ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

2026
№ 1 [75]

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

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)

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 V.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
TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

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

Т.В. Голикова, Т.А. Кондратюк, Т.А. Петрович
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–9-х КЛАССОВ (НА ПРИМЕРЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)
T.V. Golikova, T.A. Kondratyuk, T.A. Petrovich
EXPERIENCE OF ORGANIZING PEDAGOGICAL MENTORING FOR 5TH – 9TH GRADERS (ON THE EXAMPLE OF NATURAL SCIENCE EDUCATION)
[5]

Д.О. Куулар, А.М. Ондар, Н.И. Пак
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ С ПОЗИЦИЙ МЕНТАЛЬНОГО ПОДХОДА
D.O. Kuular, A.M. Ondar, N.I. Pak
DIDACTIC FEATURES OF BILINGUAL COMPUTER SCIENCE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF MENTAL APPROACH
[16]

Е.А. Перминов, В.А. Тестов, Е.М. Ганичева
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОСНОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВУЗЕ
E.A. Perminov, V.A. Testov, E.M. Ganicheva
FEATURES OF TEACHING MATHEMATICAL FOUNDATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AT UNIVERSITIES
[29]

А.А. Сыромятников, Д.О. Куулар
МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-БИЛИНГВОВ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОФИЛЕЙ
A.A. Syromyatnikov, D.O. Kuular
MODEL OF INDIVIDUALIZING METHODOLOGICAL TRAINING FOR FUTURE BILINGUAL TEACHERS BASED ON COGNITIVE PROFILES
[38]

Чэнь Мэйцин, В.В. Иванова
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
Chen Meiqing, V.V. Ivanova
METHODS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN CHINESE STUDENTS LEARNING RUSSIAN
[49]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

В.А. Адольф, О.П. Журавлева
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВОЖАТЫЙ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?
V.A. Adolf, O.P. Zhuravleva
PROFESSIONAL CAMP COUNSELOR: MYTH OR REALITY?
[62]

О.В. Богданова
МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ НЕПРЕРЫВНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ЕДИНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА МУНИЦИПАЛИТЕТА
O.V. Bogdanova
A MODEL FOR MANAGING CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER AS A MEANS TO CREATE A UNIFIED METHODOLOGICAL SPACE OF THE MUNICIPALITY
[73]

Г.Г. Саитгалиева, А.Б. Хуранов, Р.Р. Шаяхметова, Т.Т. Саитгалиев
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ
G.G. Saitgalieva, A.B. Khuranov, R.R. Shayakhmetova, T.T. Saitgaliev
FEATURES OF PROFESSIONAL CHOICE AMONG YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES
[84]

С.С. Ситничук, Н.В. Канаушкин
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
S.S. Sitnichuk, N.V. Kanaushkin
USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN THE THEORETICAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE
[100]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

М.А. Тремясов, А.Н. Аржалова, С.А. Чубыкина
ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПОРТСМЕНОВ
M.A. Tremyasov, A.N. Arzhalova, S.A. Chubykina
PREVENTION AND CORRECTION OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME IN ATHLETES
[115]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGY
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

О.С. Втюрина
ПРЕДИКТОРЫ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ: РОЛЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И САМООТНОШЕНИЯ
O.S. Vtyurina
PREDICTORS OF SUBJECTIVE POSITION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES: ROLE OF RESILIENCE AND SELF-ATTITUDE
[126]

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
PERSONALITY PSYCHOLOGY

Э.К. Базарина, Т.А. Степанова
ЧИСЛЕННЫЙ АНАЛИЗ ВИЗУАЛЬНОЙ СЛОЖНОСТИ АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЫ: ПОИСК ПАРАМЕТРОВ, АССОЦИИРУЮЩИХСЯ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КОМФОРТОМ
E.K. Bazarina, T.A. Stepanova
NUMERICAL ANALYSIS OF VISUAL COMPLEXITY OF ARCHITECTURAL ENVIRONMENTS: SEARCHING FOR PARAMETERS ASSOCIATED WITH PSYCHOLOGICAL COMFORT
[136]

И.С. Юшкова, М.В. Сафонова
КРИЗИС ГОРЕВАНИЯ У ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА: ОСОБЕННОСТИ ПРОЖИВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
I.S. Yushkova, M.V. Safonova
GRIEF CRISIS IN MIDDLE-AGED WOMEN: PASSING-THROUGH FEATURES AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FEASIBILITY
[150]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGY
ЯЗЫКОЗНАНИЕ
LINGUISTICS

Е.Н. Елина, Е.А. Штейнгарт
ЯЗЫКОВЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ СЕМАНТИКИ ГОТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В РОМАНЕ ДЖ. КОУ «КАКОЕ НАДУВАТЕЛЬСТВО!»
E.N. Elina, E.A. Shteyngart
LINGUISTIC AND STYLISTIC DEVICES REPRESENTING ELEMENTS OF THE GOTHIC TRADITION SEMANTICS IN J. COE'S NOVEL "WHAT A CARVE UP!"
[163]

М.А. Самойленко
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛЕИЗЪЯВЛЕНИЯ В БЕСЕДЕ РЕБЕНКА И ВЗРОСЛОГО (НА МАТЕРИАЛЕ БЕСЕД ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ПЕРВИЧНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ)
M.A. Samoylenko
LINGUISTIC POTENTIAL OF VOLITION IN CHILD-ADULT INTERACTION (BASED ON CONVERSATIONS BETWEEN A SPEECH THERAPIST AND CHILDREN WITH PRIMARY SPEECH UNDERDEVELOPMENT)
[179]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ
SCIENTIFIC DEBUT

А.В. Лебедянцева
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЖИЗНЕННЫХ ДОСТИЖЕНИЯХ И УСПЕХЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ
A.V. Lebedyantseva
THE CONCEPT OF LIFE ACHIEVEMENTS AND SUCCESS IN MODERN PSYCHOLOGY
[190]

Мэн Юань
ДИНАМИКА СТРУКТУРЫ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «СЕМЬЯ» (ПО МАТЕРИАЛАМ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА)
Meng Yuan
STRUCTURE DYNAMICS OF THE SEMANTIC FIELD 'FAMILY' (BASED ON THE MATERIALS OF THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE)
[198]

А.В. Сабуров
КИБЕРСУБЪЕКТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ЦИФРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ: ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ (НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА)
A.V. Saburov
CYBERSUBJECTNESS AS A FACTOR IN DIGITAL ADDICTION PREVENTION: THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDY (ON THE EXAMPLE OF MILITARY UNIVERSITY CADETS)
[209]

А.А. Чернышев
ФОНЕТИЧЕСКАЯ И ГРАФИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В ТЕЛЕВИЗИОННОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ
A.A. Chernyshev
PHONETIC AND GRAPHIC ADAPTATION OF ANGLICISMS IN TELEVISION ADVERTISING DISCOURSE OF THE REPUBLIC OF KOREA
[224]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS
[234]

УДК 372.854, 372.857

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–9-х КЛАССОВ (НА ПРИМЕРЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Т.В. Голикова (Красноярск, Россия)

Т.А. Кондратюк (Красноярск, Россия)

Т.А. Петрович (Филимоново, Красноярский край, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В условиях перехода к цифровой экономике и дефицита кадров в естественно-научных отраслях формирование у обучающихся основной школы фундаментальных естественно-научных знаний становится стратегической задачей. Ее решение требует преодоления противоречий между требованиями федерального стандарта по биологии и ресурсными возможностями школ; между репродуктивными педагогическими практиками и необходимостью внедрения деятельностно ориентированных моделей, а также проблемой низкой учебной мотивации. Педагогическое наставничество рассматривается как технология сопровождения, способная частично разрешить данные противоречия. Оно выступает компонентом образовательной среды, обеспечивающим субъект-субъектное взаимодействие, индивидуализацию учебных траекторий и трансляцию предметного и метапредметного опыта. Однако, несмотря на нормативное закрепление, педагогические условия, формы и механизмы реализации наставничества в естественно-научном образовании основной школы исследованы недостаточно. Отсутствует целостное представление о дидактическом инструментарии, критериях эффективности и организационных моделях, максимизирующих потенциал наставничества в формировании системных знаний.

Цель статьи – выявить и описать методические условия организации наставнической деятельности как технологии сопровождения, способствующей формированию и развитию естественно-научных знаний обучающихся основной школы через субъект-субъектное взаимодействие, индивидуализацию учебных траекторий и трансляцию предметного и метапредметного опыта.

Методология исследования основана на комплексном подходе, включающем теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов, а также эмпирические методы: педагогический эксперимент, анкетирование учителей, тестирование и наблюдение за обучающимися. Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Филимоновская СОШ» Канского района Красноярского края с обучающимися 5–9-х классов (2022–2025). Для оценки динамики знаний использовалась методика расчета коэффициента усвоения (А.А. Кыверялг, В.П. Беспалько).

Результаты исследования. Выявлены и описаны методические условия организации педагогического наставничества в естественно-научном образовании обучающихся 5–9-х классов. Ключевыми условиями его успешной реализации выступают: 1) интеграция наставничества в урочную и внеурочную деятельность через проектные и практические формы; 2) использование дифференцированных форм взаимодействия («учитель – ученик», «ученик – ученик») с учетом индивидуальных потребностей; 3) системная подготовка педагогов-наставников и разработка соответствующей программно-методической документации.

Установлено, что эффективными формами организации педагогического наставничества являются индивидуальные мини-проекты, практико-ориентированные занятия (лабораторные работы, элективные курсы) и флеш-наставничество, это приводит к статистически значимому повышению успеваемости по биологии (прирост среднего балла от 0,24 до 0,48), росту коэффициента усвоения материала (на 0,1–0,3) и увеличению доли учащихся, выбирающих биологию для сдачи ОГЭ. Авторами проведен теоретический анализ историко-педагогических и методических аспектов наставничества, разработана и адаптирована программа наставничества по естественно-научной грамотности для форм «учитель – ученик» и «ученик – ученик», организован и проведен педагогический эксперимент, проанализированы и интерпретированы полученные эмпирические данные.

Заключение. Педагогическое наставничество является эффективной технологией формирования естественно-научных знаний обучающихся основной школы. Результаты исследования подтверждают предположение о положительном влиянии наставничества на мотивацию, индивидуальную поддержку и развитие исследовательских навыков школьников.

Ключевые слова: *педагогическое наставничество, естественно-научное образование, основная школа, условия, успеваемость.*

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

Голикова Татьяна Валериевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии, химии и методики обучения, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5714-5855; e-mail: golikova-1969@mail.ru
Кондратюк Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kondr1607@mail.ru
Петрович Татьяна Александровна – учитель биологии и химии; Филимоновская средняя общеобразовательная школа Канского района Красноярского края; ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0453-1368; e-mail: tzhuravli@mail.ru

Постановка проблемы. В условиях перехода к цифровому формату российской экономики, сопровождающихся системным дефицитом квалифицированных кадров в естественно-научных отраслях, формирование у обучающихся основной школы фундаментальных естественно-научных знаний приобретает характер стратегической образовательной задачи. Реализация данной задачи сопряжена с преодолением ряда противоречий:

– между нормативными требованиями обновленного образовательного стандарта по биологии и реальными ресурсными возможностями образовательных организаций. Это связано с недостаточной подготовкой самих педагогов-наставников, отсутствием методологических рекомендаций;

– между репродуктивными педагогическими практиками и необходимостью внедрения деятельностно ориентированных образовательных технологий обучения, между традиционными методами преподавания естественно-научных дисциплин и инновационными подходами, включающими наставничество. Школы часто испытывают сложности с внедрением новых технологий обучения, что требует более глубокой проработки организационных аспектов.

Кроме того, проблема заключается в недостаточной мотивации самих обучающихся к изучению естественно-научных дисциплин, поэтому наставничество может стать эффективным инструментом для решения этой проблемы.

В данном контексте педагогическое наставничество в качестве целевой образовательной модели (Распоряжение Минпросвещения России № Р-145 от 25.12.2019) рассматривается как технология сопровождения, обладающая потенциалом для частичного разрешения указанных противоречий. Наставничество мы позиционируем как компонент образовательной среды, способный обеспечить субъект-субъектное взаимодействие, индивидуализацию учебных траекторий и трансляцию не только предметных знаний, но и метапредметного опыта. Однако, несмотря на нормативное закрепление, эмпирически верифицированные и методологически обоснованные педагогические условия, формы и механизмы реализации наставнической деятельности именно в предметной области естественно-научного цикла для обучающихся основной школы остаются недостаточно исследованными. Отсутствует целостное представление о дидактическом инструментарии, критериях эффективности и организационных моделях, которые максимизировали бы дидактический и развивающий потенциал наставничества в контексте формирования системных естественно-научных знаний обучающихся основной школы.

Педагогическое наставничество сегодня признается одним из ключевых инструментов в системе образования, направленных на поддержку и развитие как молодых специалистов, так и обучающихся. В целевой модели наставничества, утвержденной Министерством просвещения РФ в 2019 г., детализируются методологические основания и механизмы внедрения наставничества в образовательные учреждения, перед которыми ставится задача создания условий для формирования у обучающихся ключевых компетенций, в том числе в области естественно-научного направления. Согласно модели наставничество должно способствовать повышению успеваемости и заинтересованности обучающихся, развитию у них критического мышления и способности

к самостоятельному освоению новых знаний. В то же время наставничество направлено на профессиональную адаптацию и поддержание мотивации у учителей и молодых специалистов, что делает его важным элементом современной образовательной политики.

На сегодняшний день существует острая необходимость в повышении уровня естественно-научных знаний среди школьников, что связано с внедрением новых стандартов образования. На региональном уровне, особенно в субъектах с промышленной и ресурсной специализацией, таких как Красноярский край, важность естественно-научных знаний усиливается. В Красноярском крае, по статистическим данным, в последние годы наблюдается дефицит кадров во многих специальностях, что ставит перед образовательными учреждениями задачу подготовки компетентных специалистов, начиная с уровня школы. В Красноярском крае на одну вакансию в среднем приходится 2,8 резюме (при норме 7,9 резюме на вакансию), что говорит о значительной нехватке кадров на рынке труда. Для конкретных школ, особенно расположенных в регионах с высокой концентрацией промышленных предприятий, педагогическое наставничество может стать инструментом не только для повышения уровня естественно-научных знаний, но и для повышения качества подготовки выпускников, способных поступать в технические вузы и обеспечивать кадровый резерв для отрасли.

Цель статьи – выявить и описать методические условия организации наставнической деятельности как технологии сопровождения, способствующей формированию и развитию естественно-научных знаний обучающихся основной школы через субъект-субъектное взаимодействие, индивидуализацию учебных траекторий и трансляцию предметного и метапредметного опыта.

Методология, методы и база исследования. Методология исследования основана на комплексном подходе, включающем теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов, а также эмпирические методы: педагогический эксперимент, анкетирование учителей, тестирование и наблюдение за обучающимися. Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Филимоновская СОШ» Канского района Красноярского края с обучающимися 5–9-х классов 2024–2025 учебном году. Для оценки динамики знаний использовалась методика расчета коэффициента усвоения по А.А. Кыверялгу[1], В.П. Беспалько[2].

Обзор научной литературы. Сущность понятия наставничества, роль педагога-наставника в формировании компетенций и профессионального развития молодых педагогов, качества, которыми должен обладать педагог-наставник, принципы и механизмы наставнической деятельности, взаимосвязь процессов обучения и воспитания рассматривались в трудах В.А. Адольфа, Н.Ф. Яковлевой [Адольф, Яковлева, 2016], С.Н. Кочкиной [Кочкина, 2020], Д. Лемова[3], И.В. Саркисовой [Саркисова, 2021], Л.Т. Эби, Т.Д. Аллен [Eby et al., 2008] и др.; понимание наставничества (mentoring) как процесса направленной помощи, поддержки и сопровождения становления, выбора жизненного пути, развития и самосовершенствования человека обсуждалось в работах В.А. Адольфа, Т.А. Конд-ратюк [Адольф, 2021], Т.Р. Бадамшиной, А.А. Ляпиной [Бадамшина, Ляпина, 2023], Н.Ф. Браиловской, Н.Ю. Середы, И.В. Шор [Браиловская и др., 2023], Е.А. Дудиной [Дудина, 2017], Л.А. Зубовой [Зубова, 2021], И.В. Кругловой [Круглова, 2007] и др.; проблема педагогического наставничества как инструмента формирования естественно-научных знаний представлена в работах Т.В. Голиковой, М.Н. Березиной [Голикова, 2023; Голикова и др., 2024], Т.А. Журавлевой [Журавлева, 2022]; Пасека М.А. [Пасека, 2023], Т.А. Петрович [Петрович, 2023] и др.

[1] Кыверялг А.А. Вопросы методики педагогических исследований. Таллин: Валгус, 1971. Ч. 1. 154 с.

[2] Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.

[3] Лемов Д. Мастерство учителя: проверенные методики выдающихся преподавателей / пер. с англ. О. Медведь. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 403 с. URL: https://www.mann-ivanov-ferber.ru/assets/files/bookparts/masterstvo_uchitelya/newmasterstvo_uchitelya_read.pdf (дата обращения: 06.12.2025).

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

Результаты исследования. В МБОУ «Филимоновская СОШ» Канского района Красноярского края с 2022 г. осуществляется наставническая деятельность по предметам естественно-научного цикла. В школе разработаны положение и программа наставничества, в которой заняты 23 % учителей школы.

В структуру управления реализуемой программы входят директор школы, куратор программы, наставники, педагог-психолог и наставляемые. У всех педагогов школы свои функциональные обязанности. Так, деятельность директора в рамках программы предполагает разработку и утверждение нормативных документов, целевой модели, дорожной карты, назначение кураторов, реализацию кадровой политики, а также обеспечение оснащения для реализации модели наставничества.

Работа куратора программы заключается в формировании базы наставников, организации обучения наставников, контроле внедрения целевой модели и проведения программы, мониторинге программы и решении организационных вопросов.

Педагог-психолог во время реализации программы консультирует, проводит мониторинги, тестирование на выявление психологической совместимости.

Роль наставника предполагает разработку и реализацию планов развития, а также организацию взаимодействия с наставляемыми в формате учитель – ученик, ученик – ученик.

Педагогическое наставничество в Филимоновской СОШ состоит из шести этапов. На первом этапе осуществляется подготовка условий для запуска Программы, результатом которого становится разработанная дорожная карта реализации наставничества.

На втором этапе формируются базы наставников и наставляемых. В число наставляемых могут попасть различные категории обучающихся: проявившие выдающиеся способности; демонстрирующие неудовлетворительные образовательные результаты; с ограниченными возможностями здоровья; попавшие в трудную жизненную ситуацию; имеющие проблемы с поведением; не принимающие участия в жизни школы, отстраненные от коллектива и т.п.

На третьем этапе происходят отбор и обучение наставников через анкетирование и собеседование претендентов на эту должность. Отбор наставников осуществляется из числа активных и опытных учителей.

Далее на четвертом этапе создаются наставнические группы или пары.

Пятый этап программы самый длительный, он включает непосредственно наставническую деятельность, в ходе которой реализуется программа для наставляемых, а также проводится мониторинг эффективности программы.

Окончание программы реализуется на заключительном шестом этапе, на котором выбираются лучшие практики наставничества, а также поощряются наставники.

В реализации практики наставнической деятельности в 2024–2025 учебном году приняли участие 198 обучающихся с 5-го по 9-й класс МБОУ «Филимоновская СОШ», с которыми была апробирована формы работы «учитель – ученик». Данная форма предполагает взаимодействие опытного педагога с обучающимися, демонстрирующими высокие образовательные результаты или низкую мотивацию к учебе, принимающими активное участие в жизни школы или имеющими проблемы с поведением. В рамках формы «учитель – ученик» наставничество направлено на выполнение обучающимся мини-проектов.

Так, учащимся 5-х, 6-х классов было предложено выполнение мини-проектов естественно-научной направленности, соответствующих темам уроков. Обучающиеся выполняли проекты по желанию, индивидуально под руководством учителя. Примеры заданий включали подготовку интересных фактов по теме урока, разработку экспериментальных частей для уроков повторения и закрепления.

Также применялась форма флэш-наставничества («здесь и сейчас», т.е. передача ценных знаний в короткий промежуток времени), где школьник выступал перед классом с результатами проекта. Данное взаимодействие развивает

навыки публичных выступлений, и обучающиеся пробуют себя в роли учителя. Например, среди обучающихся 5-го класса было проведено занятие по теме «Роль растений в экосистемах: почему лес называют “легкими” планеты?». Обучающиеся в течение короткого времени поймут, почему леса называют «легкими» планеты, узнают, как растения участвуют в круговороте кислорода, а также смогут составить схему круговорота кислорода. По окончании работы обучающиеся объясняют круговорот кислорода другим одноклассникам.

Для получения результата по окончании эксперимента разработан комплекс практических занятий, проводимых на уроках и во внеурочной деятельности с акцентом на лабораторных работах, групповых и индивидуальных заданий.

Наставническая деятельность в 7–8-х классах реализовывалась в урочной и внеурочной форме работы, применялись формы наставничества «учитель – ученик» и «ученик – ученик». Практика наставничества осуществлялась на лабораторных работах, при проведении практических видов деятельности, при подготовке к ОГЭ, на занятиях, когда использовались натуральные и/или изобразительные средства наглядности, когда осуществлялась работа с текстами, графиками и таблицами.

В 7-м классе обучающиеся работали в составе группы. В 8-м классе они работали индивидуально или в составе группы по 4–5 человек.

Например, при изучении темы «Развитие растительного мира на Земле» в 7-м классе обучающиеся должны были познакомиться с этапами эволюции растительного мира и показать связь между развитием растений и изменениями, происходящими на планете. В начале занятия были сформированы четыре группы учащихся, которые получили свое название, связанное с этапом эволюции растений (споровые растения «Мхи», древние сосудистые растения «Папоротники», «Голосеменные» и «Покрытосеменные»). Такой ассоциативный прием предполагает лучшее закрепление материала. Затем учитель, используя наглядные материалы (изображения, гербарий, видеофрагменты и др.), представляет информацию об основных этапах эволюции растительного мира.

Далее организуется практическая работа учащихся, которая состоит из нескольких этапов. На первом этапе каждая группа получает набор растений по названию своей группы и выполняет задания: рассматривание строения побега, выявление отличительных черт (присутствие/отсутствие органов в строении растения, таких как корневая система, семена, цветки, листья), зарисовка растения (на рисунке обучающиеся отмечают основные органы растения).

На втором этапе обучающиеся создают временную шкалу, которая указывает на появление данных растений в разные периоды геологической истории Земли.

Учитель помогает группам фиксировать наблюдения, наставляет их в правильности выполняемых действий, координирует ход работы. Совместными усилиями учителя и обучающихся создается временная шкала, на которой указываются эволюция и время зарождения той или иной группы растений, а также изменения, происходящие в окружающей среде. Каждая группа, выполнив задание, демонстрирует перед учащимися всего класса результаты своей работы.

В 8-м классе при проведении лабораторной работы «Исследование под микроскопом готовых микропрепаратов клеток и тканей животных» обучающиеся используют микроскоп для изучения клеток и тканей животных, сравнивают их строение и выявляют характерные особенности. Совместно с учителем школьники вспоминают, как закрепить микропрепарат на предметном столике, настроить свет и добиться четкого изображения. Каждый обучающийся получает готовые микропрепараты эпителиальной, соединительной, мышечной и нервной ткани. В ходе работы обучающимся необходимо зарисовать то, что они видят. Это тренирует внимание, и помогает лучше запомнить изученное. В конце занятия учитель предлагает обучающимся сравнить результаты своих наблюдений. Например, как отличаются клетки эпителия и мышцы? Какой слой межклеточного вещества виден в соединительной ткани? Обсуждение позволяет

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

не только структурировать выводы, но и понять, что каждый объект уникален.

В 9-м классе на внеурочных занятиях учащиеся готовятся к основному государственному экзамену по биологии за 5–9-й классы. Внимание учащихся фокусируется на повторении и углублении материала, изученного ранее, а также на подготовке к экзаменам через выполнение тематических и типовых заданий. Работа строится по заранее разработанному плану, в четкой последовательности. Первоначально обучающиеся под руководством педагога изучают теоретическую часть, актуализируют опорные понятия, известные им. Обучающиеся могут работать индивидуально или в группах по 4–5 человек, что позволяет комбинировать индивидуальный подход с развитием навыков коллективного анализа.

На занятиях использование натуральных средств наглядности, табличного материала, рисунков, схем, видео и т.д. является необходимым условием. Далее учитель предлагает школьникам выполнить тренировочные задания, где обязательными будут вопросы и задания из контрольно-измерительных материалов, представленных в открытом доступе на интернет-сайтах ФИПИ, Решу ОГЭ и др. Важным моментом в осуществлении такой работы будет составление алгоритма выполнения каждого типа задания, представленного в ОГЭ.

В результате исследования выявлены и описаны методические условия организации педагогического наставничества в естественно-научном образовании обучающихся 5–9-х классов.

Условиями успешной организации педагогического наставничества выступают: 1) интеграция наставничества в урочную и внеурочную деятельность через проектные и практические формы; 2) использование дифференцированных форм взаимодействия («учитель – ученик», «ученик – ученик») с учетом индивидуальных потребностей; 3) системная подготовка педагогов-наставников и разработка соответствующей программно-методической документации.

Введение элективных курсов в 7–8-х классах с акцентом на практическом применении знаний, что позволяет улучшить результаты успеваемости. Это подтверждается приростом средних баллов учеников после введения наставнической практики. Использование разнообразных форм обучения (лабораторные работы, тесты, работа с текстами и графическими данными), что способствует улучшению понимания биологических процессов и повышению уровня подготовки к экзаменам.

Определено, что наиболее результативной формой организации педагогического наставничества являются: индивидуальные мини-проекты (для 5–6-х классов), направленные на изучение тем уроков и расширение знаний через самостоятельное исследование; двойное наставничество, включающее взаимодействие «учитель – ученик» и «ученик – ученик» (флеш-наставничество), где обучающиеся выступают в роли учителя, делясь знаниями с одноклассниками; практико-ориентированные занятия (для 7–9-х классов), включающие лабораторные работы, практические опыты и анализ учебных текстов, графиков и таблиц.

Апробация разработанных методических условий организации педагогического наставничества в Филимоновской школе показала положительную динамику успеваемости. В частности, средние баллы по биологии улучшились у обучающихся 7А и 7Б классов на 0,46 и 0,48 балла, у 8А и 8Б – на 0,24 и 0,36 балла соответственно, что подтверждает эффективность предложенных педагогических подходов.

В качестве дополнительных результатов педагогического эксперимента можно отметить увеличение количества обучающихся, выбирающих биологию для сдачи ОГЭ. В 2024–2025 учебном году из 45 человек (9-й класс) выбрали сдавать ОГЭ по биологии 40 % обучающихся.

Практика организации педагогического наставничества как условия формирования знаний у обучающихся основной школы может стать мощным инструментом в повышении качества естественно-научного образования. В реализации данного направления можно выделить следующие перспективы: индивидуализация обучения и персонализированный подход;

развитие исследовательских навыков и критического мышления обучающихся; практико-ориентированное обучение и связь с реальной жизнью; использование современных ресурсов и технологий обучения; развитие профессиональных компетенций педагогов-наставников.

Заключение. Таким образом, педагогическое наставничество является перспективной технологией повышения качества естественно-научного образования. Оно позволяет создать более индивидуализированный, практико-ориентированный и мотивирующий процесс обучения, способствующий формированию глубоких и прочных естественно-научных знаний у обучающихся основной школы. Развитие и совершенствование практики наставничества требует внимания со стороны государства, образовательных учреждений и педагогического сообщества.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Зайцева М.С., Кондратюк А.И. [и др.] Вовлечение работников общеобразовательных организаций в подготовку будущих педагогов: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. 248 с. URL: https://elib.kspu.ru/document/64845 (дата обращения: 03.12.2025).
2. Адольф В.А., Кондратюк А.И., Кондратюк Т.А. Изменения подготовки учителя физической культуры в условиях цифровой трансформации общества // Формирование цифровой культуры непрерывного гуманитарного образования в контексте сохранения традиционных ценностей: сб. науч. ст. М.: Ваш формат, 2021. С. 376–387. URL: https://lib.dm-centre.ru/lib/document/gpntb/ESVODT/4ea2c41160fc9cf12490ea903d430c77/ (дата обращения: 29.11.2025).
3. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 43–47. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-zadachi-kak-tselevoy-vektor-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii (дата обращения: 24.11.2025).
4. Бадамшина Т.Р., Ляпина А.А. Профессиональное становление педагогических работников на старте карьеры: современные практики наставнической деятельности // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии: Всеросс. с междунар. участием науч.-практ. конф. 2023. С. 26–35. URL: https://edu-frn.spb.ru/files/14bPGF47Z1NcLxmJx3hfkdLhRrDzs1ddCiONU9yC.pdf (дата обращения: 04.12.2025).
5. Браиловская Н.Ф., Середа Н.Ю., Шор И.В. Наставничество как неотъемлемый компонент современной системы образования // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии: Всеросс. с междунар. участием науч.-практ. конф. 2023. С. 48–56. URL: https://edu-frn.spb.ru/files/14bPGF47Z1NcLxmJx3hfkdLhRrDzs1ddCiONU9yC.pdf (дата обращения: 04.12.2025).
6. Голикова Т.В. Организация наставнической деятельности как условие совершенствования профессиональных компетенций учителя биологии // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии: Всеросс. с междунар. участием науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2023. С. 92–98. URL: https://edu-frn.spb.ru/files/14bPGF47Z1NcLxmJx3hfkdLhRrDzs1ddCiONU9yC.pdf (дата обращения: 04.12.2025).
7. Голикова Т.В., Березина М.Н., Петрович Т.А. Роль учителя-наставника в работе с высокомотивированными учащимися профильного биолого-химического класса // Инновации в естественно-научном образовании: матер. XVI Всеросс. науч.-метод. конф. Красноярск, 2024. С. 111–115. URL: http://elib.kspu.ru/document/80394 (дата обращения: 04.12.2025).
8. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Science for Education Today. 2017. Т. 7, № 5. С. 25–36. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-osobyy-vid-pedagogicheskoy-deyatelnosti-suschnostnye-harakteristiki-i-struktura (дата обращения: 09.12.2025).

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

9. Журавлева Т.А. К вопросу педагогического наставничества в естественно-научном образовании // Инновации в естественно-научном образовании: матер. XIV Всеросс. науч.-метод. конф. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 74–78. URL: http://elib.kspu.ru/document/69223 (дата обращения: 09.12.2025).
10. Зубова Л.А. Наставничество, фасилитация, менторство, коучинг. Особенности и различия // Молодой ученый. 2021. № 46 (388). С. 74–76. URL: https://moluch.ru/archive/388/85286 (дата обращения: 05.12.2025).
11. Кочкина С.Н. Роль педагога-наставника в современном мире // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3, № 2. С. 46–51. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagoga-nastavnika-v-sovremennom-mire (дата обращения: 04.12.2025).
12. Круглова И.В. Роль наставника в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // Институт XXI века: подготовка педагогических кадров (актуальность, проблемы, перспективы): матер. науч.-практ. конф.: в 2 т. / под ред. Е.Г. Чернышовой [и др.]. М.: МГПИ, 2007. С. 56–60. Т. 2, вып. 2. URL: https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2007-9/nastavnichestvo-v-povishenii-professionalnoiy-kompetentnosti-molodogo-uchitelya (дата обращения: 05.12.2025).
13. Пасека М.А. Проблемы наставничества в современной школе // Научные высказывания. 2023. № 19 (43). С. 21–23. URL: https://nvjournal.ru/article/Problemy_nastavnichestva_v_sovremennoj_shkole (дата обращения: 05.12.2025).
14. Петрович Т.А. Наставничество «ученик – ученик»: перспективы и вызовы при переходе на новые федеральные образовательные программы // Инновации в естественно-научном образовании: матер. XV Всеросс. (с междунар. участием) науч.-метод. конф. Красноярск, 2023. С. 101–103. URL: http://elib.kspu.ru/document/75057 (дата обращения: 09.12.2025).
15. Саркисова И.В. К вопросу о сущности понятия «наставничество» в зарубежной и отечественной литературе // Тенденции развития науки и образования. № 70-5. 2021. С. 24–27. URL: https://doicode.ru/doifile/lj/70/lj-02-2021-161.pdf (дата обращения: 05.12.2025).
16. Eby, L.T., Allen, T.D., Evans, S.C., & Du Bois, D.L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, *72* (2), 254–267. URL: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3141159 (access date: 05.12.2025).

EXPERIENCE OF ORGANIZING PEDAGOGICAL MENTORING FOR 5TH – 9TH GRADERS (ON THE EXAMPLE OF NATURAL SCIENCE EDUCATION)

T.V. Golikova (Krasnoyarsk, Russia)

T.A. Kondratyuk (Krasnoyarsk, Russia)

T.A. Petrovich (Filimonovo, Krasnoyarsk Krai, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In the context of the transition to a digital economy and a shortage of personnel in the natural sciences, developing fundamental scientific knowledge in secondary school students is becoming a strategic objective. Addressing this challenge requires overcoming the contradictions between the requirements of the federal biology standard and the resource capabilities of schools; between reproductive pedagogical practices and the need to implement activity-oriented models; and the problem of low academic motivation. Pedagogical mentoring (Order of the Ministry of Education No. R-145) is considered a support technology capable of partially resolving these contradictions. It serves as a component of the educational environment, ensuring subject-to-subject interaction, individualization of learning trajectories, and the transfer of subject-specific and meta-subject experience. However, despite its regulatory enshrinement, the pedagogical conditions, forms, and mechanisms for implementing mentoring in natural science education in secondary schools have been understudied. There is a lack of a comprehensive understanding of the didactic tools, performance criteria, and organizational models that maximize the potential of mentoring for developing systemic knowledge.

