта тема регулярно появляется в летописи, в том числе и при отражениях ситуаций, связанных с общенародными бедствиями. Например, автором подробно перечисляются виды «напастей», которыми Бог «казнит» народ:

(52) *Богъ бо казнит рабы своя напастми разноличными: огнем, водою, ратью, смертью напрасною. Тако бо и подобает хрестьяном многыми напастми и скорбьми внити в Царство небесное, аще с благодареньем приимут напасти* (Л. 155).

В теории казней, по мнению В.В. Милькова, смысл Божьей кары связан с ценностями общества, например, в Лаврентьевской летописи для блага Русской земли условием становится богобоязненность русичей [Мильков, 1997, с. 34].

Оценочные комментарии, эксплицирующие историко-философские смыслы теории казней Божьих, как правило, выражены с помощью различных каузативных конструкций. Комментарии могут быть развернутыми, и каузативная семантика выражена как в отдельных сложноподчиненных конструкциях, так и в самом сложном целом:

(53) *Се бо на ны Богъ попусти поганым, не яко милуя ихъ ,но насъ кажа,* ***да быхомъ ся востягнули от злых делъ****.* ***Симь казнить*** *ны нахоженьемь поганых,* ***се бо есть батогъ*** *его,* ***да негли*** *втягнувшеся* ***вспомянемъся от злаго пути своего*** (Л. 73 об. – 74. Стлб. 221–222).

Ср. подробное описание в летописи первого появления татар, когда автор текста оценивает его в духе поучения и казней Божьих для «окаянных» половцев:

(54) *а и мы слышахом, яко многы страны попленишa: ясы, обезы, касогы и половець безбожных множство избиша, а инехъ загнаша и тако измроша,* ***убиваеми гневом Божьимь*** *и пречистыя его матере.* ***Много бо зла створиша*** *ти окаяннии половци Руской земли,* ***того ради всемилостивый Богъ хотя погубити и наказати безбожныя сыны*** *Измаиловы куманы,* ***яко да отмьстять*** *кровь хрестьяньску…* (Л. 153).

Идея «казней Божьих» может быть представлена и в более «свернутом» виде в различных предложно-падежных конструкциях причинной семантики и особыми формулами.

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

Наиболее востребованы для экспликации идеи Божьего наказания в тексте оказываются следующие предложно-падежные формы «ради+ род. п.», «за+ вин. п.». Например, *страдания* и *плач* появляются, по мнению авторов летописного текста, «грех ради наших и неправды», «за умноженье безаконий наших», «за наше согрешенье».

В рамках теории казней Божьих распространенными являются формулы, в которых действующим субъектом представлен Божественный субъект. Такие формулы реализуются в конструкциях как с активным, так и с пассивным значением:

(55) …того ради всемилостивый Богъ хотя погубити… (Л. 153).

(56) …побѣжени быша гнѣвом Божьимъ… (Л. 135).

Кроме эксплицирования оценочно-каузативных смыслов на основе этой теории, объяснение народного плача может поясняться другими, прежде всего «родовыми» причинами, когда речь идет о погибших – близких родственниках плачущих:

(57) *И бысть плачь и стенанье: овемъ* ***бо братья избита*** *и изъимана, а другымъ* ***отци и ближикы***… (Л. 135).

Оценочный комментарий в анализируемом типе ситуации плача может основываться на развертывании различных антонимичных оппозиций.

Так, в летописном тексте при описании бед, вызванных междуусобицей, в качестве причины предлагается противопоставление Божественного и демонического субъектов:

(58) ***Богъ бо не хощеть зла*** *человѣкомъ, но блага, и* ***дьяволъ радуется злому убийству, и крови пролитью****, подвизая свары, и зависти, братоненавидѣнье, клеветы* (Л. 56 об. Стлб. 151).

(59) *И* ***бысть радость велика*** *в земли Суждальстей, а* ***дьяволъ единъ плакаше*** *своея погыбѣли* (Л. 150–150 об.).

На противопоставлении же основывается вопросно-ответный метод, включающий в себя цепочки эмоциональных вопросительных и ассертивных высказываний. Автор использует противоположные для него понятия («умиленье» // «слезы», «въздыханье» // «плачь») и тем самым помогает проявить остроту конфликтов и противоречий описываемых ситуаций. Например:

(60) *Гдѣ бо бѣ тогда у насъ умиленье? Нонѣ же вся полна суть слезъ. Гдѣ бѣ в насъ въздыханье? Нонѣ же плачь по всѣмъ улицам упространися избьеных ради, иже избиша безаконьнии* (Л. 75).

Такой же прием используется в этом же фрагменте с целью выявления идеи избранности народа, пострадавшего и «плачущего» от «безбожных степняков». Фразы *ненавидими Богомь* и *Богъ любить* и др. создают резкое противопоставление и усиливают эмоциональное воздействие:

(61) *Да никтоже дерзнеть рещи, яко* ***ненавидими Богомь*** *есмы! Да не будеть кого бо тако* ***Богъ любить****, якоже ны взлюбилъ есть? его бо тако почелъ есть, якоже* ***ны прославилъ есть и възнеслъ****? Никогоже! Имъже паче* ***ярость свою*** *въздвиже на ны, яко паче всех* ***почтени бывше****, горее всех сдѣяхом грѣхы…* (Л. 75).

Кроме того, обратим внимание на риторические восклицания, направленные к Божественному субъекту:

(62) ***О неиздрѣченьному человѣколюбью!*** *Якоже видѣ ны волею к нему обращающася.* ***О тмами любве****, еже к намъ!* (Л. 74 об.).

(63) ***О неизрѣченное человѣколюбье!*** *Понеже хотяще, уклонихомся от заповѣди его, се уже не хотяще, терпим все с нужею…* (Л. 133 об.).

ПВЛ насыщена такими восклицаниями (их больше, чем в других славянских хрониках, например чешских) [Иванайнен, 2017; Шаповалов 2022], и соответственно, в авторских комментариях в ситуациях плача их появление является регулярным.

Результаты исследования. Авторами описаны основные строевые элементы эмоциональной ситуации в древнерусском тексте, становящейся базой для формирования жанра плача.

В целом семантика сопоставления эмоциональных состояний радости, веселья, плача организует пространство текста и его динамику. При этом жанрообразующий потенциал для других эмоций оказывается недостаточным.

Выводы, к которым приходят авторы статьи, убеждают, что летописное повествование вовсе не сводится к перечислению событий, характеристике персон и их вклада в событийную канву. Его динамика обеспечивается развитием эмоциональных смыслов и наполнением конкретных эпизодов, группировкой таких эпизодов в сюжетные линии параллельно с общей эмоциональной характеристикой линий, а в целом пафос летописи выражается в тесной связи эмоциональной составляющей и хроникального содержания.

В дальнейшем развитии русского летописания традиции эмоционального сопровождения событий и персон претерпевают изменения, и структура модели эмоционального состояния плача, выработанная в Повести временных лет, получает различные вариации вплоть до Повестей Смутного времени. Эти изменения оказывались в поле зрения авторов и ранее, а в данной статье базовая модель описания плача представлена более подробно.

Заключение. Анализ моделей и структур ситуаций персональных и коллективных эмоциональных проявлений, описанных в летописных текстах, имеет для понимания развития древнерусской системы жанров большое значение. Ситуация плача обладает особенностью потенциала трансформации в отдельный жанр, что обусловливает дополнительный интерес к ней.

Авторский вклад выражен в том, что проанализированы ситуации плача в Повести временных лет и ее продолжении в Лаврентьевской летописи, тем самым создана база для рассмотрения ситуаций эмоционального проявления в более поздних древнерусских хроникальных и повествовательных текстах.

Библиографический список

1. Адрианова-Перетц В.П. Древнерусская литература и фольклор. Л.: Наука, 1974. 171 с. URL: https://imwerden.de/pdf/adrianova-perets_drevnerusskaya_literatura_i_folklor_1974__ocr.pdf (дата обращения: 04.10.2025).
2. Адрианова-Перетц В.П. Очерки поэтического стиля Древней Руси. М.; Л.: АН СССР, 1947. 185 с. URL: https://web.archive.org/web/20120516102252/http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=8256 (дата обращения: 03.10.2025).
3. Борковский В.И., Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. М.: КомКнига, 2006. 512 с. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/xDm5cgDbU-YENUjLbiXahgGQkp3LTQwQ-FHjvqxr9oP-Dl5_Fi1LyUhtlGpECRNgwdPSooPLvjN2IXtlFSuy1v9q__xE_FWHms2QNQJAlVlHUqgS09Og_zw/V_I_Borkovskiy_P_S_Kuznetsov_Istoricheskaya_grammatika_russkogo_yazyka_2006.pdf (дата обращения: 02.10.2025).
4. Буряков М.А. Происхождение и развитие эмотивного значения. М.: Перо, 2024. 420 с.
5. Велецкая Н.Н. Символы славянского язычества. М.: Вече, 2009. 316 с. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/hhWPmkxgoKFY9Kxh9I5qjPnQNZS6CWApgqVywAehInlrtwkU7EDcfJSJg-9bk8Rg9Ji-RzKTROJf74L0z24Kxszj3lSUtPOzfNbVZ8OkEpZ7sODs7nEwo8w/Simvoly_slavyanskogo_yazychestva_N_N_Veletskaya.pdf (дата обращения: 01.10.2025).
6. Генералова Е.В. К началам исторической фразеологии: устойчивые сверхсловные комплексы в «Материалах для словаря древнерусского языка» И.И. Срезневского // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2023. 20 (4). С. 662–683. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-nachalam-istoricheskoy-frazeografii-ustoychivye-sverhslovnye-kompleksy-v-materialah-dlya-slovarya-drevnerusskogo-yazyka-i-i (дата обращения: 01.10.2025).
7. Гынгазова Л.Г. Физическое и духовное пространство в дискурсе носителя традиционной культуры // Картины русского мира: пространственные модели в языке и тексте. Томск: UFO-PLUS,

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

2007. С. 78–109. URL: https://lib.tsu.ru/mminfo/000241588/000241588.pdf (дата обращения: 19.09.2025).

8. Демин А.С. О типе литературного творчества создателей «Повести временных лет» // Герменевтика древнерусской литературы. М.: ИМЛИ РАН: Наследие, 2000. Сб. 10. С. 18–43. URL: https://old-rus-imli.ru/images/germ-v-10/3_demin_a_s.pdf (дата обращения: 19.09.2025).
9. Земичева С.С. Эмоциональные концепты «Плач» и «Смех» в дискурсе носителя народно-речевой культуры // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер.: 2. Языкознание. 2019. Т. 18, № 3. С. 116–129. URL: https://sciup.org/jemocionalnye-koncepty-plach-i-smeh-v-diskurse-nositelja-narodno-rechevoj-149129980 (дата обращения: 19.09.2025).
10. Иванайнен О.В. «Азъ» летописца в «Повести временных лет», его варианты и способы выражения // Герменевтика древнерусской литературы. 2017. Вып. 16–17. С. 389–582. URL: https://archive.org/details/hermeneutics-of-old-russian-literature-2014-issues-16-17/02_Ivanajnen/ (дата обращения: 19.10.2025).
11. Колесов В.В. Древнерусский литературный язык. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. 296 с. URL: https://djvu.online/file/QDwB4fKZF4fOg?ysclid=mi66bvrixs453365978 (дата обращения: 20.10.2025).
12. Колесов В.В. Средневековый текст как единство поэтических средств языка // Труды отдела древнерусской литературы. СПб.: Дмитрий Буланин, 1996. Т. 50. С. 92–98. URL: http://odrl.pushkinskijdom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=hRfqUkV1gKA%3d&tabid=2296 (дата обращения: 20.10.2025).
13. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. Волгоград: Перемена, 2001. 495 с.
14. Мильков В.В. Осмысление истории в Древней Руси. М.: ИФ РАН, 1997. 197 с. URL: https://djvu.online/file/7M4yt5D84cM9O?ysclid=mi66f4nbkf648836391 (дата обращения: 20.10.2025).
15. Орлов А.С. Об особенностях формы русских воинских повестей (кончая 17 в.). М.: Имп. О-во истории и древностей рос. при Моск. ун-те, 1902. 50 с. URL: http://elibrary.sgu.ru/djvu/books/142.pdf (дата обращения: 20.10.2025).
16. Пименова М.В. Устойчивые лексико-семантические единицы и их фиксация в исторических словарях // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований. 2013. Т. 9, ч. 2. С. 439–449. URL: https://alp.iling.spb.ru/static/alp_IX_2.pdf (дата обращения: 20.10.2025).
17. Прохоров Г.М. Повесть о Батыевом нашествии в Лаврентьевской летописи // Труды отдела древнерусской литературы. 1974. Т. 28. С. 77–98. URL: http://lib2.pushkinskijdom.ru/Media/Default/PDF/TODRL/28_tom/Proxorov/Proxorov.pdf (дата обращения: 04.10.2025).
18. Савельева М.К. Сравнительно-сопоставительный анализ семантической структуры глаголов звучания в литературном русском языке и севернорусских говорах (архангельских и камчатских) // Вестник Камчатской региональной ассоциации «Учебно-научный центр». Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 1 (17). С. 152–157.
19. Творогов О.В. Традиционные устойчивые словосочетания в «Повести временных лет» // Труды отдела древнерусской литературы. 1974. Т. 18. С. 277–284. URL: http://lib2.pushkinskijdom.ru/Media/Default/PDF/TODRL/18_tom/Tvorogov/Tvorogov.pdf (дата обращения: 04.10.2025).
20. Товкайло Ю.А. Ментальный образ слез (tears) в языковом сознании (на примере русского и английского языков) // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск. 2019. № 6 (79). С. 686–689.
21. Трофимова Н.В. Особенности формы и стилистики плачей в летописных воинских повестях // Вестник славянских культур. 2014. № 1 (31). С. 141–149. URL: http://vestnik-sk.ru/russian/archive/2014/1/nasledie-drevnej-rusi/trofimova (дата обращения: 04.10.2025).

22. Трофимова Н.В. Своеобразие поэтики и функционирования плачей в «Казанской истории» // Вестник славянских культур. 2016. № 1 (39). С. 84–92. URL: http://vestnik-sk.ru/russian/archive/2016/n-1-39/filologicheskie-nauki/svoeobrazie-poetiki-i-funkczionirovaniya-plachej-v-kazanskoj-istorii (дата обращения: 04.10.2025).
23. Фитискина А.А. Плач и слезы в раннем древнерусском летописании // Сквозь слезы: Русская эмоциональная культура. М.: Новое литературное обозрение, 2023. С. 5–43.
24. Шаповалов А.В. Риторические вопросы и восклицания в славянском историческом повествовании рубежа XI–XII вв. («Повесть временных лет», «Чешская хроника», «Хроника Галла Анонима») // Вестник славянских культур. 2022. Т. 65. С. 256–268. URL: http://vestnik-sk.ru/russian/archive/2022/tom-65/shapovalov (дата обращения: 04.10.2025).
25. Юрьева И.С. Общий текст Киевской и Суздальской летописей. М.: Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН; Ин-т всеобщей истории РАН, 2022. 208 с. URL: https://ruslang.ru/sites/default/files/2022-12/Юрьева.pdf (дата обращения: 04.10.2025).

WAYS TO PRESENT LAMENT SITUATION IN *THE RUSSIAN PRIMARY CHRONICLE* AND *THE LAURENTIAN CHRONICLE*

A.V. Mikhaylov (Krasnoyarsk, Russia)
T.V. Mikhaylova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In Russian linguistics, there is a description of the genres of ancient Russian literature based on the basic emotional semantics of a group of texts and the structure of emotionally filled situations. Among such genres, the (folk) lament situation turns out to be somewhat underestimated. The authors offer a relatively detailed description of both the lament situation itself in the oldest Russian chronicle, the Primary Chronicle (*lit.* The Tale of Bygone Years), and its continuation in the list of the Laurentian Chronicle, as well as the typology, structural and semantic content of the lament situation.

The purpose of the article is to identify ways to represent the lament situation in the corpus of the Primary Chronicle as part of the Laurentian Chronicle and its continuation (the Suzdal Chronicle).

Methodology and research methods. The main methods of analysis are to identify patterns of lament situation based on their comparison in different time layers of the analyzed texts, and to describe ways of their representation in the chronicle text.

Research results. A structural and semantic description of the lament patterns has been made in the Russian Primary Chronicle according to the chronicle list in the Laurentian Chronicle.

Conclusion. The analysis of patterns and structures of situations of personal and collective emotional manifestations described in chronicle texts is of great importance for understanding the development of the Old Russian system of genres. The situation of lament has the potential to transform into a separate genre, which makes it an additional source of interest.

The authors' contribution lies in analyzing the lament situations in the Primary Chronicle and its continuation in the Laurentian Chronicle, thereby providing a basis for examining situations of emotional expression in later Old Russian chronicles and narrative texts.

Keywords: *situation of emotional manifestation, lament, situation description pattern, Old Russian text, Primary Chronicle.*

Mikhaylov, Alexey V. – PhD (Philology), Associate Professor, Head of Department of Public Relations, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0003-3183-4692; Scopus Author ID: 57704432200; e-mail: avm_2006_64@mail.ru
Mikhaylova, Tatiana V. – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Public Relations, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0003-2450-9226; Scopus Author ID: D-2230-2016; e-mail: ta.rada@mail.ru

References

1. Adrianova-Peretcz, V.P. (1974). *Drevnerusskaya literatura i folklor* [Ancient Russian literature and folklore]. Saint Petersburg, Russia. URL: https://imwerden.de/pdf/adrianova-perets_drevnerusskaya_literatura_i_folklor_1974__ocr.pdf (access date: 04.10.2025).
2. Adrianova-Peretcz, V.P. (1947). *Ocherki poeticheskogo stilya Drevney Rusi* [Essays on the poetic style of Ancient Russia]. Moscow, Saint Petersburg, Russia. URL: https://web.archive.org/web/20120516102252/http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=8256 (access date: 03.10.2025).
3. Borkovskiy, V.I., & Kuznetsov, P.S. (2006). *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka* [Historical grammar of the Russian language]. Moscow, Russia. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/xDm5cg-DbU-YENUjLbiXahgGQkp3LTQwQ-FHjvqxr9oPDl5_Fi1LyUhtlGpECRNgwdPSooPLvjN2IXtlFSuy1v9q__xE_FWHms2QNQJAlVlHUqgS09Og_zw/V_I_Borkovskiy_P_S_Kuznetsov_Istoricheskaya_grammatika_russkogo_yazyka_2006.pdf (access date: 02.10.2025).
4. Buryakov, M.A. (2024). *Proiskhozhdenie i razvitie emotivnogo znacheniya* [The origin and development of emotive meaning]. Moscow, Russia.

5. Veletskaya, N.N. (2009). Simvoly slavyanskogo yazychestva [Symbols of Slavic paganism]. Moscow, Russia. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/hhWPmkxgoKFY9Kxh9I5qjPnQNZS6CWApgqVywAehInlrtwkU7EDcfJSJg9bk8Rg9Ji-RzKTROJf74L0z24Kxszj3lSUtPOzfNbVZ8OkEpZ7sODs7nEwo8w/Simvoly_slavyanskogo_yazychestva_N_N_Veletskaya.pdf (access date: 02.10.2025).
6. Generalova, E.V. (2023). Towards the beginnings of historical phraseology: stable superword complexes in the "Materials for the dictionary of the Old Russian language" by I.I. Sreznevsky. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura* [Bulletin of the Saint Petersburg University. Language and Literature], *20* (4), 662–683. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-nachalam-istoricheskoy-frazeografii-ustoychivye-sverhslovnye-kompleksy-v-materialah-dlya-slovarya-drevnerusskogo-yazyka-i-i (access date: 02.10.2025).
7. Gyngazova, L.G. (2007). Fizicheskoe i dukhovnoe prostranstvo v diskurse nositelya traditsionnoy kultury. In *Kartiny russkogo mira: prostranstvennye modeli v yazyke i tekste* [Pictures of the Russian world: spatial models in language and text] (pp. 78–109). Tomsk, Russia. URL: https://lib.tsu.ru/mminfo/000241588/000241588.pdf (access date: 19.09.2025).
8. Demin, A.S. (2000). On the type of literary creativity of the creators of the Tale of Bygone Years. *Germenevtika drevnerusskoy literatury* [Hermeneutics of Ancient Russian Literature], *10*, 18–43. URL: https://old-rus-imli.ru/images/germ-v-10/3_demin_a_s.pdf (access date: 19.09.2025).
9. Zemicheva, S.S. (2019). Emotional concepts of 'lament' and 'laughter' in the discourse of the bearer of folk speech culture. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. *Seriya 2. Yazykoznanie* [Bulletin of Volgograd State University. Series 2. Linguistics], *18* (3), 116–129. URL: https://sciup.org/jemocionalnye-koncepty-plach-i-smeh-v-diskurse-nositelja-narodno-rechevoj-149129980 (access date: 19.09.2025).
10. Ivanaynen, O.V. (2017). The 'Az' of the chronicler in the Tale of Bygone Years, its variants and ways of expression. *Germenevtika drevnerusskoy literatury* [Hermeneutics of Ancient Russian Literature], *16–17*, 389–582. URL: https://archive.org/details/hermeneutics-of-old-russian-literature-2014-issues-16-17/02_Ivanajnen/ (access date: 19.10.2025).
11. Kolesov, V.V. (1989). *Drevnerusskij literaturnyj yazyk* [Ancient Russian literary language]. Leningrad, Russia. URL: https://djvu.online/file/QDwB4fKZF4fOg?ysclid=mi66bvrixs453365978 (access date: 20.10.2025).
12. Kolesov, V.V. (1996). Medieval text as a unity of poetic means of language. *Trudy otdela drevnerusskoy literatury* [Proceedings of the Department of Ancient Russian Literature], *50*, 92–98. URL: http://odrl.pushkinskijdom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=hRfqUkV1gKA%3d&tabid=2296 (access date: 20.10.2025).
13. Krasavskiy, N.A. (2001). *Emotsionalnye kontsepty v nemetskoy i russkoy lingvokulturakh* [Emotional concepts in German and Russian linguistic cultures]. Volgograd, Russia.
14. Milkov, V.V. (1997). *Osmyslenie istorii v Drevney Rusi* [Understanding of history in Ancient Russia]. Moscow, Russia. URL: https://djvu.online/file/7M4yt5D84cM9O?ysclid=mi66f4nbkf648836391 (access date: 20.10.2025).
15. Orlov, A.S. (1902). *Ob osobennostyakh formy russkikh voinskikh povestey (konchaya 17 v.)* [On the features of the form of Russian military stories (till late 17th century)]. Moscow, Russia. URL: http://elibrary.sgu.ru/djvu/books/142.pdf (access date: 20.10.2025).
16. Pimenova, M.V. (2013). Stable lexico-semantic units and their fixation in historical dictionaries. *Acta Linguistica Petropolitana. Trudy Instituta lingvisticheskikh issledovaniy* [Acta Linguistica Petropolitana. Proceedings of the Institute of Linguistic Research], *9* (2), 439–449. https://alp.iling.spb.ru/static/alp_IX_2.pdf (access date: 20.10.2025).
17. Prokhorov, G.M. (1974). The tale of the Batu invasion in the Laurentian Chronicle. *Trudy otdela drevnerusskoy literatury* [Proceedings of the Department of Ancient Russian Literature], *28*, 77–98.