The purpose of this article is to identify and describe the methodological conditions for the organization of pedagogical mentoring in natural science education for students in grades 5–9. Based on the analysis, to substantiate, develop and test methodological conditions for the organization of mentoring activities as support technologies that contribute to the formation and development of natural science knowledge among secondary school students through subject-subject interaction, individualization of learning trajectories and translation of subject and meta-subject experience.

The research methodology is based on an integrated approach, including a theoretical analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature, regulatory documents, as well as empirical methods: a pedagogical experiment, teacher surveys, testing, and student observation. The experimental work was conducted at the Filimonovskaya Secondary School in the Kansky District of Krasnoyarsk Krai, with students in grades 5–9 (2022–2025). To assess knowledge dynamics, a method for calculating the learning coefficient (A.A. Kyveryalg, V.P. Bespalko) was used.

Research results. The methodological conditions for the organization of pedagogical mentoring in natural science education of students in grades 5–9 are identified and described. The key conditions for its successful implementation are: 1) integration of mentoring into regular and extracurricular activities through project and practical forms; 2) use of differentiated forms of interaction ('teacher–student', 'student–student'), taking into account individual needs; 3) systematic training of teachers-mentors and development of appropriate program and methodological documentation.

An adapted mentoring program on natural science literacy for the 'teacher – student' and 'student – student' forms has been developed and tested.

It is established that effective forms of organization of pedagogical mentoring are individual mini-projects, practice-oriented classes (laboratories, elective courses), and flash mentoring. This leads to a statistically significant increase in academic performance in biology (an increase in the average score from 0,24 to 0,48), an increase in the learning coefficient (by 0,1–0,3), and an increase in the proportion of students choosing biology for the Basic State Exam. The authors conducted a theoretical analysis of the historical, pedagogical, and methodological aspects of mentoring, developed and adapted a mentoring program for scientific literacy, organized and conducted a pedagogical experiment, and analyzed and interpreted the obtained empirical data.

Conclusion. Pedagogical mentoring is an effective technology for the formation of natural science knowledge among secondary school students. The results of the study confirm the assumption that mentoring has a positive effect on the motivation, individual support and development of research skills of schoolchildren.

Keywords: *pedagogical mentoring, science education, secondary school, methodological conditions, academic performance.*

Golikova, Tatyana V. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Biology, Chemistry, and Teaching Methods, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5714-5855; e-mail: golikova-1969@mail.ru

Kondratyuk, Tatyana A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: kondr1607@mail.ru

Petrovich, Tatyana A. – Biology and Chemistry Teacher, Filimonovskaya Secondary Comprehensive School (Kansky District, Krasnoyarsk Krai, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0453-1368; e-mail: tzhuravli@mail.ru

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

References

1. Adolf, V.A., Zaitseva, M.S., Kondratyuk, A.I. [et al.] (2021). *Vovlechenie rabotnikov obshcheobrazovatelnykh organizatsiy v podgotovku budushchikh pedagogov: monografiya* [Involvement of employees of general education organizations in the training of future teachers: Monograph]. Krasnoyarsk, Russia. URL: https://elib.kspu.ru/document/64845 (access date: 03.12.2025).
2. Adolf, V.A., Kondratyuk, A.I., & Kondratyuk, T.A. (2021). Changes in physical education teacher training in the context of the digital transformation of society. In: *Formirovanie tsifrovoi kulturi nepreryvnogo gumanitarnogo obrazovaniya v kontekste sokhraneniya traditsionnikh tsennostei* [Formation of a Digital Culture of Continuous Humanitarian Education in the Context of Preserving Traditional Values] (pp. 376–387). Moscow, Russia. URL: https://lib.dm-centre.ru/lib/document/gpntb/ESVODT/4ea2c41160fc9cf12490ea903d430c77/ (access date: 29.11.2025).
3. Adolf, V.A., & Yakovleva, N.F. (2016). Professional tasks as a target vector for implementing a competency-based approach in education. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev], *1* (35), 43–47. *URL:* https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-zadachi-kak-tselevoy-vektor-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii (access date: 24.11.2025).
4. Badamshina T.R., & Lyapina A.A. (2023, February 16–17). Professional development of teaching staff at the start of their career: modern practices of mentoring activities In *Nastasvnichestvo v obrasovanii: kultura, idei, tekhnologii* [Mentoring in education: culture, ideas, technologies] (pp. 26–35). All-Russian scientific and practical conference with international participation. Yekaterinburg, Russia. URL: https://edu-frn.spb.ru/files/14bPGF47Z1NcLxmJx3hfkdLhRrDzs1ddCiONU9yC.pdf (access date: 04.12.2025).
5. Brailovskaya, N.F., Sereda, N.Yu., & Shor, I.V. (2023, February 16–17) Mentoring as an integral component of the modern education system. In: *Nastasvnichestvo v obrasovanii: kultura, idei, tekhnologii* [Mentoring in education: culture, ideas, technologies] (pp. 48–56). All-Russian scientific and practical conference with international participation. Yekaterinburg, Russia. URL: https://edu-frn.spb.ru/files/14bPGF47Z1NcLxmJx3hfkdLhRrDzs1ddCiONU9yC.pdf (access date: 04.12.2025).
6. Golikova, T.V. (2023, February 16–17). Organization of mentoring activities as a condition for improving the professional competencies of a biology teacher. In *Nastasvnichestvo v obrasovanii: kultura, idei, tekhnologii* [Mentoring in education: culture, ideas, technologies] (pp. 92–98). All-Russian scientific and practical conference with international participation. Yekaterinburg, Russia. URL: https://edu-frn.spb.ru/files/14bPGF47Z1NcLxmJx3hfkdLhRrDzs1ddCiONU9yC.pdf (access date: 04.12.2025).
7. Golikova, T.V., Berezina, M.N., & Petrovich, T.A. (2024). The role of the mentor teacher in working with highly motivated high-school students specializing in biology and chemistry. In *Innovations in Natural Science Education* (pp. 111–115). 16th All-Russian Scientific and Methodological Conference. Krasnoyarsk, Russia. URL: http://elib.kspu.ru/document/80394 (access date: 04.12.2025).
8. Dudina, E.A. (2017). Mentoring as a special type of pedagogical activity: Essential characteristics and structure. In *Science for Education Today*, *7* (5), 25–36. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-osobyy-vid-pedagogicheskoy-deyatelnosti-suschnostnye-harakteristiki-i-struktura (access date: 09.12.2025).
9. Zhuravleva, T.A. (2022). On the issue of pedagogical mentoring in science education. In *Innovations in Natural Science Education* (pp. 74–78). 14th All-Russian Scientific and Methodological Conference. Krasnoyarsk, Russia. URL: http://elib.kspu.ru/document/69223 (access date: 09.12.2025).
10. Zubova, L.A. (2021). Mentoring, facilitation, coaching. features and differences. *Molodoy uchenyi* [Young Scientist], *23* (313), 74–76. URL: https://moluch.ru/archive/388/85286 (access date: 05.12.2025).

11. Kochkina, S.N. (2020). The role of the teacher-mentor in the modern world. *Pedagogika: istoriya, perspektivy* [Pedagogy: History, Prospects], *3* (2), 46–51. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagoga-nastavnika-v-sovremennom-mire (access date: 04.12.2025).
12. Kruglova, I.V. (2007). The role of a mentor in improving the professional competence of a young teacher. In *Institut XXI veka: podgotovka pedagogicheskikh kadrov (Aktual'nost', problemy, perspektivy)* [Institute of the 21st Century: Training of Pedagogical Personnel (Relevance, Problems, and Prospects)] (pp. 56–60). Scientific and Practical Conference. Moscow, Russia. URL: https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2007-9/nastavnichestvo-v-povishenii-professionalnoiy-kompetentnosti-molodogo-uchitelya (access date: 05.12.2025).
13. Paseka, M.A. (2023). Mentoring issues in the modern school. *Nauchnye vyskazyvaniya* [Scientific Statements], *19* (43), 21–23. URL: https://nvjournal.ru/article/Problemy_nastavnichestva_v_sovremennoj_shkole (access date: 05.12.2025).
14. Petrovich, T.A. (2023, November 24). Student-to-student mentoring: Prospects and challenges in the transition to new federal educational programs. In *Innovatsii v estestvenno-nauchnom obrazovanii* [Innovations in Natural Science Education] (pp. 101–103). 15th All-Russian (with International Participation) Scientific and Methodological Conference. Krasnoyarsk, Russia. URL: http://elib.kspu.ru/document/75057 (access date: 09.12.2025).
15. Sarkisova, I.V. (2021). On the essence of the concept of 'mentoring' in foreign and Russian literature. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the Development of Science and Education], *70* (5), 24–27. URL: https://doicode.ru/doifile/lj/70/lj-02-2021-161.pdf (access date: 05.12.2025).
16. Eby, L.T., Allen, T.D., Evans, S.C., & Du Bois, D.L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, *72* (2), 254–267. URL: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3141159 (access date: 05.12.2025).

УДК 373.1, 378.14

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ С ПОЗИЦИЙ МЕНТАЛЬНОГО ПОДХОДА

Д.О. Куулар (Кызыл, Россия)
А.М. Ондар (Кызыл, Россия)
Н.И. Пак (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Современные исследования показывают, что билингвизм представляет значительный интерес для образования и может положительно влиять на формирование мировоззрения человека в многонациональной образовательной среде. Существующее противоречие между потребностью в эффективных дидактических моделях билингвального обучения и отсутствием научно обоснованных подходов к их проектированию определяет актуальность проблемы обоснования дидактических принципов билингвального обучения школьников и студентов в национальных региональных территориях.

Цель статьи – выявить и обосновать дидактические принципы билингвального обучения с позиций ментального подхода для проектирования и реализации методик предметного обучения информатике в условиях интеграции двух языков в учебном процессе.

Методология и методы исследования. В обосновании дидактических принципов билингвального обучения лежат специфические методы информатики и положения ментального подхода.

Результаты исследования. Определены особенности ментальных образов, ментальных схем и ментальных моделей предметной области «информатика» в билингвальном контексте. С опорой на указанные положения был выработан комплекс базовых принципов: ментальной опоры учебной темы; поэтапного, эволюционного построения ментальной схемы предметной области; вариативности ментальных траекторий обучения; проблемно-вопросной организации предметного содержания; структурированной подачи учебного материала; принцип учета взаимосвязей между языками; а также принцип формирования и развития металингвистического сознания. В совокупности эти принципы создают теоретическую и практическую основу для разработки методики билингвального предметного обучения, позволяя учитывать когнитивные, языковые и культурные аспекты образовательного процесса.

Заключение. Выявленные дидактические особенности обучения билингвов с позиций ментального подхода и ключевые принципы позволяют моделировать эффективные методические системы и методики билингвального предметного обучения школьников и студентов в национальных региональных территориях.

Ключевые слова: *билингвизм, билингвальное обучение, ментальный подход, дидактические принципы, ментальные образы, ментальные схемы, ментальные модели, предметное обучение, информатика, межъязыковые связи, метаязыковое сознание, национальные региональные территории.*

Куулар Долаана Орлан-ооловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, Тувинский государственный университет (Кызыл); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0927-2507; Author ID: 783415; SPIN-код: 8810-5010; e-mail: susanasaidana@mail.ru
Ондар Ай-Кыс Мерген-уруу – преподаватель кафедры информатики, Тувинский государственный университет (Кызыл); ORCID: 0009-0000-2011-3107; Author ID 1234987; SPIN-код: 6459-4727; e-mail: ajkys.chuldum@bk.ru
Пак Николай Инсебович – доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0003-2105-8861; Scopus Author ID: 7006632939; SPIN-код: 9943-2111; e-mail: koliapak@yandex.ru

Постановка проблемы. Проблема выявления дидактических особенностей билингвального обучения с позиций ментального подхода актуальна в контексте глобализации и растущего интереса к многоязычному образованию. Исследования подтверждают, что билингвизм положительно сказывается на развитии исполнительных функций мозга, таких как

планирование, внимание, переключение между задачами и решение проблем. Билингвы часто демонстрируют более высокий уровень когнитивной гибкости, металингвстических способностей по сравнению с монолингвами. Например, они лучше справляются с задачами, требующими абстрактного мышления и переключения языковых кодов. В этой связи билингвы легче и лучше усваивают одну из сложнейших тем информатики «Алгоритмизация и программирование».

Билингвальное обучение студентов и школьников может стать эффективным инструментом для реализации ментального подхода. К примеру, билингвизм способствует формированию ментальных схем, связанных с переключением языковых кодов и сравнением информации на двух языках. Это напрямую соотносится с принципами ментального подхода, направленного на развитие вычислительного, структурного и интуитивного мышления. С другой стороны, принципы ментального подхода могут позитивно влиять на методики обучения билингвов, обеспечивая качество их предметной подготовки и развитие двуязычного общения. Например, в билингвальном обучении существенный образовательный эффект могут дать интеллект-карты и концепт-карты для визуализации связей между понятиями предметной области в виде структурно-ментальных схем, которые облегчают усвоение предмета.

Для эффективной реализации билингвального обучения с позиций ментального подхода необходимо уметь разрабатывать учебные материалы, учитывающие межъязыковые связи и культурные особенности, использовать педагогические технологии, позволяющие визуализировать предметные ментальные образы и схемы. Однако существует противоречие между потребностью в эффективных дидактических моделях билингвального обучения и отсутствием научно обоснованных подходов к их проектированию, что определяет актуальность проблемы обоснования дидактических принципов билингвального обучения школьников и студентов в национальных региональных территориях.

Цель статьи – выявление и обоснование дидактических принципов билингвального обучения с позиций ментального подхода для проектирования и реализации методик предметного обучения информатике в условиях интеграции двух языков (национального и русского) в учебном процессе.

Методология исследования. Для обоснования дидактических принципов билингвального обучения информатике рассмотрим модель мышления с позиций ментального подхода [Пак, 2025]. Модель включает три сигнальные системы. Первая сигнальная система, по И.П. Павлову, представляет собой совокупность условных и безусловных рефлексов, формирующихся на основе прямого чувственного восприятия окружающего мира через органы чувств. Она обеспечивает непосредственную реакцию на стимулы внешней среды и является базовым уровнем обработки информации, общим для человека и высших животных. При этом менталитет, окружение и региональные особенности создают специфические ощущения и образы. Образы, например, яблока, банана, киви или арбуза близки, но у каждой народности имеют свои оттенки.

Вторая сигнальная система представляет собой присущую человеку систему условных рефлексов, основанную на речевых сигналах, которая позволяет отвлекаться от прямых чувственных восприятий и мыслить категориями понятий и идей. Она является уникальной особенностью человека и неразрывно связана с языком. Для национальных билингвов России система определяет формирование двуязычия как интеграцию двух языков (родного и государственного) путем их смешивания или независимой параллельности.

Третья сигнальная система – это человеко-машинная система, которая формируется у современного цифрового поколения и связана с вычислительным мышлением и ИИ. Здесь к родному языку привязывается еще английский язык, поскольку современная IT-индустрия в основном является англоязычной. Для билингвалов многонациональной страны имеем уже трехязычие. Для изучения информатики этот аспект имеет важное значение.

Структура ментального образа билингва представлена как на рис. 1.

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

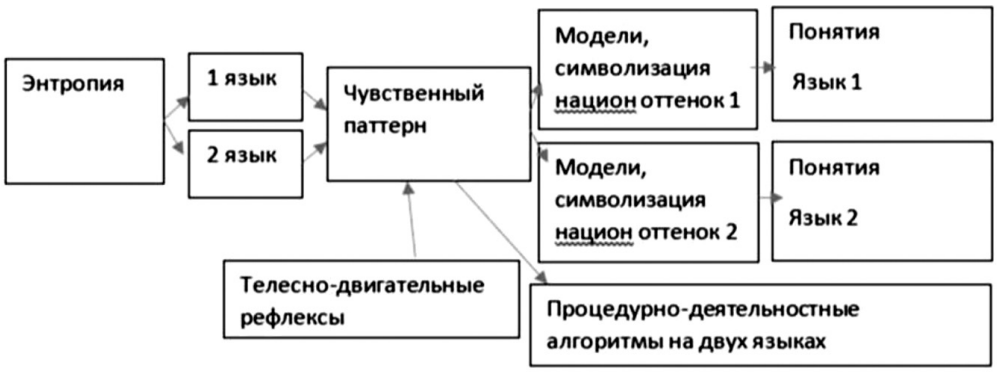


Рис. 1. Компонентный состав и структура ментального образа билингва
Fig. 1. Component composition and structure of the mental image of a bilingual person

Билингвальный ментальный образ – суммация пространственно-временных импульсов в нейронной сети мозга, получаемых от физической реальности, образующих структурную инварианту, включающую чувственные и понятийные компоненты, определяющие смысловое облако в условиях двуязычия. Каждое понятие привязано к чувственным паттернам физической реальности, поэтому смысл понятия связан с ощущениями и ассоциациями (чувственными) объектов окружающей действительности. В отличие от монолингва, чувственный паттерн билингва имеет двуязычную природу. Поэтому на этапе его символизации применяются модельные представления физической реальности с двуязычными национальными оттенками. В дальнейшем понятийно-языковая надстройка формируется на двух языках. По этой причине можно объяснить легкость и естественность в запоминании и осмысливании англоязычных терминов при работе с компьютерными приложениями и программами, в которых удачно размещаются английские термины, аббревиатуры, имеющие контекст. Следовательно, для билингвов *должно быть предпочтительнее смешанное представление текста,* в котором на родном национальном языке представляются основные слова предложения, а на другом языке – предметные абстрактные понятия.

Ментальные образы физической реальности и образованные с их участием ассоциативные «гроздья» обобщенных понятий с инкапсулированными телесно-двигательными и абстрактными действиями над ними определяют множество *ментальных схем* [Пак, 2025]. *Ментальная схема* – это ансамбль связанных ментальных образов путем восходящего структурного синтеза, определяющего процедуру (схему, алгоритм) решения задачи (достижения цели) с помощью сформированного языка. Представляется разумным для билингвов рассматривать *билингвальные ментальные схемы*.

Восходящий синтез билингвальных ментальных образов и схем приводит к формированию *билингвальных ментальных моделей* (рис. 2).

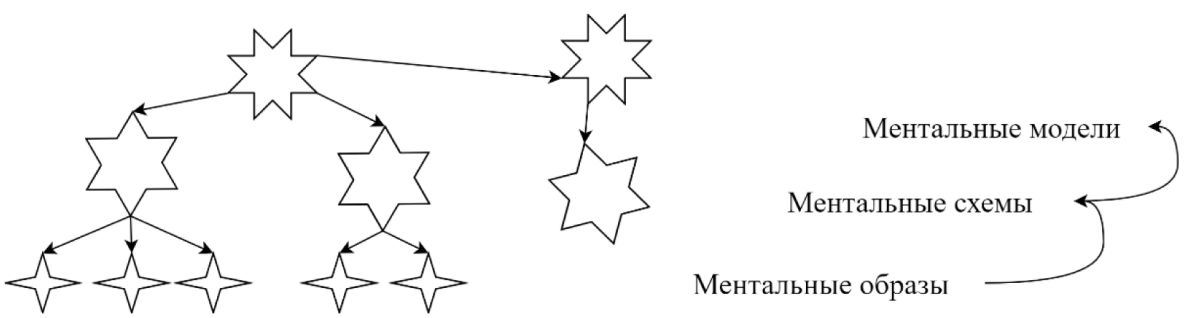


Рис. 2. От билингвальных ментальных образов и схем к билингвальным ментальным моделям
Fig. 2. From bilingual mental images and schemes to bilingual mental models

Билингвальные ментальные модели представляют идеи, алгоритмы, процедуры, опирающиеся на закономерности и отношения в природе и обществе в условиях национальных региональных территорий.

Современные подходы к изучению механизмов мышления дают возможность обосновать билингвальную модель представления знаний, основанную на информационной интерпретации понятий, формирующих символьно-понятийный и процедурно-деятельностный уровни билингвальных ментальных образов, схем и моделей.

Модель знаний предметной области в условиях билингвизма целесообразно трактовать как энтропийно организованную пирамиду проблемного пространства, в которой структура выстраивается вокруг ключевых понятий, составляющих содержание соответствующих билингвальных ментальных образований, схем и моделей (рис. 3).



Рис. 3. Билингвальная модель знаний предметной области
Fig. 3. Bilingual domain knowledge model

Для целевой принадлежности понятийной структуры предмета важно сформировать вопросно-задачно-проблемное поле (энтропийное поле). Предметную понятийную область (основание пирамиды) можно представить как иерархическую структуру из простых (*идентификационных), обобщенных и ассоциированных понятий,* образованных с помощью метода *классификации* предметной области. Каждое понятие отражает *ментальную энтропию* объекта (вопроса) предметной области в виде его информационной модели на двух языках.

Множество ментальных схем предметной области в виде процедур решения задач (средний слой пирамиды) структурируется с помощью *классификации и суперпозиции* идентификационных *(примитивы),* обобщенных *(структурно-ментальные схемы)* и ассоциированных *(структурно-логические) схем*. Ментальные схемы предметной области представляют процедуры и алгоритмы, позволяющие предвосхищать решение соответствующих задач в условиях двуязычия.

Билингвальные ментальные модели предметной области (верхний слой пирамиды) формируются с помощью *классификации, суперпозиции и комбинирования* понятий и билингвальных ментальных схем предметной области и обеспечивают предвосхищение процедур решения сложных проблем путем моделирования.

Обобщая вышеизложенное, можно определить, что *билингвальные знания* предметной области – это структурная иерархическая совокупность *понятий, предметных структурно-ментальных и структурно-логических схем, а также моделей* (математических, экономических, педагогических и пр.) в условиях двуязычия.

Результатом билингвального обучения в предметной области является формирование и развитие когнитивных способностей обучаемого, которые оцениваются качеством исполнения когнитивных функций над пространством сформированных билингвальных ментальных образов, схем и моделей учебной дисциплины (знаний предметной области).

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

Ментальность современных билингвов можно уточнить следующим образом.

1. «“Клиповость” мышления. Билингвы имеют преимущество в “клиповости” в силу двуязычного образного и дискретного восприятия окружающего мира.

2. “Сужение” памяти. Билингвы более устойчивы к “сужению” памяти за счет необходимости запоминать больше слов и понятий на разных языках.

3. Упрощенное мышление. Доминирование поиска простых решений и отказ от рассмотрения сложных проблем менее выражены для билингвов.

4. Расплывчатость образа будущего. У билингвов более ярко проявляется функция предвосхищения, они лучше могут прогнозировать будущее» [Вайнштейн, Гриншкун, Носков, 2025].

Обзор научной литературы. Билингвальное мышление – это когнитивный феномен, возникающий у людей, регулярно использующих два языка [Доценко, Лещенко, Остапенко, 2015]. Исследователи выявили ключевые когнитивные особенности [Салехова, Шакирова, 2022; Легостаева, 2020].

1. *Улучшенная переключаемость внимания*. Билингвы эффективнее фильтруют отвлекающие стимулы и концентрируются на актуальной информации. Это связано с постоянной необходимостью выбирать нужный язык в зависимости от контекста.

2. *Развитые исполнительные функции*. Система исполнительных функций (рабочая память, когнитивная гибкость, торможение) работает эффективнее благодаря регулярной практике подавления одного языка в пользу другого.

3. *Повышенная когнитивная гибкость*. Способность быстро переключаться между разными системами знаков развивает адаптивность мышления и креативность.

4. *Расширенная рабочая память*. Исследования показывают, что билингвы способны запоминать до 10 новых слов в день – вдвое больше, чем монолингвы.

О.В. Легостаева [Легостаева, 2014] отметила, что билингвальная образовательная среда стимулирует развитие когнитивных и метаязыковых навыков обучающихся, повышает их адаптивность и креативный потенциал, а также формирует расширенные возможности рабочей памяти. Регулярная практика использования двух языков в образовательной среде способствует эффективному переключению между языковыми и знаковыми системами, улучшает управление когнитивными ресурсами и обработку информации, что подтверждает значимость билингвальной среды как фактора системного когнитивного развития и формирования устойчивых стратегий обучения.

В зарубежных исследованиях последних лет значительное внимание уделяется когнитивным и нейронным основаниям билингвизма. Регулярное управление двумя языковыми системами влияет на процессы торможения, распределения внимания и мониторинга конфликтов [Grundy, 2020].

В исследовании с использованием функциональной МРТ проведено сравнение билингвов и монолингвов при выполнении навигационной задачи в виртуальной среде, требующей запоминания и воспроизведения пространственного расположения цели на основе объектных и средовых ориентиров. Показано, что у билингвов по сравнению с монолингвами наблюдается активация более обширных нейронных сетей на этапах кодирования и воспроизведения информации, включающих как структуры пространственной навигации (гиппокамп, парагиппокампальная извилина, теменные области), так и области исполнительного контроля и когнитивной регуляции (префронтальная кора, хвостатое ядро, дорсолатеральная префронтальная кора) [Tyborowska, Wegman, Janzen, 2024].

Также в статье показано, что билингвизм, особенно при раннем или одновременном усвоении второго языка, повышает глобальную эффективность функциональных мозговых сетей по сравнению с монолингвами, что отражает улучшенную когнитивную интеграцию и контроль. Ранний возраст овладения вторым языком коррелирует с усилением кортикоцеребеллярных и ассоциативных связей, включая сети внимания

и исполнительного контроля, обеспечивая более эффективное перераспределение когнитивной нагрузки и развитие высших когнитивных функций, таких как рабочая память, переключение задач и внимание. Эти результаты свидетельствуют о значительном влиянии билингвизма на функциональную организацию мозга и когнитивное мышление на глобальном и локальном уровнях [Gracia-Tabuenca et al., 2024].

«Билингвальное обучение улучшает металингвистическое восприятие и запоминание информации за счет разнообразной стимуляции мозга, а переключение с одного языка на другой повышает концентрацию при письме и развивает многозадачность» [Горшков, Шилова, 2024].

В контексте изучения влияния билингвизма на когнитивное развитие особый интерес представляют ранний билингвизм и его воздействие на исполнительные функции у детей. Статья N. Corpas Ortiz, S. López Rodríguez посвящена изучению когнитивных преимуществ раннего билингвизма у детей. На основе библиографического обзора последних пяти лет авторы анализируют, как раннее освоение второго языка и частое переключение между языками положительно влияет на развитие исполнительных функций (рабочей памяти, когнитивной гибкости, тормозного контроля) и общий когнитивный потенциал детей. Отмечается, что у билингвов одновременно активны обе языковые системы, что требует постоянного контроля и подавления интерференции, что, в свою очередь, укрепляет механизмы исполнительного контроля и способствует нейропластичности мозга. Также подчеркивается роль практики и частого использования обоих языков для одновременного развития языковой компетенции и когнитивных функций. В исследовании сделан акцент на педагогических последствиях, предлагается создавать образовательные среды, стимулирующие раннее когнитивное развитие с учетом возможностей билингвизма и нейропластичности [Corpas Ortiz, López Rodríguez, 2025].

Статья X. Han, L. Wei, R. Filippi посвящена влиянию индивидуального билингвального опыта на когнитивный конт-роль и исполнительные функции у взрослых китайско-английских билингвов. Исследование оценивало когнитивную гибкость и ингибирование через вербальные и пространственные Stroop-тесты и задачи на переключение цвета и формы с акцентом на спонтанной билингвальной речи и код-свичинге (смену языка внутри и между предложениями). Результаты показали, что частая практика межпредложной смены языка способствует повышению эффективности вербального и невербального когнитивного контроля, укрепляет исполнительные функции и повышает гибкость мышления. Отмечено, что паузы в речи отражают когнитивную нагрузку и управление конкурирующими языками. Работа демонстрирует, что опыт естественного двуязычного общения способствует адаптивному когнитивному контролю и нейропластичности мозга [Han, Wei, Filippi, 2025].

Однако в исследованиях замечены возможные сложности в обучении билингвов [Салехова, Шакирова, 2022; Миньяр-Белоручев, 1991]: меньший словарный запас на каждом языке в отдельности по сравнению с монолингвами; большая нагрузка на центральную нервную систему; лингвистические трудности; языковая путаница; социальные проблемы.

«Тувинская билингвальность определяется двумя ключевыми функциями, которые на современном этапе развития региона не могут быть обеспечены одним языком: тувинский язык выступает средством повседневного комфортного общения и сохранения этнической идентичности, тогда как русский язык служит важным инструментом профессиональной реализации и экономической эффективности» [Мадюкова, 2018; Байкалова, 2015].

«Опыт обучения билингвальных тувинских студентов показал, что параллельное объяснение на двух языках помогает студентам лучше освоить и понять учебный материал, развивает метаязыковые умения, при этом языки начинают дополнять друг друга семантически, смысл изучаемого материала передается точнее и быстрее. Такое обучение позволяет использовать возможности обоих языков, когда каждый будет

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

дополнять другой язык в процессе восприятия, понимания, усвоения и воспроизведения учебной информации» [Тюлюш, Куулар, 2025].

«Интеграция тувинского и русского языков, в том числе в процессе обучения программированию, связана с наличием созвучных терминов и словосочетаний, таких как “ввод данных” и “вывод данных”, «оператор цикла с предусловием” и “оператор цикла с постусловием”, “условный” и “безусловный переход” и др. Из-за этого тувинские студенты нередко испытывают трудности как в понимании, так и в произношении подобных терминов, что приводит к ошибкам при написании программного кода. Тувинские переводы таких терминов и понятий не только являются разными по звучанию, но и позволяют лучше понять их смысл, запомнить и правильно применять в соответствии с их семантическим предназначением. Причем в данном контексте речь идет не столько о дословном переводе, сколько об объяснении и раскрытии смысла понятий на тувинском языке» [Тюлюш, Куулар, 2025].

Эти наблюдения подчеркивают необходимость учитывать особенности развития билингвов при организации образовательного процесса и формировании учебных материалов.

Большой дидактический потенциал для построения методик эффективного билингвального обучения имеет ментальный подход [Пак, 2025]. Ментальный подход в образовании – это методологическая парадигма, которая фокусируется на исследовании и формировании ментальных характеристик личности. Он рассматривает обучение через призму устойчивых ментальных структур (ментальных образов, ментальных схем и ментальных моделей), сформированных на базе индивидуального и коллективного опыта, и «направлен на развитие когнитивных, метакогнитивных и интернациональных компонентов мышления. Можно предположить, что дидактические принципы ментального подхода могут быть использованы для облегчения обучения предметам в условиях двуязычия, а также для усвоения двух языков, помогая структурировать знания и связи между ними» [Пак, 2025].

Результаты исследования. На основе особенностей билингвального мышления можно уточнить цели и результаты билингвального обучения информатике. Помимо предметных знаний в двуязычном контексте, обучающие должны формировать и развивать когнитивные способности на основе билингвальных ментальных образов, схем и моделей.

В работе Ю.В. Вайнштейн, В.В. Гриншкуна, М.В. Носкова сформулированы следующие принципы отбора и содержания учебных материалов.

1. Принцип эволюционности и рекурсивности – задает дидактический подход к концентрическому, восходящему построению билингвального учебного содержания, при котором основные понятия постепенно расширяются и углубляются за счет поэтапной фрактальной организации материала.

2. Принцип единства и структурированности чувственного, символико-понятийного и процедурного компонентов – определяет дидактический способ объединения восприятия, теоретического осмысления и практической деятельности в условиях двуязычного обучения.

3. Принцип накопительного и развивающего характера результатов обучения – формирует дидактический механизм «вертикального рычага знаний», основанный на сквозном поэтапном структурировании информации и обеспечивающий вертикальную и горизонтальную преемственность учебного содержания в билингвальной среде [Вайнштейн, Гриншкун, Носков, 2025].

«Обозначенные принципы позволяют предложить *этапы построения отбора содержания.*

1. Экспертное определение проблемного (энтропийного) поля предметной области.

2. Кластеризация целей и на ее основе выделение содержательных линий.

3. Для каждой линии построение базового понятийного дерева знаний (в тематическом или вопросном виде).

4. Концентричная детализация понятийного дерева знаний по методу ментальной пирамиды, например на уровни: чувственно-образный, модельно-символьный, символьно-абстрактный.

5. Определение целей обучения предмету и развития когнитивных характеристик, в частности развитие вычислительного мышления» [Вайнштейн, Гриншкун, Носков, 2025].

В целом смысловое содержание обучения билингвов не должно отличаться от монолингвов, однако должны быть учтены особенности билингвального мышления для выбора формата представления содержания предметной дисциплины, которое желательно интегрировать с содержанием филологических дисциплин (рис. 4).



Рис. 4. Необходимость интеграции предметных дисциплин
Fig. 4. The need for integration of subject disciplines

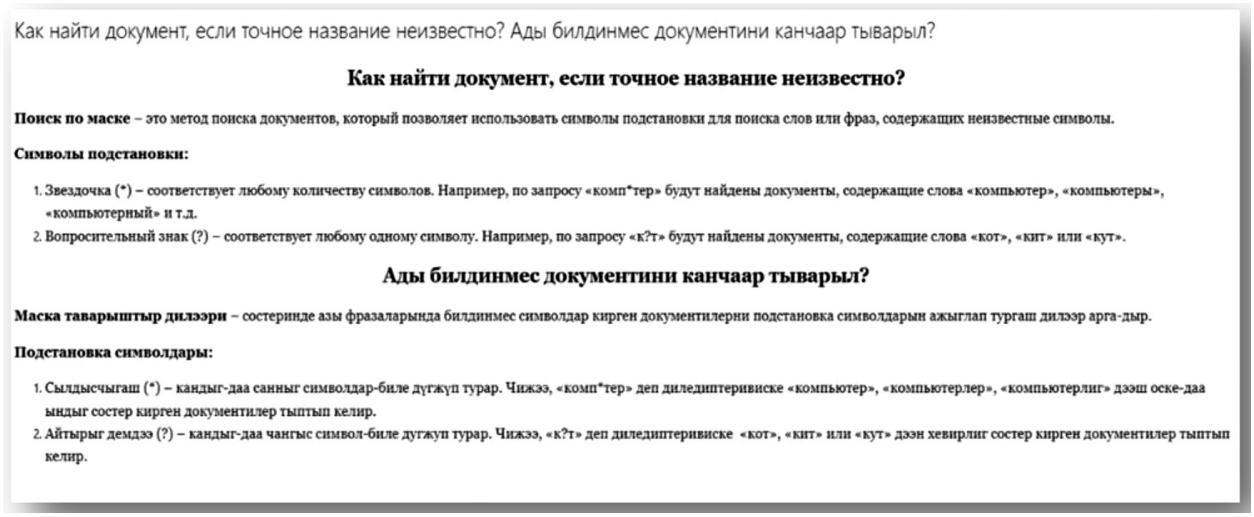
Представляется, что более адекватным ментальным особенностям современного обучающего-билингва является *инверсионный и сквозной* формат представления содержания информации в учебных ресурсах. «Инверсионный характер подразумевает изложение материала в вопросном, проблемном формате, ориентированном на возбуждение необходимых имеющихся ментальных или активизацию ассоциативных схем». Сквозной формат предполагает концентричное представление учебного материала, например на четырех уровнях (концентрах): начальном, базовом, углубленном, вузовском. В каждом уровневом представлении необходимо учитывать возрастные особенности и специфику деятельности, актуальной и понятной ученику [Пак, 2025].