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

URL: http://lib2.pushkinskijdom.ru/Media/Default/PDF/TODRL/28_tom/Proxorov/Proxorov.pdf (access date: 04.10.2025).

18. Savelyeva, M.K. (2011). Comparative analysis of the semantic structure of sound-imitating verbs in literary Russian and Northern Russian dialects (Arkhangelsk and Kamchatka). *Vestnik Kamchatskoy regionalnoy assotsiatsii "Uchebno-nauchny tsentr". Seriya "Gumanitarnye nauki"* [Bulletin of the Kamchatka Regional Association "Educational and Scientific Center". Series: Humanities], *1* (17), 152–157.
19. Tvorogov, O.V. (1974). Traditional stable phrases in the Tale of Bygone Years. *Trudy otdela drevnerusskoy literatury* [Proceedings of the Department of Ancient Russian Literature], *18*, 277–284. URL: http://lib2.pushkinskijdom.ru/Media/Default/PDF/TODRL/18_tom/Tvorogov/Tvorogov.pdf (access date: 04.10.2025).
20. Tovkaylo, Yu.A. (2019). The mental image of tears in linguistic consciousness (using the example of Russian and English languages). *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture, and Education], *6* (79), 686–689.
21. Trofimova, N.V. (2014). Features of the form and style of laments in the chronicle military stories. *Vestnik slavyanskikh kultur* [Bulletin of Slavic Cultures], *1* (31), 141–149. URL: http://vestnik-sk.ru/russian/archive/2014/1/nasledie-drevnej-rusi/trofimova (access date: 04.10.2025).
22. Trofimova, N.V. (2016). The features of poetics and functioning of laments in the Kazan History. *Vestnik slavyanskikh kultur* [Bulletin of Slavic Cultures], *1* (39), 84–92. URL: http://vestnik-sk.ru/russian/archive/2016/n-1-39/filologicheskie-nauki/svoeobrazie-poetiki-i-funkczionirovaniya-plachej-v-kazanskoj-istorii (access date: 04.10.2025).
23. Fitiskina, A.A. (2023, November 25–26). Laments and tears in the early Ancient Russian chronicle. In *Skvoz slezy: Russkaya emotsionalnaya kultura* [Through tears: Russian emotional culture]. Conference, Saint Petersburg, Russia.
24. Shapovalov, A.V. (2022). Rhetorical questions and exclamations in the Slavic historical narrative of the turn of the 11th – 12th centuries (The Tale of Bygone Years, The Czech Chronicle, The Chronicle of Gallus Anonymous). *Vestnik slavyanskikh kultur* [Bulletin of Slavic Cultures], *65*, 256–268. URL: http://vestnik-sk.ru/russian/archive/2022/tom-65/shapovalov (access date: 04.10.2025).
25. Yuryeva, I.S. (2022). *Obshchiy tekst Kievskoy i Suzdalskoy letopisey* [Common text of the Kiev and Suzdal Chronicles]. Moscow, Russia. URL: https://ruslang.ru/sites/default/files/2022-12/Юрьева.pdf (access date: 04.10.2025).

УДК 37.016

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕЧЕВЫХ И ВИЗУАЛЬНЫХ МНЕМОТЕХНИК В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

С.В. Костенко (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Статья посвящена актуальной проблеме поиска эффективных методов обучения английскому языку, в частности преодоления трудностей в усвоении грамматических структур, обусловленных несоответствием грамматических категорий английского и русского языков. Особое внимание уделяется недостаточной разработанности мнемотехнических приемов именно для обучения грамматике.

Цель статьи – экспериментально исследовать сравнительную эффективность речевых (рифмы, звуковые ассоциации) и визуальных (образы, схемы) мнемотехник при запоминании английских глаголов разной структурной сложности – от простых форм до многосложных грамматических конструкций.

Методология (материалы и методы). Методологию исследования составляют анализ научно-исследовательских работ по методике обучения иностранному языку зарубежных (I. Ajaj, A. Alnujiadi др.) и отечественных (Т.В. Казнина, А.И. Пучкова, Е.Н. Сидяченко и др.) ученых, признанных научным сообществом, а также педагогический эксперимент. Для обработки результатов и оценки статистической значимости различий использовался t-критерий Стьюдента для связанных выборок.

Разработанная автором методика сравнительной оценки эффективности мнемотехник основана на принципе когнитивного соответствия типа мнемонического приема и характера усваиваемого материала.

В ее основе лежит предположение, что речевая (вербально-аудитивная) и зрительно-образная (визуально-пространственная) мнемотехника по-разному задействуются при запоминании грамматических единиц разной сложности.

Методика предполагает сравнение результативности применения речевых (рифмы, звуковые ассоциации) и визуальных (образы, схемы) мнемотехник при работе с двумя категориями языкового материала:

– простыми формами глаголов, опирающимися преимущественно на звуковой код;

– сложными многосоставными формами, требующими зрительно-смыслового кодирования.

Сравнение эффективности осуществлялось по приросту результатов входного и выходного тестирования, но ключевым элементом методики являлось сопоставление типов мнемотехник и когнитивных каналов запоминания, что позволило выявить не только количественные различия, но и закономерность распределения эффективности в зависимости от структуры языкового материала.

Таким образом, предложенная методика позволяет оценивать не просто общую успешность запоминания, а адекватность выбора типа мнемотехники к типу языковой задачи, что представляет собой шаг к построению дифференцированных стратегий обучения грамматике и лексике иностранного языка.

Результаты исследования. Результаты показали статистически значимое улучшение в обеих группах. При этом была выявлена дифференцированная эффективность методов: группа, использовавшая речевые мнемотехники, показала значительный прогресс в запоминании лексики ($p < 0.05$), а группа, применявшая визуальные техники, продемонстрировала высокую результативность в усвоении сложных грамматических форм ($p < 0.001$).

*Заключение***.** Гипотеза исследования подтвердилась. Установлено, что речевые мнемотехники более эффективны для запоминания простой лексики, в то время как визуальные техники оптимальны для освоения сложных грамматических конструкций. На основе этого сделан вывод о целесообразности комбинированного использования обоих типов мнемотехник в учебном процессе для комплексного развития языковых навыков.

Автором разработана и апробирована методика сравнительной оценки эффективности мнемотехник, проведен эксперимент, осуществлены статистический анализ данных и интерпретация результатов.

Ключевые слова: *иностранный язык, методика обучения, мнемотехника, визуализация, лексика, грамматика, навыки.*

Костенко Станислав Васильевич – аспирант кафедры романских языков и лингводидактики, Московский городской педагогический университет; ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6142-1194; e-mail: kostenkosv105@mgpu.ru

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

Постановка проблемы. Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в условиях постоянно растущего спроса на владение английским языком как средством международного общения повышение эффективности его преподавания становится приоритетной задачей [Mocanu, 2022]. Во-вторых, несмотря на обилие исследований в области методики преподавания иностранных языков, проблема эффективного усвоения грамматики, особенно ее сложных аспектов, остается недостаточно изученной [Глумова, 2023]. Существующие методики часто не учитывают специфику когнитивных процессов, связанных с запоминанием грамматических структур, которые требуют больших усилий и иного подхода по сравнению с лексикой. В-третьих, как показывают исследования, существует определенный дисбаланс в методологической поддержке изучения лексики и грамматики.

Если для лексики разработано множество мнемотехнических приемов, то для грамматики их значительно меньше, особенно в контексте русскоязычной аудитории. Это подтверждается работами таких авторов, как [Носенко, 2018] и [Казнина, 2010], которые отмечают, что грамматика является камнем преткновения для многих учащихся. Таким образом, поиск и апробация новых, более эффективных подходов к обучению грамматике английского языка является крайне важной задачей.

Вопрос сравнительной эффективности различных методов обучения грамматике английского языка активно исследуется в современной лингводидактике. Многие авторы, такие как [Бахтин, 2023] и [Алешинская, 2015], подчеркивают важность использования сравнительно-сопоставительного анализа при преподавании грамматики, особенно при работе с перфектными формами, которые часто вызывают трудности у русскоязычных учащихся из-за отсутствия прямых аналогов в родном языке. В то же время исследования в области мнемотехник [Kazybaeva, 2021; Пучкова, 2014] в основном фокусируются на их применении для запоминания лексических единиц, оставляя вопрос использования мнемотехник для обучения грамматике менее разработанным. Это создает определенный пробел в методической литературе, который требует заполнения.

Различие между грамматическими системами английского и русского языков, особенно в области временных форм, создает серьезные трудности при обучении. Английские перфектные и продолженные времена не имеют прямых аналогов в русском языке, что повышает когнитивную нагрузку при их усвоении и затрудняет формирование прочных ассоциативных связей между формой и значением. Подобные трудности подробно описаны в работах, где подчеркивается необходимость разработки методических подходов, направленных на преодоление системных различий между грамматикой родного и иностранного языков [Маркова, Ляшенко, 2024].

Основной экспериментальный тезис настоящего исследования заключается не в попытке унифицировать грамматические правила разных языков, а в поиске методических путей преодоления межъязыкового несоответствия, затрудняющего усвоение сложных грамматических структур.

Различие между английской и русской грамматикой не может быть устранено на уровне самой языковой системы, однако оно может быть компенсировано методически – за счет использования приемов, способствующих формированию у учащихся ассоциативных связей между грамматической формой и ее смыслом.

Одним из таких средств выступают мнемотехнические приемы, позволяющие «связать» грамматическую структуру и ее значение в едином когнитивном образе.

Именно с этой целью в нашем исследовании была предпринята попытка экспериментально оценить эффективность речевых и визуальных мнемотехник при запоминании простых и сложных глагольных форм английского языка.

Грамматическая сторона речи английского языка обширна, имеет множество категорий. Рассмотрим подробнее категорию времени в качестве материала для использования мнемотехники. В английском языке существует

12 временных форм глагола (*verb tenses*) [Ajaj, 2022]. Можно говорить о наличии привычных русскоязычному ученику трех временах – настоящем, прошедшем и будущем, но с определенными смысловыми грамматическими модификациями. Например, в прошедшем времени (*the Past Tense*) выделяют *Past Simple* (для фактов, совершенных в прошлом), *Past Continuous* (для длительных событий в прошлом), *Past Perfect* (для действий, предшествующих другим событиям) и т.д. [Трошина, 2020].

В русском языке часто эти оттенки значений выражаются изменением формы слова, например: *я пошел* (*Past Simple* – краткое действие), *я ходил* (*Past Continuous* – длительное действие) [Alnujiadi, Assalahi, 2023]. Но современный русский язык не обеспечивает говорящего инструментами для выражения Past Perfect и Past Perfect Continuous [Флеров, 14]. В русском языке для выражения данных смыслов говорящему придется прибегнуть к существующим формам. И там, где англоговорящий скажет: *I went* (*Past Simple*), *I was going* (*Past Continuous*), *I had gone* (*Past Perfect*), *I had been going* (*Past Perfect Continuous*) – русскоязычный будет использовать следующие формы: я пошел (*Past Simple*), я ходил (*Past Continuous*), я пошел (*Past Perfect*), я сходил (*Past Perfect*).

Таким образом, носителю русского языка представляется затруднительным учитывать сразу два момента при запоминании грамматических функций [Сидяченко, 2013], в том числе при использовании мнемотехнических приемов:

1) осознание тонкости смыслов, которые передают перфектные формы английского языка;

2) запоминание образования многосложных глагольных форм, состоящих из *вспомогательного* и *смыслового* глагола [Трошина, 2020]. В современном русском языке отсутствуют данные грамматические структуры (хотя перфектные формы существовали и были в употреблении в церковнославянском языке (*изшел еси*)) [Ермолова, 2022].

Сравнивая процессы запоминания *простых* форм глаголов (т.е. состоящих только из смыслового глагола) и *сложных* форм (т.е. состоящих из вспомогательного и смыслового глагола), можно предположить, что при изучении и запоминании последних возникнет больше трудностей для русскоязычного ученика. Заметим, что существуют глагольные формы, включающие в себя два вспомогательных глагола, – *Perfect Continuous*. Например, *I will have been going*, где *will* – вспомогательный глагол, указывающий на будущий характер действия, а *have been* – на перфектность действия.

Гипотеза: речевые мнемотехники (рифмы, звуковые ассоциации [Bashlykova, Gabbasova, Tkacheva, 2024]) помогают лучше запомнить простые формы глаголов. Например, вторую форму глагола «ловить», catch – caught [cot], можно запомнить через звуковую ассоциацию: **кот** поймал мышь. В то время как образные мнемотехники (визуальные ассоциации, схемы) эффективнее при запоминании многосложных форм. Образные мнемотехники позволяют представить несколько вспомогательных глаголов и закодировать их в подходящие образы. Так, обучающемуся достаточно представить один образ, который будет включать в себя два или более элементов, что невозможно реализовать речевыми мнемотехниками.

Цель исследования – экспериментально проверить гипотезу о том, что речевые мнемотехники (рифмы, звуковые ассоциации) более эффективны при запоминании простых форм глаголов, в то время как образные мнемотехники (визуальные ассоциации, схемы) способствуют лучшему запоминанию сложных форм глаголов.

Методологию исследования составляют анализ научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом, а также педагогический эксперимент. Для обработки результатов и оценки статистической значимости различий использовался t-критерий Стьюдента для связанных выборок.

Исследование проводилось среди учеников пятого класса средней школы города Москвы. Участвовало две группы по 10 участников в каждой. Группы сопоставимы по возрасту, уровню владения языком и интеллектуальным способностям [Пузанова и др., 2024].

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

Организация и ход эксперимента. Эксперимент проводился в течение двух недель в рамках плановых уроков английского языка в параллели пятых классов средней школы Москвы (возраст участников 11 лет).

Выбор именно пятого класса обусловлен как содержанием учебной программы, так и возрастными когнитивными особенностями учащихся. В этот период они начинают системно осваивать временные формы английского глагола и сталкиваются с необходимостью различать простые и сложные (многосоставные) глагольные формы, что требует осознания грамматических закономерностей и удержания нескольких элементов в памяти одновременно.

Кроме того, в возрасте 10–11 лет активно формируется префронтальная кора головного мозга, отвечающая за логические операции, произвольное внимание, планирование и выстраивание причинно-следственных связей.

На этом возрастном этапе происходит переход от преимущественно наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению, что делает возможным осознанное применение мнемотехник. Таким образом, использование речевых и визуальных мнемотехнических приемов в пятом классе является не только методически, но и нейропсихологически обоснованным: учащиеся способны не просто запоминать языковые единицы, но и осмысленно выстраивать между ними ассоциативные связи.

В исследовании приняли участие две группы по 10 человек, сопоставимые по уровню владения английским языком и интеллектуальным показателям. Обучение проводилось в рамках календарно-тематического планирования, без исключения программных тем, с опорой на УМК Spotlight *5* (авт. В. Эванс, Ю. Ваулина).

Экспериментальные задания соответствовали тематике разделов учебника и были встроены в изучение темы **«**Past Tense Forms**»**, что обеспечило естественное сочетание экспериментальных приемов с программным материалом.

Семинар по обучению мнемотехникам. Перед основным экспериментом обе группы прошли обучающий семинар продолжительностью 35 минут.

Цель семинара – познакомить учащихся с простейшими способами запоминания языкового материала с использованием мнемотехнических приемов.

Содержание семинара включало: объяснение понятия «мнемотехника» на доступных возрасту примерах (рифмы, ассоциации, образы); демонстрацию речевых и визуальных мнемотехник с последующим обсуждением; выполнение практических заданий на создание собственных ассоциаций и визуальных схем.

Для речевых мнемотехник учащимся предлагались примеры звуковых и рифмованных ассоциаций: «*catch* – *caught* – кот поймал мышь», «*find* – *found* – фонарь найден» и др.

Для визуальных мнемотехник демонстрировались карточки и схемы, связывающие элементы сложных глагольных форм.

Например, для формы *I have been going* учащимся предлагалась схема с изображением человека (I), иконки часов (*have been*) и стрелки движения (*going*), объединенных в единый образ.

Конспект семинара, иллюстрации и карточки были подготовлены автором исследования совместно с преподавателем английского языка, ведущим данные классы.

Для проверки гипотезы был использован эксперимент [Curtis et al., 2022].

Этапы эксперимента

Диагностический этап (входное тестирование) – 10 минут. Проверялся исходный уровень владения простыми и сложными глагольными формами.

Обучающий этап (работа с мнемотехниками) – 15 минут самостоятельного запоминания 10 языковых единиц (5 простых форм и 5 сложных многосоставных).

Контрольный этап (выходное тестирование) – 10 минут. Проверялись воспроизведение и правильность употребления изученных форм.

Соответствие учебной программе

Эксперимент проходил в рамках регулярных уроков, не нарушая учебный график и последовательность тем.

Применяемые задания соответствовали содержанию и уровню сложности учебного материала по УМК «Spotlight 5», а также возрастным психолингвистическим особенностям учащихся.

Таким образом, эксперимент сочетал естественные условия школьного обучения и научно контролируемую методику, что обеспечило достоверность и педагогическую применимость полученных результатов.

Экспериментальная группа 1 обучалась с использованием речевых мнемотехник (рифмы, звуковые ассоциации).

Экспериментальная группа 2 – с использованием визуальных мнемотехник (образы, схемы, рисунки).

После прохождения обучения обе группы выполняли идентичный тест, включавший задания на воспроизведение как простых, так и сложных глагольных форм.

Экспериментальная группа 1 (речевые мнемотехники). Участники этой группы обучались запоминанию простых форм глаголов с использованием речевых мнемотехнических приемов (например, рифмы и звуковые ассоциации). Пример: для запоминания формы глагола '*catch – caught*' используется ассоциация: «кот поймал мышь» [Костенко, 2025].

Экспериментальная группа 2 (образные мнемотехники). Участники этой группы обучались запоминанию сложных форм глаголов с использованием образных мнемотехник (визуальные ассоциации, схемы, иллюстрации). Пример: для запоминания сложной конструкции представлены визуальные образы, отражающие структуру многосложной формы глагола или сочетание глаголов.

Для оценки эффективности были использованы тесты, проверяющие запоминание и воспроизведение изученных грамматических форм.

После обучения обе группы проходили одинаковый тест, включающий задания на воспроизведение как простых, так и сложных форм глаголов. Обе экспериментальных группы получили раздаточный материал с 10 языковыми единицами для запоминания. Первые 5 из них представляют собой две формы неправильных глаголов, транскрипцию и перевод. Важно отметить, что глаголы отбирались среди тех слов, которые участники с меньшей вероятностью знали бы до начала исследования. Это существенно, поскольку, согласно программе 5-го класса, обучающиеся активно их изучают в рамках изучения прошедшего времени.

Следующие 5 представляют собой короткие предложения на английском с переводом на русский язык. Предложения составлены так, чтобы включать в себя несколько вспомогательных глаголов. Для обеих групп был подготовлен одинаковый тест, включающий в себя 5 сложносоставных форм глаголов в разных временах, а также 5 простых форм неправильных глаголов. Время, отводимое на запоминание, 15 минут. Время тестирования – 15 минут.

После входного тестирования обе группы прошли небольшой семинар по использованию мнемотехник. Первая группа изучила речевые мнемотехники, вторая – образные. После семинара испытуемые получили новый набор языковых единиц, организованный, как и предыдущий набор, с учетом тех же принципов. Им также отводилось 10 минут на запоминание и 15 минут на запись ответов. При этом участники могли пользоваться конспектом семинара на доске в качестве средства наглядности, поскольку для многих участников использование мнемотехник произошло впервые.

Если гипотеза верна, то группы, обучаемые разным мнемотехникам, по-разному справятся с различными формами: группа, изучающая образные мнемотехники, покажет лучший результат по запоминанию сложносоставных форм, а группа, изучающая речевые мнемотехники, лучше запомнит простые формы глаголов.

Обзор научной литературы приведен на основе анализа работ [Алешинская, 2017; Бахтин 2023; Казнина[1], 2010; Носенко, 2018; Ajaj, 2022]. В результате было выявлено: что обучение

[1] Казнина Т.В. Дифференцированное обучение грамматике английского языка в средней школе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2010. 23 с. URL: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/353/1/aref00087.pdf (дата обращения: 06.08.2025).

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

грамматике и лексике требует разных подходов и методов; обучение грамматической стороне речи сопряжено с трудностью отсутствия эквивалентных грамматических структур в родном языке; существует определенное противоречие между потребностью теории и практики школьного преподавания иностранного языка в развитии индивидуальных способностей учащихся в контексте изучения грамматики и отсутствием проработанных методов для развития этих способностей; важным является учет психологических и когнитивных особенностей учащихся при обучении грамматике.

Результаты исследования. Ниже представлены полученные результаты (табл. 1, 2, 3). В колонках *Выход* выход значения представлен в баллах. Средние показатели обеих групп представлены на рисунке.