Как правило, в настоящее время средства и методы обучения реализуются с помощью ЦОР и электронных курсов. В связи с чем особое значение приобретают образовательные платформы, обеспечивающие не только технологическую, но и дидактическую поддержку учебного процесса. Одной из таких платформ является система Moodle, функциональные возможности которой позволяют реализовать современные педагогические подходы, в том числе билингвальное обучение в цифровой образовательной среде.

Для проведения исследований в реальном учебном процессе был разработан электронный учебник по дисциплине «Информационные технологии», предназначенный для обучающих-билингвов с параллельным использованием русского и тувинского языков. Учебник разработан на основе содержания действующих учебников по дисциплине «Информационные технологии» и учитывает вышеобозначенные особенности билингвального мышления и дидактические принципы.

Ключевой особенностью учебника является вопросно-ответный *(инверсионный)* формат изложения учебной информации, при котором изучение каждого понятия начинается с проблемного вопроса, сформулированного параллельно на русском и тувинском языках, и сопровождается развернутым ответом, представленным также на двух языках. Такой формат способствует активизации ассоциативного мышления, осознанному усвоению материала и развитию билингвальной терминологической компетентности (рис. 5).

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


Как найти документ, если точное название неизвестно? Ады билдинмес документини канчаар тыварыл?

Как найти документ, если точное название неизвестно?

Поиск по маске – это метод поиска документов, который позволяет использовать символы подстановки для поиска слов или фраз, содержащих неизвестные символы.

Символы подстановки:

1. Звездочка (*) – соответствует любому количеству символов. Например, по запросу «комп*тер» будут найдены документы, содержащие слова «компьютер», «компьютеры», «компьютерный» и т.д.
2. Вопросительный знак (?) – соответствует любому одному символу. Например, по запросу «к?т» будут найдены документы, содержащие слова «кот», «кит» или «кут».

Ады билдинмес документини канчаар тыварыл?

Маска таварыштыр дилээри – состеринде азы фразаларында билдинмес символдар кирген документилерни подстановка символдарын ажыглап тургаш дилээр арга-дыр.

Подстановка символдары:

1. Сылдысчыгаш (*) – кандыг-даа санныг символдар-биле дугжуп турар. Чижээ, «комп*тер» деп диледиптеривиске «компьютер», «компьютерлер», «компьютерлиг» дээш оске-даа ындыг состер кирген документилер тыптып келир.
2. Айтырыг демдээ (?) – кандыг-даа чангыс символ-биле дугжуп турар. Чижээ, «к?т» деп диледиптеривиске «кот», «кит» или «кут» дээн хевирлиг состер кирген документилер тыптып келир.

Рис. 5. Инверсионный формат изложения учебного материала
Fig. 5. Inversion format of material teaching

Электронный учебник включает пять тематических модулей. Первый модуль направлен на формирование навыков поиска информации в файловой системе и электронных документах, включая способы организации данных, использование инструментов поиска и фильтрации. Второй модуль посвящен освоению правил текстового ввода, форматирования и оформления электронных документов и ориентирован на развитие умений работы с текстовыми редакторами. Третий модуль обеспечивает формирование навыков проектирования и создания компьютерных презентаций с учетом принципов визуализации информации. Четвертый – направлен на развитие умений обработки данных в электронных таблицах, включая работу с формулами, диаграммами и табличными структурами. Пятый – посвящен изучению функциональных возможностей растровых и векторных графических редакторов и формированию навыков создания и редактирования графических объектов.

Каждый модуль сопровождается практическими заданиями с примерами выполнения и системой тестового контроля, что обеспечивает закрепление учебного материала и формирующее оценивание в условиях билингвального обучения (рис. 6). Использование вопросно-ответного изложения и параллельного двуязычного представления содержания создает условия для эффективного формирования предметных и когнитивных результатов обучения в области информационных технологий.

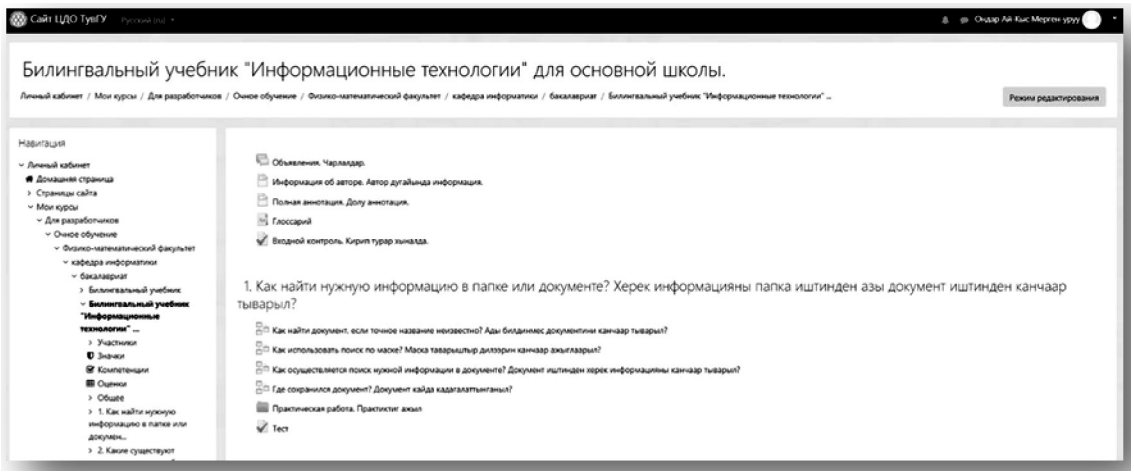


Рис. 6. Типичный интерфейс каждого модуля электронного учебника
Fig. 6. Typical interface of each module in an e-textbook

При диагностике результативности билингвального обучения, помимо обычных классических оценок учебных достижений, важно оценивать комфортность и напряженность обучения, уровень двуязычия по предметной области.

Представленные рассуждения и многолетний опыт билингвального обучения информатике школьников и студентов позволяет определить дидактические принципы.

1. *Принцип ментальной опорной точки учебной темы*. Обучение строится вокруг ключевых понятий или тем информатики, которые становятся центрами для формирования связей между языковыми и предметными знаниями.

2. *Принцип эволюционного формирования ментальной схемы предметной области*. Ментальные схемы развиваются постепенно: от базовых понятий к сложным. В билингвальном обучении это означает поэтапное (от простого к сложному) формирование двуязычного знания.

3. *Принцип многообразия ментальных образовательных маршрутов*. В билингвальном контексте необходимо включать использование двух языков для рассмотрения разных подходов и способов к решению задач и проблем.

4. *Принцип вопросительности предметного обучения.* Акцент на вопросах, а не на готовых ответах стимулирует аналитическое мышление. Билингвы учатся формулировать вопросы на обоих языках, что углубляет понимание и развивает метакогнитивные навыки.

5. *Принцип структурности обучения*. Материал организуется в четкие структуры небольшого объема (например, тематические блоки, грамматические модели), что облегчает запоминание и перенос знаний между языками.

6. *Принцип учета межъязыковых связей*. Ментальный лексикон билингва представляет собой единую систему, где слова и понятия из разных языков взаимосвязаны. Поэтому допустимо использовать смешанное представление (на двух языках) учебного материала.

Заключение. Результативность предметного билингвального обучения студентов и школьников в национальных территориях страны в значительной степени зависит от качества билингвальных средств и методов обучения. В этой связи для примера были определены особенности ментальных образов, ментальных схем и ментальных моделей предметной области «информатика» в билингвальном контексте. Они позволили уточнить ключевые дидактические принципы билингвального предметного обучения.

Выявленные дидактические особенности обучения билингвов с позиций ментального подхода и ключевые принципы позволяют моделировать эффективные методические системы и методики билингвального предметного обучения школьников и студентов в национальных региональных территориях.

Библиографический список

1. Байкалова Е.Д. Проблемы обучения двуязычных студентов-тувинцев грамматике английского языка // Языковое образование сегодня – векторы развития: матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. О.П. Казаковой и др. Екатеринбург: УГПУ, 2015. С. 7–17.
2. Вайнштейн Ю.В., Гриншкун В.В., Носков М.В. Избранные вопросы цифровой трансформации образования: монография: в 2 т. / под ред. Ю.В. Вайнштейна, В.В. Гриншкуна, М.В. Носкова. М.: ИНФРА-М, 2025. Т. 2. 242 с. (Научная мысль).
3. Горшков В.В., Шилова С.А. Особенности и основные характеристики билингвального обучения [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в современном иноязычном образовании. 2024. С. 225–229. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/page/files/gorshkov.pdf (дата обращения: 10.12.2025).
4. Доценко Т.И., Лещенко Ю.Е., Остапенко Т.С. Динамика межъязыковых взаимодействий в ментальном лексиконе естественных билингвов (на фоне становления профессиональной

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

лингвистической компетенции) // Проблемы языкознания, теории языка и прикладной лингвистики: монография / Г.Б. Асавбаева, С.А. Бейсханова, Д.Д. Джантасова и др. Новосибирск: ЦРНС, 2015. С. 49–69.

5. Легостаева О.В. Билингвальная образовательная среда как эффективное средство развития билингвальной компетенции обучающихся [Электронный ресурс] // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 1 (86). С. 206–210. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvalnaya-obrazovatelnaya-sreda (дата обращения: 11.12.2025).
6. Легостаева О.В. Коммуникативная составляющая билингвизма // Западно-Сибирский педагогический вестник. 2014. Вып. 2. С. 107–117. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-sostavlyayuschaya-bilingvizma.pdf (дата обращения: 20.12.2025).
7. Мадюкова С.А. Ментальные и этнопсихологические особенности тувинцев в системе детерминант развития Республики Тыва (на примере этнотуризма) // Новые исследования Тувы. 2018. № 2. С. 72–94. DOI: 10.25178/nit.2018.2.4
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // Иностранные языки в школе. 1991. № 5. С. 15–16.
9. Пак Н.И. Ментальный подход в образовании: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2025. 148 с.
10. Пак Н.И. Таксономия учебных целей с позиций ментального подхода // Открытое образование. 2025. Т. 29, № 4. С. 46–54. DOI: 10.21686/1818-4243-2025-4-46-54
11. Салехова Л.Л., Шакирова Д.М. Билингвальное обучение и двуязычие для развития мышления и коммуникаций: вып. 2 (11) [Электронный ресурс] / науч. ред. Д.М. Шакирова. Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2022. 122 с. URL: http://www.irort.ru/sites/default/files/Билингвальное%20обучение.pdf (дата обращения: 20.12.2025).
12. Тюлюш М.К., Куулар Д.О. Обучение основам программирования студентов педагогических направлений подготовки Тувинского государственного университета в условиях тувинско-русского двуязычия // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 1. DOI: https://doi.org/10.17513/spno.33925. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33925 (дата обращения: 20.12.2025).
13. Corpas Ortiz, N., & López Rodríguez, S. (2025). Cognitive benefits of early bilingualism. *Porta Linguarum: International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, *44*, 271–284. DOI: https://doi.org/10.30827/portalin.vi44.31898
14. Gracia-Tabuenca, Z., Barbeau, E.B., Kousaie, S., Chen, J.-K., Chai, X., & Klein, D. (2024). Enhanced efficiency in the bilingual brain through the interaction of distributed networks. *Communications Biology*, *7*, Article 1298. DOI: https://doi.org/10.1038/s42003-024-06965-1
15. Grundy, J.G. (2020). The effects of bilingualism on executive functions: An updated quantitative analysis. *Journal of Cultural Cognitive Science*, *4* (2), 177–199. DOI: https://doi.org/10.1007/s41809-020-00062-5
16. Han, X., Wei, L., & Filippi, R. (2025). Modulating bilingual language production and cognitive control: How bilingual language experience matters. *Bilingualism: Language and Cognition*, *28* (2), 120–134. DOI: https://doi.org/10.1017/S1366728924000191
17. Tyborowska, A., Wegman, J., & Janzen, G. (2024). Bilingual spatial cognition: Spatial cue use in bilinguals and monolinguals. *Brain Sciences*, *14* (2), Article 134. DOI: https://doi.org/10.3390/brainsci14020134

DIDACTIC FEATURES OF BILINGUAL COMPUTER SCIENCE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF MENTAL APPROACH

D.O. Kuular (Kyzyl, Russia)
A.M. Ondar (Kyzyl, Russia)
N.I. Pak (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Modern research shows that bilingualism is of significant interest for education and can positively influence the formation of a person's worldview in a multinational educational environment. The existing contradiction between the need for effective didactic models of bilingual education and the lack of scientifically sound approaches to their design determines the relevance of the problem of substantiating the didactic principles of bilingual education for schoolchildren and students in national regional territories.

The purpose of the article. is to identify and substantiate the didactic principles of bilingual education from the perspective of the mental approach for the design and implementation of methods of subject-specific computer science education in the context of integrating two languages in the educational process.

Methodology and research methods. The foundation of the didactic principles of bilingual learning is based on specific computer science methods and the provisions of the mental approach.

Research results. The features of mental images, mental schemas and mental models of the 'computer science' subject area in a bilingual context are determined. Taking them into account, the key principles were formed: the principle of the mental reference point of the educational topic; the principle of evolutionary formation of the mental schema of the subject area; the principle of diversity of mental routes; the principle of problem-based organization of subject learning; the principle of structured presentation of educational material; the principle of interlanguage; as well as the principle of formation and development of metalinguistic consciousness. Together, these principles create a theoretical and practical basis for the development of methods of bilingual subject-based learning, allowing us to take into account the cognitive, linguistic and cultural aspects of the educational process.

Conclusion. The revealed didactic features of teaching bilinguals from the standpoint of a mental approach and key principles allow us to model effective methodological systems and methods of bilingual subject education for schoolchildren and students in national regional territories.

Keywords: *bilingualism, bilingual education, mental approach, didactic principles, mental images, mental schemas, mental models, subject-based learning, computer science, interlanguage, metalanguage consciousness, national regional territories.*

Kuular, Dolaana O. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Science, Tuva State University (Kyzyl, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0927-2507; Author ID: 783415; SPIN code: 8810-5010; e-mail: susanasaidana@mail.ru
Pak, Nikolay I. – DSc (Pedagogy), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0003-2105-8861; Scopus Author ID: 7006632939, SPIN code: 9943-2111; e-mail: koliapak@yandex.ru
Ondar, Ai-Kys M. – Lecturer, Department of Computer Science, Tuva State University (Kyzyl, Russia); ORCID: 0009-0000-2011-3107; Author ID: 1234987; SPIN code: 6459-4727; e-mail: ajkys.chuldum@bk.ru

References

1. Baykalova, E.D. (2015, April 14–18). Problems of teaching English grammar to bilingual Tuvan students. In *O.P. Kazakova et al. (Eds.)*, *Yazykovoe obrazovanie segodnya – vektory razvitiya* [Language education today is a vector of development] (pp. 7–17). *The 4th International Scientific and Practical Conference*. Yekaterinburg, Russia.
2. Weinstein, Y.V., Grinshkun, V.V., & Noskov, M.V. (Eds.). (2025). *Izbrannye voprosy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya* [Selected issues of digital transformation of education] (Vol. 2). Moscow, Russia.
3. Gorshkov, V.V., & Shilova, S.A. (2024). Features and main characteristics of bilingual education. In *Aktualnye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki v sovremennom inoyazychnom obrazovanii* [Current

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

issues of linguistics and linguodidactics in modern foreign language education] (pp. 225–229). URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/page/files/gorshkov.pdf (access date: 10.12.2026).

4. Dotsenko, T.I., Leshchenko, Y.E., & Ostapenko, T.S. (2015). Dynamics of interlanguage interactions in the mental lexicon of natural bilinguals (against the background of the formation of professional linguistic competence). In *G.B. Asavbaeva, S.A. Beiskhanova, & D.D. Dzhantasova et al. (Eds.)*, *Problemy yazykoznaniya, teorii yazyka i prikladnoy lingvistiki* [Problems of linguistics, theory of language and applied linguistics] (pp. 49–69). Novosibirsk, Russia.
5. Legostayeva, O.V. (2020). The bilingual educational environment as an effective means of developing students' bilingual competence. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki* [Scholarly Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences], *1*, 206–210. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvalnaya-obrazovatelnaya-sreda (access date: 11.12.2026).
6. Legostaeva, O.V. (2014). The communicative component of bilingualism. *Zapadno-Sibirskiy pedagogicheskiy vestnik* [West Siberian Pedagogical Bulletin], *2*, 107–117. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-sostavlyayuschaya-bilingvizma.pdf (access date: 20.12.2026).
7. Madyukova, S.A. (2018). Mental and ethnopsychological features of Tuvans in the system of determinants of the development of the Republic of Tuva (on the example of ethnotourism). *Novye issledovaniya Tuvy* [New Studies of Tuva], *2*, 72–94. DOI: https://doi.org/10.25178/nit.2018.2.4
8. Minyar-Beloruchev, R.K. (1991). The mechanism of bilingualism and the problem of native language in teaching a foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign Languages at School], *(5)*, 15–16.
9. Pak, N.I. (2025). *Mentalnyy podkhod v obrazovanii* [Mental approach in education]. Krasnoyarsk, Russia.
10. Pak, N.I. (2025). Taxonomy of educational goals from the standpoint of a mental approach. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education], *29* (4), 46–54. DOI: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2025-4-46-54
11. Salekhova, L.L., & Shakirova, D.M. (2022). *Bilingvalnoe obuchenie i dvuyazychie dlya razvitiya myshleniya i kommunikatsiy* [Bilingual education and bilingualism for the development of thinking and communication] (Issue 2(11)). Kazan, Russia. URL: http://www.irort.ru/sites/default/files/Билингвальное%20обучение.pdf (access date: 20.12.2026).
12. Tyulyush, M.K., & Kuular, D.O. (2025). Teaching the basics of programming to students of pedagogical training areas of Tuvan State University in the context of Tuvan–Russian bilingualism. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], *1*. DOI: https://doi.org/10.17513/spno.33925
13. Corpas Ortiz, N., & López Rodríguez, S. (2025). Cognitive benefits of early bilingualism. *Porta Linguarum: International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, *44*, 271–284. DOI: https://doi.org/10.30827/portalin.vi44.31898
14. Gracia-Tabuenca, Z., Barbeau, E.B., Kousaie, S., Chen, J.-K., Chai, X., & Klein, D. (2024). Enhanced efficiency in the bilingual brain through the interaction of distributed networks. *Communications Biology*, *7*, Article 1298. DOI: https://doi.org/10.1038/s42003-024-06965-1
15. Grundy, J.G. (2020). The effects of bilingualism on executive functions: An updated quantitative analysis. *Journal of Cultural Cognitive Science*, *4* (2), 177–199. DOI: https://doi.org/10.1007/s41809-020-00062-5
16. Han, X., Wei, L., & Filippi, R. (2025). Modulating bilingual language production and cognitive control: How bilingual language experience matters. *Bilingualism: Language and Cognition*, *28* (2), 120–134. DOI: https://doi.org/10.1017/S1366728924000191
17. Tyborowska, A., Wegman, J., & Janzen, G. (2024). Bilingual spatial cognition: Spatial cue use in bilinguals and monolinguals. *Brain Sciences*, *14* (2), Article 134. DOI: https://doi.org/10.3390/brainsci14020134

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОСНОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВУЗЕ

Е.А. Перминов (Екатеринбург, Россия)
В.А. Тестов (Вологда, Россия)
Е.М. Ганичева (Вологда, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В современном вузовском образовании все большее значение придается преподаванию студентам разных направлений основ искусственного интеллекта. В появлении такой уникальной научной области, как искусственный интеллект, решающее значение имеет математика. В вузовском образовании возникает потребность знакомить студентов не только с технологиями искусственного интеллекта, но и с его математическими основами, к которым относится наряду с другими разделами и математическая статистика.

Цель статьи – обоснование необходимости внедрения в учебные программы вузов преподавания математических основ искусственного интеллекта, включая разделы дискретной математики, а также обоснование важной роли такого курса в обучении.

Методология и методы исследования. В исследовании использовались методы системного анализа, методология моделирования, трансдисциплинарный подход, методология развития искусственного интеллекта и его математических основ, а также культурологический подход.

Результаты исследования. В результате исследования выявлены структурные элементы содержания курса (модуля) «Математические основы искусственного интеллекта», концептуальные положения о выработке рекомендаций для содержания типовых учебных программ обучения такому курсу в вузах. В подготовке студентов необходимо опираться на положения о том, что математика едина и имеется внутренняя логика курса математики. Обучение системам искусственного интеллекта важно осуществлять на основе тесной взаимосвязи дискретной и непрерывной математики. Указанный курс служит базой формирования общепрофессиональных компетенций в области искусственного интеллекта. Благодаря математическим основам ИИ реализуется идея моделирования процессов человеческого мышления с помощью компьютера.

Заключение. Методологическим ориентиром в разработке учебных программ для предлагаемого курса должен стать трансдисциплинарный подход. На основе изучения этого курса формируются особый общенаучный стиль мышления и новое целостное мировоззрение.

Ключевые слова: *математическое моделирование, трансдисциплинарный подход, дискретная математика, математическая логика, теория алгоритмов, абстрактная алгебра.*

Перминов Евгений Александрович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математических и естественно-научных дисциплин, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); ORCID: 0000-0002-8807-2476; e-mail perminov_ea@mail.ru
Тестов Владимир Афанасьевич – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики и информатики, Вологодский государственный университет; ORCID: 0000–0002–3573–574X; Researcher ID: A-5900–2016; Scopus ID: 57203921177; e-mail vladafan@inbox.ru
Ганичева Елена Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики, Вологодский государственный университет; ORCID: 0009-0003-3319-5078; e-mail emg-ca@mail.ru

Постановка проблемы. В современных условиях стремительного роста объема информации, бурного развития ИКТ все более актуальной становится проблема подготовки квалифицированных кадров в области информационных технологий (ИТ), особенно в области искусственного интеллекта (ИИ). Поэтому в последнее десятилетие в вузах внедряются различные курсы по изучению ИИ, а российским Министерством образования и науки рекомендовано ввести на всех специальностях вузов курс (модуль) «Системы искусственного интеллекта».

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

В появлении такой уникальной научной области, какой является искусственный интеллект, решающее значение имеет математика. В вузовском образовании возникает потребность знакомить студентов не только с технологиями искусственного интеллекта, но и с его математическими основами. Причем необходимо учитывать, что системы ИИ основываются не только на методах математической статистики, но и на целом ряде других дискретных разделов математики. Эти разделы синтезируют новое, ранее разрозненное проблемное поле.

В настоящее время в силу исключительной обширности исследований в области ИИ возникло огромное количество различных определений ИИ, многие из которых очень расплывчаты. Академик И.А. Каляев отметил, то, «что сегодня называют ИИ (а это просто различные компьютерные программы, работающие в соответствии с запрограммированным человеком алгоритмом), никакого отношения к ИИ не имеет» [Каляев, 2019, с. 9]. Поэтому в отборе целей и содержания курса «Системы искусственного интеллекта» и его математических основ следует учитывать не столько ту или иную трактовку ИИ, сколько специфику того направления подготовки студентов, для которого будет предназначен этот курс. Конечно, имеются некоторые общие методологические основы этого курса, служащие важным ориентиром в отборе содержания этого курса с учетом специфики того или иного направления.

При нахождении таких методологических основ следует учесть, что в последние десятилетия в научных исследованиях и образовании лидирует трансдисциплинарный подход, являющийся более мощным, чем междисциплинарный, и порождающий универсальную методологию, способную решать сложные многофакторные проблемы природы и общества. В результате применения такого подхода наряду с искусственным интеллектом сформировались такие научные области, как общая теория систем, теория информации, кибернетика и др., которые отличает принципиальное игнорирование междисциплинарных границ. Все эти концепции были разработаны на основе достижений математики. Появились и новые общенаучные категории, к которым можно отнести понятия модели, операции, отношения, алгоритма и целый ряд других.

Эти общие методологические основы особенно важны в преодолении негативных последствий поспешного внедрения в образование зачастую недостаточно качественных информационных технологий, в том числе и ИИ. В связи с этим отметим, что крупными методологами педагогики В.В. Краевским и А.В. Хуторским было высказано предупреждение о том, что «в пору увлечения педагогическими технологиями очень своевременно звучит напоминание об опасности, которую таит в себе забвение общей педагогической теории обучения – дидактики». О ней некогда думать в пору поисков «новых универсальных технологий, гарантирующих… лавры новатора без интеллектуальных затрат»[1]. Это предупреждение в полной мере относится и к информационным технологиям в образовании.

В связи с доминированием понятия «технология обучения» и забвением понятия «методика обучения» в педагогической науке обнаружилась брешь. Даже при самом широком толковании термина «технология» это понятие значительно более узкое, чем «методика». Технология не занимается ни выявлением целей обучения, ни отбором содержания обучения, ни многими другими задачами, в отличие от методики. В результате во многих вузах наблюдается разрыв между фундаментализацией подготовки студентов и недостаточно продуманным массовым внедрением в нее новых информационных технологий.

Как известно, материнской наукой для информатики является математика. Поэтому в пору повсеместного увлечения информационными технологиями не следует забывать о важности понятий и методов математики в информатизации образования и особенно дискретной математики.

[1] Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика. М.: Академия, 2007. 352 с.

К сожалению, «рекламный звон» вокруг новых информационных технологий – это чума программной индустрии. В вузах зачастую происходит процесс ускоренного внедрения некоторых ИТ, разработанных подчас далекими от математики и программирования специалистами, получающими лавры новаторов без серьезных педагогических исследований.

В организации некого барьера перед псевдоноваторскими наскоками крайне необходима разработка рекомендаций, являющихся ориентиром для вузов в образовательной деятельности, что будет способствовать наведению порядка в хаосе информатизации образования, широко распространившемся в начале эпохи цифрового мира. В таких типовых рекомендациях для курса «Системы ИИ» должны быть отражены общие методологические основы, в частности критерии отбора содержания этого курса для того или иного направления подготовки. Эти основы, в том числе математические основы ИИ, должны стать методологическим ориентиром подготовки в области ИИ.

Недостаточное понимание роли математики в цифровизации науки и образования приводит к большим рискам, прежде всего в тех отраслях, в которых все больше реальных объектов управляется с помощью компьютерного и программного обеспечения (в том числе ИИ). Однако такое обеспечение зачастую несовершенно и уязвимо, особенно при дистанционном управлении. Поэтому проблемы, порожденные математической неграмотностью в управлении этим обеспечением, становятся буквально проблемами жизни и смерти [Whittlestone, et al., 2019]. Таким образом, является актуальной проблема исследования – внедрение в обучение в вузах курса (модуля) «Математические основы искусственного интеллекта».

Цель работы заключается в обосновании необходимости внедрения специального курса (или модуля) «Математические основы искусственного интеллекта» в вузах, а также его методологической роли. Важно также выявить и охарактеризовать структурные элементы и дидактические положения отбора профильного содержания этого курса.

Обзор научной литературы. При исследовании роли рассматриваемого курса необходимо учитывать трансдисциплинарный тренд в науке и образовании [Frodeman et al., 2010; Тестов, Перминов, 2021; Kizito, 2017]. Преподавание соответствующих научных категорий должно происходить с учетом уровня образования студентов [Pohl et al., 2018].

Исследован ряд работ, отражающих разносторонность применения методов ИИ, анализа данных и машинного обучения [Alam et al., 2021; Yan et al., 2020]. Проведенный анализ показал, что, кроме математической статистики, математические основы ИИ образуют: язык абстрактной алгебры и математической логики; формальные языки и формальные системы; теория алгоритмов и автоматов; комбинаторный анализ; теория нечетких множеств [Bushmeleva, Baklashova, 2017; Соколов, 2019; Liu et al., 2018; Marenich, 2024].

Методология и методы исследования. В статье использовано несколько методологических подходов к анализу роли курса «Математические основы искусственного интеллекта» в вузах. Ведущую роль играли методы системного анализа развития ИИ и его математических основ. В соответствии с основными принципами системности, целостности и иерархии были выделены системообразующие элементы математических основ ИИ, которыми являются математические структуры и схемы (способы, методы познания). В соответствии с культурологическим подходом важную роль в исследовании играли такие базовые составляющие математической культуры исследований, как математическое моделирование и дискретная математика.

Для выявления структурных элементов профильного содержания курса «Математические основы ИИ» был применен системный анализ направлений развития искусственного интеллекта, представленных в ряде работ [Суркова, Остроух, 2024; Marenich, 2024].

Результаты исследования. Как вытекает из анализа литературы, предметное поле

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

систем ИИ стало трудно обозримым, поэтому необходимо его сужение путем рассмотрения только фундаментальных основ, а вузовский курс необходимо строить с учетом трансдисциплинарного тренда в науке и образовании. При этом необходимо учитывать в первую очередь не ту или иную трактовку ИИ, а специфику того направления подготовки студентов, для которого будет предназначен этот курс.

О роли выделенных выше разделов математики как математических основ ИИ свидетельствует анализ содержания подготовки по направлению «Математика и компьютерные науки», реализуемой в ведущих университетах России. Как показывает этот анализ, ключевыми понятиями, буквально пронизывающими современные науки, являются общенаучные понятия: алгебраическая операция, комбинаторная конфигурация, алгоритмы, граф и сеть и др. Все эти разделы математики так или иначе отражены в пособиях по дискретной математике. Благодаря охарактеризованным выше математическим основам ИИ реализуется идея моделирования процессов человеческого мышления с помощью компьютера, в котором основой является методология моделирования с использованием компьютера. Авторами было показано, что эта методология является культурологической основой реализации междисциплинарного подхода в подготовке студентов [Перминов, Тестов, 2024].

Предметом методологии моделирования является выделение этапов задач с использованием компьютера на основе разработки моделей исследуемых объектов или явлений, а также алгоритмов и компьютерных программ для решения этих задач на основе созданных моделей. Реализация этих этапов базируется на междисциплинарных знаниях различных наук, а их основой является математическое моделирование.

Одним из главных достижений в исследованиях искусственного интеллекта стало осознание того, что внешне несхожие методы ИИ в рамках одной и той же математической модели могут оказаться частными случаями. Очень важно, что на основе математических моделей отдельные части системы ИИ могут описываться специалистами в самых различных областях науки и техники, зачастую даже плохо понимающими друг друга. Важную роль играют понятия изоморфизма и гомоморфизма математических моделей, позволяющие специалистам за различными наименованиями элементов технических, экономических и других моделей увидеть структуру самой математической модели. Благодаря этому в компьютерной математической модели восстанавливается необходимая для анализа ее поведения целостность восприятия системы ИИ, утраченная в результате процесса дифференциации и специализации знаний в условиях их стремительного роста. При этом в разработке компьютерной математической модели ведущую роль играют те или иные понятия и методы из перечисленных разделов математических основ ИИ.

В своей работе академик В.М. Глушков фактически подтверждает охарактеризованную нами роль методов математического моделирования, подчеркнув, что современные методы математического моделирования (с использованием компьютеров) применимы и там, где отсутствуют классические математические описания [Глушков, 1986].

Как уже отмечалось, в цифровой трансформации науки и образования с использованием ИИ велика роль дискретной математики. Поэтому при отборе профильного содержания курса «Математические основы ИИ» важную роль играет анализ содержания подготовки по дискретной математике, сложившегося в высшем профессиональном образовании. Такой анализ показывает, что справедливы выделенные нами дидактические положения о выработке рекомендаций по содержанию типовых учебных программ обучения курсу «Математические основы ИИ» в вузах.

В содержании подготовки студентов важным является положение о том, что математика едина и имеет свою внутреннюю логику, которое с давних пор было частью математической культуры исследований. Математизация профильных дисциплин IT-подготовки в вузах

является основой фундаментализации подготовки, ведущую роль в которой играет синергия дискретного и непрерывного начал моделирования и алгоритмизации [Перминов, Тестов, 2024]. Поэтому обучение системам ИИ необходимо осуществлять на основе тесной взаимосвязи дискретной и непрерывной математики. Это положение означает формирование у студентов умений воссоздания в системе ИИ непрерывной модели на основе ее дискретного аналога с помощью трансформации. Такие умения имеют первостепенное значение при использовании в математическом моделировании систем ИИ на основе компьютерного, программного и аппаратного обеспечения. Данное положение особенно важно при обучении студентов разработке и совершенствованию систем ИИ, обеспечивающих работу сложных систем.