Таблица 1

Результаты первой экспериментальной группы

Table 1

Results of the first experimental group

Участник	Вход (всего)	Вход (лексика)	Вход (грамматика)	Выход (всего)	Выход (лексика)	Выход (грамматика)
1	3,5	2,5	1,0	10,0	5,0	5
2	3,0	2,5	0,5	8,0	4,0	4
3	3,5	2,5	1,0	5,0	3,0	2
4	5,5	2,5	3,0	7,5	3,5	4
5	5,0	5,0	0,0	3,0	3,0	0
6	4,0	3,0	1,0	7,0	3,0	4
7	5,0	4,0	1,0	3,5	2,5	1
8	3,0	2,0	1,0	8,0	5,0	3
9	5,0	2,0	3,0	9,0	5,0	4
10	3,0	2,0	1,0	7,0	4,0	3

Таблица 2

Результаты второй экспериментальной группы

Table 2

Results of the second experimental group

Участник	Вход (всего)	Вход (лексика)	Вход (грамматика)	Выход (всего)	Выход (лексика)	Выход (грамматика)
1	3,5	3,5	0	6,0	2,0	3
2	4,5	4,5	0	7,5	3,5	4
3	5,0	5,0	0	7,0	4,0	4
4	7,5	4,5	3	9,0	4,0	5
5	4,0	4,0	0	7,0	3,0	4
6	4,5	4,5	0	6,5	2,5	4
7	2,5	2,5	0	6,5	3,5	3
8	3,0	2,0	1	5,5	1,5	4
9	3,0	1,0	2	4,0	2,0	2
10	2,5	1,5	1	4,5	1,5	3

Таблица 3

Сравнительная таблица средних результатов

Table 3

Comparative table of average results

Группа	Средний балл (всего)	Средний балл (лексика)	Средний балл (грамматика)
1 (речевые)	6,80	3,80	3,00
2 (визуальные)	6,35	2,75	3,60

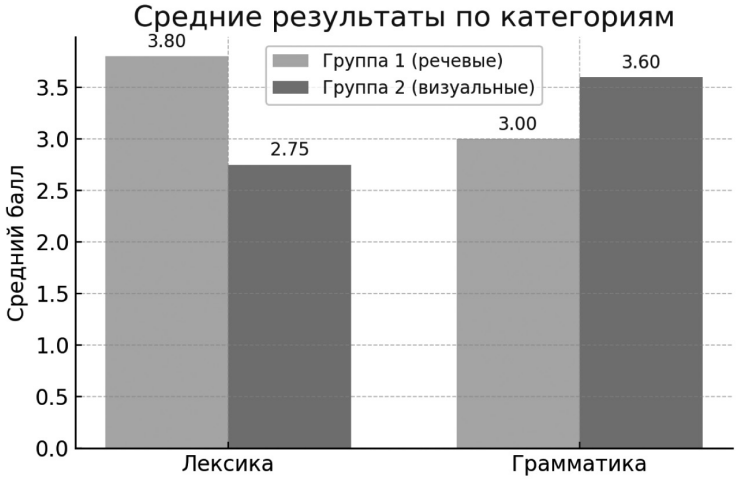


Рис. Средние результаты по категориям
Fig. Average results by category

Для проверки эффективности применения речевых и визуальных мнемотехник при обучении английской лексике и грамматике был проведен статистический анализ данных с использованием t-критерия Стьюдента для связанных выборок [Wall Emerson, 2023]. В каждой группе (по 10 участников) проводилось сравнение результатов входного и выходного тестирования.

Результаты t-теста

Группа 1 (речевые мнемотехники): общий результат: *t = 3,12, p = 0,0124,* лексика: *t = 1,79, p = 0,1066,* грамматика: *t = 3,95, p = 0.0033.*

Группа 2 (визуальные мнемотехники): общий результат: *t = 8,73, p = 0,0000,* лексика: *t = -1,77, p = 0,1111,* грамматика: *t = 7,13, p = 0.0001.*

Анализ данных показывает, что у обеих групп наблюдается статистически значимое улучшение общего результата обучения. Участники группы 1 (речевые мнемотехники) показали значительное улучшение результатов по простым грамматическим формам ($p < 0,01$), но улучшение по сложным грамматическим формам не достигло статистической значимости ($p > 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что речевые методы также способствуют запоминанию грамматических структур, особенно при наличии смысловых ассоциаций.

Участники группы 2 (визуальные мнемотехники) продемонстрировали статистически значимое улучшение именно в области сложных грамматических форм ($p <0.001$), в то время как результаты по простым грамматическим формам не улучшились, а наблюдается даже негативная динамика ($p>0.05$). Это подтверждает гипотезу о том, что визуальные мнемотехники лучше подходят для запоминания сложных грамматических форм.

На основании полученных данных рекомендуется комбинировать различные мнемотехнические подходы в образовательной практике для достижения наилучших результатов при комплексном обучении иностранному языку. Таким образом, представляется целесообразным разработать методику использования мнемотехник в преподавании иностранного языка в школе с учетом их дифференциации на речевые и визуальные.

Заключение. В заключение отметим, что поставленная цель по достижению сравнительного анализа была выполнена. В ходе исследования было выявлено, что существует различие между применением разных видов мнемотехники для обучения грамматическим формам. Проведенный эксперимент подтвердил, что применение различных видов мнемотехник оказывает дифференцированное влияние на запоминание грамматики английского языка. Речевые мнемотехники могут быть полезны при изучении простых глагольных форм, в то время как визуальные мнемотехники показали высокую эффективность при обучении сложным формам со вспомогательными глаголами.

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

Библиографический список

1. Алешинская Е.В. Сравнительно-сопоставительный анализ классического и коммуникативного обучения грамматике иностранного языка // Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С. 67–75. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=66328 (дата обращения: 07.08.2025).
2. Бахтин К.В. Применение сравнительно-сопоставительного подхода в процессе обучения грамматике английского языка // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2023. Т. 14, № 2. С. 181–188. URL: https://elib.spbstu.ru/dl/3/2023/vr/vr23-1813.pdf/en/info (дата обращения: 07.08.2025).
3. Глумова Е.П., Аристархова В.А. Мнемонические техники в обучении грамматике немецкого языка как второго иностранного в школе // Иностранные языки в школе. 2023. № 8. С. 55–60. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=55924590 (дата обращения: 07.08.2025).
4. Ермолова М.В. К вопросу о причастном функционировании-л-формы в истории русского языка в свете русских диалектных данных и инославянского материала // Slověne= Словѣне. International Journal of Slavic Studies. 2022. Т. 11, № 1. С. 245–280.
5. Костенко С.В. Методические аспекты совершенствования мнемотехник посредством нейросетей при изучении иностранного языка // Педагогический дискурс: вызовы цифровизации и трансформация образовательных практик: матер. IV Всеросс. конф. (Москва, 3–5 мая 2025 г.). М.: МГПУ, 2025. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82721083 (дата обращения: 07.08.2025).
6. Маркова К.А., Ляшенко М.С. Методические подходы к преодолению трудностей в обучении грамматике английского языка на начальном этапе // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. ст. по матер. Междунар. науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 04–05 апреля 2024 г. Нижний Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т им. К. Минина, 2024. С. 235–238. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=66184213 (дата обращения: 07.08.2025).
7. Носенко Н.В. Сравнительно-сопоставительный анализ при обучении грамматике иностранного языка (на примере английского перфекта) // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2018. № 4. С. 100–107. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelno-sopostavitelnyy-analiz-pri-obuchenii-grammatike-inostrannogo-yazyka-na-primere-angliyskogo-perfekta (дата обращения: 07.08.2025).
8. Пузанова Ж.В., Филиппов В.М., Симонова М.А., Григорьева Н.А. Доказательная педагогика: критерии экспериментальных исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2024. Т. 21, № 1. С. 313–327. DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-1-313-327
9. Пучкова А.И. Из опыта формирования лексического навыка у школьников // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 38–44. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21228843 (дата обращения: 10.08.2025).
10. Сидяченко Е.Н. Из опыта работы над грамматикой в функционально-деятельностном аспекте (на примере темы *Future Simple*) // Иностранные языки в школе. 2013. № 9. С. 43–45. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rgrndx (дата обращения: 10.08.2025).
11. Трошина А.В. Методика преподавания английской видовременной формы *Present Perfect* студентам нелингвистических специальностей // Гуманитарные науки и вызовы нашего времени: сб. науч. ст. по итогам II Всеросс. науч. конф. с междунар. участием, Санкт-Петербург, 05–06 марта 2020 г. СПб.: Санкт-Петербур. гос. эконом. ун-т, 2020. С. 161–164. URL: https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/73319413/_2020.pdf (дата обращения: 10.08.2025).

12. Флеров О.В. Дидактические особенности и трудности коммуникативного обучения грамматике на занятиях по иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2014. № 11. С. 86–88. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-osobennosti-i-trudnosti-kommunikativnogo-obucheniya-grammatike-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 07.08.2025).
13. Ajaj, I.E. (2022). Investigating the difficulties of learning English grammar and suggested methods to overcome them. *Journal of Tikrit University for Humanities, 29* (6), 45–58.
14. Alnujiadi, A., & Assalahi, H. (2023). Language teachers' beliefs about teaching the present perfect tense. *Journal of Education and Learning, 12* (2), 88–98.
15. Bashlykova, A.E., Gabbasova, A.A., & Tkacheva, M.V. (2024). Memorising English words using a mnemonic technique through associations. In *A foreign language in the field of professional communication in a real and virtual environment* (pp. 216–224). Yekaterinburg, Russia.
16. Curtis, M.J., et al. (2022). Planning experiments: Updated guidance on experimental design and analysis and their reporting III. *British Journal of Pharmacology, 179* (15), 3907–3913.
17. Kazybaeva, N. (2021). Enhancing English vocabulary using mnemonic techniques in online learning. *Izvestia of Universities of Kyrgyzstan, 4*, 160–163.
18. Mocanu, V. (2022). English as a lingua franca and European identity Parallelisms in their development. *Journal of English as a Lingua Franca, 11* (1), 25–41.
19. Wall Emerson, R. (2023). Mann – Whitney U test and t-test. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 117* (1), 99–100.

COMPARATIVE EFFECTIVENESS OF SPEECH AND VISUAL MNEMONICS IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR

S.V. Kostenko (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article addresses the relevant problem of finding effective methods for teaching English, specifically overcoming difficulties in mastering grammatical structures caused by the discrepancy between the grammatical categories of English and Russian. Particular attention is paid to the underdevelopment of mnemonic techniques for teaching grammar.

The purpose of the article is to experimentally test the hypothesis about the differentiated effectiveness of speech (rhymes, sound associations) and visual (images, diagrams) mnemonic devices for memorizing simple and complex grammatical forms of the English language, respectively.

Methodology (materials and methods). The research methodology consists in analysis of scientific research works by foreign and Russian scientists recognized by the scientific community, as well as a pedagogical experiment. To process the results and assess the statistical significance of the differences, the Student's t-test was used for related samples.

Research results. The results showed a statistically significant improvement in both groups. However, a differentiated effectiveness of the methods was revealed: the group using speech mnemonics showed significant progress in vocabulary memorization ($p < 0.05$), while the group using visual techniques demonstrated high effectiveness in mastering complex grammatical forms ($p < 0.001$).

Conclusions. The research hypothesis was confirmed. It was established that speech mnemonics are more effective for memorizing simple vocabulary, while visual techniques are optimal for acquiring complex grammatical constructions. Based on this, it is concluded that a combined use of both types of mnemonic devices in the educational process is advisable for the comprehensive development of language skills.

Author's contribution: The author developed and tested a methodology for the comparative assessment of the effectiveness of mnemonic techniques, conducted the experiment, performed statistical data analysis, and interpreted the results.

Keywords: foreign language, teaching methods, mnemonic devices, visualization, vocabulary, grammar, skills.

Kostenko, Stanislav V. – PhD Candidate, Department of Romance Languages and Linguodidactics, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6142-1194; e-mail: kostenkosv105@mgpu.ru

References

1. Aleshinskaya, E.V. (2015). Comparative-comparative analysis of classical and communicative teaching methods of grammar of a foreign language. *Pedagogika i prosveshchenie* [Pedagogics and Enlightenment], *1*, 67–75. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=66328 (access date: 07.08.2025).
2. Bahtin, K.V. (2023). Application of comparative-comparative approach in teaching English grammar. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Scientific and Technical Bulletin of St. Petersburg State Polytechnic University. Humanities and Social Sciences], *14* (2), 181–188. URL: https://elib.spbstu.ru/dl/3/2023/vr/vr23-1813.pdf/en/info (access date: 07.08.2025).
3. Glumova, E.P., & Aristarkhova, V.A. (2023). Mnemonic techniques in teaching German grammar as a second foreign language at school. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign Languages at School], *8*, 55–60. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=55924590 (access date: 07.08.2025).
4. Ermolova, M.V. (2022). On participle functioning of l-form in the history of Russian language based on dialectal data and other Slavonic materials. *Slověne = Slovene. International Journal of Slavic Studies*, *11* (1), 245–280.
5. Kostenko, S.V. (2025, May 3–5). Methodological aspects of improving mnemonics through neural networks in learning a foreign language. In *Pedagogicheskiy diskurs: vyzovy tsifrovizatsiya i transformatsiia obrazovatelnykh praktik* [Pedagogical discourse: challenges of digitalization and transformation of

educational practices] (pp. 1–15). The 4th All-Russian conference. Moscow City Pedagogical University, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82721083 (access date: 07.08.2025).

6. Markova, K.A., & Lyashenko, M.S. (2024, April 4–5). Methodological approaches to overcoming difficulties in teaching English grammar at the initial stage. In *Nauchnaya diskussiya: voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Scientific discussion: issues of philology and methodology of teaching foreign languages] (pp. 235–238). International scientific and practical conference. Nizhniy Novgorod: Minin's Nizhny Novgorod State Pedagogical University. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=66184213 (access date: 07.08.2025).
7. Nosenko, N.V. (2018). Comparative analysis in teaching foreign language grammar (on the example of English perfect tense). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika], *4*, 100–107. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelno-sopostavitelnyy-analiz-pri-obuchenii-grammatike-inostrannogo-yazyka-na-primere-angliyskogo-perfekta (access date: 07.08.2025).
8. Puzanova, Zh.V., Filippov, V.M., Simonova, M.A., & Grigorieva, N.A. (2024). Evidence-based pedagogy: Criteria for experimental research. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], *21* (1), 313–327. DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-1-313-327
9. Puchkova, A.I. (2014). From experience in forming lexical skills among students. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign Languages at School], *2*, 38–44. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21228843 (access date: 10.08.2025).
10. Sidachenko, E.N. (2013). Experience working with grammar in functional-developmental aspect (example of Future Simple topic). *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign Languages at School], *9*, 43–45. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rgrndx (access date: 10.08.2025).
11. Troshina, A.V. (2020, March 5–6). Teaching method of English present perfect form to non-linguistic specialties students. In *Gumanitarnye nauki i vyzovy nashego vremeni* [Humanitarian sciences and challenges of our time] (pp. 161–164). The 2nd All-Russian scientific conference with international participation. Saint-Petersburg State Economic University, Russia. URL: https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/73319413/_2020.pdf (access date: 10.08.2025).
12. Flerov, O.V. (2014). Didactic features and difficulties of communicative teaching of grammar in foreign language classes. *Vysshee obrazovanie Segodnya* [Higher Education Today], *11*, 86–88. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-osobennosti-i-trudnosti-kommunikativnogo-obucheniya-grammatike-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku (access date: 07.08.2025).
13. Ajaj, I.E. (2022). Investigating the difficulties of learning English grammar and suggested methods to overcome them. *Journal of Tikrit University for Humanities, 29* (6), 45–58.
14. Alnujiadi, A., & Assalahi, H. (2023). Language teachers' beliefs about teaching the present perfect tense. *Journal of Education and Learning, 12* (2), 88–98.
15. Bashlykova, A.E., Gabbasova, A.A., & Tkacheva, M.V. (2024). Memorising English words using a mnemonic technique through associations. In *A foreign language in the field of professional communication in a real and virtual environment* (pp. 216–224). Yekaterinburg, Russia.
16. Curtis, M.J., et al. (2022). Planning experiments: Updated guidance on experimental design and analysis and their reporting III. *British Journal of Pharmacology, 179* (15), 3907–3913.
17. Kazybaeva, N. (2021). Enhancing English vocabulary using mnemonic techniques in online learning. *Izvestia of Universities of Kyrgyzstan, 4*, 160–163.
18. Mocanu, V. (2022). English as a lingua franca and European identity – Parallelisms in their development. *Journal of English as a Lingua Franca, 11* (1), 25–41.
19. Wall Emerson, R. (2023). Mann – Whitney U test and t-test. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 117* (1), 99–100.

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

УДК 378

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ: С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Сюй Чжици (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье рассматривается проблема низкой учебной эффективности китайских студентов в российских вузах. По мнению автора, это обусловлено особенностями их традиционной системы межличностных отношений.

Цель статьи – на основе анализа особенностей межличностных отношений и учебного взаимодействия китайских студентов выявить причины их низкой учебной мотивации в российской образовательной среде и дать методические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного.

Методология и методы исследования. В основе работы лежат анализ научной литературы в области педагогики и методики преподавания русского языка как иностранного, а также обобщение опыта, полученного в ходе личной педагогической практики автора по обучению китайских студентов на филологическом факультете РУДН.

Результаты исследования. Выявлены и проанализированы ключевые особенности учебного поведения китайских студентов (коммуникативная пассивность, избегание межкультурных контактов, специфическое восприятие роли преподавателя), оказывающие прямое влияние на их академическую успеваемость. В качестве решения предложена поэтапная методика преподавания, адаптирующая педагогическое взаимодействие к выявленным особенностям.

Заключение. Преодоление учебной инертности китайских студентов требует от преподавателя не только понимания культурно-обусловленных моделей поведения, но и целенаправленной корректировки педагогических стратегий. Применение дифференцированной методики, учитывающей этап обучения, позволит существенно повысить эффективность обучения.

Ключевые слова: *китайские студенты, обучение в российских вузах, межличностные отношения, методика преподавания РКИ.*

Сюй Чжици – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва, Россия); e-mail: 1042235194@pfur.ru

Постановка проблемы. Качество межличностных связей в учебном коллективе напрямую воздействует на эффективность усвоения знаний и общий уровень академической успеваемости, в современных реалиях образовательного процесса создание и развитие условий для полноценного и продуктивного взаимодействия обучающихся и преподавателей, способствующих повышению эффективности образования, представляет собой одну из наиболее актуальных проблем педагогической теории и практики [Дасуев, Борщигова, 2023].

В контексте расширения образовательного сотрудничества между Китаем и Россией проблема межличностных отношений китайских студентов в российских вузах привлекает все более пристальное внимание исследователей [Карапетян, 2023]. Особенно это касается специфики их мыслительно-речевой деятельности и поведенческих стереотипов, процесса адаптации к новой образовательной среде и формирования межэтнической толерантности в процессе социального взаимодействия с представителями других культур. При этом, как отмечают исследователи, условия для обучения китайских студентов в российской образовательной среде остаются недостаточно благоприятными [Кожевникова, Трубчанинова, 2017]. В процессе адаптации к российской системе образования указанная категория обучающихся нередко сталкивается с рядом трудностей [Тихих, 2023].

В этой связи вопросы построения эффективных межличностных отношений становятся неотъемлемой составляющей успешной академической адаптации китайских студентов в российской образовательной среде [Люй Синь, 2024].

Цель статьи – на основе анализа особенностей межличностных отношений и учебного взаимодействия китайских студентов выявить причины их низкой учебной мотивации в российской образовательной среде и дать методические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного.

Методология исследования основывается на применении методов анализа литературы и обобщения педагогического опыта. В качестве основных теоретических методов выступили анализ, интерпретация, сравнение и систематизация трудов отечественных и зарубежных исследователей. При работе с источниками акцент был сделан на анализе и синтезе научных работ, раскрывающих сущность категории «межличностные отношения», а также исследований, посвященных этнопсихологическим особенностям и межличностной коммуникации китайцев, в частности процессу учебной адаптации китайских студентов в российских вузах [Ли Цзяни, 2024]. Кроме того, на основе систематизации личного педагогического опыта были сформулированы методические рекомендации, направленные на повышение эффективности обучения данной категории учащихся.

Обзор научной литературы по проблеме исследования показывает, что коллективы и социальные группы любого масштаба неизбежно характеризуются формированием системы межличностных отношений. Как отмечают Л.А. Карпенко, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, с психологической точки зрения межличностные отношения представляют собой субъективно переживаемую взаимосвязь между индивидами, получающую объективное выражение в характере и способах взаимного влияния в ходе совместной деятельности и коммуникации. Таким образом, складывающаяся система установок, ориентаций и ожиданий, в свою очередь, служит основой формирования социально-психологического климата в группе [Карпенко, Петровский, Ярошевский[1], 1998]. Становление межличностных отношений происходит в процессе общения, определяемого личностными предпочтениями, интересами и культурным контекстом [Безрукова[2], 2000]. Важно подчеркнуть, что межличностные отношения носят избирательный и осознанный характер, отражая индивидуальное отношение личности к окружающей действительности. Российский психолог В.Н. Мясищев рассматривает систему отношений личности как ее центральную характеристику, превосходящую по значимости такие индивидуально-психологические свойства, как темперамент, характер или способности [Мясищев, 1995]. Таким образом, межличностные отношения выступают не только необходимым условием социальной интеграции, но и ключевым элементом психологической структуры личности.

В «Педагогическом словаре» межличностные отношения определяются как «взаимодействия между учащимися, а также между преподавателями и учащимися, которые формируются на основе общения, сотрудничества и взаимопонимания» [Сатановская[3], 2005]. Межличностные отношения устанавливаются в результате проявления каждым членом учебного коллектива индивидуально-личностных качеств, таких как доброжелательность, толерантность, готовность помочь либо самомнение, эгоизм, амбициозность и под.