Следует учитывать, что эффективность реализации дискретной линии в обучении данному курсу возможно осуществить лишь на основе обучения языку доминирующих в системах ИИ математических структур и схем. Эти структуры имеют многочисленные приложения. Так, алгебраические структуры применяются в разработке основ теории формальных языков, математических основ нейронных сетей, квантовых алгоритмов и т.д. В свою очередь, порядковые структуры лежат в основе структур представления информации в базе данных ИИ, которые, как правило, являются иерархическими. Можно привести и другие примеры, демонстрирующие важность в подготовке программистов перечисленных структур мышления, в частности комбинаторных [Кнут, 2013]. О важности развития этих структур мышления свидетельствует анализ содержания такой области дискретной математики, как комбинаторный анализ, центральной задачей которого является задача размещения объектов, например последовательностей символов по определенным правилам и нахождения числа способов, которыми это может быть сделано [Перминов, Тестов, 2020].

Эти структуры и схемы лежат в основе конструирования формальных систем ИИ и повышении эффективности работы компьютеров. Язык этих структур и схем играет важную роль в формировании у студентов умений качественного анализа сложных проблем систем ИИ, особенно в упорядочении, систематизации, структуризации и представлении имеющихся знаний в компьютере для последующего их анализа и применения. Язык таких структур и схем буквально пронизывает исследования на основе ИИ, и поэтому обучение этому языку расширяет возможности математической подготовки в области систем ИИ.

Важное значение имеет формирование умений классификации задач ИИ: на проблему изоморфизма; на проблему алгоритмической разрешимости; на выразимость в терминах математических основ ИИ; на разработку «хороших», т.е. эффективных, полиномиальных (или сводящихся к ним) алгоритмов ИИ с оптимальным использованием возможностей компьютера.

Таким образом, указанный курс лежит в основе формирования общепрофессиональных компетенций в области ИИ, играющих важную роль в подготовке студентов разных направлений, в том числе способности разрабатывать алгоритмы и программные продукты для решения профессиональных задач, а также разрабатывать и модернизировать программное и аппаратное обеспечение информационных комплексов.

Разумеется, для формирования общепрофессиональных компетенций в области ИИ на основе изложенных и возможных других положений в обучении курсу «Математические основы ИИ» необходима разработка соответствующей методики обучения этому курсу. Проведенный анализ многочисленной учебной литературы по обучению дискретной математике в вузах показывает, что в ней можно обнаружить много важных элементов методики обучения выделенным математическим основам ИИ. Особенно много таких методических наработок накопилось в методике обучения понятиям и методам математической логики, теории алгоритмов, абстрактной алгебры, комбинаторного анализа. Кроме того, некоторые элементы методики обучения этим

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

разделам математики фактически внедрены уже и в профильное обучение в школе, что закладывает основы для обучения важным элементам ИИ учащихся классов с углубленным изучением математики, физики и других предметов.

Заключение. При внедрении в вузы изучения ИИ важно учесть, что в последние годы в самых различных науках и в образовании наблюдается трансдисциплинарный тренд. Поэтому методологическим ориентиром в разработке типовых учебных программ для рассмотренного курса должен стать соответствующий подход. В них должны быть отражены как общие методологические основы содержания этого курса для того или иного направления подготовки, так и математические основы ИИ, которые целесообразно внедрить в подготовку в вузах в виде специального курса или модуля.

Внедрение в подготовку в вузах курса «Математические основы ИИ» позволяет формировать у студентов общепрофессиональные компетенции, повышать уровень их общей математической культуры. На основе изучения этого курса формируются общенаучный стиль мышления и новое целостное мировоззрение, готовность к системному решению сложных проблем природы и общества, что очень важно для предотвращения рисков внедрения систем ИИ.

Библиографический список

1. Глушков В.М. Кибернетика. Вопросы теории и практики. М.: Наука, 1986. 488 с.
2. Каляев И.А. Искусственный интеллект: Камо грядеши? // Экономические стратегии. 2019. № 5. С. 6–18. DOI: 10.33917/es-5.163.2019.6-15
3. Кнут Д. Искусство программирования: пер. с англ. М.: Вильямс, 2013. Т. 4: А. Комбинаторные алгоритмы. Ч. 1. 960 с.
4. Перминов Е.А., Тестов В.А. Математизация профильных дисциплин как основа фундаментализации IT-подготовки в вузах // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 7. С. 12–43. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-7-12-43
5. Перминов Е.А., Тестов В.А. Методология моделирования как основа реализации междисциплинарного подхода в подготовке студентов педагогических направлений // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 6. С. 9–30. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-9-30
6. Соколов И.А. Теория и практика применения методов искусственного интеллекта // Вестник Российской академии наук. 2019. Т. 89, № 4. С. 365–370. DOI: https://doi.org/10.31857/S0869-5873894365-370
7. Суркова Н.Е., Остроух А.В. Системы искусственного интеллекта: монография. СПб.: Лань, 2024. 228 с.
8. Тестов В.А., Перминов Е.А. Роль математики в трансдисциплинарности содержания современного образования // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 3. С.11–34. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-11-34
9. Alam, M., Gangemi, A., Presutti, V. et al. (2021). Semantic role labeling for knowledge graph extraction from text. *Progress in Artificial Intelligence, 10*, 9–320. DOI: https://doi.org/10.1007/s13748-021-00241-7
10. Bushmeleva, N.A., & Baklashova, T.A. (2017). Methodological teaching system of mathematical foundations of formal languages as a means of fundamentalization of education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13* (8). 5141–5155. DOI: 10.12973/ eurasia.2017.00989a
11. Frodeman, R., Klein, J.T., & Mitcham, C. (2010). The Oxford handbook of interdisciplinarity. New York; Oxford.
12. Kizito, M. (2017). Transdisciplinarity and information systems: IT governance in the digitalization of healthcare. Proceedings of the IS4SI 2017 Summit Digitalization for a Sustainable Society, 1 (3), 175. DOI: 10.3390/IS4SI-2017-04015

13. Liu, R., Yang, B., Zio, E., & Chen, X. (2018). Artificial intelligence for fault diagnosis of rotating machinery. A review. *Mechanical Systems and Signal Processing, 108,* 33–47. DOI: 10.1016/j.ymssp.2018.02.016
14. Marenich, A.S. (2024; June 19). Mathematical education of engineers and artificial intelligence. In *Современная математика и концепции инновационного математического образования* [Modern mathematics and concepts of innovative mathematical education] (*11*, pp. 240–248). International research to practice conference, Moscow (Russia), 2024. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_68047147_23000619.pdf (access date: 08.01.2026).
15. Pohl, C., Krutli, P., Stauffacher, M. & Modolo, L. (2018). Teaching transdisciplinarity appropriately for studentsə education level. *GAIA Ecological Perspectives for Science and Society. 27* (2), 250–252. DOI: 10.14512/gaia.27.2.14.
16. Whittlestone, J., Nyrup, R., Alexandrova, A., Dihal, K., & Cave, S. (2019). *Ethical and societal implications. of algorithms, data, and artificial intelligence*. London, Nuffield Foundation.
17. Yan, H., Lin, F., & Kinshuk (2020). Including learning analytics in the loop of self-paced online course learning design. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *31*, 878–895. DOI: https://doi.org/10.1007/s40593-020-00225-z

FEATURES OF TEACHING MATHEMATICAL FOUNDATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AT UNIVERSITIES

E.A. Perminov (Ekaterinburg, Russia)
V.A. Testov (Vologda, Russia)
E.A. Ganicheva (Vologda, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In modern university education, teaching the fundamentals of artificial intelligence to students is becoming increasingly important in various fields. Mathematics plays a crucial role in the emergence of such a unique scientific field as artificial intelligence. University education is increasingly demanding that students be introduced not only to artificial intelligence technologies but also to its mathematical foundations, which include not only mathematical statistics.

The purpose of the article is to justify the need to introduce teaching of the mathematical foundations of artificial intelligence into the curricula of universities, as well as to substantiate the transdisciplinary role of such a course in education.

Research methodology and methods. The study used methods of systems analysis, transdisciplinary approach, methodology for the development of artificial intelligence and its mathematical foundations, and cultural approach.

Research results. The study identified structural elements of the Mathematical Foundations of Artificial Intelligence course (module). Conceptual principles were identified for developing recommendations for standard curricula for this course at universities. Student training should be guided by the notion that mathematics is unified and that a mathematics course has an internal logic. Teaching artificial intelligence systems should be based on the close relationship between discrete and continuous mathematics. This course serves as a foundation for developing general professional competencies in the field of artificial intelligence. The mathematical foundations of AI enable the idea of computer-assisted modeling of human thought processes.

Conclusion. A transdisciplinary approach should serve as the methodological guideline for developing the curriculum for the proposed course. Based on the study of this course, a special general scientific style of thinking and a new holistic worldview are formed.

Keywords: *mathematical modeling, transdisciplinary approach, discrete mathematics, mathematical logic, theory of algorithms, abstract algebra.*

Perminov, Evgeny A. – DSc (Pedagogy), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Department of Mathematical and Natural Sciences, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia); ORCID: 0000-0002-8807-2476; e-mail: perminov_ea@mail.ru

Testov, Vladimir A. – DSc (Pedagogy), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Department of Mathematics and Computer Science, Vologda State University (Vologda, Russia); ORCID: 0000–0002–3573–574X; Researcher ID: A-5900–2016; Scopus ID: 57203921177; e-mail: vladafan@inbox.ru

Ganicheva, Elena M. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Mathematics and Computer Science, Vologda State University (Vologda, Russia); ORCID: 0009-0003-3319-5078; e- mail emg-ca@mail.ru

References

1. Glushkov, V.M. (1986). *Kibernetika. Voprosy teorii i praktiki* [Cybernetics. Theoretical and Practical Issues]. Moscow, Russia.
2. Kalyaev, I.A. (2019). Artificial Intelligence: Here We Come. *Ekonomicheskie strategii* [Economic Strategies], *5,* 6–18. DOI: 10.33917/es-5.163.2019.6-15
3. Knuth, D. (2013). *Iskusstvo programmirovaniya. T. 4A. Kombinatornye algoritmy. Chast 1* [The Art of Computer Programming. Vol. 4A. Combinatorial Algorithms. Part 1]. Moscow, Russia.
4. Surkova, N.E., & Ostroukh, A.V. (2024). *Sistemy iskusstvennogo intellekta*. [Artificial Intelligence Systems]. St. Petersburg, Russia.
5. Perminov, E.A., & Testov, V.A. (2020). Modeling methodology as a basis for implementing an interdisciplinary approach in training students of pedagogical majors. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]*, 22* (6), 9–30. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-9-30

6. Sokolov, I.A. (2019). Theory and practice of applying artificial intelligence methods. *Vestnik Rossiyskoy akademii nauk* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences], *89* (4), 365–370. DOI: 10.31857/S0869-5873894365-370
7. Perminov, E.A., & Testov, V.A. [2024]. Mathematization of specialized disciplines as a basis for the fundamentalization of IT training at universities. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], *26* (7), 12–43. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-7-12-43
8. Testov, V.A., & Perminov, E.A. (2021). The role of mathematics in the transdisciplinarity of the content of modern education. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], *23* (3), 11–34. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-11-34
9. Alam, M., Gangemi, A., Presutti, V. et al. (2021). Semantic role labeling for knowledge graph extraction from text. *Progress in Artificial Intelligence, 10*, 9–320. DOI: https://doi.org/10.1007/s13748-021-00241-7
10. Bushmeleva, N.A., & Baklashova, T.A. (2017). Methodological teaching system of mathematical foundations of formal languages as a means of fundamentalization of education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13* (8). 5141–5155. DOI: 10.12973/ eurasia.2017.00989a
11. Frodeman, R., Klein, J.T., & Mitcham, C. (2010). The Oxford handbook of interdisciplinarity. New York; Oxford.
12. Kizito, M. (2017). Transdisciplinarity and information systems: IT governance in the digitalization of healthcare. Proceedings of the IS4SI 2017 Summit Digitalization for a Sustainable Society, 1 (3), 175. DOI: 10.3390/IS4SI-2017-04015
13. Liu, R., Yang, B., Zio, E., & Chen, X. (2018). Artificial intelligence for fault diagnosis of rotating machinery. A review. *Mechanical Systems and Signal Processing, 108,* 33–47. DOI: 10.1016/j.ymssp.2018.02.016
14. Marenich, A.S. (2024; June 19). Mathematical education of engineers and artificial intelligence. In *Sovremennaya matematika i kontseptsii innovatsionnogo matematicheskogo obrazovaniya* [Modern mathematics and concepts of innovative mathematical education] (*11*, pp. 240–248). International research to practice conference, Moscow (Russia), 2024. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_68047147_23000619.pdf (access date: 08.01.2026).
15. Pohl, C., Krutli, P., Stauffacher, M. & Modolo, L. (2018). Teaching transdisciplinarity appropriately for studentsə education level. *GAIA Ecological Perspectives for Science and Society. 27* (2)*,* 250–252. DOI: 10.14512/gaia.27.2.14
18. Whittlestone, J., Nyrup, R., Alexandrova, A., Dihal, K., & Cave, S. (2019). *Ethical and societal implications. of algorithms, data, and artificial intelligence*. London, Nuffield Foundation.
17. Yan, H., Lin, F., & Kinshuk (2020). Including learning analytics in the loop of self-paced online course learning design. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *31*, 878–895. DOI: https://doi.org/10.1007/s40593-020-00225-z

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

УДК 378

МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-БИЛИНГВОВ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОФИЛЕЙ

А.А. Сыромятников (Красноярск, Россия)
Д.О. Куулар (Кызыл, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В условиях полилингвальных регионов России традиционная вузовская подготовка будущих педагогов-билингвов часто носит унифицированный характер и не учитывает индивидуальных различий в когнитивной организации двуязычия, что снижает эффективность формирования их профессиональных компетенций.

Цель статьи – разработать и апробировать модель индивидуализации методической подготовки будущих педагогов-билингвов, основанную на комплексной диагностике их когнитивных профилей тувинско-русского билингвизма.

Методология (материалы и методы). В пилотном исследовании принял участие 41 студент педагогических направлений Тувинского государственного университета. Применен комплекс методов: объективный тест на переключение кодов (switching cost), авторский диагностический протокол для определения типа билингвизма (координативный, субординативный, смешанный) и анкетирование для выявления субъективных стратегий. Использовались методы дескриптивной статистики и качественного анализа кейсов.

Результаты исследования. В выборке преобладает координативный тип билингвизма (85,4 %). Ключевым результатом стало обнаружение рефлексивного координативного профиля (14,6 % испытуемых), характеризующегося высокой метаязыковой осведомленностью и контролируемыми стратегиями переключения. На основе диагностических данных разработана модель индивидуализации методической подготовки, реализующая последовательность этапов: диагностика когнитивных профилей → анализ и выявление подтипов → визуализация соответствий в форме тепловой карты → проектирование персонализированных учебных модулей.

Выводы. Результаты подтверждают высокую вариативность когнитивных профилей будущих педагогов-билингвов и обосновывают необходимость перехода от унифицированного к индивидуализированному подходу в их подготовке. Предложенная модель служит научно-практическим инструментом для проектирования персонализированных образовательных траекторий в высшем педагогическом образовании.

Ключевые слова: *билингвальное образование, когнитивный профиль билингвизма, индивидуализация обучения, подготовка педагогов, тепловая карта, методическая подготовка.*

Сыромятников Алексей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6439-4577; Scopus Author ID: 57223052971; e-mail: syromyatnikov@kspu.ru

Куулар Долаана Орлан-ооловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, Тувинский государственный университет (Кызыл); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0927-2507; Author ID: 783415; e-mail: susanasaidana@mail.ru

Постановка проблемы. Современный образовательный контекст национальных регионов России, в частности Республики Тывы, характеризуется сложной полилингвальной динамикой. Законодательное равенство тувинского и русского языков[1,2] сосуществует с тревожными тенденциями: сужением функций тувинского языка в системе образования, ростом числа русскоязычных монолингвов среди молодежи, прерыванием межпоколенческой передачи родного языка в городских семьях [Биткеева, Цыбенова, 2022, с. 10–12; Арефьев и др., 2021, с. 260]. Педагог-билингв оказывается в ситуации двойной профессиональной ответственности, что предъявляет повышенные требования к его когнитивным механизмам управления двумя языками. Вариативность когнитивных профилей

[1] Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/

[2] Закон Республики Тыва от 31.12.2003 № 462 ВХ-I «О языках в Республике Тыва» (с изменениями и дополнениями). URL: https://base.garant.ru/28701589/

(координативный, субординативный, смешанный) напрямую проецируется на вариативность профессиональных дефицитов, а универсальная методическая подготовка оказывается неэффективной. Более того, в условиях стремительной цифровизации и глобализации образовательного пространства игнорирование индивидуальных когнитивных особенностей будущих педагогов может привести не только к снижению качества их профессиональной подготовки, но и к ускорению языкового сдвига в регионе, что противоречит стратегическим целям сохранения языкового разнообразия, закрепленным в Указе главы Республики Тыва № 274 от 21.08.2023[3].

В системе высшего педагогического образования данная проблема приобретает особую остроту, поскольку традиционная вузовская подготовка зачастую строится по унифицированным программам, не учитывающим индивидуальных различий в когнитивной организации билингвизма у студентов [Чекалева, 2018]. Это приводит к тому, что будущие педагоги-билингвы не получают адресной методической поддержки, соответствующей их когнитивным особенностям, что снижает готовность к работе в полилингвальной среде.

Цель статьи – разработать и апробировать на ограниченной выборке модель индивидуализации методической подготовки будущих педагогов-билингвов, основанную на комплексной диагностике их когнитивных профилей тувинско-русского билингвизма.

Научная новизна исследования заключается в том, что предлагаемая модель представляет собой целостную систему, реализующую последовательность взаимосвязанных этапов: диагностику когнитивных профилей билингвизма с использованием объективных и субъективных методик; анализ выявленных типов и подтипов билингвизма, включая впервые описанный рефлексивный координативный профиль; визуализацию соответствия между когнитивными профилями и векторами методической подготовки в форме тепловой карты; и проектирование индивидуализированных образовательных траекторий на основе данных визуализации. Такая структура модели позволяет перейти от констатации различий в когнитивных профилях к практическому инструменту проектирования персонализированной подготовки в условиях вуза.

Обзор научной литературы по проблеме. Классические теории билингвизма, заложенные У. Вайнрайхом и Е.М. Верещагиным, ввели базовую типологию (координативный, субординативный, смешанный типы) и описали структурную организацию языков в сознании [Верещагин, 1969; Weinreich, 1979], заложив фундамент для понимания системных отношений между языковыми кодами. Однако эти модели носили преимущественно лингвистический и психолингвистический характер, не затрагивая в полной мере педагогические аспекты использования билингвального опыта в профессиональной деятельности, что ограничивает их прямое применение в проектировании индивидуализированной методической подготовки.

Современные когнитивные исследования существенно углубили понимание последствий билингвизма для психических процессов. Работы Э. Биалосток и ее коллег на протяжении нескольких десятилетий убедительно демонстрируют, что постоянное управление двумя конкурирующими языковыми системами служит мощным тренажером для так называемых исполнительных функций – набора когнитивных процессов, отвечающих за контроль внимания, подавление нерелевантной информации (ингибиция), когнитивную гибкость и рабочую память [Bialystok, 2001; Bialystok, Craik, 2022]. Нейровизуализационные исследования Дж. Абуталеби и Д. Грина выявили специфические нейронные корреляты языкового контроля у билингвов, показав, как мозг адаптируется к необходимости постоянного переключения и селекции [Abutalebi, Green, 2016]. Данные последних лет, в том числе метааналитические исследования, подтверждают наличие специфических нейронных сетей языкового контроля у билингвов [Wen et al., 2022].

[3] Указ главы Республики Тыва «О стратегии государственной поддержки и развития тувинского языка в период с 2024 по 2033 г.» № 274 от 21.08.2023. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/1700202308240009

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

Эти данные имеют прямое отношение к педагогике, поскольку успешное ведение урока в билингвальном классе требует от учителя именно этих качеств: быстрого переключения между языками, удержания в фокусе внимания как языковых, так и предметных целей, подавления интерференции. Однако в существующих работах остается нерешенным вопрос о том, как именно диагностировать индивидуальные особенности этих когнитивных механизмов у будущих педагогов и как на основе диагностики проектировать их методическую подготовку.

В педагогической науке ответом на вызовы полилингвальности стала концепция трансъязычия, наиболее полно разработанная О. Гарсиа. Данная концепция предлагает радикальный отход от традиционного разделения языков в образовательном процессе. Вместо этого весь языковой репертуар учащегося рассматривается как единый, целостный коммуникативный и когнитивный ресурс [García, Wei, 2014; Головко, 2023]. Задача педагога – не просто переключаться между языками, а создавать педагогическое пространство, где естественное смешение и гибкое использование всех доступных лингвистических средств поощряется для глубокого понимания материала и развития метаязыковых навыков. Этот подход особенно актуален для регионов с активным языковым контактом, таких как Тува, где наблюдается специфический языковой сдвиг, подробно описанный в работах тувинских исследователей [Донгак, 2020, с. 65]. Несмотря на свою эвристическую ценность, концепция трансъязычия не предлагает конкретных диагностических инструментов для оценки когнитивных профилей будущих педагогов и не структурирует процесс индивидуализации их подготовки как систему последовательных этапов.

Несмотря на значительный теоретический задел, сохраняется существенный методический пробел. Эмпирических исследований, которые бы напрямую связывали конкретный когнитивный профиль билингвизма (определенный через объективные и субъективные показатели) будущего педагога с оптимальными путями формирования его профессиональной компетенции, явно недостаточно. Сохраняется потребность в методиках, учитывающих, что билингвизм не является категориальной переменной [Luk, Bialystok, 2013], а также в исследованиях, фокусирующихся на интенсивности использования языка [Pot et al., 2018]. Таким образом, актуальным является создание целостной диагностико-проектировочной модели, которая позволяла бы перейти от констатации факта билингвизма к построению персонализированной траектории развития педагогического мастерства. Такая модель должна интегрировать этапы диагностики когнитивного профиля, анализа его структуры, визуализации диагностических данных для принятия педагогических решений и проектирования индивидуализированных модулей методической подготовки.

Методология (материалы и методы). Дизайн исследования – поперечное (кросс-секционное) описательное исследование с элементами качественного анализа отдельных случаев (case study). Такой дизайн был выбран как оптимальный для пилотного исследования, направленного на первичное выявление взаимосвязей и разработку модели, соответствующей принципам индивидуализации педагогического образования [Чекалева, 2018]. Исследование реализует диагностический этап предлагаемой модели, результаты которого служат основой для последующих этапов анализа, визуализации и проектирования индивидуализированных учебных траекторий.

Целевая выборка (N=41) была сформирована методом целенаправленного отбора и включала студентов 3–5-х курсов бакалавриата и магистратуры Тувинского государственного университета, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование. Возрастной диапазон участников – 19–23 года. Все участники являются носителями тувинско-русского билингвизма, проживающими на территории Республики Тывы. Критерием включения было наличие самоотчета о регулярном использовании обоих языков в повседневной жизни. Выборка репрезентативна для контекста вузовской подготовки будущих педагогов-билингвов в национальном регионе и служит эмпирической основой для апробации модели.

Инструменты и процедуры. Для комплексной диагностики был применен набор из трех взаимодополняющих методик, позволяющий зафиксировать как объективные поведенческие показатели, так и субъективные стратегии, что соответствует принципу триангуляции данных и обеспечивает комплексность входных данных для модели.

1. *Объективный тест на чтение с переключением кодов.* Методика была адаптирована из классических парадигм оценки исполнительных функций и когнитивных затрат при переключении задач. Участникам последовательно предъявлялись три блока текстов эквивалентной сложности и объема: а) полностью на русском языке; б) полностью на тувинском языке; в) смешанный текст, где предложения на русском и тувинском чередовались в случайном порядке. Тексты были подобраны из учебной литературы по педагогике, чтобы сохранить профессиональный контекст. Задача участника – прочитать каждый блок вслух как можно быстрее и точнее. Зависимыми переменными выступали: время чтения каждого блока (фиксировалось секундомером) и количество ошибок (пропуски, замены, неправильное прочтение слов). Ключевой расчетный показатель – *процессуальные затраты при переключении (switching cost),* вычисляемый по формуле: Время_смешанный_блок – (Время_русский_блок + Время_тувинский_блок)/2. Положительное значение указывает на дополнительные когнитивные издержки, связанные именно с операцией переключения. Для анализа объективных затрат использовался подход, описанный в работе по диагностике когнитивных затрат [Wylie , Allport, 2000].

2. *Авторский комплексный диагностический протокол для определения типа билингвизма.* Поскольку классическая типология носит теоретический характер, для ее операционализации был разработан комплекс из трех проб, направленных на оценку организации лексико-грамматических систем.

Проба на лексический доступ: участнику предъявлялись 20 изображений бытовых и абстрактных предметов. Задача – назвать изображение как можно быстрее. Фиксировались язык первого наименования, наличие колебаний и прямых переводов.

Проба на грамматический перенос: участнику предлагалось завершить 15 предложений на русском языке, структура которых провоцировала интерференцию с тувинской грамматикой (например, употребление предлогов, порядок слов). Анализировались характерные ошибки, указывающие на смешение систем.

Проба на ассоциативные связи: на стимульное слово (например, «дом», «работа») необходимо было дать первые три ассоциации. Оценивался язык ассоциаций и их тематическая близость к разным культурным контекстам.

На основе консистентного анализа паттернов ответов по всем трем пробам каждый испытуемый относился к одному из трех типов: координативный (относительно независимые, сбалансированные системы), субординативный (четкая иерархия с доминированием одного языка, чаще русского), смешанный (высокая интеграция систем, ведущая к интерференции). Данный протокол обеспечивает содержательную интерпретацию когнитивных профилей, необходимую для перехода к этапу анализа в рамках модели.

3. *Субъективная анкета самоотчета.* Анкета включала вопросы о языке внутреннего счета, планирования, эмоциональных переживаний, о субъективной оценке сложности переключения в разных ситуациях (в быту, на учебе, при объяснении материала), а также о целенаправленных стратегиях контроля (например, «стараюсь мысленно перевести фразу, прежде чем сказать»). Данные анкетирования позволили выявить метакогнитивную рефлексию и субъективные стратегии управления билингвизмом, что является ключевым для выделения рефлексивного подтипа в аналитическом этапе модели.

Сбор данных осуществлялся индивидуально в аудиторных условиях, обеспечивающих тишину и отсутствие отвлекающих факторов. Процедура занимала около 40–50 минут на одного участника. Для анализа использовались методы дескриптивной статистики (среднее, стандартное отклонение) для количественных данных и метод качественного тематического анализа для анкет и

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

диагностических протоколов, позволяющий выявить устойчивые паттерны и стратегии. Результаты данного диагностического этапа составили эмпирическую базу для реализации последующих этапов целостной модели – системного анализа выявленных профилей, их визуализации и проектирования на этой основе индивидуализированных траекторий методической подготовки.

Результаты исследования. **Аналитический этап модели: выявление и характеристика когнитивных профилей.** По результатам комплексной диагностики распределение типов было следующим: координативный тип выявлен у 35 человек (85,4 % выборки), субординативный – у 4 человек (9,8 %), смешанный – также у 4 человек (9,8 %). Столь выраженное преобладание координативного типа может объясняться двумя взаимосвязанными факторами. Во-первых, это эффект самоотбора: в педагогические специальности, особенно в национальном регионе, часто идут молодые люди с изначально более высокой языковой рефлексией и сбалансированным владением обоими языками. Во-вторых, это влияние самой системы высшего образования Тувы, где учебный процесс, даже на русском языке, протекает в условиях активного языкового контакта, что может способствовать развитию координативных навыков.

Количественный анализ объективных данных как основа для проектирования. Анализ объективных данных теста на переключение выявил статистически различимые паттерны между группами (табл.). Наибольшие средние процессуальные затраты (9,8 с) продемонстрировала группа субординативных билингвов. Этот результат хорошо согласуется с теоретическими представлениями: активация подчиненной (в данном случае, скорее всего, тувинской) языковой системы требует от них дополнительных когнитивных усилий и времени, так как доступ к ней менее автоматизирован. Интересно, что группа смешанного типа показала прямо противоположную картину – наименьшее время переключения (3,1 с), что говорит о высокой скорости перехода между тесно интегрированными системами. Однако эта скорость достигается ценой избирательности: количество ошибок в смешанном блоке у этой группы максимально (3,8), что указывает на стратегию быстрого, но менее контролируемого переключения, при котором интерференция (вмешательство грамматики или лексики одного языка в речь на другом) становится более вероятной.

Средние показатели процессуальных затрат при переключении кодов и точности чтения

Average indicators of switching cost and reading accuracy

Тип билингвизма	№	Процессуальные затраты при переключении, с (M)	Количество ошибок в смешанном блоке (M)
Координативный	35	4,2	1,1
Субординативный	4	9,8	2,5
Смешанный	4	3,1	3,8

Качественный анализ и выделение рефлексивного подтипа: углубление аналитического этапа. Наиболее значимым и неожиданным результатом аналитического этапа стало обнаружение внутренней неоднородности внутри самой многочисленной группы – координативных билингвов. У 6 испытуемых из этой группы (14,6 % от общей выборки) был зафиксирован высокий показатель процессуальных затрат (более 7 с), что характерно скорее для субординативного типа. Однако, по данным комплексного диагностического протокола (лексический доступ, грамматика, ассоциации), эти студенты демонстрировали классическую картину координативизма: сбалансированность, независимость систем, отсутствие грубых интерференционных ошибок.

Качественный анализ их анкет самоотчета позволил разрешить это противоречие. Ответы этих испытуемых отличались высокой степенью рефлексии: *Стараюсь переводить мысленно, чтобы не допустить смешения*, *Концентрируюсь на чистоте языка, особенно когда объясняю материал, мысленно проверяю себя*, *Иногда чувствую, что слишком много думаю о том,*

на каком языке говорить, и это замедляет меня. Это позволило интерпретировать рассогласование не как ошибку методики, а как проявление особого *рефлексивного координативного профиля*. Для его носителей «координативность» проявляется не в автоматизме и легкости переключения, а в высокой метаязыковой осведомленности, сбалансированности и, как следствие, в сознательной, контролируемой стратегии языкового управления. Они жертвуют скоростью реакции ради точности и чистоты речи, что является прямым следствием их профессионального самоопределения как педагога – носителя языка. Выделение этого подтипа завершает аналитический этап модели и создает содержательную основу для перехода к этапу визуализации и проектирования, так как его методические потребности отличаются от потребностей «автоматического» координативного типа.

Визуализационный этап модели: разработка тепловой карты соответствия. На основе интеграции диагностических данных был осуществлен визуализационный этап модели – разработан инструмент визуализации в форме тепловой карты, отражающей соответствие между когнитивными профилями и векторами методической подготовки. В качестве формы визуализации была выбрана тепловая карта – эффективный инструмент для представления многомерных данных и наглядного отображения приоритетов, применение которого доказало свою эффективность в педагогических исследованиях [Пак и др., 2024; Толстых, Ковалева, 2024]. Тепловая карта (рис.) представляет собой матрицу, где по строкам отражены ключевые методические векторы (направления педагогической работы), а по столбцам – три основных когнитивных профиля тувинско-русского билингвизма: координативный (с выделенным рефлексивным подтипом), субординативный и смешанный.

Ключевым элементом визуализации является цветовое (интенсивностное) кодирование приоритетности каждого методического вектора для развития конкретного профиля. Использована четырехуровневая шкала:

– высокий приоритет (на карте обозначен наиболее интенсивной заливкой) – целевой фокус, основной вектор коррекции или развития.

– средний приоритет – значимое направление, требующее внимания и поддержки.

– минимальный/низкий приоритет – навык либо уже развит, либо не является актуальным для данного профиля в контексте коррекции.

Данная модель обеспечивает переход от унифицированных к персонализированным образовательным траекториям, наглядно демонстрируя «болевые точки» и зоны роста для каждого типа будущего педагога-билингва.

Высокий приоритет **Средний приоритет** **Низкий приоритет** **Минимальный приоритет**

Методические векторы	Координативный (включая рефлексивный)	Субординативный	Смешанный
Трансъязычие (translanguaging) *Развитие гибкого использования всего языкового репертуара*	ВЫСОКИЙ *Основной вектор развития*	Минимальный	СРЕДНИЙ *Требует поддержки*
Функциональное распределение языков *Формирование навыка четкого распределения языковых функций в учебном процессе*	Минимальный *(навык развит)*	ВЫСОКИЙ *Ключевой вектор коррекции*	СРЕДНИЙ *Требует внимания*
Метакогнитивные стратегии *Развитие осознанного контроля, рефлексии над языковым выбором*	СРЕДНИЙ *Для рефлексивного подтипа*	СРЕДНИЙ *Для осознания доминирования*	ВЫСОКИЙ *Основной вектор коррекции*
Автоматизация переключения *Снижение когнитивных затрат через развитие автоматизма*	СРЕДНИЙ *Для рефлексивного подтипа*	ВЫСОКИЙ *Необходима для эффективности*	Низкий *(автоматизм присутствует)*

Рис. Тепловая карта соответствия когнитивных профилей билингвизма и векторов методической подготовки

Fig. Heat map of the correspondence between bilingualism cognitive profiles and methodological training vectors

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

Тепловая карта служит наглядным диагностико-проектировочным инструментом, позволяющим перейти от абстрактной типологии к конкретным педагогическим действиям. Она четко дифференцирует стратегические фокусы методической подготовки для каждого когнитивного профиля, выявленного у будущих педагогов-билингвов.

Для носителей координативного профиля (включая рефлексивный подтип) центральным и наиболее интенсивным вектором работы становятся освоение и педагогическая инструментовка трансъязычия (translanguaging). Их врожденная сбалансированность и высокий уровень метаязыковой рефлексии (особенно у рефлексивного подтипа) создают идеальную когнитивную основу для того, чтобы научиться использовать весь языковой репертуар учащихся как единый, гибкий ресурс для объяснения сложных понятий, поддержки понимания и развития мышления. При этом для рефлексивного подтипа дополнительным важным направлением средней интенсивности является развитие автоматизма переключения, направленное на снижение избыточных когнитивных затрат, связанных с гиперконтролем над речью. Навык функционального распределения языков у этой группы в целом развит и не требует коррекционного внимания.

В случае субординативного профиля тепловая карта однозначно указывает на иные приоритеты. Здесь максимальный фокус смещается на два взаимосвязанных вектора: формирование навыка четкого функционального распределения языков в учебном процессе и целенаправленную автоматизацию переключения. Это прямое следствие выявленного доминирования одного языка (чаще русского) и высоких объективных затрат при активации второго. Методическая подготовка должна помочь будущему педагогу осознанно планировать, когда и для каких дидактических целей использовать тувинский язык, преодолевая неосознанное усиление языкового сдвига. Параллельная работа над автоматизацией призвана снизить субъективную сложность и когнитивную нагрузку от переключения. Метакогнитивные стратегии выступают здесь как поддерживающий вектор средней важности, необходимый для осознания собственной языковой иерархии. Технологии трансъязычия на данном этапе не являются приоритетными, так как требуют в качестве предпосылки более сбалансированного владения системами.

Для студентов со смешанным профилем карта выявляет уникальную картину. Ядром коррекционной работы становятся метакогнитивные стратегии, получающие высший приоритет. Высокая интеграция языковых систем и связанная с ней склонность к интерференции, несмотря на внешнюю легкость переключения, требуют развития глубокой рефлексии, осознанного контроля над языковым выбором и навыков саморегуляции. Необходимо научить будущего педагога дифференцировать бытовую смешанную речь от профессионального, взвешенного использования языка на уроке. Вектора трансъязычия и функционального распределения получают средний приоритет как поддерживающие: их задача – направить естественную гибкость и скорость студента в методически целесообразное русло. При этом автоматизация переключения не актуальна, так как процедурная скорость у данного профиля и так высока – задача заключается не в ускорении, а в повышении избирательности и осознанности этого процесса.

Таким образом, интерпретация тепловой карты обеспечивает переход от универсальных рекомендаций к точной адресности. Она позволяет преподавателю, опираясь на диагностический результат, мгновенно определить «болевые точки» и «зоны роста» конкретного студента и спроектировать для него персонализированный образовательный маршрут, трансформируя индивидуальный билингвальный опыт в управляемый профессиональный ресурс.

Заключение. Проведенное пилотное исследование подтвердило высокую вариативность когнитивных профилей тувинско-русского билингвизма даже внутри, казалось бы, однородной группы студентов-педагогов. Преобладание

координативного типа не отменяет наличия субординативных и смешанных профилей, каждый из которых порождает специфический набор профессиональных вызовов. Наиболее значимым теоретическим результатом аналитического этапа модели стало выявление феномена диагностического рассогласования и введение на его основе операционального понятия «рефлексивный координативный профиль». Это расширяет классическую дихотомическую типологию, демонстрируя, что билингвальная компетенция является многомерной конструкцией, в которой декларативные компоненты (знания о языке, метаязыковая осведомленность) и процедурные компоненты (автоматизированные навыки переключения) могут развиваться неравномерно. Именно такой диссонанс может быть характерен для будущих профессионалов, чья деятельность требует высокой степени сознательного контроля.

Практическая значимость работы заключается в разработке и апробации целостной модели индивидуализации методической подготовки, которая напрямую отвечает на актуальные вызовы языковой ситуации в Республике Тыве и других полилингвальных регионах. Модель реализует последовательность взаимосвязанных этапов: 1) диагностика когнитивных профилей; 2) их анализ и дифференциация; 3) визуализация результатов с помощью тепловой карты соответствия; 4) проектирование на этой основе индивидуализированных учебных траекторий. Предложенная тепловая карта служит ключевым визуализационным инструментом внутри данной модели, решая несколько практических задач: обеспечивает наглядность и простоту интерпретации комплексных диагностических данных для преподавателей-методистов; создает научно обоснованный алгоритм для проектирования дифференцированных учебных модулей, практикумов и систем педагогической поддержки; позволяет перейти от лозунга об индивидуализации к конкретному инструменту ее реализации в условиях высшего учебного заведения.

Ограничением данного исследования являются объем и специфичность выборки (студенты одного вуза), что не позволяет напрямую экстраполировать результаты на всю популяцию будущих педагогов Тувы. Перспективными направлениями дальнейшей работы видятся: расширение выборки, лонгитюдное исследование для оценки эффективности предложенных дифференцированных траекторий, а также адаптация диагностического комплекса и модели для других пар языков в национальных республиках России.

Таким образом, диагностика когнитивного профиля в рамках предложенной модели перестает быть сугубо исследовательской процедурой и становится краеугольным камнем педагогического проектирования в полилингвальном образовании. Модель позволяет осуществить стратегический переход: от восприятия билингвизма как нейтральной или проблемной фоновой характеристики студента к его трансформации в осознанный, управляемый и мощный профессиональный ресурс. Такой ресурс является ключевым для создания инклюзивной и эффективной образовательной среды, которая не только передает знания, но и поддерживает языковое и культурное разнообразие как основу гражданской и этнической идентичности новых поколений.

Библиографический список

1. Арефьев А.Л., Бахтикиреева У.М., Синячкин В.П. Проблемы билингвизма в системе школьного языкового образования Республики Тыва // Новые исследования Тувы. 2021. № 1. С. 255–272. DOI: https://doi.org/10.25178/nit.2021.1.14
2. Биткеева А.Н., Цыбенова Ч.С. Хроника языкового сдвига в тувинском языке в Республике Тыва // Новые исследования Тувы. 2022. № 4. С. 6–27. DOI: https://doi.org/10.25178/nit.2022.4.1
3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 160 с.

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

4. Головко Н.В. Трансъязычие как метод обучения в зарубежной лингводидактике // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023. № 4 (48). С. 45–56. DOI: https://doi.org/10.25688/2076-913X.2022.48.4.11
5. Донгак Ч.Б. Языковая политика и проблема контактного билингвизма в национальных республиках России (на примерах Республик Татарстан, Тыва и Саха (Якутия)) // Вестник Тувинского государственного университета. Социальные и гуманитарные науки. 2020. № 4 (68). С. 63–73. EDN GCTTUM. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44650095 (дата обращения: 19.01.2026).
6. Пак Н.И., Сыромятников А.А., Степанова Т.А., Куулар Д.О. Визуализация процедуры оценки качества цифровой образовательной среды по модели «Прозрачный ящик» // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2024. Т. 21, № 1. С. 86–104. DOI: https://doi.org/10.22363/2312-8631-2024-21-1-86-104
7. Толстых О.М., Ковалева Е.В. Исследование восприятия визуальных компонентов учебных материалов по иностранным языкам с помощью тепловых карт // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему: матер. VI Всеросс. междисциплинарной науч. конф., Омск, 14–15 ноября 2024 г. / отв. ред. И.П. Геращенко. Омск: Омск. гос. пед. ун-т, 2024. С. 270–273. EDN: DGGCST. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82133497 (дата обращения: 19.01.2026).
8. Чекалева Н.В. Специфика подготовки будущего педагога в условиях поликультурного образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 80–88. EDN: XYPUWD. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10107
9. Abutalebi, J., & Green, D.W. (2016). Neuroimaging of language control in bilinguals: Neural adaptation and reserve. *Bilingualism: Language and Cognition, 19* (4), 689–698. DOI: https://doi.org/10.1017/S1366728916000225
10. Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. URL: https://books.google.com.au/books?id=3qp7Lgavj8kC (access date: 19.01.2026).
11. Bialystok, E., & Craik, F.I.M. (2022). How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review, 29* (4), 1246–1269. DOI: https://doi.org/10.3758/s13423-022-02057-5
12. García, O., & Wei, L. (2015). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. URL: https://books.google.ru/books?id=rlQ8AgAAQBAJ&redir_esc=y (access date: 19.01.2026).
13. Luk, G., & Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology, 25* (5), 605–621. DOI: https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574
14. Pot, A., Keijzer, M., & de Bot, K. (2018). Intensity of multilingual language use predicts cognitive performance in some multilingual older adults. *Brain Sciences, 8* (5), 92. DOI: https://doi.org/10.3390/brainsci8050092
15. Weinreich, U. (1979). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton. URL: https://books.google.ru/books?id=G3F2l1Zf-IUC&hl=ru (access date: 19.01.2026).
16. Wen, Z., Dong, Y., & Li, P. (2022). Neurological Studies of Bilingual Language Control: An Activation Likelihood Estimation Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 13*, 924875. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.924875
17. Wylie, G., & Allport, A. (2000). Task switching and the measurement of 'switch costs'. *Psychological Research, 63* (3), 212–233. DOI: https://doi.org/10.1007/s004269900003

MODEL OF INDIVIDUALIZING METHODOLOGICAL TRAINING FOR FUTURE BILINGUAL TEACHERS BASED ON COGNITIVE PROFILES

A.A. Syromyatnikov (Krasnoyarsk, Russia),
D.O. Kuular (Kyzyl, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In the multilingual regions of Russia, traditional university training for future bilingual teachers is often uniform and fails to consider individual differences in the cognitive organization of bilingualism, which reduces the effectiveness of their professional competence formation.

The purpose of the article is to develop and test a model for individualizing the methodological training of future bilingual teachers, based on a comprehensive diagnosis of their cognitive profiles of Tuvan-Russian bilingualism.

Methodology (materials and methods). A pilot study involved 41 students of pedagogical programs at Tuvan State University. A set of methods was used: an objective code-switching test (switching cost), an author's diagnostic protocol for determining the type of bilingualism (coordinate, subordinate, mixed), and a questionnaire to identify subjective strategies. Methods of descriptive statistics and qualitative case analysis were applied.

Research results. The sample is dominated by the coordinate type of bilingualism (85,4 %). A key result was the identification of a reflective coordinate profile (14,6 % of participants), characterized by high metalinguistic awareness and controlled switching strategies. Based on the diagnostic data, a model for individualizing methodological training was developed, implementing the sequence of stages: diagnosis of cognitive profiles → analysis and identification of subtypes → visualization of correspondences in the form of a heat map → design of personalized training modules.

Conclusions. The results confirm the high variability of cognitive profiles among future bilingual teachers and substantiate the need for a transition from a uniform to an individualized approach in their training. The proposed model serves as a scientific and practical tool for designing personalized educational trajectories in higher pedagogical education.

Keywords: *bilingual education, cognitive profile of bilingualism, individualization of learning, teacher training, heat map, methodological training.*

Syromyatnikov, Aleksei A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Science and Information Technologies in Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6439-4577; Scopus Author ID: 57223052971; e-mail: syromyatnikov@kspu.ru
Kuular, Dolana O. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Science, Tuvan State University (Kyzyl, the Tuva Republic, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0927-2507; Scopus Author ID: 783415; e-mail: susanasaidana@mail.ru

References

1. Arefiev, A.L., Bakhtikireeva, U.M., & Sinyachkin, V.P. (2021). Problems of bilingualism in the school language education system of the Republic of Tuva. *Novye issledovaniia Tuvy* [New Research of Tuva], *1*, 255–272. DOI: https://doi.org/10.25178/nit.2021.1.14
2. Bitkeeva, A.N., & Tsybenova, Ch.S. (2022). Chronicle of the language shift in the Tuvan language in the Republic of Tuva. *Novye issledovaniia Tuvy* [New Research of Tuva], *4*, 6–27. DOI: https://doi.org/10.25178/nit.2022.4.1
3. Vereshchagin, E.M. (1969). *Psikhologicheskaia i metodicheskaia kharakteristika dvuiazychiia (bilingvizma)* [Psychological and methodological characteristics of bilingualism]. Moscow, Russia.
4. Golovko, N.V. (2023). Translanguaging as a teaching method in foreign language didactics. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriia: Filologiia. Teoriia yazyka. Yazykovoe obrazovanie* [Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Philology. Theory of Language. Language Education], *4*, 45–56. DOI: https://doi.org/10.25688/2076-913X.2022.48.4.11

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

5. Dongak, Ch.B. (2020). Language policy and the problem of contact bilingualism in the national republics of Russia (on the examples of the Republics of Tatarstan, Tuva and Sakha (Yakutia)). *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsialnye i gumanitarnye nauki* [Bulletin of Tuvan State University. Social and Humanitarian Sciences], *4* (68), 63–73. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44650095 (access date: 19.01.2026).
6. Pak, N.I., Syromyatnikov, A.A., Stepanova, T.A., & Kuular, D.O. (2024). Visualization of the digital educational environment quality assessment procedure based on the Transparent Box model. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriia: Informatizatsiia obrazovaniia* [RUDN Journal of Informatization in Education], *21* (1), 86–104. DOI: https://doi.org/10.22363/2312-8631-2024-21-1-86-104
7. Tolstykh, O.M., & Kovaleva, E.V. (2024, November 14–15). Research of visual components perception in foreign language teaching materials using heat maps. In I.P. Gerashchenko (Ed.), *Poznanie i deyatel'nost': ot proshlogo k nastoyashchemu* [Cognition and Activity: From Past to Present] (pp. 270–273). Conference Proceedings]. 6th All-Russian Interdisciplinary Scientific Conference, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82133497 (access date: 19.01.2026).
8. Chekaleva, N.V. (2018). Specifics of future teacher training in the context of multicultural education. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], *4*, 80–88. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10107
9. Abutalebi, J., & Green, D.W. (2016). Neuroimaging of language control in bilinguals: Neural adaptation and reserve. *Bilingualism: Language and Cognition, 19* (4), 689–698. DOI: https://doi.org/10.1017/S1366728916000225
10. Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. URL: https://books.google.com.au/books?id=3qp7Lgavj8kC (access date: 19.01.2026).
11. Bialystok, E., & Craik, F.I.M. (2022). How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review, 29* (4), 1246–1269. DOI: https://doi.org/10.3758/s13423-022-02057-5
12. García, O., & Wei, L. (2015). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. URL: https://books.google.ru/books?id=rlQ8AgAAQBAJ&redir_esc=y (access date: 19.01.2026).
13. Luk, G., & Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology, 25* (5), 605–621. DOI: https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574
14. Pot, A., Keijzer, M., & de Bot, K. (2018). Intensity of multilingual language use predicts cognitive performance in some multilingual older adults. *Brain Sciences, 8* (5), 92. DOI: https://doi.org/10.3390/brainsci8050092
15. Weinreich, U. (1979). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton. URL: https://books.google.ru/books?id=G3F2l1Zf-IUC&hl=ru (access date: 19.01.2026).
16. Wen, Z., Dong, Y., & Li, P. (2022). Neurological Studies of Bilingual Language Control: An Activation Likelihood Estimation Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 13*, 924875. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.924875
17. Wylie, G., & Allport, A. (2000). Task switching and the measurement of 'switch costs'. *Psychological Research, 63* (3), 212–233. DOI: https://doi.org/10.1007/s004269900003

УДК 37.02

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Чэнь Мэйцин (Москва, Россия)
В.В. Иванова (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Быстрое развитие международного сотрудничества в сфере образования между Россией и Китаем обусловливает необходимость подготовки специалистов, не только владеющих языком, но и способных к эффективной межкультурной коммуникации. Вместе с тем доминирование теоретического содержания обучения и недостаток практико-ориентированных форм обучения ограничивают развитие у студентов навыков реального межкультурного взаимодействия, что актуализирует поиск методических решений, направленных на формирование межкультурной компетенции (МКК) в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ).

Цель статьи – проанализировать специфику формирования межкультурной компетенции у китайских студентов, продолжающих обучение в российских вузах, основываясь на данных онлайн-опроса и анализа научной литературы, а также рассмотреть применяемые в обучении русскому языку как иностранному методические подходы в Китае.

Методология и методы исследования. Эмпирическую основу исследования составили данные онлайн-опроса китайских студентов, ранее изучавших русский язык в Китае и продолжающих обучение в российских вузах. В исследовании приняли участие 104 студента (бакалавры, магистранты и аспиранты). Использованы методы анкетирования, контрастного анализа и анализа научной литературы.

Результаты исследования. В ходе анализа эмпирических данных выявлено, что обучение межкультурной коммуникации воспринимается китайскими студентами как более эффективное в тех случаях, когда оно связано с рассмотрением реальных коммуникативных ситуаций и последующей рефлексией. Формы обучения, основанные преимущественно на теоретическом содержании, воспринимаются студентами как менее способствующие формированию навыков реального межкультурного взаимодействия. В соответствии с выявленной ориентацией в статье рассматриваются ролевая игра как способ моделирования коммуникативных ситуаций, метод «скаффолдинг» как средство поэтапной поддержки обучающихся и анализ критических инцидентов как форма рефлексии межкультурного опыта в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Заключение. В статье с опорой на результаты онлайн-опроса и анализ научных источников определены предпочтения и оценка китайскими студентами практико-ориентированных форм межкультурной подготовки при обучении русскому языку как иностранному, а также рассмотрены возможности применения ролевой игры, метода скаффолдинга и анализа критических инцидентов в рамках практико-ориентированного обучения.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, китайские студенты, русский язык как иностранный, методика преподавания, культурная осведомленность.*

Чэнь Мэйцин – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва); ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-9926-1704; e-mail: daliachen1998@foxmail.com

Иванова Валерия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва); ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2352-0351; e-mail: ivanova-vv@rudn.ru

Постановка проблемы. Быстрое развитие международного сотрудничества в сфере образования между Россией и Китаем обусловливает необходимость подготовки специалистов, не только владеющих иностранным языком, но и обладающих способностью эффективно взаимодействовать в межкультурной среде. Как отмечает Сунь Ючжун [Сунь, 2021],

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

несмотря на устойчивый рост интереса к русскому языку в Китае, система его преподавания сталкивается с рядом проблем: избыточная теоретизация, однообразие учебных моделей и слабая ориентация на развитие межкультурных навыков. В «Государственном стандарте качества бакалаврского образования по направлению “Иностранные языки и литература”» и в «Руководстве по преподаванию русского языка для бакалавров высших учебных заведений» [Государственный совет…, 2020, с. 21][1] особо подчеркивается, что «от студентов языковых специальностей требуется умение практического применения иностранного языка в разнообразных коммуникативных ситуациях при высоком уровне межкультурной компетенции». Как указывает Чжан Хунлин [Чжан, 2023], в практике преподавания иностранных языков в Китае культурный компонент нередко оказывается второстепенным по отношению к языковому обучению, что ограничивает его системное включение в учебный процесс и затрудняет целенаправленное формирование межкультурной компетенции обучающихся. В этой связи *цель* настоящей статьи – проанализировать специфику формирования межкультурной компетенции у китайских студентов, продолжающих обучение в российских вузах, основываясь на данных онлайн-опроса и анализа научной литературы, а также рассмотреть применяемые в обучении русскому языку как иностранному методические подходы в Китае.

Методология (материалы и методы). Для выявления особенностей формирования МКК китайских студентов был проведен онлайн-опрос на тему «Межкультурная осведомленность и адаптация». Анкетирование осуществлялось в апреле 2025 г. с использованием онлайн-платформы «问卷星» (Wenjuanxing). Анкета включала четыре раздела: (1) социодемографические анкетные данные; (2) оценка межкультурного образования в Китае; (3) межкультурная адаптация в России; (4) самооценка уровня сформированности межкультурной компетенции. В исследовании приняли участие 104 студента, ранее изучавшие русский язык в КНР в вузах различного типа, включая университеты программы «Двойного первого класса» (государственной инициативы КНР, направленной на создание университетов и дисциплин мирового уровня), университеты общего типа и учреждения профессионального образования, и продолжающие обучение в российских вузах (бакалавры, магистранты и аспиранты). Конкретные направления подготовки респондентов в российских вузах в рамках анкеты не фиксировались.

Данные, представленные в таблице, получены на основе ответов респондентов на вопрос анкеты («Какие формы межкультурной подготовки Вы считаете наиболее эффективными?»), предполагавший множественный выбор предложенных вариантов.

Использованы методы анкетирования, контрастного анализа и анализа литературы. Метод контрастного анализа применялся на этапе интерпретации результатов онлайн-опроса: сопоставлялись оценки респондентами форм межкультурной подготовки в период обучения русскому языку в Китае с их опытом межкультурного взаимодействия в российской образовательной среде, что позволило определить предпочтение испытуемыми практико-ориентированных форм обучения.

Обзор научной литературы по проблеме. Язык и культура взаимосвязаны. «Язык не может существовать вне культуры, как и культура не может существовать без языка, они представляют собой нерасторжимое целое, любое изменение каждой из частей которого ведет к обязательным изменениям другой его части» [Гудков, 2022]. Культура отражает то, что общество делает и о чем думает, тогда как язык воплощает эти мысли в форме знаков и смыслов. Следовательно, овладение языком невозможно вне культурного контекста, так как язык выступает не только

[1] Государственный совет по преподаванию иностранных языков и литератур в высшей школе. Руководство по преподаванию иностранных языков и литератур в бакалавриате. Пекин: Изд-во по преподаванию и исследованию иностранных языков, 2020 (на китайском языке; 教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会, 普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南(下). 北京, 外语教学与研究出版社, 2020年).

средством коммуникации, но и носителем мировидения, характерного для определенного сообщества. Чем глубже знакомство обучающегося с историей, традициями, обычаями и образом жизни страны изучаемого языка, тем точнее и адекватнее его понимание и употребление языка [Ху, 2015]. Поэтому иностранные учащиеся с момента прибытия в другую страну вынуждены осуществлять коммуникацию в самых разных ситуациях, и для этого «они должны изучить и научиться применять этикет и нормы русского языка как можно быстрее» [Урунова, 2024]. Помимо этого, исследованию методических подходов к развитию межкультурной компетенции посвящены работы таких ученых, как С.С. Стефаненко, Р. Ханвей, М. Байрам, В.М. Верещагин, А.П. Садохин, Ху Вэньчжун и Чжан Хунлин, в которых раскрываются различные аспекты формирования межкультурной чувствительности и педагогические условия ее эффективного развития [Стефаненко, 2009; Hanvey, 1979; Верещагин, Костомаров, 1990; Садохин, 2014; Ху, 2015; Чжан, 2023]. Процесс преподавания иностранных языков все чаще выстраивается на основе культурно ориентированного подхода, приходящего на смену традиционным методам. Это позволяет не только развивать собственно языковые умения, но и целенаправленно формировать межкультурную компетенцию, тем самым расширяя задачи обучения до воспитания личности, готовой гибко и эффективно взаимодействовать в поликультурном пространстве. В частности, при обучении иностранным языкам формирование межкультурной компетенции не ограничивается преподаванием языка, а расширяется до комплексного воспитания личности, обладающей культурной осведомленностью, понимающей ценности и стратегии общения. Студентам необходимо обладать также навыками эффективного взаимодействия в различных культурных ситуациях. Многоаспектная подготовка помогает учащимся стать полноправными участниками межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация (МКК) представляет собой «процесс адекватного взаимопонимания между представителями различных культур» [Верещагин, Костомаров, 1990], включающий совокупность форм общения и взаимодействия [Садохин, 2014], в ходе которых затрагиваются разнообразные культурные аспекты человеческой деятельности и обеспечивается согласование смыслов между участниками общения [Ху, 2015].

«Развитие межкультурной компетенции требует межкультурной осведомленности (англ. intercultural awareness). Межкультурная осведомленность предполагает восприятие себя и других как носителей культуры» [Стефаненко, 2009]. Р. Ханвей [Hanvey, 1979] выделяет четыре этапа развития чувствительности к культурным различиям. На первом этапе человек способен распознавать очевидные особенности иной культуры, которые воспринимаются как нечто экзотическое. Второй этап характеризуется осознанием более тонких и значимых различий, резко отличающихся от собственной культурной системы, что нередко вызывает недоумение или неприятие. Третий этап близок ко второму, однако на данном уровне различия уже могут быть приняты на рациональной основе – через осмысление и анализ. На четвертом этапе индивид способен воспринимать чужую культуру с позиции ее носителя, проявляя эмпатию и культурную рефлексию. Для достижения как минимум третьего уровня межкультурной чувствительности Ху предлагает ряд методических приемов [Ху, 2015]:

1) включать в учебные материалы сведения о социальных нормах, обычаях и моделях поведения носителей изучаемого языка;

2) использовать видеоматериалы и фильмы в сочетании с последующим обсуждением;

3) поощрять общение студентов с носителями языка;

4) предлагать чтение коротких рассказов и пьес с фиксацией культурно значимых деталей;

5) организовывать в учебных заведениях лекции и беседы, посвященные культурным традициям и обычаям.

Перечисленные выше методы направлены прежде всего на стимулирование культурной рефлексии обучающихся, формирование у них

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

способности осознавать различия между родной и иностранной культурами, а также на развитие навыков интерпретации и оценки культурных феноменов с позиций межкультурного взаимодействия.

Результаты исследования. Полученные данные позволили выявить отношение студентов к различным формам межкультурной подготовки, а также их субъективную оценку востребованности и предполагаемой эффективности отдельных методических форм.

Так, студенты среди самых эффективных форм обучения межкультурной коммуникации выделили следующие (табл.).

Формы обучения межкультурной коммуникации (по результатам онлайн-опроса)

Forms of intercultural communication training (based on an online survey)

Формы обучения	%
Тренинг по разрешению межкультурных конфликтов	72,12
Анализ реальных инцидентов	67,31
Курсы по межкультурной теории	58,65
Мероприятия офлайн	54,81
Краткосрочные стажировки в России	48,08
Мероприятия онлайн	38,46
Анализ и обсуждение фильмов, затрагивающих культурные темы	37,50

Наибольший интерес и активность студенты проявляют в практико-ориентированных видах деятельности, связанных с решением реальных коммуникативных задач. Так, тренинги по разрешению межкультурных конфликтов (72,12 %) и анализ реальных инцидентов (67,31 %) получили высшие показатели. Это свидетельствует о том, что обучающиеся осознают важность обучения тактикам поведения в сложных культурных ситуациях и стремятся развивать навыки анализа рефлексии и реакции.

Далее по показателям предпочтений респондентов в отношении различных форм межкультурной подготовки лидируют курсы по межкультурной теории (58,65 %) и офлайн-мероприятия (54,81 %), которые носят в основном информативно-обучающий характер. Несмотря на сравнительно высокие показатели участия, данные формы зачастую ориентированы на передачу знаний, то есть на стадию узнавания (второго уровня), а не на их практическое применение, что подтверждает сохраняющийся дисбаланс между когнитивным и деятельностным компонентами межкультурного обучения.

Менее часто выбираемыми респондентами оказались краткосрочные стажировки в России (48,08 %), онлайн-мероприятия (38,46 %) и анализ фильмов, затрагивающих культурные темы (37,50 %). Сравнительно низкую представленность в ответах респондентов цифровых и медийных форматов можно объяснить недостаточной интеграцией цифровой среды в процесс обучения РКИ в китайских вузах, а также ограниченными возможностями взаимодействия с носителями языка в онлайн-пространстве.

Результаты демонстрируют явную тенденцию: наиболее востребованными среди студентов являются практические формы обучения, включающие анализ, взаимодействие и рефлексию. Это указывает на необходимость методического переосмысления структуры курсов РКИ в сторону увеличения доли проактивных и рефлексивных заданий, способствующих развитию межкультурной компетенции. При этом преобладание теоретического содержания препятствует развитию у студентов способности применять культурные знания на практике. Это подтверждает выводы Чжан Хунлин [Чжан 2023, с. 23] о том, что культурная подготовка в китайских вузах часто носит формальный характер. Таким образом, необходим переход от информативного к деятельностному формату преподавания,

где студенты вовлекаются в моделирование ситуаций реального межкультурного взаимодействия. Такой подход требует методологического осмысления и находит свое теоретическое основание в конструктивистской парадигме обучения, предполагающей активное участие обучающегося в процессе формирования МКК.

«Конструктивизм – это педагогическая философия, ключевая идея которой заключается в том, что знание нельзя передать обучаемому в готовом виде. Можно лишь создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся» [Чошанов, 2000]. В соответствии с конструктивизмом знания приобретаются не в ходе прямой передачи знаний, а через взаимодействие и общение учащихся друг с другом в реальных ситуациях, самостоятельное исследование и полное интерактивное освоение учебного содержания (Ли, 2007). Конструктивистский подход подчеркивает центральную роль учащегося в учебной деятельности. Согласно данному подходу учебная деятельность – это процесс конструирования системы знаний [Титова, 2023], в котором учащийся играет главную роль. Преподаватель как вспомогательный участник учебной деятельности должен активно помогать учащимся создавать систему новых знаний, а не играть доминирующую роль в обучении.

Применительно к задаче формирования межкультурной компетенции указанные конструктивистские положения конкретизируются в рамках ситуативного обучения. Данный подход акцентирует, что «определяющим моментом в воспитательном процессе и процессе обучения является осознание учеником того, для чего производится каждое действие, для чего нужны получаемые знания. Они не должны быть “мертвым грузом”, оторванным от жизни, ученик должен знать, когда и в каком случае он эти знания применит» [Хоминская, 2016]. Сходную позицию занимает И.А. Зимняя, указывая на речевую деятельность как на основной объект обучения иностранному языку [Зимняя, 1989]. В этой связи задача преподавателя заключается в создании педагогических условий, где усвоение языка и культурных норм происходит через их применение в ситуациях, имитирующих реальное межкультурное общение.

Согласно мнению Хэ Кэкан, в рамках модели обучения, основанной на конструктивизме, разработаны три основных метода обучения: Метод «Скаффолдинг» (Scaffolding Instruction), якорная методика преподавания (Anchored Instruction) и обучение со случайным доступом (Random Access Instruction) [Хэ, 2021]. Смешанный формат обучения как комбинация онлайн- и офлайн-форм отличается гибкостью и эффективностью, позволяет адаптировать содержание и темпы обучения в соответствии с индивидуальными потребностями обучающихся. Чэнь Чжаохуэй полагал, что смешанный формат обучения соответствует конструктивизму, который предлагает создавать аутентичную ситуацию, способствующую совместным исследованиям и построению смысла [Чэнь и др., 2018].

Исходя из вышесказанного, для формирования культурной осведомленности учащихся рекомендуется применение методов, соответствующих концепции ситуативного обучения, таких как: ролевая игра, «скаффолдинг», якорная методика преподавания.

1. Ролевая игра. «Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях» [Дьяченко, 2015]. Ролевые игры можно условно разделить на несколько видов: контролируемые, умеренно контролируемые, свободные, эпизодические и длительные [Литвиненко, 2014].

Наибольшее применение в обучении находят умеренно контролируемые и свободные ролевые игры. М.Г. Трещева характеризует умеренно контролируемый формат как процесс, в котором обучающиеся, отталкиваясь от общего ролевого описания, наполняют конкретикой как образ своего персонажа, так и получаемое задание [Трещева, 2007]. При этом организация игры в значительной степени зависит от преподавателя, который прорабатывает ее сценарий и знакомит студентов со списком тренировочных,

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

типичных и проблемных ситуаций, в которых им предстоит действовать. «Для достижения желаемого результата, для четкого проведения ролевой игры целесообразно проработать образцы диалогов и ситуаций, в которых студентам предстоит участвовать на аудиторных занятиях, тем самым участники игры имеют возможность получить консультацию преподавателя по формированию и организации своего диалога, а также избежать возможных лексических и грамматических ошибок» [Трещева, 2007].

При формировании культурной осведомленности учащихся через ролевую игру можно воспользоваться следующей моделью. Во-первых, создать ситуацию с культурным фоном и предоставить знания, чтобы помочь учащимся понять культурную ситуацию роли. Во-вторых, сформулировать четкие описания ролей и задания, позволяющие учащимся учитывать культурные факторы в процессе подготовки. В-третьих, усилить восприятие культурных различий учащимися путем моделирования типичных ситуаций межкультурной коммуникации. В-четвертых, предусмотреть этап контроля и рефлексии, включающий следующее.

1. Наблюдение и фиксация. Преподаватель осуществляет наблюдение за ходом ролевой игры и фиксирует особенности речевого и поведенческого взаимодействия обучающихся, включая характер допускаемых языковых ошибок, выбор коммуникативных стратегий, а также случаи соблюдения и нарушения культурных норм (например, использование форм обращения, особенности невербального поведения, степень прямолинейности высказываний).

2. Анализ и обсуждение. После завершения игры преподаватель организует групповую рефлексию. Студентам предлагается проанализировать, какие действия способствовали взаимопониманию, а какие приводили к коммуникативным сбоям и почему. Обсуждаются альтернативные модели поведения и их возможные последствия в реальной межкультурной среде.

3. Обратная связь и коррекция. Преподаватель суммирует наблюдения, дает конструктивную обратную связь, акцентируя успешные примеры преодоления культурных барьеров и совместно со студентами вырабатывает более эффективные и культурно приемлемые варианты коммуникации.

Мы можем провести ролевые игры, основанные на ситуациях, с которыми китайские студенты часто сталкиваются в России, например: в многофункциональных центрах, супермаркетах, офисах университета, больницах, банках, почтовых отделениях, аэропортах и так далее. Рассмотрим в качестве примера детализированный сценарий «Продление визы в МФЦ». При подготовке учащиеся распределяются на пары – «сотрудник МФЦ» и «иностранный студент» – и получают карточки с детальными заданиями, а также опорный лексический минимум, включающий такие единицы, как «продлить визу», «госпошлина» и «пакет документов». Преподаватель проводит культурный брифинг, разъясняя нормы официального общения в российских учреждениях: важность очереди, использование вежливых форм и сдержанность в поведении.