Результаты исследования. В рамках методологии преподавания русского языка как иностранного существует устойчивое представление о том, что в многонациональных учебных коллективах индивидуально-личностные особенности отступают на второй план, уступая место чертам,

[1] Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. URL: https://psychology.academic.ru/ (дата обращения: 28.10.2025).

[2] Безрукова В.С. Основы духовной культуры // Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000. 15 с. URL: https://studylib.ru/doc/571133/osnovy-duhovnoj-kul._tury.-e-nciklopedicheskij-slovar._-pedagoga (дата обращения: 28.10.2025).

[3] Сатановская К.И. Педагогический словарь. М.; СПб.: КАРО, 2005. 218 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01010487520 (дата обращения: 28.10.2025).

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

характерным для национального типа [Бобрышева[4], 2004]. Для китайских студентов, получающих образование в российских вузах, поведенческая модель в новой социокультурной среде проявляется в межличностном взаимодействии со студентами, для которого свойственны пассивность и уклонение от инициативы в общении.

Тысячелетнее влияние конфуцианской философии, проповедующей такие добродетели, как смирение, сдержанность, учтивость и почтительность, сформировало у китайских студентов привычку проявлять в межкультурном взаимодействии молчаливость, скромность и замкнутость [Тань Яньцзе, 2017]. Кроме того, данная пассивность тесно связана с концепцией «лица». У китайских студентов широко распространен страх совершить ошибку и «потерять лицо» в обществе [Фахрутдинова, 2016], что значительно подавляет их готовность самостоятельно вступать в диалог и участвовать в дискуссиях.

Являясь продуктом системы, основанной на интенсивном заучивании материала, китайские студенты в большинстве своем отдают предпочтение письменным формам работы перед устными и не стремятся к самовыражению [Стрельчук, 2016]. Подобный образовательный опыт затрудняет их быструю адаптацию к мультикультурной учебной среде. Статистика посещаемости занятий русским языком китайскими студентами первого курса РУДН (на примере выборки за весенний семестр 2025 г.) демонстрирует устойчивую тенденцию к пропускам (в среднем 8–12 человек в день) и опозданиям, что косвенно подтверждает наличие проблем.

Статистика посещаемости занятий русского языка китайскими студентами первого курса филологического факультета РУДН (часть)

Statistics of Russian language class attendance by first-year Chinese students at the RUDN Faculty of Philology (part)

Дата 2025 г.	Списочная численность	Фактическая явка	Опоздания	Ранний уход	Пропуски занятий	Отпуск
17.03	43	25	6	5	11	7
24.03	43	26	3	6	12	5
31.03	43	23	5	5	11	9
07.04	43	28	6	0	9	6
14.04	43	29	4	6	8	6
05.05	43	29	3	0	6	8
12.05	43	30	3	7	8	5
19.05	43	34	1	0	5	4

На основании наблюдений, проведенных автором за коммуникативным поведением китайских студентов, можно выделить характерные модели.

Избегание межкультурных контактов: несмотря на пребывание в языковой среде, многие китайские студенты не прилагают активных усилий для общения с носителями русского языка. В повседневной жизни они склонны общаться с соотечественниками на родном языке, прибегая к русскому лишь в случае крайней необходимости.

Маргинализация в поликультурной группе: находясь в одном коллективе с учащимися из более активных в коммуникативном отношении стран, например арабских или латиноамериканских, китайские студенты не стремятся к интеграции в коллектив, предпочитая держаться обособленно и образуя замкнутые землячества.

В вузовской учебной группе складываются также межличностные отношения между студентами и преподавателями [Обидина, 2024]. В педагогической литературе описаны разные стили общения преподавателя и студентов, различаются такие основные, как «авторитарный, общение

[4] Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. АДД. М., 2004, 46 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01002460503 (дата обращения: 28.10.2025).

с четко выраженной дистанцией, дружеское расположение, совместная увлеченность познавательной деятельностью; общение-заигрывание; общение-устрашение» [Харитонова, Баранова, 2006]. Оптимальным в российской педагогике считается демократический стиль, сочетающий доброжелательное, уважительное отношение к студенту и строгую требовательность и объективность оценки его работы [Молчановский, 1998].

Примечательно, что понимание характера взаимоотношений между преподавателем и студентом, а также стиля преподавания в образовательных системах Китая и России демонстрирует существенные расхождения. В российской педагогике высшей школы образовательный процесс рассматривается как совместная деятельность преподавателя и студентов под руководством преподавателя и при высокой познавательной и коммуникативной активности учащихся [Кролевецкая и др., 2022]. Между преподавателями и студентами соблюдается определенная дистанция, отношения между ними определяются как равнопартнерское сотрудничество [Азимов, Щукин[5], 2009]. Российские преподаватели, работавшие в университетах Китая, оценивают стиль отношения, преподавателя к студентам в образовательной системе как авторитарный [Аникина, 1999]. В традиционной китайской культуре преподаватели обладают абсолютной властью, имеют полное право делать замечания, студенты не осмеливаются сомневаться в мнении преподавателя; они должны беспрекословно слушаться преподавателя и подчиняться его указаниям.

В рамках педагогической практики автором был проведен психологический опрос 43 китайских студентов, направленный на выявление их предпочтений в отношении модели взаимодействия с преподавателем, ответы были проанализированы, как показано на рисунке ниже, левая колонка представляет поддержку, а правая колонка – противодействие.

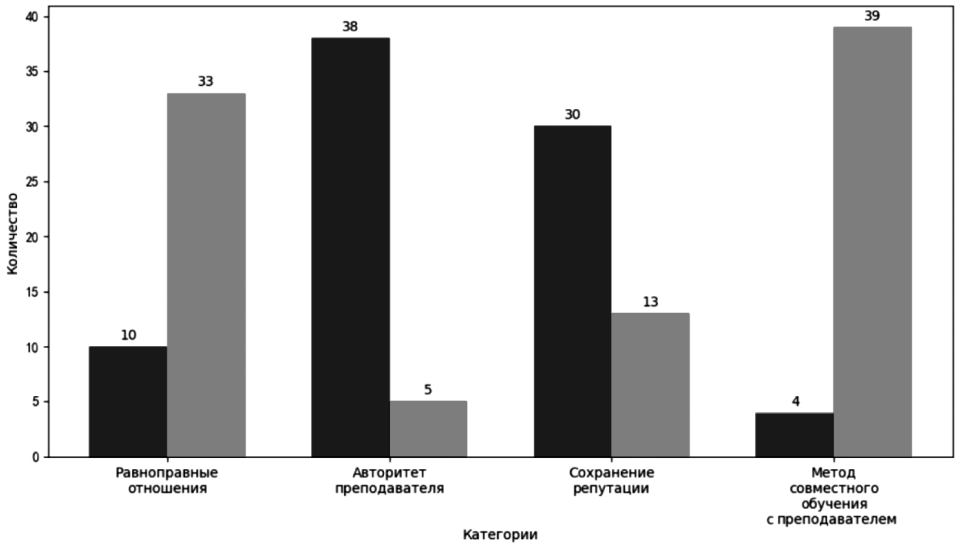


Рис. Анализ данных о предпочтениях китайских студентов в модели взаимодействия с преподавателем
Fig. Analysis of data on Chinese students' preferences in the model of interaction with a teacher

Согласно полученным данным, примерно 80 % респондентов придерживаются мнения, что студенты должны демонстрировать подчинение авторитету преподавателя, в связи с чем характер взаимоотношений между субъектами образовательного процесса не может рассматриваться как равноправный. Метод сотрудничества с преподавателями для китайцев не понятен, «вызывает у них растерянность, китайские студенты сопротивляются такой методике, пытаясь сохранить свои привычные методы, используют молчание и недоговоренность» [Балыхина, Чжао Юйцзян, 2010].

[5] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28088595 (дата обращения: 28.10.2025).

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

Следовательно, есть основания полагать, что особенности традиционных межличностных отношений и связанные с ними психологические факторы являются одной из основных причин недостаточной адаптации китайских студентов к российской образовательной среде, а также могут оказывать негативное влияние на учебную мотивацию. Методические предложения, учитывающие специфику межличностного взаимодействия, заключаются в поэтапной методике преподавания.

На начальном этапе необходимо установить педагогический авторитет, проинформировать о возможности отчисления и обеспечить строгий контроль за дисциплиной, не следует ожидать активной реакции китайских студентов. Целесообразно применять привычные для них авторитарные методы обучения с последовательным изложением материала, избегая при этом излишне жесткой критики. На этапе повышения эффективности рекомендуется использовать аудиовизуальные методы обучения, включая языковые игры и анимационные презентации, для стимулирования учебной активности и развития навыка устной речи [Zubkov, 2023]. На продвинутом этапе следует применять метод кооперативного обучения для создания динамичной атмосферы на занятиях и содействия межкультурному взаимодействию между студентами разных национальностей. Параллельно рекомендуется внедрение системы позитивной мотивации, например зачет посещения дополнительных занятий и бонусные баллы за активность. Вне формата традиционного урока необходима рациональная интеграция преимуществ современных технологий [Liu, Jiao, Qiu, 2022]. В последние годы в образовательной сфере получил распространение искусственный интеллект, на основе которого такие платформы, как Duolingo, успешно реализуют свой потенциал для организации самостоятельного изучения языков. Таким образом, синтез педагогических методик с технологическими инновациями представляется одним из наиболее перспективных векторов развития обучения иностранным языкам.

Заключение. Преподавателю-русисту и предметнику стоит больших усилий преодолевать инертность китайских студентов и побуждать их к активным учебным действиям. Есть преподаватели, склонные объяснять пассивность и безынициативность китайцев ленью или отсутствием способностей к обучению.

Знание причин особенностей межличностных отношений и поведения китайских студентов, обучающихся в российских вузах, имеет ключевое значение для преподавателей РКИ. Предложенная поэтапная методика, основанная на этом понимании, позволяет гибко управлять учебным процессом, постепенно вовлекая студентов в активную деятельность.

Библиографический список

1. Аникина М.Н. Проблема – причина – решение. В помощь преподавателям, работающим в корейской аудитории // Русский язык за рубежом. 1999. № 1. С. 53–58. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34978539 (дата обращения: 28.10.2025).
2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. М.: РУДН, 2010. 336 с. URL: https://knigogid.ru/books/1939774-ot-metodiki-k-etnometodike-obuchenie-kitaycev-russkomu-yazyku-problemy-i-puti-ih-preodoleniya (дата обращения: 28.10.2025).
3. Дасуев М.Л., Борщигова И.А. Проблемы и перспективы обучения иностранных студентов русскому языку в вузах // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 13 (8). С. 241–249. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54401946 (дата обращения: 28.10.2025).
4. Карапетян К.А. Город как пространство адаптации студентов-мигрантов (на материале исследования проблем адаптации студентов из КНР в Иркутске). 2023. С. 137–141. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54967031 (дата обращения: 28.10.2025).