Сотруднику ставится задача четко проинформировать студента о необходимых документах (паспорт, миграционная карта, фото 3х4 см, квитанция об оплате пошлины и т.д.), сохраняя профессиональную и вежливую дистанцию, в то время как студент, не имеющий на руках квитанции, должен попытаться вежливо объяснить ситуацию и найти выход, демонстрируя гибкость в коммуникации. В ходе игры преподаватель выступает в роли наблюдателя-модератора, фиксируя ключевые аспекты коммуникативного поведения участников. После завершения сценария организуется рефлексия: студенты анализируют, какие действия способствовали взаимопониманию, а какие приводили к коммуникативным сбоям, и совместно с преподавателем вырабатывают культурно приемлемые альтернативы. Такой целостный подход позволяет не только отработать речевые навыки в смоделированном контексте, но и сформировать глубинное понимание поведенческих и коммуникативных норм, характерных для российской общественной службы, что в итоге способствует росту культурной осведомленности и общей адаптивности студентов.

2. Скаффолдинг. «Скаффолдинг – процесс, который дает возможность ребенку или новичку решить проблему, выполнить задание или достичь целей, которые находятся за пределами его индивидуальных усилий (возможностей)» [Wood et al., 1976]. «Скаффолдинг» (или «скаффолдинг Выготского») – это педагогическая технология, суть которой состоит в оптимизации учебного процесса. Данный метод предполагает, что достижение образовательных целей, изначально недоступных учащемуся самостоятельно, происходит при организованном взаимодействии с преподавателем или более «продвинутым» студентом [Мунаввар, 2023]. Его реализация основывается на фундаментальной образовательной концепции – «зоне ближайшего развития» (ЗБР). «ЗБР – это набор навыков или знаний, которые обучаемый не может освоить самостоятельно, но может освоить с помощью или под руководством кого-то другого, чей уровень квалификации чуть выше того, на котором сейчас находится названный обучаемый» [Мунаввар, 2023]. Согласно теории скаффолдинга, педагогическая поддержка от преподавателя носит динамический характер [Mahan, 2022] и постепенно уменьшается по мере развития способности студентов и до того, как студенты смогут самостоятельно выполнять задачи.

Например, в рамках обучения теме «Русские праздники» преподаватель выстраивает поэтапную поддержку обучающихся, предварительно вводя их в культурный контекст и знакомя с традициями празднования таких значимых дат, как Новый год, День Победы, Пасха, Масленица и др. Это позволяет учащимся соотнести языковой материал с культурными реалиями. На следующем этапе преподаватель предлагает проблемный вопрос (например: «Почему во время празднования Масленицы принято есть блины?»), который задает направление дальнейшего осмысления темы. Включение учащихся в заданную ситуацию активизирует их мыслительную деятельность и создает условия для самостоятельного поиска культурно значимой информации, связанной с символикой и основными элементами праздника Масленицы. Для организации исследования формулируются конкретные вопросы. Например:

– Каковы названия всех дней Масленой недели и их символическое значение?

– Какие традиции связаны с четвергом Масленой недели (Широкий четверг) и почему этот день особенно важен?

– Какие еще традиции Масленицы вы знаете?

На этапе поиска ответов преподаватель изначально оказывает активную поддержку, демонстрируя стратегию анализа, предоставляя ключевые источники и необходимые рекомендации. По мере развития исследовательских навыков обучающихся его участие постепенно сокращается, что стимулирует их переход к самостоятельному изучению материала. На завершающем этапе работа организуется в форме совместного обсуждения, в ходе которого обучающиеся в группах обмениваются результатами своих наблюдений, сопоставляют интерпретации культурных особенностей праздника и формулируют объяснения на русском языке, ориентированные на возможные ситуации межкультурного общения. Такая форма взаимодействия способствует развитию культурной осведомленности и речевых навыков учащихся.

3. Анализ критических инцидентов. Понятие «критический инцидент» относится к краткому описанию конкретной ситуации межкультурного взаимодействия, которая завершилась неудачей или вызвала негативные эмоции участников, причем часто акцент делается на их невысказанных переживаниях. Основы данного метода были заложены в работах психолога Г. Триандиса в 60-е гг. XX в., а его дальнейшее развитие связано с исследованиями других ученых [Wight, 1995].

Методологической поддержкой при использовании таких инцидентов в обучении выступает «якорная методика преподавания» (Anchored Instruction), разработанная исследовательской группой Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (США) [Bransford et al., 2012]. В рамках данной модели обучение организуется вокруг аутентичной проблемной ситуации («якоря»), которая служит контекстом

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

для активного освоения знаний и совместного решения практических задач. Согласно позиции Т.А. Паршуткиной [Паршуткина, 2019], процесс обучения целесообразно «ставить на якорь» в учебных ситуациях с аутентичным проблемным контекстом, что обеспечивает практическую направленность формируемых компетенций.

Преподаватель предоставит некоторые проблемные ситуации в межкультурной коммуникации [Pourhassan, Nazari, 2023], чтобы студенты могли их проанализировать и обсудить. Например: китайские студенты заходят в библиотеку, не сдав верхнюю одежду в гардероб; китайские студенты обращаются к российским преподавателям просто «преподаватель», а не по имени и отчеству; китайцы дарят четное количество цветов, считая, что «удачи приходят парой», но не осознают, что в России четное количество цветов приносят только на похороны, и т.д. Анализ и обсуждение таких типичных примеров позволяют студентам глубже понять русскую культуру при сравнении культур двух стран.

Отдельно стоит обратить внимание на формат работы.

Помимо конкретных методов, важную роль играет общий формат организации учебного процесса. Смешанное обучение – «обучение, для которого характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов интернет-обучения»[2]. По теории конструктивизма, смешанное обучение представляет собой процесс создания аутентичных ситуаций для учащихся в сочетании онлайн- и офлайн-обучения в целях поощрения совместных исследований [Фэн и др., 2009].

Образовательные технологии стремительно обновляются, применение медиаресурсов и современных технологий становится частью учебного процесса. Преподаватель может использовать короткие видеоролики, аудиоматериалы и документальные фильмы, чтобы разнообразить содержание обучения. Студенты могут напрямую общаться с носителями другого языка с помощью таких программ, как HelloTalk, Tandem, Диолждио. Рассказывая о своей культуре, обычаях, праздниках и т.д., студенты не только осваивают выражения на иностранном языке, но и учатся взаимодействовать с носителями языка иной лингвокультуры. Преподаватель может использовать цифровые образовательные платформы университета для проведения онлайн-занятий в режиме реального времени. Образовательная онлайн-платформа обычно выполняет функцию обсуждения, благодаря которой студенты могут свободно общаться. На платформе можно давать интерактивные задания для самостоятельного закрепления и контроля знаний.

Заключение. Преподавание русского языка в Китае по-прежнему сталкивается с вызовами, связанными с повышением межкультурной осведомленности и адаптивности обучающихся. Учебное содержание должно быть направлено не только на изучение лексики и грамматики, но и на понимание культуры изучаемого языка. Методами повышения культурной осведомленности китайских студентов могут стать: ролевая игра, скаффолдинг, анализ критических инцидентов, выступающих в качестве «якоря» в соответствии с якорной методикой преподавания. Данные методы позволяют студентам лучше понимать русскую культуру, адаптироваться к жизни и учебе в России, сформировать их межкультурную компетенцию.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. 2-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2022. 200 с.

[2] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

3. Дьяченко Л.А. Ролевая игра в процессе обучения иностранному языку // Проблемы науки. 2015. № 4 (34). С. 146–150. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 27.01.2026).
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Русский язык, 1989. 219 с.
5. Ли Ман, Сюй Сяодун, Чжу Цзинси. Сюэ юй цзяо дэ лилунь [Теория обучения и преподавания]. Пекин: Гаодэн цзяоюй чубаньшэ [Издательство «Высшее образование»], 2007. 287 с. (на китайском языке; 李芒, 徐晓东, 朱京曦. 学与教的理论. 北京: 高等教育出版社, 2007, 287).
6. Литвиненко А.Г. Подготовка конкурентоспособных специалистов в процессе обучения иностранным языкам в вузах // Виттевские чтения. 2014 (1). С. 299–303.
7. Мунаввар Х.Р. Теория «Зона ближайшего развития» Л.С. Выготского и технология «скаффолдинг» как основные понятия лингвометодической поддержки в обучении курсантов английскому языку // Science and Education. 2023. № 1. С. 688–695. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-zona-blizhayshego-razvitiya-l-s-vygodskogo-i-tehnologiya-skaffolding-kak-osnovnye-ponyatiya-lingvometodicheskoy-podderzhki (дата обращения: 27.01.2026).
8. Паршуткина Т.А. Конструктивистские теории и методики, заложенные в разработку контекстного подхода к обучению иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 1. С. 186–189. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivistskie-teorii-i-metodiki-zalozhennye-v-razrabotku-kontekstnogo-podhoda-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam (дата обращения: 27.01.2026).
9. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: КИОРУС, 2014. 254 с.
10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. 368 с.
11. Сунь Ючжун. Вайюй цзяосюэ юй куачжунхуа яньцзю [Преподавание иностранных языков и межкультурные исследования]. Пекин: Жэньминь чубаньшэ [Народное издательство]. 2021. 315 с. (на китайском языке; 孙有中. 外语教学与跨文化研究. 北京: 人民出版社, 2021, 315).
12. Титова С.В. Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 4. С. 85–102. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ierarhiya-sovremennyh-teoriy-metodov-i-podhodov-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam (дата обращения: 27.01.2026).
13. Трещева М.Г. Возможности ролевой игры в расширении активного словаря студентов на занятиях по домашнему чтению // Русистика. 2007. № 1. С. 107–110. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-rolevoy-igry-v-rasshirenii-aktivnogo-slovarya-studentov-na-zanyatiyah-po-domashnemu-chteniyu (дата обращения: 20.01.2026).
14. Урунова Р.Д. Языковая интуиция в системе обучения русскому языку как иностранному на довузовском этапе // Русистика. 2024. № 1. С. 117–134. URL: https: //cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-intuitsiya-v-sisteme-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-dovuzovskom-etape (дата обращения: 27.01.2026).
15. Фэн Сяоин, Сунь Юйвэй, Цао Цзетин. «Хуляньвань+» шидай дэ хунхэши сюэси: сюэси лилунь юй цзяофасюэ цзичу [«Интернет+»: смешанное обучение: основы теории обучения и методики преподавания] // *Чжунго юаньчэн цзяоюй* [*Дистанционное образование в Китае*]. 2019. № 2. С. 7–16. DOI: 10.13541/j.cnki.chinade.20190127.002 (на китайском языке; 冯晓英, 孙雨薇, 曹洁婷. “互联网+”时代的混合式学习: 学习理论与教法学基础. 中国远程教育, 2019, 2, 7–16).
16. Хоминская В.В. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как философская методология современного образования // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. № 3. С. 30–35.

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

17. Ху Вэньчжун. Куа-вэньхуа цзяоцзи цзяосюэ юй яньцзю: хань, ин [Преподавание и исследование межкультурной коммуникации: китайский и английский языки]. Пекин: Вайюй цзяосюэ юй яньцзю чубаньшэ [Изд-во по преподаванию и исследованию иностранных языков]. 2015. 321 с. (на китайском языке; 胡文仲. 跨文化交际教学与研究: 汉、英. 北京: 外语教学与研究出版社, 2015, 321).
18. Хэ Кэкан. Синьсин цзяньгоучжуи лилунь – Чжунго сюэчжэ дуй Сифан цзяньгоучжуи дэ пипань сихоу юй чуансинь фачжань [Новая теория конструктивизма критическое осмысление и инновационное развитие идей западного конструктивизма] // Чжунго цзяоюй кэсюэ [Китайская наука об образовании]. 2021. Т. 4, № 1. С. 14–29 (на китайском языке; 何克抗. 新型建构主义理论– 中国学者对西方建构主义的批判吸收与创新发展. 中国教育科学, 2021, 4 (01), 14–29).
19. Чжан Хунлин. Куа-вэньхуа вайюй цзяосюэ шэцзи юй шицзянь [Проектирование и практика межкультурного обучения иностранным языкам]. Шанхай: Шанхай вайюй цзяоюй чубаньшэ [Шанхайское издательство по обучению иностранным языкам], 2023. 267 с. (на китайском языке; 张红玲. 跨文化外语教学设计与实践. 上海: 上海外语教育出版社, 2023, 267).
20. Чошанов М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. 2000. Т. 4. С. 56–62.
21. Чэнь Чжаохуй, Ван Дацюань, Чэнь Минди и др. Цзиюй чжиши цзяньгоу юй цзяоху сюэси дэ хунхэши цзяосюэ моши яньцзю юй шицзянь [Исследование и практика смешанного обучения на основе конструирования знаний и интерактивного обучения] // Чжунго дасюэ цзяосюэ [Преподавание в китайских университетах]. 2018. № 8. С. 33–37 (на китайском языке; 陈朝晖, 王达诠, 陈名弟等. 基于知识建构与交互学习的混合式教学模式研究与实践. 中国大学教学, 2018, 8, 33–37).
22. Bransford**,** J.D. et al. (2012). Anchored instruction: *Why we need it and how technology can help. In Cognition, education, and multimedia* (pp. 115–141). Routledge, UK.
23. Hanvey, R.G. (1979). Cross-cultural awareness. In E.C. Smith, L.F. Luce Eds., *Toward internationalism: Readings in cross-cultural communication* (pp. 46–56). New York, US.
24. Mahan, K.R. (2022). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, *50* (1), 74–88. DOI: 10.1080/09571736.2019.1705879
25. Pourhassan, A., & Nazari, M. (2023). Teachers learn to use critical incidents as a professional development tool in teaching young English learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *17* (1), 32–46. DOI: 10.1080/17501229.2021.1907751
26. Wight, A.R. (1995). The critical incident as a training tool. In S.M. Fowler, M.G. Mumford (Eds), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Vol. 1, pp. 127–140). Yarmouth, Canada.
27. Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17* (2), 89–100.

METHODS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN CHINESE STUDENTS LEARNING RUSSIAN

Chen Meiqing (Moscow, Russia)
V.V. Ivanova (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The growing educational cooperation between Russia and China requires specialists who are not only linguistically proficient but also capable of effective intercultural communication. However, the predominance of theoretical instruction and the limited use of practice-oriented formats constrain the development of students' real intercultural interaction skills. This situation necessitates methodological solutions aimed at fostering intercultural communicative competence (ICC) in teaching Russian as a Foreign Language (RFL).

The purpose of the study is to analyze students' attitudes toward forms of intercultural learning and to identify methodological approaches that support ICC development in contemporary educational settings.

Methodology (materials and methods). The empirical basis of the study is based on data from an online survey of Chinese students who previously studied Russian in China and are continuing their studies at Russian universities. The total number of 104 students (bachelor's, master's, and graduate students) participated in the study. The methods of questioning, contrast analysis, and analysis of scientific literature are used.

Research results. The analysis of empirical data revealed that teaching intercultural communication is perceived by Chinese students as more effective in cases where it involves consideration of real communicative situations and subsequent reflection. Forms of education based primarily on theoretical content are perceived by students as less conducive to the formation of skills of real intercultural interaction. In accordance with the revealed orientation, the article considers role-playing as a way of modeling communicative situations, the scaffolding method as a means of step-by-step support for students, and critical incident analysis as a form of reflection on intercultural experience in the process of learning Russian as a foreign language.

Conclusion. Based on the results of an online survey and analysis of scientific sources, the article identifies Chinese students' preferences and assessment of practice-oriented forms of intercultural training in teaching Russian as a foreign language, and examines the possibilities of using role-playing, scaffolding and critical incident analysis in practice-oriented learning.

Keywords: *intercultural communication, intercultural competence, Chinese students, Russian as a foreign language, teaching methodology, cultural awareness.*

Chen Meiqing – PhD Candidate, Department of Russian Language and Methodology of its Teaching, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-9926-1704; e-mail: daliachen1998@foxmail.com

Ivanova, Valeria V. – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Methodology of its Teaching, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2352-0351; e-mail: ivanova-vv@rudn.ru

References

1. Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1990). *Yazyk i kultura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Russia.
2. Gudkov, D.B. (2022). *Teoriya i praktika mezhkulturnoi kommunikatsii* [Theory and practice of intercultural communication]. Moscow, Russia.
3. Dyachenko, L.A. (2015). Role play in the process of foreign language teaching. *Problemy Nauki* [Problems of Science], *4* (34), 146–150. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku (access date: 27.01.2026).
4. Zimnyaya, I.A. (1989). *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku (na materiale russkogo yazyka kak inostrannogo)* [Psychology of Teaching a Non-Native Language (Based on Russian as a Foreign Language)]. Moscow, Russia.

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

5. Li Mang, Xu Xiaodong, Zhu Jingxi (2007). *Xue yu jiao de lilun* [Theory of learning and teaching]. Beijing, China (李芒, 徐晓东, 朱京曦. 学与教的理论. 北京: 高等教育出版社, 2007, 287) (in Chinese).
6. Litvinenko, A.G. (2014). Training competitive specialists in the process of foreign language learning in higher education institutions. *Ezhegodnik "Vittevskie chteniya"* [S.Yu. Witte Readings Yearbook], 1, 299–303.
7. Munavvar, Kh.R. (2023). Vygotsky's 'zone of proximal development' theory and scaffolding technology as key concepts of linguo-methodological support in teaching English to cadets. *Science and Education*, *1*, 688–695. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-zona-blizhayshego-razvitiya-l-s-vygodskogo-i-tehnologiya-skaffolding-kak-osnovnye-ponyatiya-lingvometodicheskoy-podderzhki (access date: 27.01.2026).
8. Parshutkina, T.A. (2019). Constructivist theories and methods underlying the development of a contextual approach to foreign language teaching. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], *1*, 186–189. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivistskie-teorii-i-metodiki-zalozhennye-v-razrabotku-kontekstnogo-podhoda-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam (access date: 27.01.2026).
9. Sadokhin, A.P. (2014). *Vvedenie v teoriyu mezhkulturnoi kommunikatsii* [Introduction to the Theory of Intercultural Communication]. Moscow, Russia.
10. Stefanenko, T.G. (2009). *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology]. Moscow, Russia.
11. Sun Youzhong (2021). *Waiyu jiaoxue yu kuawenhua yanjiu* [Foreign language teaching and intercultural studies]. Beijing, China (孙有中. 外语教学与跨文化研究. 北京: 人民出版社, 2021, 315) (in Chinese).
12. Titova, S.V. (2023). Hierarchy of modern theories, methods and approaches to foreign language teaching. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication], *4*, 85–102. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ierarhiya-sovremennyh-teoriy-metodov-i-podhodov-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam (access date: 27.01.2026).
13. Treshcheva, M.G. (2007). The potential of role plays for expanding students' active vocabulary in home reading classes. *Rusistika* [Russian Studies], *1*, 107–110. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-rolevoy-igry-v-rasshirenii-aktivnogo-slovarya-studentov-na-zanyatiyah-po-domashnemu-chteniyu (access date: 20.01.2026).
14. Urunova, R.D. (2024). Language intuition in teaching Russian as a foreign language at the pre-university stage. *Rusistika* [Russian Studies], *1*, 117–134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-intuitsiya-v-sisteme-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-dovuzovskom-etape (access date: 27.01.2026).
15. Feng Xiaoying, Sun Yuwei, Cao Jieting (2019). "Hulianwang+" shidai de hunheshi xuexi: xuexi lilun yu jiaofaxue jichu [Blended learning in the "Internet+" era: foundations of learning theory and teaching methodology]. *Zhongguo Yuancheng Jiaoyu* [Distance Education in China], *2*, 7–16. DOI: 10.13541/j.cnki.chinade.20190127.002 (冯晓英, 孙雨薇, 曹洁婷. "互联网+"时代的混合式学习: 学习理论与教法学基础. 中国远程教育, 2019, 2, 7–16) (in Chinese).
16. Khominskaya, V.V. (2016). L.S. Vygotsky's cultural-historical theory as a philosophical methodology of modern education. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* [Context and Reflection: Philosophy about the World and Man], *3*, 30–35.
17. Hu Wenzhong (2015). *Kuawenhua jiaoji jiaoxue yu yanjiu: Han, Ying* [Teaching and research of intercultural communication: Chinese and English]. Beijing, China (胡文仲. 跨文化交际教学与研究: 汉、英. 北京: 外语教学与研究出版社, 2015, 321) (in Chinese).

18. He Kekang (2021). Xinxing jiangouzhuyi lilun – Zhongguo xuezhe dui xifang jiangouzhuyi de pipan xishou yu chuangxin fazhan [A new constructivism theory: critical appropriation and innovative development of Western constructivism by Chinese scholars]. *Zhongguo Jiaoyu Kexue* [China Educational Science], *4* (01), 14–29 (何克抗. 新型建构主义理论– – 中国学者对西方建构主义的批判吸收与创新发展. 中国教育科学, 2021, 4(01), 14–29) (in Chinese).
19. Zhang Hongling (2023). *Kuawenhua waiyu jiaoxue sheji yu shijian* [Design and practice of intercultural foreign language teaching]. Shanghai, China (张红玲. 跨文化外语教学设计与实践. 上海: 上海外语教育出版社, 2023, 267) (in Chinese).
20. Choshanov, M.A. (2000). The process of continuous construction and reorganization. *Direktor shkoly* [School Principal], *4*, 56–62.
21. Chen Chaohui, Wang Daquan, Chen Mingdi, et al. (2018). Jiyu zhishi jiangou yu jiaohu xuexi de hunheshi jiaoxue moshi yanjiu yu shijian [Research and practice of a blended teaching model based on knowledge construction and interactive learning]. *Zhongguo Daxue Jiaoxue* [China University Teaching], *8*, 33–37 (陈朝晖, 王达诠, 陈名弟等. 基于知识建构与交互学习的混合式教学模式研究与实践. 中国大学教学, 2018, 8, 33–37) (in Chinese).
22. Bransford**,** J.D. et al. (2012). Anchored **i**nstruction: Why we need it and how technology can help. In *Cognition, education, and multimedia* (pp. 115–141). Routledge, UK.
23. Hanvey, R.G. (1979). Cross-cultural awareness. In E.C. Smith, L.F. Luce Eds., *Toward internationalism: Readings in cross-cultural communication* (pp 46**–**56). New York, US.
24. Mahan, K.R. (2022). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, *50* (1), 74–88. DOI: 10.1080/09571736.2019.1705879
25. Pourhassan, A., & Nazari, M. (2023). Teachers learn to use critical incidents as a professional development tool in teaching young English learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *17* (1), 32–46. DOI: 10.1080/17501229.2021.1907751
26. Wight, A.R. (1995). The critical incident as a training tool. In S.M. Fowler, M.G. Mumford (Eds), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Vol. 1, pp. 127–140). Yarmouth, Canada.
27. Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17* (2), 89–100.

УДК 378.14

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВОЖАТЫЙ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

В.А. Адольф (Красноярск, Россия)
О.П. Журавлева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируется возможность актуализации образовательного процесса педагогического вуза в обеспечении качественной подготовки будущего бакалавра к вожатской деятельности; формулируется проблема сопряжения компетентностного наполнения содержания рабочей программы по вожатской практике, реализуемой в вузе, и профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» (далее – Профессиональный стандарт вожатого), в основе которого находится компетентностная модель.

Цель статьи. В настоящей статье представлены теоретико-практические подходы к содержательному наполнению понятий «подготовка будущего бакалавра к вожатской деятельности» и «компетентностная модель вожатого», проанализированы возможности повышения качества подготовки студента – будущего бакалавра к квалифицированному выполнению трудовых функций вожатого летнего лагеря на основе сопряжения компетентностного наполнения рабочей программы по вожатской практике, реализуемой в педагогическом вузе, и Профессионального стандарта вожатого.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составляют компетентностный, синергетический и контекстный подходы, предполагающие продуктивное использование организационно-методических ресурсов образовательного процесса педагогического вуза, на основе саморазвивающегося сотрудничества и последовательного продвижения обучающихся от выполнения учебных функций и действий к профессиональным компетенциям и образовательным результатам. Основными методами исследования явились анализ и синтез теоретических исследований и практического опыта педагогической деятельности, обобщение, сопоставление, концептуализация, качественные и количественные методы обработки полученных результатов, моделирование.

Результаты исследования. На основе анализа современного контекста подготовки вожатого в образовательном процессе педагогического вуза, формирующих возможностей летнего отдыха подрастающего поколения, выявления содержательного наполнения критериев социально-педагогической компетентности вожатого и их соотнесения с компетенциями, формируемыми в рамках рабочей программы по вожатской практике, рассмотрены перспективы повышения качества подготовки студентов педагогического вуза – будущих бакалавров к профессиональной реализации трудовых функций вожатого летнего лагеря.

Заключение. Анализ современного состояния подготовки вожатого в образовательном процессе педагогического вуза позволяет рассматривать подготовку будущих бакалавров к вожатской деятельности как системный, комплексный, интегративно-междисциплинарный процесс, обеспечивающий достойный уровень сформированности социально-педагогической компетентности вожатского корпуса. Обновление компетентностного и содержательного наполнения рабочей программы по вожатской практике в контексте квазипрофессиональной деятельности является продуктивным средством повышения качественной подготовки будущих бакалавров к деятельности вожатого летнего лагеря.

Ключевые слова: *студент – будущий бакалавр, вожатый, подготовка вожатого, компетентностная модель вожатого, летний оздоровительный лагерь.*

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0001-8959-5546; Scopus Author ID: 57195936008; Author ID: 255358; SPIN ID: -3517-1716; e-mail: adolf@kspu.ru

Журавлева Ольга Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3675-3404; e-mail: gur@kspu.ru

Постановка проблемы. Современное отечественное воспитание, опираясь на богатейшую теоретико-практическую базу, находится в своеобразной зоне «турбулентности», обусловленной значительной сложностью социальных, политических, культурных, мировоззренческих, экономических проблем, происходящих в нашей стране и требующих системного выстраивания воспитательного процесса на основе ценностного, безопасного, личностно и социально значимого развития подрастающего поколения. Консолидация усилий педагогического сообщества в реализации целевых ориентиров и инициатив Национального проекта «Молодежь и дети» (предложены новые подходы к молодежной политике, предполагающей самореализацию молодежи в возрасте от 14 до 35 лет) предполагает в числе прочего и выработку «стандартизированных подходов к повышению квалификации педагогов, организации дополнительного образования и детского отдыха»[1]. Педагогический потенциал летнего отдыха детей, позволяющий придать досугово-развлекательной деятельности в каникулярное время вектор социально-личностного развития, осмысления своей индивидуальности и созидательных возможностей, ценности продуктивно обогащающего взаимодействия в условиях неформального общения, актуализирует значимость деятельности вожатского корпуса летнего оздоровительного лагеря. При этом, несмотря на богатый опыт подготовки вожатых в отечественной системе образования и актуализацию модуля «Воспитательной деятельности» в рамках Ядра высшего педагогического образования, вопросы качества профессиональной подготовки кадров, обеспечивающих полноценный, формирующий и продуктивный летний отдых в детских оздоровительных лагерях, не утрачивают своей значимости. Проблема формирования квалифицированного вожатского корпуса и в наши дни является предметом теоретико-методологических и практико-методических исследований.

[1] Национальный проект «Молодежь и дети». URL: http://government.ru/rugovclassifier/914/about/

Цель статьи. В настоящей статье представлены теоретико-практические подходы к содержательному наполнению понятий «подготовка будущего бакалавра к вожатской деятельности» и «компетентностная модель вожатого», проанализированы возможности повышения качества подготовки студента – будущего бакалавра к квалифицированному выполнению трудовых функций вожатого летнего лагеря на основе сопряжения компетентностного наполнения рабочей программы по вожатской практике, реализуемой в педагогическом вузе, и Профессионального стандарта вожатого.

Методологию исследования составляют компетентностный, синергетический, контекстный подходы, позволяющие обогатить предметно-содержательную подготовку при реализации рабочей программы по вожатской практике и повысить качество подготовки обучающихся к вожатской деятельности. Концептуальные идеи компетентностного подхода (В.А. Адольф, И.А. Зимняя и другие) расширяют границы профессиональной компетентности специалиста и обеспечивают его готовность осуществлять деятельность на практике, в конкретном образовательном учреждении, при этом профессиональная готовность «в большей степени отражает уровневое равновесие личностного и деятельностного состояния человека» [Адольф, Яковлева, 2016, с. 44]. Принцип прикладной направленности образовательного процесса в рамках компетентностного подхода, содержание подготовки будущего бакалавра к деятельности вожатого и перечень формируемых в ходе практики компетенций должны определяться не столько на основе рекомендаций (например, методических рекомендаций по реализации Ядра), сколько на основе запросов работодателя (Должностная инструкция вожатого), потребностей общества (Профессиональный стандарт вожатого) и даже социологических исследований (изменяющаяся ситуация, общественное мнение). Опираясь на идеи синергетического подхода (М.К. Алиева, В.И. Андреев, Н.М. Таланчук и другие), особенно в подготовке к вожатской деятельности

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

студентов второго курса, ориентируем педагогическую деятельность на использование возможностей междисциплинарных связей в образовательном процессе вуза, организацию открытого, нелинейного взаимодействия, ориентированного на самоорганизацию, инициативность и саморазвитие обучающихся. Так, по мнению М.К. Алиевой и З.Н. Дашдемировой, «синергетический подход обеспечивает гибкое и адаптивное обучение, улучшает навыки командной работы и самостоятельной деятельности, готовит обучающихся к действиям в нестандартных ситуациях» [Алиева, Дашдемирова, 2025, с. 399].

Основными методами исследования явились анализ и синтез теоретических исследований и практического опыта педагогической деятельности, обобщение, сопоставление, концептуализация, качественные и количественные методы обработки полученных результатов, моделирование. Моделирование предметного и социального содержания будущей деятельности вожатого в рамках контекстного подхода позволяет изучать контуры профессии в ходе обдумывания и анализа типовых, возникающих в профессиональной деятельности ситуаций, обеспечивая переход от учебной деятельности (познавательной) к профессиональной (трудовой) вожатской, давая возможность обучающемуся познакомиться сначала с новым для себя видом деятельности, а потом и полностью включиться в профессиональную самодеятельность [Иштоян, 2022].

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ Ю.В. Алеевой [2020]; М.М. Борисовой, Н.П. Павловой [2018]; И.А. Зимней 2003; К.Г. Иштоян [2022]; Ю.В. Кудиновой [2020]; Е.А. Кузнецовой [2023]; Г.Р. Линкер и др. [2023]; О.А. Любченко, А.С. Львовой [2017]; А.С. Фетисова, Ю.В. Кудиновой [2024]. Организация летнего отдыха подрастающего поколения имеет особое значение и в социальном, и в личностном плане и потому является одной из важнейших задач государственной политики в области образования. При этом летний отдых в условиях детских оздоровительных лагерей рассматривается не только как эффективное средство восстановления и укрепления здоровья, но и как уникальное средство социализации подрастающего поколения, удовлетворения его потребностей в личностно значимых сферах, которые не всегда имеют возможность быть реализованными в школьном образовательном пространстве.

Проблема обоснования содержательного наполнения профессиональной компетентности вожатого решается в научных источниках в нескольких плоскостях: необходимость учитывать нормативные требования к деятельности вожатого; анализ имеющейся системы и педагогического обеспечения подготовки вожатых; обоснование критериев, показателей и способов оценки результативности их деятельности. Необходимо отметить, что исследования, посвященные изучению профессионально-педагогической компетентности вожатого, отличаются довольно большой вариативностью в обосновании ее компонентного состава [Иштоян, 2022; Линкер и др., 2023; Любченко, Львова, 2017]. Исследователи в области компетентностной модели вожатого-профессионала предлагают использовать термин «компетентность» для обозначения способности вожатого к выполнению профессиональной деятельности и степени соответствия требованиям профессии, наличия определенных статусных характеристик. Интегрируя различные подходы к наполнению этой модели, выделим такие структурные компоненты, как:

– ценностно-мотивационный, предполагающий заинтересованность вожатого в результатах отрядной деятельности; осознание личностной и общественной значимости вожатской деятельности; личностно осознаваемая потребность в социально-педагогическом взаимодействии на основе партнерских отношений со всеми участниками образовательного процесса в лагере;

– когнитивный компонент, включающий совокупность не только психолого-педагогических, но и социально-педагогических знаний; а также знаний по организации и педагогическому сопровождению культурно-досуговой и социально-значимой деятельности; оказанию первой

помощи; знания нормативно-правовой базы деятельности вожатого и логики развития смены;

– технологический компонент, проявляющийся в умении организовывать продуктивную досуговую деятельность; во владении способами оказания педагогической поддержки, организаторскими и проективными умениями и навыками планирования деятельности в отряде и командообразования; готовности к вербальному и невербальному педагогическому общению и социально-ценностному взаимодействию, обеспечивающему формирование навыков толерантного, творческого поведения, самопознания, ценностных ориентаций, здорового и полноценного образа жизни, адаптацию ребенка к новым условиям летнего отдыха;

– личностный компонент, ориентированный на сформированность гуманистической позиции, позитивное мышление, комплекс профессионально значимых личностных качеств вожатого, а также умения соотносить личностные возможности с профессиональными требованиями, имеющими важное значение в профессиональном самоопределении.

Анализ структурно-содержательного наполнения компетентностной модели вожатого, предложенного в исследованиях, позволяет выделить такие ключевые компетенции вожатого, как: мотивационная; психолого-педагогическая; нормативно-правовая; коммуникативная; методико-организаторская; аналитико-исследовательская; проективная; диагностико-прогностическая; креативная; рефлексивная. Все вышеперечисленные компетенции, реализуемые комплексно в деятельности вожатого, обеспечивают успешность его профессиональной деятельности в решении социально-педагогических целевых ориентиров летнего отдыха в условиях детского лагеря.

Анализируя сущность и проблемы подготовки вожатых, готовых к профессиональному выполнению своих функциональных обязанностей в условиях летнего детского лагеря, исследователи акцентируют внимание на умении вожатого «оказывать качественные услуги в области социализации и воспитания, а также развития, оздоровления и отдыха детей и подростков» [Борисова, Павлова, 2018, с. 23]; значимости социального и образовательного контекста воспитательной работы «в условиях быстро меняющегося общества, где дети и подростки сталкиваются с множеством вызовов и стрессогенными факторами» [Фетисов, Кудинова, 2024, с. 967]; необходимости актуализации социально-педагогической подготовки вожатого [Алеева, 2020; Борисова, Павлова, 2018; Pharris et al., 2022; Collura et al., 2019]; значимости «позитивного развития молодежи» [Gonzalez et al., 2020]. Понятие «социально-педагогическая компетентность вожатого детского оздоровительного лагеря» довольно подробно обосновано в исследовании Н.С. Чагиной, где автор выделяет «совокупность компонентов, входящих в ее состав: личностно-гуманистическая направленность; знание психолого-педагогических основ воспитания и развития; владение умениями и навыками современных педагогических технологий; коммуникация и рефлексивная культура; креативность; толерантность; эмпатийность»[2]. Анализируя требования, предъявляемые к работе вожатого в современных условиях, отечественные и зарубежные авторы подчеркивают необходимость поддержки детского творчества, инициативности и социальной ответственности, значимость сформированной социально-педагогической позиции вожатого в процессе осуществления должностных обязанностей» [Riley, Dtkerson, Sibthorpe, 2021]. При этом в качестве «критериев успешности педагогической практики в вопросах социализации детей и молодежи в условиях детского оздоровительного учреждения» предлагается использовать: мотивационный, креативно-деятельностный, социально-организаторский»[3]. Необходимо отметить, что проблема обоснования показателей и критериев при определении уровня профессиональной

[2] Чагина Н.С. Формирование социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2008. 19 с.

[3] Александрова А.Л., Мокраусов И.В., Прыскина Е.А. Основы вожатской деятельности: учеб. пособие. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2022. 92 с.

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

компетентности вожатого и оценивании успешности прохождения педагогической практики студентом в летнем оздоровительном лагере является актуальной и важной перспективной линией в повышении качественной подготовки вожатого в образовательном процессе вуза.

Отмечая большое количество исследований в области практической подготовки вожатых в соответствии с требованиями стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)»[4] [Алеева, 2020; Кузнецова, 2023; Фетисов, Кудинова, 2024], заметим, что в них содержится богатейший, подробно методически описанный арсенал перспективных форматов подготовки обучающихся к вожатской практике с привлечением возможностей муниципального и регионального уровней. В их числе: «организация проекта краевой онлайн-школы подготовки вожатых» [Алеева, 2020, с. 206]; «Неделя вожатского мастерства, целью которой является популяризация вожатской деятельности» средствами дискуссионных площадок, пресс-конференций, брифингов, образовательных тренингов, мастер-классов [Борисова, Павлова, 2018, с. 27]; «необходимость при разработке программы обучения вожатых исходить из анализа существующих программ, социального портрета современного школьника, экспертного опроса и включать в основу практической отработки теоретического материала блок, направленный на развитие soft skills, а также новые технологии обучения, такие как нетворкинг» [Кузнецова, 2023, с. 100; Ситников, Комарова, Слотина, 2024]; проведение инструктивно-методического лагеря, встреч и мастер-классов «в части привлечения к образовательному процессу действующих руководителей и практических работников учреждений, реализующих программы летнего отдыха детей и подростков в городе, регионе» [Линкер, Кругликова, Салаватова, 2023, с. 92]; «инструктивно-методический сбор, завершающий подготовку к вожатской практике, который проводится концентрированно в течение 3–4 дней на базе загородного учебно-оздоровительного комплекса и предполагает моделирование системы деятельности вожатого в условиях лагерной смены в сжатые сроки» [Фетисов, Кудинова, 2024, с. 970].

Таким образом, современный контекст подготовки вожатого в образовательном процессе педагогического вуза настойчиво диктует необходимость переосмысления имеющейся практики подготовки вожатого, переноса внимания на формирование его социально-педагогической компетентности и обогащения рабочих программ дисциплин и практик по вожатской деятельности теоретическим и научно-методическим обеспечением их готовности к реализации функционала вожатого на основе сопоставления обоснованной в научно-теоретическом плане компетентностной модели, запросов работодателей, компетенций, обозначенных в Профессиональном стандарте вожатого и компетенций, формируемых в рамках освоения рабочей программы вожатской практики в вузе.

Результаты исследования. В контексте вышеизложенного нами была организована аналитико-сопоставительная деятельность по содержательному наполнению трудовых действий, необходимых умений и знаний, обозначенных в профессиональных стандартах вожатого и педагога, которая позволила определить общие индикаторы в их воспитательной и развивающей деятельности. И хотя должность вожатого отнесена к учебно-вспомогательному персоналу, считаем целесообразным рассматривать подготовку студента педагогического вуза к должности вожатого как ступеньку в профессиональном росте будущего педагога, уникальную платформу для освоения трудовых функций педагога и вожатого в интенсивном формате временного детского коллектива.

В рамках данного исследования нами было проведено анкетирование обучающихся 3-х и 4-х курсов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева:

[4] Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 25.12.2018 г. № 840н [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/72150204/?ysclid=lrw9ca9k dy240968216 (дата обращения: 20.10.2025).

всего опрошено 173 человека. Мотивы и драйверы вожатской деятельности наших студентов разнообразны: желание понравиться детям, стать их наставником (24 %); возможность сезонной подработки (22 %); получение нового опыта и навыков (16 %); необходимость получения зачета в вузе (20 %); желание вернуться в атмосферу детского лагеря (14 %); принести пользу обществу, задать правильные ориентиры детскому сообществу (4 %). Опрос обучающихся в отношении имеющегося у них личностного потенциала для успешной вожатской деятельности показал, что приоритет они отдают в основном личностным качествам (доброта, душевность, дружелюбие, активность, креативность, чувство юмора, оптимизм, эмпатийность), забывая или отодвигая на второй план имеющийся у них образовательный контент и рассматривая в качестве ресурса: умение петь, играть на гитаре и в спортивные игры, рисовать и другие освоенные области их личных интересов.

Сопоставление компетенций, представленных в модели вожатого в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (44.03.05 и 44.03.01) и в профессиональном стандарте вожатого, позволили выделить общие точки роста в становлении и развитии компетенций будущего бакалавра и вожатого. Так, в подготовке к реализации трудовой функции вожатого «Сопровождение деятельности временного детского коллектива» важна корреляция психолого-педагогической ключевой компетенции вожатого с компетенцией ОПК-6 (способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания) категории «Психолого-педагогические технологии профессиональной деятельности»; коммуникативной и проектно-аналитической ключевых компетенций вожатого с компетенциями ОПК-1 (способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики); ОПК-4 (способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей) категорий «Правовые и этические основы профессиональной деятельности» и «Построение воспитывающей образовательной среды» и УК-6 (способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития) категории «Самоорганизация и саморазвитие». Реализация трудовой функции вожатого по оказанию «организационной поддержки обучающимся образовательной организации в создании, развитии и деятельности детского коллектива коррелирует с организаторской ключевой компетенцией вожатого и такими компетенциями бакалавра, как: УК-3 “способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде” (категория “Командная работа и лидерство”); УК-8 (способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций» (категория «Безопасность жизнедеятельности»); ОПК-3 «способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся» (категория «Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная работа»). Ну и безусловно, обе трудовые функции вожатого коррелируют с ПК-2 – «способность осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность» (трудовая функция «Воспитательная деятельность» в профессиональном стандарте «Педагог») – и целым комплексом ключевых компетенций вожатого (ценностно-смысловой, психолого-педагогической, проективно-аналитической, организаторской, коммуникативной). Необходимо заметить, что ценностно-смысловая ключевая компетенция, являющаяся в ситуации профессионального самоопределения будущего бакалавра, пожалуй, основополагающим мотиватором и учебно-познавательной, и будущей профессиональной деятельности, включая вожатскую, не находит должного отражения ни в профессиональном стандарте педагога, ни в рабочей программе вожатской практики, хотя социально-профессиональные ценности будущего вожатого являются той основой, без формирования которой сложно подготовить профессионала.

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

Заключение. Анализ теоретико-практических подходов к содержательному наполнению компетентностной модели вожатого, практического опыта подготовки вожатого в образовательном процессе вуза позволил определить подготовку бакалавра к вожатской деятельности как системный, комплексный, интегративно-междисциплинарный процесс, обеспечивающий достойный уровень сформированности социально-педагогической компетентности вожатского корпуса. Обновление компетентностного и содержательного наполнения рабочей программы по вожатской практике в контексте квазипрофессиональной деятельности на основе сопоставления содержания к требованиям, обозначенным в Профессиональном стандарте педагога; компетенций бакалавра, формируемых в рамках вожатской практики; трудовых функций, обозначенных в Профессиональном стандарте вожатого, и ключевых компетенций вожатого, теоретически обоснованных в компетентностной модели вожатого-профессионала, является продуктивным средством повышения качественной подготовки студентов – будущих бакалавров к деятельности вожатого летнего лагеря.

В качестве перспективных линий решения проблемы повышения качества профессиональной подготовки вожатого в образовательном процессе вуза считаем целесообразными такие действия:

– актуализация педагогического обеспечения социально-педагогической составляющей подготовки вожатых (готовность к реализации диагностической, коррекционно-реабилитационной функций, решению нестандартных междисциплинарных профессиональных задач);

– выявление с позиций компетентностного подхода ценностных составляющих общекультурных и профессиональных компетенций, разработка разноуровневых, междисциплинарных подходов, программ и методик для подготовки вожатого и выявления его уровня готовности к профессиональной/квазипрофессиональной деятельности на основе критериев и показателей принятия социально-профессиональных ценностей будущих педагогов;

– установление более четкого соотношения формируемых компетенций и содержания аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся в рамках дисциплины «Основы вожатской деятельности» и вожатской практики с ключевыми компетенциями вожатого-профессионала и реальными требованиями работодателей, отраженными в должностных инструкциях вожатого;

– реализация контекстного обучения вожатской деятельности посредством трех базовых форм: учебной деятельности в курсе освоения дисциплины «Основы вожатской деятельности» (аудиторные занятия и консультации); квазипрофессиональной деятельности (спецкурсы, спецсеминары, учебная практика, например в форме «инструктивно-методического сбора»); учебно-профессиональной деятельности (производственная практика в детских оздоровительных лагерях);

– формирование профессиональных интересов и мотивов вожатской деятельности у студентов (организация различных мотивационно стимулирующих мероприятий в образовательном процессе вуза с привлечением ресурсов работодателя);

– организация системы обратной связи с работодателями на основе их привлечения к проведению промежуточной аттестации по вожатской практике, анализу фонда оценочных средств и т.п.

Подводя итог представленной работы, отметим, что внимание к информационной, аксиологической, междисциплинарной составляющим подготовки будущих бакалавров к вожатской деятельности в образовательном процессе педагогического вуза, акцент на формировании ключевых компетенций, востребованных в реальном, повседневном контексте вожатства, при условии системно выстроенной, скоординированной с работодателями, финансово подкрепленной ее организации, безусловно, позволит значительно повысить уровень профессионализма будущих вожатых. Профессиональное становление педагога-вожатого происходит поэтапно, нуждается в постоянной поддержке и сопровождении. Организованное взаимодействие в рамках научно-

образовательных, практико-ориентированных площадок, научно-образовательных комплексов на базе образовательных организаций и педагогических университетов обеспечит более качественную подготовку вожатого. Разработанные и реализуемые на междисциплинарной основе рабочие программы вожатской практики и вовлечение профессиональных вожатых в их реализацию обогатят данный процесс, наполнят его новыми смыслами и позволят обоснованно утверждать, что подготовка профессионального вожатого – это не миф, а реальность.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 43–47. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-zadachi-kak-tselevoy-vektor-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii (дата обращения: 07.11.2025).
2. Алеева Ю.В. Подготовка профессионального вожатого в парадигме современного стандарта специалиста // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 205–207. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00264
3. Алиева М.К., Дашдемирова З.Н. Синергетический подход в образовательном процессе // Молодой ученый. 2025. № 18 (569). С. 399–400. URL: https://moluch.ru/archive/569/124778 (дата обращения: 11.11.2025).
4. Борисова М.М., Павлова Н.П. Практико-ориентированный подход к подготовке вожатых // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 3 (45). С. 22–31. URL: https://rik.mgpu.ru/wp-content/uploads/2018/11/1500.pdf (дата обращения: 07.11.2025).
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya (дата обращения: 07.11.2025).
6. Иштоян К.Г. Подготовка студентов высших учебных заведений к вожатской деятельности // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 11 (76). С. 207-213. URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/podgotovka-studentov-vysshikh-uchebnykh-zavedenij-k-vozhatskoj-deyatelnosti.html (дата обращения: 30.11.2025).
7. Кудинова Ю.В. Опыт подготовки вожатых и организации летней практики: история и современность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 5 (148). С. 27–31. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-podgotovki-vozhatyh-i-organizatsii-letney-praktiki-istoriya-i-sovremennost-na-primere-voronezhskogo-gosudarstvennogo (дата обращения: 07.11.2025).
8. Кузнецова Е.А. Новые форматы обучения вожатых в современных условиях: Междунар. молодеж. науч.-исслед. конф. (Екатеринбург, 25 октября 2023 г.): сб. науч. тр. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. С. 98–103. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/132227/1/978-5-7996-3773-6_016.pdf (дата обращения: 07.11.2025).
9. Линкер Г.Р., Кругликова Г.Г., Салаватова А.М. Подготовка вожатых в вузе к работе в детском лагере в условиях инклюзивного образования // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2023. № 4 (64). С. 81–93. DOI: https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-4/08
10. Любченко О.А., Львова А.С. Компетентностная модель вожатого-профессионала // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 9. С. 114–119. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36811 (дата обращения: 16.11.2025).
11. Подготовка вожатских кадров на базе образовательных организаций высшего образования в России: монография / под ред. Т.Н. Владимировой [и др.]. М.: Изд-во МПГУ, 2019. 160 с.

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

12. Ситников В.Л., Комарова А.В., Слотина Т.В. Возможности вожатской деятельности студентов в формировании soft-skills // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2024. № 214. С. 169–178. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-vozhatskoy-deyatelnosti-studentov-v-formirovanii-soft-skills (дата обращения: 07.11.2025).
13. Фетисов А.С., Кудинова Ю.В. Проблемы и перспективы подготовки будущих педагогов к вожатской деятельности в детском оздоровительном лагере // Педагогика. Вопросы теории и практики, 2024. Т. 9, № 10. С. 967–972. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-vozhatskoy-deyatelnosti-v-detskom-ozdorovitelnom-lagere (дата обращения: 29.12.2025)
14. Collura, J.J., Raffle, H., Collins, A.L., & Kennedy, H. (2019). Creating spaces for young people to collaborate to create community change: Ohio's youth-led initiative. *Health Education and Behavior, 46* (1_suppl), 44–52. DOI: https://doi.org/10.1177/1090198119853571
15. Gonzalez, M., Kokozos, M., Byrd, C.M., & McKee, K.E. (2020). Critical positive youth development: A framework for centering critical consciousness. *Journal of Youth Development*, *15* (6), 24–43. DOI: https://doi.org/10.5195/jyd.2020.859
16. Pharris, A.B., Miller-Cribbs, J., Bragg, J.E., Goodwin, B., & Hellman, C.M. (2022). A simulation training to prepare camp counselors for working with children at Camp HOPE America. *Journal of Youth Development*, *17* (2), 141–163. DOI: 10.5195/jyd.2022.1174
17. Riley, M., Dtkerson, J., & Sibthorpe, J. (2021). Neither camper nor staff: Understanding counselor-in-training programs. *Education and Leadership in Outdoor Recreation*, *13* (1). DOI: https://doi.org/10.18666/JOREL-2021-V13-I1-10581

PROFESSIONAL CAMP COUNSELOR: MYTH OR REALITY?

V.A. Adolf (Krasnoyarsk, Russia)

O.P. Zhuravleva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes the possibility of upgrading the educational process at a pedagogical university via ensuring high-quality training of a bachelor for camp counseling activities; it raises the problem of conjugation between the competence-based content in the working program on camp counseling practice implemented at the university and the Professional Standard of a Camp Counselor based on the competence model.

The purpose of the article is to present theoretical and practical approaches to the content of the concepts of 'preparing a future bachelor for camp counseling activities' and 'competence model of a camp counselor', and to analyze the possibilities of improving the quality of training a future bachelor to perform the work functions of a summer camp counselor in a qualified manner by combining the competence content of the work program for camp counseling practice implemented at a pedagogical university and the Professional Standard for a camp counselor.

Methodology and research methods. The research methodology is based on the competency-based, synergistic, and contextual approaches, which involve the productive use of organizational and methodological resources in the educational process of a pedagogical university, based on self-developing cooperation, and the consistent progression from educational functions and actions to professional competencies and educational outcomes, as well as domestic and foreign research in the field of camp counseling training. The main research methods were analysis and synthesis of theoretical research and practical experience of pedagogical activity, generalization, comparison, conceptualization, qualitative and quantitative methods of processing the obtained results, and modeling.

Research results. The article discusses the prospects for improving the quality of bachelor's training for professional camp counselor activities based on the analysis of the current context of training a camp counselor in the educational process of a pedagogical university (which provides opportunities for summer recreation of the younger generation), the identification of the content of the criteria for the counselor's socio-pedagogical competence and their correlation with the competencies formed within the framework of the work program for counselor practice.

Conclusion. Analysis of the current state of camp counseling training in the educational process of a pedagogical university allows us to consider the preparation of bachelor's for counseling activities as a systematic, comprehensive, integrative, and interdisciplinary process that ensures a high level of social and pedagogical competence among camp counselors. The updating of the competency-based and content-based content of the work program for camp counseling practice in the context of quasi-professional activities is a productive means of improving the quality of bachelor's preparation for camp counseling activities in summer camps.

Keywords: *student as a future bachelor, camp counselor, camp counseling training, camp counselor competence model, children's summer health camp.*

Adolf, Vladimir A. – DSc (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0001-8959-5546; Scopus Author ID: 57195936008, Author ID: 255358; SPIN ID: -3517-1716; e-mail: adolf@kspu.ru

Zhuravleva, Olga P. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3675-3404; e-mail: gur@kspu.ru

References

1. Adolf, V.A., & Yakovleva N.F. (2016). Professional tasks as a target vector for the implementation of a competence-based approach in education. *Vestnik KGPU* [Bulletin of the KSPU], *1*, 43–47. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-zadachi-kak-tselevoy-vektor-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii (access date: 07.11.2025).
2. Aleyeva, Yu. V. (2020). Training of a professional camp counselor in the paradigm of the modern standard of a specialist. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture, and Education], *2* (81), 205–207. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00264
3. Aliyeva, M.K., & Dashdemirova, Z.N. (2025). Synergetic approach in the educational process. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], *18* (569), 399–400. URL: https://moluch.ru/archive/569/124778 (access date: 11.11.2025).
4. Borisova, M.M., & Pavlova, N.P. (2018). A practical-oriented approach to training camp counselors. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*

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

[Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology], *3* (45), 22–31. URL: https://rik.mgpu.ru/wp-content/uploads/2018/11/1500.pdf (access date: 07.11.2025).

5. Zimnyaya, I.A. (2003). Key competencies: A new paradigm for educational results. *Vysshee obrazovanie Segodnya* [Higher Education Today], *5*, 34–42. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya (access date: 07.11.2025).
6. Ishtoyan, K.G. (2022). Preparing university students for camp counseling activities. *Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodny nauchno-prakticheskiy zhurnal* [World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal], *11* (76). URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/podgotovka-studentov-vysshikh-uchebnykh-zavedenij-k-vozhatskoj-deyatelnosti.html (access date: 30.11.2025).
7. Kudinova, Yu.V. (2020). Experience in training camp counselors and organizing summer practice: History and modernity. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of the Volgograd State Pedagogical University], *5* (148), 27–31. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-podgotovki-vozhatyh-i-organizatsii-letney-praktiki-istoriya-i-sovremennost-na-primere-voronezhskogo-gosudarstvennogo (access date: 07.11.2025).
8. Kuznetsova, E.A. (2023, October 25). New formats of training camp counselor in modern conditions. In *Mezhdunarodnaya molodezhnaya nauchno-issledovatelskaya konferentsiya* [International Youth Research Conference] (pp. 98–103). Yekaterinburg, Russia. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/132227/1/978-5-7996-3773-6_016.pdf (access date: 07.11.2025).
9. Linker, G.R., Kruglikova, G.G., & Salavatova, A.M. (2023). Training of camp counselors at universities to work in children's camps in the context of inclusive education. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Nizhnevartovsk State University], *4* (64), 81–93. DOI: https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-4/08
10. Lyubchenko, O.A., & Lvova, A.S. (2017). Competence model of a professional camp counselor. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* [Modern High-tech Technologies], *9*, 114–119. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36811 (access date: 16.11.2025).
11. *Podgotovka vozhatskikh kadrov na baze obrazovatelnykh organizatsiy vysshego obrazovaniya v Rossii* [Training of camp counselors on the basis of educational institutions of higher education in Russia] (2019). Edited by T.N. Vladimirova. Moscow, Russia.
12. Sitnikov, V.L., Komarova, A.V., & Slotina, T.V. (2024). Opportunities for student camp counseling activities in the formation of soft skills. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena* [News of the Herzen State Pedagogical University], *214*, 169–178. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-vozhatskoy-deyatelnosti-studentov-v-formirovanii-soft-skills (access date: 07.11.2025).
13. Fetisov, A.S., &Kudinova Yu.V. (2024). Problems and prospects of training future teachers for camp counseling activities in children's health camps. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Issues of Theory and Practice], *10*, 967–972. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-vozhatskoy-deyatelnosti-v-detskom-ozdorovitelnom-lagere (access date: 29.11.2025).
14. Collura, J.J., Raffle, H., Collins, A.L., & Kennedy, H. (2019). Creating spaces for young people to collaborate to create community change: Ohio's youth-led initiative. *Health Education and Behavior, 46* (1_suppl), 44–52. DOI: https://doi.org/10.1177/1090198119853571
15. Gonzalez, M., Kokozos, M., Byrd, C.M., & McKee, K.E. (2020). Critical positive youth development: A framework for centering critical consciousness. *Journal of Youth Development*, *15* (6), 24–43. DOI: https://doi.org/10.5195/jyd.2020.859
16. Riley, M., Dtkerson, J., & Sibthorpe, J. (2021). Neither camper nor staff: Understanding counselor-in-training programs. *Education and Leadership in Outdoor Recreation*, *13* (1). DOI: https://doi.org/10.18666/JOREL-2021-V13-I1-10581
17. Pharris, A.B., Miller-Cribbs, J., Bragg, J.E., Goodwin, B., & Hellman, C.M. (2022). A simulation training to prepare camp counselors for working with children at Camp HOPE America. *Journal of Youth Development*, *17* (2), 141–163. DOI: 10.5195/jyd.2022.1174.

УДК 371.14+373+37.08

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ НЕПРЕРЫВНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ЕДИНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА МУНИЦИПАЛИТЕТА

О.В. Богданова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье рассматривается проблема создания единого методического пространства на уровне муниципальной системы образования через обеспечение синхронизации процесса непрерывного профессионального развития педагогических работников. Решение данной проблемы связано с поиском эффективных механизмов координации деятельности основных акторов управления непрерывным профессиональным развитием педагогических работников и управленческих кадров в рамках изменения региональной системы научно-методического сопровождения. В качестве решения предложена модель управления непрерывным профессиональным развитием педагога, рассматриваемая как средство формирования методической инфраструктуры с использованием потенциала муниципальной системы образования.

Цель статьи – обосновать и описать модель управления профессиональным развитием педагогических работников как средства создания единого муниципального методического пространства.

Методология и методы исследования. Основными методологическими подходами в настоящем исследовании выступают: системный, процессный, персонифицированный, ресурсный и константный. На первом этапе исследования применены теоретические методы: сравнительный анализ работ отечественных и зарубежных исследователей. В рамках второго этапа использовался комплекс методов моделирования для проектирования структурных элементов муниципальной системы управления: структурно-функционального анализа, конструирования, графический метод.

Результаты исследования. На основе анализа научно-педагогической и методической литературы по проблемам непрерывного профессионального развития педагога и уточнения содержания феномена «управление профессиональным развитием педагога на муниципальном уровне» были определены организационно-педагогические условия формирования единого муниципального пространства. Приведены обоснования и описана модель управления непрерывным профессиональным развитием педагога на муниципальном уровне, соответствующая современной парадигме непрерывного профессионального образования.

Заключение. Разработанная автором модель обеспечивает результативность в решении задачи формирования муниципального методического пространства. Основной концепт модели, выраженный в синхронизации управленческой деятельности основных акторов, позволяет структурировать, планировать и координировать процессы профессионального роста, повышения квалификации и непрерывного образования педагогов для решения профессионально-личностных задач по повышению эффективности образовательной деятельности.

Ключевые слова: *непрерывное профессиональное развитие, региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, единое методическое пространство, муниципальная система образования, модель управления непрерывным профессиональным развитием педагога.*

Богданова Ольга Владимировна – старший преподаватель, Красноярский краевой институт развития образования; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6899-4764; e-mail: bogdanova.olga@kipk.ru

Постановка проблемы. Одним из стратегических приоритетов в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 г. является обеспечение непрерывного профессионального развития педагогов. Это объясняется непрерывно обновляемыми требованиями к уровню профессиональных компетенций педагогических кадров, которые являются одним из ключевых субъектов развития системы образования. Создание интегрированного научно-методического пространства для непрерывного

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

повышения профессионального уровня педагога в соответствии с приоритетными задачами системы образования на всех уровнях становится ведущим условием его эффективного развития.

Рассматривая региональную систему научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (далее – РС НМС), отметим, что в данный момент наблюдается отсутствие требований и рекомендаций для разработки ее муниципального сегмента. При этом основная задача муниципальной системы образования (далее – МСО) состоит в создании на определенной административной территории ресурсов и условий для удовлетворения образовательных потребностей жителей, повышения качества образования через развитие кадрового потенциала, а также формирования единого муниципального образовательного и методического пространства [Золотарева, 2024]. В настоящее время развитие МСО региона обусловлено внедрением муниципальной реформы, в ходе которой реализуется переход от двухуровневой системы местного самоуправления к одноуровневой. Это осуществляется путем административно-территориальных изменений через объединение муниципальных образований региона. В связи с этим во вновь созданных округах муниципальных систем образования возникает необходимость создания единого методического пространства для обеспечения непрерывного профессионального развития педагога через синхронизацию деятельности основных акторов управления данным процессом.

Методология и методы исследования. В ходе исследования мы опирались на основные нормативные документы в части осуществления непрерывного профессионального развития: Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации[1]; Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Российской Федерации[2], Положение о региональной системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров[3] (далее – РС НМС). Для определения базиса при обосновании модели использовались теоретические методы исследования (сравнительный анализ и обобщение научных работ отечественных и зарубежных исследований по проблеме управления непрерывным профессиональным развитием педагога и моделированию систем). Основными подходами проектирования модели выступили: системный, показывающий взаимосвязи между структурными элементами и функциональными компонентами РС НМС; процессный, основанный на принципах последовательности действий, логического перехода, взаимосвязи процессов и их целостности; персонифицированный, предусматривающий организацию разработки и внедрения форм адресной поддержки и сопровождения различных категорий педагогических работников; ресурсный, определяющий ресурсы муниципальной системы управления непрерывным профессиональным развитием педагогов; константный, отражающий неизменные компоненты системы управления. Основным методом моделирования выступил метод структурно-функционального анализа, который базировался на представлении муниципальной системы управления непрерывным профессиональным развитием педагога как целостной структуры с элементами и их взаимосвязями, основанными на выделении и синхронизации функционала акторов управления.

[1] Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/ (дата обращения: 08.02.2026).

[2] Распоряжение Минпросвещения России от 15 декабря 2022 г. № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174». URL: https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/ (дата обращения: 08.02.2026).

[3] Положение о региональной системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. URL: https://kipk.ru/images/CNPPM/Polojenie-o-regionalnoi-sisteme-nms-krsk.pdf (дата обращения: 08.02.2026).

Обзор научной литературы осуществлен на основе анализа отечественных и зарубежных исследований, рассматривающих подходы к непрерывному профессиональному развитию педагога; научных трудов в области управления профессиональным развитием; современной проблематики, связанной с вопросами моделирования сложных систем управления профессиональным развитием педагогического персонала на региональном и муниципальном уровнях.

Анализ российских исследований по вопросу управления профессиональным развитием педагогов выявил разнообразие авторских концептуальных подходов. Так, ученые В.С. Лазарев [Лазарев, 2008], М.М. Поташник[4] рассматривали управление как деятельность по созданию, освоению и использованию инноваций с целью развития образовательной организации, где основной акцент делается на получении качественного результата. В работах Г.П. Щедровицкого[5] указывается, что управление профессиональным развитием педагогического коллектива должно быть организовано как система, включающая ключевые подсистемы: карьерное развитие; обучение сотрудников; мотивацию и поощрение; работу с кадровым резервом; мониторинг и аттестацию; обеспечение ресурсами профессионального роста; а также управление саморазвитием каждого сотрудника. Разделяя позицию П.И. Третьякова[6] в нашем исследовании, мы рассматриваем управление как взаимодействие субъектов. В рамках управления непрерывным профессиональным развитием педагога ведущую роль играет оказание помощи в достижении цели по самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации личности именно в процессе взаимодействия субъектов. Взаимодействие мы определяем как фундаментальную философскую категорию, которая отражает процессы взаимного влияния субъектов, их трансформации, взаимную зависимость и способность одного субъекта порождать другой. В условиях реализации субъект-субъектного подхода «общими признаками взаимодействия как реального явления являются: целостность, одновременность существования субъектов, двусторонность связей, взаимопереход субъектов, взаимообусловленность изменений сторон, внутренняя самоактивность субъектов» [Старцев, 2007, с. 50]. Данные теоретические положения позволили уточнить феномен «управление непрерывным профессиональным развитием педагога на муниципальном уровне», под которым мы понимаем целостную систему организационно-педагогических мер и комплекс управленческих действий, основанный на взаимодействии субъектов, направленный на создание необходимых условий для обеспечения мотивационно-стимулирующей среды, внедрения эффективного методического инструментария и расширения способов профессиональной коммуникации с учетом потенциала муниципальной системы образования.

Исследования зарубежных авторов свидетельствуют о высоком интересе педагогического сообщества к вопросам профессионального роста учителей, которые активно изучаются и дискутируются в научной среде. Так, в работе Т.Р. Гаски исследуется, как профессиональное развитие учителей может привести к изменениям в их практике и взглядах, предполагается, что успех программ развития зависит от их способности демонстрировать учителям реальные улучшения в обучении учеников, а не просто предоставление новых знаний или методов. Развитие учителя рассматривается как циклический процесс, в котором наблюдается изменение убеждений и практики, а затем оценка изменений на основе результатов учеников, что, в свою очередь, формирует дальнейшее развитие [Guskey, 2002]. Автор В.М. Лиу исследует, как учителя в Азии повышают свой профессионализм через выполнение требований и демонстрацию эффективности, а не только через саморазвитие. Работа фокусируется на «перформативной»

[4] Поташник М.М., Соложенин А.В. Управление образованием на муниципальном уровне: метод. пособие. 2-е изд. М.: Педагогическое общество России, 2014. 480 с.

[5] Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление. Идеология, методология, технология: курс лекций. М.: Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2015. 464 с.

[6] Третьяков П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 2001. 320 с.

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

(внешней, ориентированной на показ) стороне профессионализма, где учителя постоянно оцениваются по результатам своей работы, что вынуждает их участвовать в «перформансах» для поддержания своего статуса и профессиональной идентичности [Liew, 2012]. В научной статье Б.Х. Лэм исследует культурно обусловленные аспекты профессионального развития учителей, показывая влияние конфуцианских традиций на образовательные практики в Гонконге [Lam, 2015]. Исследователи А. Баутиста, Дж. Вонг и С. Гопинатан описывают систему профессионального развития учителей в Сингапуре, в которой рассматривают основные цели, которые ставит перед собой система профессионального развития, опираясь на образовательные реформы [Bautista, Wong, Gopinathan, 2015]. По мнению коллектива отечественных исследователей, изучающих зарубежную практику, основными характеристиками, обеспечивающими высокое качество образования в условиях профессионального развития в Гонконге и Финляндии, среди прочих выступают: «практическая ориентированность программ профессионального развития; актуализация проблематики конкретных групп учителей в локальном формате профессионального развития и соответствующий перенос программ профессионального развития из стандартизированного в локальный формат; развитие среды профессионального и мультипрофессионального общения; создание систем непрерывного профессионального развития учителей» [Грачева и др., 2020, с. 193]. По мнению другой группы исследователей, среди стратегий, которые встречаются почти во всех системах, выделяется персонализированная стратегия, направленная на постоянное профессиональное развитие педагога с учетом его стажа, опыта, имеющихся компетенций, личных интересов, а также потребностей и запросов образовательной организации [Антонов и др., 2021].

Таким образом, анализ зарубежных источников и научных работ отечественных ученых показал, что в исследованиях рассматриваются современные вызовы, модели развития, механизмы поддержки и сопровождения педагогов в их профессиональной деятельности. В целом в зарубежных системах широко применяется концепция непрерывного профессионального развития, которая интегрирует формальное, неформальное и информальное образование, а также предполагает активизацию процессов самообразования и саморазвития педагогов, что может быть применимо в вопросах проектирования управления непрерывным профессиональным развитием в условиях муниципальных систем образования.