5. Кожевникова Е.В., Трубчанинова М.Е. Проблемы учебного речевого общения на русском языке (из опыта преподавания в России и в Китае) // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № (2). С. 159–163. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-uchebnogo-rechevogo-obscheniya-na-russkom-yazyke-iz-opyta-prepodavaniya-v-rossii-i-v-kitae (дата обращения: 28.10.2025).
6. Кролевецкая Е.Н., Михайлова Д.И., Шеховская Н.Л. Оценка влияния структурных компонентов образовательной среды вуза на становление будущего педагога // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7, № 6. С. 670–679. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49326571 (дата обращения: 28.10.2025).
7. Ли Цзяни. Проблемы социокультурного характера у китайских студентов, обучающихся за рубежом, и способы их решения // Современный ученый. 2024. № 5. С. 145–149. DOI: 10.58224/2541-8459-2024-5-145-149
8. Люй Синь. Особенности образовательной мотивации учащихся с различным уровнем самооценки // Современный ученый. 2024. № 5. С. 238–243. DOI: 10.58224/2541-8459-2024-5-238-243
9. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа: монография. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1998. 319 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ztaeye (дата обращения: 28.10.2025).
10. Мясищев В.Н. Психология отношений: монография. М.: Изд-во Ин-та практической психологии. Воронеж: МОДЭК, 1995. 356 с. URL: https://vshp.pro/wp-content/uploads/2020/04/Myasishhev-V.N.-Psihologiya-otnoshenij.pdf?ysclid=mhakb3dtbc120622626 (дата обращения: 28.10.2025).
11. Обидина М.М. Средовые особенности образовательного пространства вуза и их роль в формировании компетенции межкультурного взаимодействия обучающихся // Современный ученый. 2024. № 5. С. 302–307. DOI: 10.58224/2541-8459-2024-5-302-307
12. Стрельчук Е.Н. Русская речевая культура инофонов: лингводидактический аспект: монография. М.: РУДН, 2016, 351 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01008664266 (дата обращения: 28.10.2025).
13. Тань Яньцзе. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. 2017. № 17 (151). С. 288–291. URL: https://moluch.ru/archive/151/42833 (дата обращения: 18.11.2024).
14. Тихих Е.В. Уровень проявления аккультурационного стресса иностранных студентов в условиях поликультурной образовательной среды (на примере СИБГУ им. М.Ф. Решетнева) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2023. № 1 (63). С. 181–189. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50435496 (дата обращения: 28.10.2025).
15. Фахрутдинова М.Т. Этнопсихологические особенности изучения русского языка как иностранного // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. LVI Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2016. № 1 (56). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnopsihologicheskie-osobennosti-izucheniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (дата обращения: 28.10.2025).
16. Харитонова О.В., Баранова С.Е. Культура устной речи преподавателя русского языка как иностранного: педагогическое говорение // Мир науки. 2018. Т. 6, № 5. С. 1–8. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36775488 (дата обращения: 02.11.2025).
17. Chunyan Liu, Yan Jiao, Wenting Qiu (2022). The roles of language aptitude and online self-regulated learning in foreign language achievements. *Language Teaching Research Quarterly*, *31*, 83–100. DOI: 10.32038/ltrq.2022.31.07
18. Zubkov, A.D. (2023). Principles of constructing ‘professional foreign language’ course integrating massive open online course. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya* [World of Science, Culture, and Education], *5* (102), 153–155. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-153-155

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

TEACHING CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES: ACCOUNTING FOR INTERPERSONAL RELATIONSHIP FEATURES

Xu Zhiqi (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. This article examines the low academic performance of Chinese students in Russian universities, linking it to the specific nature of their traditional interpersonal relationships.

The purpose of the article. The study aims to analyze the characteristics of Chinese studentsə interpersonal and learning interactions to identify the causes of their low learning motivation and to propose relevant teaching strategies for RFL instructors.

Methodology (materials and methods). The research is based on analysis of literature in pedagogy and RFL methodology, combined with a synthesis of the author's teaching experience with Chinese students at RUDN University.

Research results. Key learning behavior traits were identified–communicative passivity, avoidance of intercultural contact, and a distinct view of a teacher's role–which directly affect academic outcomes. A phased teaching methodology was developed to address these specific characteristics.

Conclusion. Effectively addressing the academic inertia of Chinese students requires instructors to understand their culturally-rooted behavior and adapt teaching strategies accordingly. Implementing a stage-sensitive, differentiated methodology can significantly improve learning outcomes.

Keywords: *Chinese students, studying in Russian universities, interpersonal relationships, RFL teaching methodology.*

Xu Zhiqi – PhD Candidate, Department of Russian Language and Methods of their Teaching, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); e-mail: 1042235194@pfur.ru

References

1. Anikina, M.N. (1999). Problem – cause – solution. To help teachers working in the Korean audience. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian Language Abroad], *1*, 53–58. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34978539 (access date: 28.10.2025).
2. Balykhina, T.M., & Zhao Yujiang (2010). *Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitaitsev russkomu yazyku: problemy i puti ikh preodoleniya* [From methodology to ethno-methodology. Teaching the Russian language to Chinese students: problems and solutions]. Moscow, Russia. URL: https://knigogid.ru/books/1939774-ot-metodiki-k-etnometodike-obuchenie-kitaycev-russkomu-yazyku-problemy-i-puti-ih-preodoleniya (access date: 28.10.2025).
3. Dasuev, M.L., & Borshchigova, I.A. (2023). Problems and prospects of teaching Russian to foreign students in universities. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika* [Education Management: Theory and Practice], *13* (8), 241–249. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54401946 (access date: 28.10.2025).
4. Karapertyan, K.A. (2023). The city as a space for adaptation of migrant students (based on a study of the problems of adaptation of students from China in Irkutsk). In *Koordinaty sovremennoy urbanistiki: diskursivnye transformatsii* [Coordinates of Modern Urbanism: discursive Transformations] (pp. 137–141). Moscow, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54967031 (access date: 28.10.2025).
5. Kozhevnikova, E.V., & Trubchaninova, M.E. (2017). Problems of educational speech communication in Russian (from the experience of teaching in Russia and China). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication], *2*, 159–163. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-uchebnogo-rechevogo-obscheniya-na-russkom-yazyke-iz-opyta-prepodavaniya-v-rossii-i-v-kitae (access date: 28.10.2025).

6. Krolevetskaya, E.N., Mikhailova, D.I., & Shekhovskaya, N.L. (2022). Evaluation of the influence of structural components of the university educational environment on the development of a future teacher. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theory and Practice], *7* (6), 670–679. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49326571 (access date: 28.10.2025).
7. Li Jianyi (2024). Problems of a sociocultural nature among Chinese students studying abroad and ways to solve them. *Sovremennyi uchenyi* [Modern Scientist], *5*, 145–149. DOI: https://doi.org/10.58224/2541-8459-2024-5-145-149
8. Liu Xin (2024). Features of educational motivation of students with different levels of self-esteem. *Sovremennyi uchenyi* [Modern Scientist], *5*, 238–243. DOI: https://doi.org/10.58224/2541-8459-2024-5-238-243
9. Molchanovskii, V.V. (1998). *Prepodavatel russkogo yazyka kak inostrannogo. Opyt sistemno-funktsionalnogo analiza* [Teacher of Russian as a Foreign Language. Experience of System-Functional Analysis]. Moscow, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ztaeye (access date: 28.10.2025).
10. Myasishchev, V.N. (1995). *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of Relations]. Voronezh, Russia. URL: https://vshp.pro/wp-content/uploads/2020/04/Myasishhev-V.N.-Psihologiya-otnoshenij.pdf?ysclid=mhakb3dtbc120622626 (access date: 28.10.2025).
11. Obidina, M.M. (2024). Environmental features of the university educational space and their role in the formation of students' intercultural interaction competence. *Sovremennyi uchenyi* [Modern Scientist], *5*, 302–307. DOI: https://doi.org/10.58224/2541-8459-2024-5-302-307
12. Strelchuk, E.N. (2016). *Russkaya rechevaya kultura inofonov: lingvodidakticheskii aspekt* [Russian Speech Culture of Foreign Language Speakers: Linguodidactic Aspect]. Moscow, Russia. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01008664266 (access date: 28.10.2025).
13. Tan Yanzhe. (2017). Ethnopsychological features of teaching Chinese students. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist], *17* (151), 288–291. URL: https://moluch.ru/archive/151/42833 (access date: 18.11.2024).
14. Tikhikh, E.V. (2023). The level of acculturative stress among foreign students in a multicultural educational environment (on the example of Reshetnev Siberian State University of Science and Technology). *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], *1* (63), 181–189. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50435496 (access date: 28.10.2025).
15. Fakhrutdinova, M.T. (2016). Ethnopsychological features of studying Russian as a foreign language. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kulturologii* [In the World of Science and Art: Issues of Philology, Art History and Cultural Studies], *1* (56), 138–142. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnopsihologicheskie-osobennosti-izucheniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (access date: 28.10.2025).
16. Kharitonova, O.V., & Baranova, S.E. (2018). The culture of oral speech of a teacher of Russian as a foreign language: Pedagogical speaking. *Mir Nauki* [The World of Science], *6* (5), 1–8. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36775488 (access date: 02.11.2025).
17. Chunyan Liu, Yan Jiao, Wenting Qiu (2022). The roles of language aptitude and online self-regulated learning in foreign language achievements. *Language Teaching Research Quarterly*, *31*, 83–100. DOI: 10.32038/ltrq.2022.31.07
18. Zubkov, A.D. (2023). Principles of constructing 'professional foreign language' course integrating massive open online course. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya* [World of Science, Culture, and Education], *5* (102), 153–155. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-153-155

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических и психологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке elibrary, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

Журнал размещен на платформе публикаций Readera. Проект предоставляет комплекс бесплатных инструментов для мобильного чтения, создания заметок и цитат, эффективного продвижения публикаций на международную аудиторию.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), обзор научной литературы по проблеме, 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, methodology (materials and methods), review of scientific literature on the problem, research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the ar-ticle, author's contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, "..." [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках:*

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, УДК;

– сведения об авторе – указываются фамилия, имя и отчество, занимаемая должность, ученая степень, звание, место работы, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты, контактный телефон; Scopus Author ID; ORCID ID; научная специальность согласно новой номенклатуре научных специальностей *(все сведения предоставляются полностью без сокращений);*

– *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 (5). 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 (5).

Пристатейный список литературы (не менее 17 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 (5).

A reference list (at least 17 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus*, Web Of Science) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5–2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses…) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

Структура авторского резюме

1. На русском языке

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

– ясность/понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;

– соответствие требованиям структурных элементов;

– полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);

– наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования.*

Срок рецензирования – **1 месяц** со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

Structure of the author's resume

1. In Russian

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstarct

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstarct

Keywords

Requirements for author's resumes:

– clarity/clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;

– compliance with the requirements of structural elements;

– completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);

– availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is **2 months**.

Научное периодическое издание

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА (ВЕСТНИК КГПУ)

2025 № 4 (74)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста Т.М. Софронова
Технический редактор И.А. Яшина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции и издателя: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Сайт журнала: http://www.kspu.ru/division/vestnik/
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 23.12.25. Формат 60x84 1/8.
Дата выхода в свет 30.12.2025.
Усл. печ. л. 26,4. Бумага офсетная.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 12-003

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+