Проведенный анализ современных прикладных исследований в рамках управления непрерывным профессиональным развитием педагогических работников свидетельствует, что актуальным направлением становится «моделирование сложных систем управления профессиональным развитием педагогического персонала, так как целенаправленное структурирование и преобразование систем управления персоналом позволяет в кратчайшие сроки достигать поставленных целей, эффективно справляться с трудностями, проблемами, систематически возникающими в образовательном процессе, при использовании наименьшего количества ресурсов» [Гусарова, 2023, с. 80]. В социально-образовательной сфере моделирование выступает ключевым способом, позволяющим эффективно проектировать решения актуальных проблем системы образования. Анализ разработанных моделей управления непрерывным профессиональным развитием педагогических кадров на уровне муниципальной системы образования выявил разные концепты к их построению. По мнению исследователя М.П. Петровой, поиск новых методологических подходов к развитию методической службы привел к идее построения единого муниципального пространства научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров на базе интегрированной сети образовательных организаций как субъектов научно-методической деятельности. Автором была разработана модель муниципального пространства научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров на основе интегрированной сети, основная цель которой

заключается в «развитии профессионального роста педагогов и руководителей образовательных организаций в аспекте требований профессиональных стандартов, обеспечении открытости и выстраивании единой муниципальной методической сети» [Петрова, 2024, с. 15]. Согласно разработкам других современных исследователей, особое значение в моделировании муниципального методического пространства занимает муниципальная кадровая политика, которую терминологически они трактуют как «систему принципов, отношений и организационно-практических мероприятий органов местного самоуправления, организаций по развитию и рациональному использованию всех трудовых ресурсов системы образования в муниципалитете» [Яковлева, Яковлев, 2025, с. 43]. Непосредственно синхронизацию процессов профессионального развития педагога как концепт обсуждают разные авторы, среди которых можно выделить исследователей, работающих с персонифицированным подходом, устойчивым профессиональным развитием и интеграцией управленческих и проектных компетенций в педагогической деятельности на региональном и муниципальном уровнях [Кашаев, 2022; Пенкина, 2024; Карпеева, 2024; Шляхтина, Бобылева, 2024].

Результаты исследования. Основным концептом в предложенной модели является идея синхронизации деятельности основных акторов, осуществляющих управление профессиональным развитием на муниципальном уровне. В общем смысле мы рассматриваем синхронизацию как процесс согласования, упорядочивания или координации каких-либо действий, событий или процессов таким образом, чтобы они происходили одновременно или в определенной взаимосвязи по времени, что способствует достижению стабильного и корректного результата. Ведущим в проектировании процесса синхронизации стал константный подход, основанный на использовании постоянных величин. Предложенные базовые константы модели представляют собой целевой, нормативный, методический, структурный, результативный компоненты, которые взаимосвязаны между собой на содержательно-функциональном уровне (рис. 1).



Рис. 1. Схема базовых констант модели управления непрерывным профессиональным развитием педагога
Fig. 1. Scheme of basic constants of the model for managing continuous professional development of a teacher

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

Содержательно-функциональное закрепление базовых констант управления позволило установить рамки координации управленческих действий, направленных на профессиональное развитие педагога в условиях муниципальной системы образования. Разработанная нами модель наглядно демонстрирует, как должны разворачиваться процессы управления профессиональным развитием педагогических работников на муниципальном уровне. Процесс синхронизации между целевыми назначениями и деятельностью основных акторов управления отмечен в модели специальным условным обозначением[7] (рис. 2).



Рис. 2. Модель управления непрерывным профессиональным развитием педагога на муниципальном уровне
Fig. 2. A model for managing continuous professional development of teachers at the municipal level

Модель управления непрерывным профессиональным развитием педагога – это концептуально-управленческая модель, описывающая взаимосвязанные механизмы координации деятельности основных субъектов управления развитием профессиональных компетенций педагога. Она состоит из элементов, отражающих ее структуру и взаимосвязи субъектов, а также учитывает специфические особенности муниципальной системы образования. Основными субъектами управления профессиональным развитием на муниципальном уровне выступают муниципальный орган управления образованием, муниципальная методическая служба, образовательные организации. Основные линии синхронизации обнаружены при сопоставлении регионального и муниципального уровней РС НМС. В модели они описаны в качестве функционально-содержательных положений деятельности каждого субъекта муниципальной системы в разрезе управленческих действий. Основными базовыми константами модели являются: *целевой*, определяющий стратегические и тактические ориентиры деятельности акторов;

[7] – процесс синхронизации.

нормативный, закрепляющий локальное регулирование процессов профессионального развития; *структурный*, направленный на утверждение и согласование деятельности конкретных методических форматов и *результативный*, предполагающий оценку эффективности развития компетенций педагога. Особое место в модели занимает *методический* компонент, который реализуется через разработанную нами ранее стратегию управлению профессиональным развитием педагога в опоре на «сопровождение». В основу стратегии положен цикл управления, который предполагает реализацию 4 основных взаимосвязанных компонентов сопровождения педагогических работников, направленных на устранение их профессионально-личностных дефицитов [Богданова, Ильина, 2025]. Его реализация может осуществляться как на уровне муниципальной методической службы, так и на уровне образовательной организации. Таким образом, обеспечение синхронизации процессов возможно через единую муниципальную модель, которая единообразно транслируется для всех акторов управления профессиональным развитием и позволяет избежать рисков искаженной интерпретации сути, структуры, задач, форм ее деятельности, а также при установлении локальных норм и выборе организационной структуры.

Важным компонентом модели являются определенные организационно-педагогические условия, через которые она реализуется. Они представляют собой совокупность целенаправленно сконструированных мер, обеспечивающих эффективное функционирование системы управления. Организационно-педагогические условия реализации модели управления непрерывным профессиональным развитием педагога включают: мотивационный, технологический, коммуникационный, ресурсный и рефлексивный блоки. Они определяются ресурсами муниципальной системы образования. *Мотивационный блок:* создание стимулирующей среды на муниципальном уровне для формирования устойчивой мотивации педагога к трансформации профессионально-личностных качеств через саморазвитие, поддержку инициативы и признания результатов. *Технологический блок:* внедрение и реализация в муниципалитете персонализированных технологий и форматов методического сопровождения на основе диагностики профессиональных дефицитов и образовательных запросов педагога; осуществление непрерывного мониторинга компетенций. *Коммуникационный блок:* построение муниципальной системы профессионального взаимодействия на основе реализации современных технологий методического сопровождения педагога, организации горизонтального обучения, использования сетевых форм. *Ресурсный блок:* обеспечение временных, материально-технических и информационных ресурсов, правовое регулирование (локальные акты), развитие организационной культуры. *Рефлексивный блок:* организация регулярной рефлексии, использование результатов региональных оценочных процедур, оценка эффективности модели на основе реального прироста компетентности.

Таким образом, предложенные организационно-педагогические условия направлены на реализацию стратегии управления профессиональным развитием педагога, которая обеспечивает достижение важнейшей целевой установки по изменению педагогической практики в муниципальной системе образования и становится ответом на стихийно возникающие отрывочные управленческие действия и события, позволяющие комплексно решить проблему создания единого муниципального методического пространства.

Заключение. В рамках развития стратегических направлений государственной образовательной политики продолжает быть актуальной постановка задач по обеспечению непрерывного профессионального развития педагогических кадров. В связи с этим обостряются проблемы научно-методического обеспечения повышения профессионального мастерства педагогов в соответствии с приоритетами развития образовательной системы на всех ее уровнях. На уровне муниципальной системы

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

образования возникает насущная потребность в формировании единого методического пространства. В ходе его формирования ключевыми становятся разработка механизмов синхронизации деятельности основных структур управления непрерывным профессиональным развитием, уточненное распределение их полномочий и функций, организация профессионального взаимодействия, что обеспечивает профессионально-личностное развитие педагога. Разработанная нами модель управления непрерывным профессиональным развитием педагога на муниципальном уровне позволяет комплексно решить проблему создания единого методического пространства. В настоящее время внедрение модели осуществляется через реализацию научно-методического сопровождения муниципальных методических служб в рамках деятельности Красноярского краевого института развития образования. Модель полностью соответствует современным научным и методическим подходам к непрерывному профессиональному развитию педагогических работников на муниципальном уровне. Она может быть тиражирована для использования в других региональных системах образования, имеющих подобную структуру управления профессиональным развитием педагога на муниципальном уровне.

Библиографический список

1. Антонов Н.В., Иванова О.А., Смирнова С.В. Стратегии профессионального развития педагогических работников школ: абрис российских и зарубежных практик // Сибирский учитель. 2021. № 5 (138). С. 5–12. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47471682 (дата обращения: 22.12.2025).
2. Богданова О.В., Ильина Н.Ф. Стратегия управления профессиональным развитием педагога на муниципальном уровне // Сибирский учитель. 2025. № 5. С. 50–57. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83148282 (дата обращения: 22.12.2025).
3. Грачева Л.Ю., Баграмян Э.Р., Цыганкова М.Н. [и др.]. Модели и практики профессионального развития учителей в зарубежных системах образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 6. С. 176–200. DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-6-176-200
4. Гусарова Е.Н. Модель управления профессиональным развитием педагогического персонала в образовательных учреждениях // Педагогическая перспектива. 2023. № 2 (10). С. 79–86. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53967118 (дата обращения: 22.12.2025).
5. Золотарева А.В. Проблемы и возможности профессионального развития кадрового потенциала в современных условиях муниципальной системы образования // Педагогика сельской школы. 2024. № 1 (19). С. 115–137. DOI: https://doi.org/10.20323/2686-8652-2024-1-19-115
6. Карпеева И.В. Управление функционированием региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников // Методист. 2024. № 4. С. 14–19. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74990019 (дата обращения: 22.12.2025).
7. Кашаев А.А. Модель непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Рязанской области: концептуальные подходы // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. DOI: https://doi.org/10.17513/spno.32246
8. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: монография. М.: Центр педагогического образования, 2008. 336 с.
9. Пенкина И. С. Эффективная практика научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров муниципалитета (из опыта работы) // Методист. 2024. № 8. С. 43–46. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75134633 (дата обращения: 22.12.2025).
10. Петрова М.П. Реализация задач формирования единой системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: муниципальный уровень // Столичное образование. Якутск, 2024. № 1. С. 11–16. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80623423 (дата обращения: 22.12.2025).

11. Старцев М.В. Категория «взаимодействие» в философской, социологической, психологической и педагогической литературе // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2007. № 1 (11). С. 49–61. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15016526 (дата обращения: 22.12.2025).
12. Шляхтина Н.В., Бобылева Н.И. Взаимодействие методических служб: почему так важна диверсификация форм? // Поволжский вестник науки. 2024. № 2 (32). С. 70–78. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-metodicheskih-sluzhb-pochemu-tak-vazhna-diversifikatsiya-form (дата обращения: 22.12.2025).
13. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Кадровая политика как компонент управления в муниципальной системе образования // Педагогическая перспектива. 2025. № 3 (19). С. 41–51. DOI: 10.55523/27822559_2025_3(19)41
14. Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: depicting the landscape. *Psychology, Society & Education, 7* (3), 311–326. URL: https://www.researchgate.net/publication/301225638_Teacher_Professional_Development_in_Singapore_Depicting_the_Landscape (access date: 22.12.2025).
15. Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8* (3), 381–391. URL: https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Change (access date: 22.12.2025).
16. Lam, B.H. (2015). Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: the role of Confucian philosophy. *Psychology, Society & Education,* 7 (3), 298–304. URL: https://www.researchgate.net/publication/301225503_Teacher_Professional_Development_in_Hong_Kong_Compared_to_Anglosphere_the_Role_of_Confucian_Philosophy (access date: 22.12.2025).
17. Liew, W.M. (2012). Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, *32* (3), 285–303. URL: https://www.researchgate.net/publication/262963851_Perform_or_else_The_performative_enhancement_of_teacher_professionalism (access date: 22.12.2025).

A MODEL FOR MANAGING CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER AS A MEANS TO CREATE A UNIFIED METHODOLOGICAL SPACE OF THE MUNICIPALITY

O.V. Bogdanova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article examines the problem of creating a unified methodological space at the level of the municipal education system by ensuring the synchronization of the process of continuous professional development for teaching staff. The solution to this problem is associated with the search for effective mechanisms for coordinating the activities of the main actors in the management of the continuous professional development for teaching staff and management personnel within the framework of changes in the regional system of scientific and methodological support. As a solution, a model for managing the continuous professional development for teachers is proposed, considered as a way of forming a methodological infrastructure using the potential of the municipal education system.

The purpose of the article is to substantiate and describe the model of managing the professional development of teaching staff as one of the conditions for creating a unified municipal methodological space.

Methodology and methods. The main methodological approaches used in this study are: systemic, process-based, personalized, resource-based, and constant. The first stage of the study applied theoretical methods: a comparative analysis of the works of Russian and international researchers. During the second stage, a set of modeling methods was used to design the structural elements of the municipal management system: the method of structural-functional analysis, the design method, and the graphical method.

Research results. Based on the analysis of scientific, pedagogical and methodological literature on the problems of continuous professional development of teachers and clarification of the content of the phenomenon of "managing the professional development of teachers at the municipal level", organizational and pedagogical conditions for the formation of a unified municipal space were determined. The rationale was provided and the management model was described of continuous professional development for teachers at the municipal level, corresponding to the modern paradigm of continuous professional education.

Conclusion. The model developed by the author ensures effectiveness in solving the problem of forming a municipal methodological space. The main concept of the model, expressed in synchronization management activities of the main actors, allows for structuring, planning and coordinating the processes of professional growth, advanced training and continuous education of teachers to solve professional and personal problems to improve the effectiveness of educational activities.

Keywords: *continuous professional development, regional system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel, unified methodological space, municipal education system, model for managing continuous professional development of teachers.*

Bogdanova, Olga V. – Senior Lecturer, Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6899-4764; e-mail: bogdanova.olga@kipk.ru

References

1. Antonov, N.V., Ivanova, O.A., & Smirnova, S.V. (2021). Strategies for professional development of school teachers: Outline of Russian and foreign practices. *Sibirskiy Uchitel* [Siberian Teacher]*, 5* (138), 5–12. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47471682
2. Bogdanova, O.V., & Ilyina, N.F. (2025). Strategy for managing teacher professional development at the municipal level. *Sibirskiy Uchitel* [Siberian Teacher]*, 5*, 50–57. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83148282
3. Gracheva, L.Yu., Bagramyan, E.R., Tsygankova, M.N. et al. (2020). Models and practices of teacher professional development in foreign education systems. *Obrazovanie i Nauka* [Education and Science]*, 22* (6), 176–200. DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-6-176-200

4. Gusarova, E.N. (2023). Model of managing professional development of teaching staff in educational institutions. *Pedagogicheskaya Perspektiva* [Pedagogical Prospect]*, 2* (10), 79–86. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53967118
5. Zolotareva, A.V. (2024). Problems and opportunities for professional development of personnel potential in modern municipal education system. *Pedagogika Selskoy Shkoly* [Pedagogy of the Rural School]*, 1* (19), 115–137. DOI: https://doi.org/10.20323/2686-8652-2024-1-19-115
6. Karpeeva, I.V. (2024). Management of the regional system of scientific and methodical support for teaching staff. *Metodist* [Methodist]*, 4*, 14–19. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74990019
7. Kashayev, A.A. (2022). Model of continuous professional development for teaching staff in Ryazan region: Conceptual approaches. *Sovremennye Problemy Nauki i Obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education]*, 6* (1). DOI: https://doi.org/10.17513/spno.32246
8. Lazarev, V.S. (2008). *Upravlenie innovatsiyami v shkole* [Management of innovations at school]. Moscow, Russia.
9. Penkina, I.S. (2024). Effective practices of scientific and methodical support for teaching and managerial staff in the municipality (from work experience). *Metodist* [Methodist]*, 8*, 43–46. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75134633
10. Petrova, M.P. (2024). Implementation of tasks for forming a unified system of scientific and methodical support for teaching and managerial staff: Municipal level. *Stolichnoe Obrazovanie* [Capital Education], *1*, 11–16. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80623423
11. Shlyakhtina, N.V., & Bobyleva, N.I. (2024). Interaction of methodological services: Why is diversification of forms so important? *Povolzhskiy Vestnik Nauki* [Volga Bulletin of Science], *2* (32), 70–78. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-metodicheskih-sluzhb-pochemu-tak-vazhna-diversifikatsiya-form
12. Startsev, M.V. (2007). The category 'interaction' in philosophical, sociological, psychological, and pedagogical literature. *Psikhologo-Pedagogicheskiy Zhurnal Gaudemus* [Gaudemus Psychological-Pedagogical Journal]*, 1* (11), 49–61. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15016526
13. Yakovleva, N.O., & Yakovlev, E.V. (2025). Personnel policy as a component of management in the municipal education system. *Pedagogicheskaya Perspektiva* [Pedagogical Prospect], *3* (19), 41–51. DOI: https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3(19)41
14. Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: depicting the landscape. *Psychology, Society & Education, 7* (3), 311–326. URL: https://www.researchgate.net/publication/301225638_Teacher_Professional_Development_in_Singapore_Depicting_the_Landscape (access date: 22.12.2025).
15. Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8* (3), 381–391. URL: https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Change (access date: 22.12.2025).
16. Lam, B.H. (2015). Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: the role of Confucian philosophy. *Psychology, Society & Education,* 7 (3), 298–304. URL: https://www.researchgate.net/publication/301225503_Teacher_Professional_Development_in_Hong_Kong_Compared_to_Anglosphere_the_Role_of_Confucian_Philosophy (access date: 22.12.2025).
17. Liew, W.M. (2012). Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, *32* (3), 285–303. URL: https://www.researchgate.net/publication/262963851_Perform_or_else_The_performative_enhancement_of_teacher_professionalism (access date: 22.12.2025).

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

УДК 377.5

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Г.Г. Саитгалиева (Москва, Россия)
А.Б. Хуранов (Москва, Россия)
Р.Р. Шаяхметова (Уфа, Россия)
Т.Т. Саитгалиев (Уфа, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Выбор молодыми людьми с инвалидностью образовательной организации среднего профессионального образования (далее – учреждения СПО) для получения будущей профессии является актуальным и важным, поскольку результат этого выбора оказывает существенное влияние на дальнейшую образовательную траекторию личности, выстраивание будущего профессионального пути, возможности самореализации в трудовой деятельности. В настоящее время профориентационная работа со школьниками с инвалидностью реализуется через различные мероприятия, которые информируют о мире профессий, особенностях профессиональной деятельности, тех учреждениях, где можно получить необходимое образование, востребованности будущей специальности на рынке труда и пр. В эту работу сегодня включены педагоги и специалисты общеобразовательных организаций, учреждений профессионального образования, родители/законные представители, которые оказывают влияние на выбор молодого человека с инвалидностью. Анализ научных исследований по данной проблематике, а также существующие практики реализации инклюзии в России позволили выделить следующие противоречия: во-первых, в последние годы спрос на среднее профессиональное образование у молодых людей с инвалидностью растет, что свидетельствует о высокой заинтересованности в получении специальности, однако статистические данные фиксируют наличие разрыва между численностью поступающих с инвалидностью в колледжи/техникумы и обучающихся, которые завершили освоение образовательной программы среднего профессионального образования в полном объеме. Во-вторых, крайне обрывочна информация о численности выпускников с инвалидностью, трудоустроенных по той специальности, которую они получили в колледже/техникуме. В-третьих, отсутствуют программы комплексного сопровождения молодого человека с инвалидностью на пути к профессии, включающие этапы профориентации, поддержки при получении образования и содействия трудовой занятости. Таким образом, идея изучения мотивов выбора профессии, процесса адаптации и планов на дальнейшее трудоустройство представляется важной и с точки зрения разработки комплексной программы сопровождения профессионально-образовательного маршрута человека с инвалидностью. Разработка и реализация таких программ должна основываться на практиках работы специалистов в этой области, принципах индивидуализации, непрерывности и преемственности.

Цель исследования – выявление значимых оснований выбора молодыми людьми с инвалидностью учреждения СПО и направления подготовки для получения профессии; определение условий, влияющих на процесс адаптации студента с инвалидностью к образовательной среде учреждения СПО; анализ планов обучающихся с инвалидностью техникумов/колледжей на дальнейшее трудоустройство по полученной профессии/специальности.

Методология (материалы и методы) исследования основывается на системном и междисциплинарном подходах. Основными методами выступают анализ научной литературы по представленной проблеме и проведение эмпирического исследования − анкетирование студентов с инвалидностью по авторской анкете. В эмпирическом исследовании приняли участие 766 студентов с инвалидностью, которые обучаются в федеральных казенных профессиональных образовательных учреждениях Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации.

Результаты исследования. Выявлены основные мотивы выбора студентами с инвалидностью учреждения СПО и направления подготовки для обучения, такие как: возможность заниматься квалифицированным, интеллектуальным трудом, достижения финансового благополучия, успех в поиске интересной работы.

Определены факторы, оказывающие влияние на этот выбор: качество образования в колледже/техникуме, высокий профессионализм преподавателей, востребованность учреждения СПО у других поступающих.

Обозначены условия, необходимые для сохранения непрерывного образовательного маршрута обучающегося с инвалидностью в учреждениях СПО: поддержка субъективной позиции преодоления трудностей в адаптации, помощь и сопровождение куратора, преподавателя, студентов-одногруппников, родителей/близких родственников.

Проанализированы планы студентов с инвалидностью на дальнейшее трудоустройство по полученной специальности, в которых превалирует позитивная настроенность студента с инвалидностью на профессионально-трудовую деятельность в будущем.

Проведенное исследование подтверждает необходимость комплексного подхода к сопровождению молодого человека с инвалидностью на пути к профессии, начиная с этапа профориентационной работы и до начала его трудовой деятельности.

Заключение. Выявленные мотивы и факторы, которые оказывают влияние на выбор учреждения СПО, специальности для обучения, адаптацию студентов с инвалидностью в образовательной среде и дальнейшее трудоустройство, создают основу для разработки и реализации программы комплексного сопровождения профессионального пути молодого человека с инвалидностью.

Ключевые слова: *профессиональный выбор, студент с инвалидностью, абитуриент с инвалидностью, среднее профессиональное образование, обучение профессии, учреждение СПО, образование инвалидов, сопровождение инвалидов, семья ребенка с инвалидностью.*

Саитгалиева Гузель Газимовна – кандидат социологических наук, доцент, руководитель направления «Инклюзивное образование», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0216-4167; e-mail: ggg2910@mail.ru

Хуранов Алим Борисович – кандидат биологических наук, доцент кафедры комплексного обеспечения безопасности организации, Российский государственный социальный университет (Москва); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3481-4267; e-mail: akhb@yandex.ru

Шаяхметова Римма Рафаэлевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и работы с молодежью, Уфимский университет науки и технологий; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-772302155; e-mail: rimma55@bk.ru

Саитгалиев Тимур Тагирович – магистрант, Уфимский университет науки и технологий; ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9827; e-mail: timur.saitgaliev@inbox.ru

Постановка проблемы. Получение профессии является важным шагом в жизни каждого молодого человека, а для молодых людей, имеющих ограничения в состоянии здоровья, в особенности. Сегодня законодательство Российской Федерации ориентировано на создание доступных условий получения профессионального образования для данной категории обучающихся. В колледжах/техникумах и вузах создается безбарьерная архитектурная среда, адаптируются учебно-методические ресурсы, проводятся мероприятия по формированию и совершенствованию компетенций у преподавателей и специалистов, необходимых для обучения и сопровождения студентов с инвалидностью. В настоящее время в России в практике профессионального образования лиц с инвалидностью сформировалось два подхода: обучение в колледже/техникуме общего типа или в специализированном учреждении СПО, в котором созданы условия для обучения преимущественно обучающихся с инвалидностью и (или) с ограниченными возможностями здоровья. Данные варианты не противоречат действующему законодательству и способствуют возможности реализации права выбора человеком с инвалидностью образовательной организации, в которой он желает получить профессиональное образование. *Цель* статьи – выявление значимых оснований выбора молодыми людьми с инвалидностью учреждения СПО для получения будущей профессии, условий, необходимых для адаптации в процессе обучения, а также готовности студентов с инвалидностью к дальнейшей профессионально-трудовой деятельности.

Методология (материалы и методы) исследования основывается на интеграции идей системного подхода, рассматривающего процесс выбора учреждения СПО, направление

подготовки, получение профессии и дальнейшее трудоустройство как целостную систему профессионально-образовательного маршрута человека с инвалидностью, и междисциплинарного подхода, обеспечивающего понимание исследуемой проблемы с опорой на интеграцию знаний из различных научных областей.

Материалы и методы исследования. Эмпирическая база. Объектом анализа были выбраны студенты с инвалидностью, обучающиеся в 11 федеральных казенных профессиональных образовательных учреждениях Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, расположенных в разных субъектах России. Данные учреждения были выбраны не случайно, поскольку именно в них на протяжении долгового времени формировался опыт обучения лиц с инвалидностью и с различными нарушениями здоровья.

Инструментарий исследования. Для проведения исследования подготовлена авторская анкета, состоящая из 62 переменных (вопросов открытого и закрытого типа). Разработанный инструментарий прошел предварительную апробацию на 48 студентах с инвалидностью, которые имеют нарушения зрения. Предварительный пилотаж анкеты был необходим для определения степени обоснованности вопросов и возможности самостоятельного заполнения анкеты студентами с инвалидностью, которые имеют специфические особенности в восприятии визуальной информации (незрячие студенты).

Выборка исследования. В выборку вошли 766 студентов с инвалидностью, обучающихся в 11 федеральных казенных профессиональных образовательных учреждениях, подведомственных Министерству труда и социальной защиты Российской Федерации по очной форме обучения. Выборка является репрезентативной по России для когорты студентов, обучающихся в указанных выше учреждениях. По группе инвалидности опрошенные распределились в следующем порядке: 1-я группа – 5,8 %, 2-я группа – 12,2 %, 3-я группа – 33,5 %, ребенок-инвалид – 48,5 %. По видам нарушения опрошенные были отобраны по следующим основаниям: с нарушениями слуха (слабослышащие и глухие), зрения (слабовидящие и незрячие), опорно-двигательного аппарата (ОДА), общие заболевания (лица, имеющие нарушения с серьезными последствиями для независимой и самостоятельной жизни). Критериями включения в выборку являются: отсутствие у студента с инвалидностью интеллектуальных нарушений и обучение студента с инвалидностью по программам среднего профессионального образования.

Процедура сбора данных. Сбор данных осуществлялся в онлайн-формате с использованием электронного ресурса Webanketa путем рассылки в адрес руководителей федеральных казенных профессиональных образовательных учреждений письма руководителя Департамента по делам инвалидов Министерства труда и социальной защиты населения Российской Федерации, в котором была размещена ссылка на онлайн-ресурс анкеты.

Методы анализа данных. Обработка полученных данных включала в себя несколько аналитических процедур количественного и качественного анализа. Количественный анализ закрытых вопросов основывался на методах математической статистики, описательной статистики. Качественный анализ включал в себя контент-анализ открытых ответов. Варианты открытых ответов были предварительно вычитаны, проанализированы, сгруппированы по смысловым единицам и объединены в отдельные категории.

Обзор научной литературы. Вопросы профессионального образования людей с инвалидностью являются объектом исследования многих отечественных и зарубежных ученых. В современном научном дискурсе можно выделить несколько важных предметных дискуссий: 1) вопросы профессиональной ориентации лиц с инвалидностью; 2) объективная и субъективная оценка условий получения профессионального образования студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в учреждениях СПО; 3) трудоустройство и занятость инвалидов, имеющих профессиональное образование.

В исследовательской литературе достаточно устойчивым и наиболее частым является мнение, что поступление и обучение в профессиональной образовательной организации человека с инвалидностью сопряжено с различными трудностями: смена образовательной организации и педагогов, переезд в другой регион и начало самостоятельной жизни, знакомство с новыми сверстниками и адаптация в студенческом коллективе [Тимохина, Солдатов, Валентонис, 2025; Саитгалиева, Краснопевцева, Хуранов и др., 2024; Рожина, 2023; Стенина, 2018, Шадчин, 2017].

Зарубежные исследователи в качестве основных дидактических подходов, позволяющих преодолеть обучающимся с инвалидностью обозначенные затруднения, определяют дифференциацию и индивидуализацию, а также универсальный дизайн обучения [Almeqdad et al., 2023; Lindner, Schwab, 2025]. Ряд ученых в своих публикациях также обосновывают важность получения людьми с инвалидностью профессионального образования [Lorenzo-Lledo et al., 2023], выделяют необходимость получения обратной связи при использовании преподавателями инновационных технологий в обучении и взаимодействии со студентами с инвалидностью [Castellano-Beltran, Carballo, Moriña, 2025], подчеркивают важность внедрения программ поддержки студентов с особыми образовательными потребностями при получении профессионального образования [Albash, 2023].

Чаще всего в исследованиях встречается справедливая позиция, что получение профессии способствует социализации и развитию личности, влияет на дальнейшее профессиональное самоопределение [Дзодзикова, Цалиев, Хугаева и др., 2025; Осипова, 2021; Вишневская, 2025;]. Однако в зависимости от индивидуальных возможностей, социально-экономических условий, семейного и социального окружения абитуриенты с инвалидностью выбирают различные варианты собственного образовательного и профессионального маршрута [Тимохина, 2025; Мальцева, 2025; Даитова, 2022]. Следует отметить, что в имеющихся научных публикациях, посвященных данной проблематике, актуализируется необходимость более глубокого исследования вопроса профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В существующих работах отмечаются отсутствие у студентов с инвалидностью позитивных образов и перспектив профессионального будущего, слабое понимание возможностей самореализации на рынке труда [Скрябина, 2021; Чадова, 2013; Саитгалиева, 2023].

Востребованность профессий на современном рынке труда – важный вопрос не только для молодого человека с инвалидностью, но и для системы среднего профессионального образования [Рубцов, Саитгалиева, Денисова и др., 2023]. Учреждения СПО, учитывая современные тенденции рынка труда, разрабатывают новые программы, обновляют содержание уже существующих. Актуальная информация о тех профессиях, которые сегодня востребованы и доступны для людей с инвалидностью, позволяет влиять на выбор студентом с инвалидностью направления подготовки [Байрамов, Лещинская, 2023; Волошина, 2023; Платыгин, 2022]. Данная информация весьма полезна и специалистам, которые занимаются вопросами профессионального самоопределения, работают со школьниками с инвалидностью в этом направлении.

Согласно имеющимся данным, на программы среднего профессионального образования ежегодно в России поступают более 13 000 (по данным за 2024/25 учебный год) молодых людей с инвалидностью. Однако освоить программы СПО способно большее количество инвалидов, чем программы образования вузов. Отметим, что инвалиды имеют льготы при поступлении в высшие учебные заведения, но практически не имеют преимуществ при поступлении в учреждения СПО, в т.ч. на программы подготовки квалифицированных рабочих. Между тем при приеме в учреждения СПО регулярно возникает конкурс на основе среднего балла документов об окончании основной школы. В таком конкурсе инвалиды, как правило, проигрывают

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

здоровым абитуриентам [Смолин, 2025]. Спрос в настоящее время на профессиональное образование у людей с инвалидностью продиктован тем, что, во-первых, обучение в колледже по сравнению с вузами по длительности короче (срок освоения образовательной программы в учреждениях СПО составляет 2 года 10 месяцев), во-вторых, семья и сам человек с инвалидностью ожидают от диплома квалифицированного специалиста возможности гарантированного трудоустройства, получения экономической самостоятельности и независимости. Тезис о возможности быть более востребованным на рынке труда при наличии профессионального образования подтверждается официальной статистикой. По данным Минтруда, средний уровень занятости инвалидов с профессиональным или высшим образованием составляет 41 % [Смолин, 2025]. Диплом о среднем профессиональном образовании действительно способствует экономической стабильности и материальной независимости человека с инвалидностью, однако это преимущество зависит не только от наличия диплома, но и созданных условий для трудовой занятости лиц с инвалидностью на предприятиях, в организациях, востребованности профессии на рынке труда, неравномерной динамики оплаты труда в различных регионах России, академических достижений обучающегося, его заинтересованности и активности в процессе обучения, участия в конкурсах, демонстрирующих потенциальному работодателю его профессиональное мастерство как будущего сотрудника, мотивации к последующему трудоустройству, индивидуальных моделей профессионального и трудового поведения и других факторов [Коржук, 2025].

Научных работ, посвященных изучению состояния профессионального образования лиц с инвалидностью, в федеральных казенных профессиональных образовательных учреждениях Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации немного. Отметим, что данные учреждения, хотя и не имеют в названии термина специализированных, но, как правило, имеют определенную специфику своей деятельности. Авторы в своих публикациях справедливо отмечают, что проблему реального трудоустройства лиц с инвалидностью можно решить путем вариативности образования: среднего профессионального, специализированного среднего профессионального, высшего и специализированного высшего образования [Гоженко, 2016].

Рассмотренные исследования выступают концептуальным и методическим основанием изучения проблемы выбора молодым человеком с инвалидностью образовательной организации для получения профессионального образования, условий адаптации при получении профессии и дальнейших планов на трудоустройство. Проведенный обзор научной литературы позволяет сделать вывод о недостаточной проработанности исследуемой проблемы и необходимости более детального ее изучения.

Результаты исследования. Прежде чем обратиться к полученным результатам анкетирования, рассмотрим состояние профессио-нального образования лиц с инвалидностью в федеральных казенных профессиональных образовательных учреждениях Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. Как уже отмечалось выше, эти учреждения относятся к разряду специализированных и имеют определенную специфику своей деятельности. Студентами данного типа учреждений СПО ежегодно становятся более 700 молодых людей с инвалидностью. Среднесписочная численность обучающихся в данных учреждениях составляет около 2000 студентов с инвалидностью в год, соответственно, в каждом из данных учреждений обучается в среднем около 150 обучающихся, которые имеют инвалидность и (или) ограниченные возможности здоровья, а также студенты, которые не имеют инвалидности и обучаются на условиях полной компенсации затрат на оказание образовательных услуг. Согласно Уставу основной целью деятельности учреждений являются подготовка квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии

с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования. Среди целей деятельности данных учреждений СПО выделяются: профессиональное обучение инвалидов и (или) лиц с ОВЗ, профессиональная реабилитация и рациональное трудоустройство инвалидов и (или) лиц с ОВЗ, проведение мероприятий по медико-социальной реабилитации обучающихся инвалидов и (или) лиц с ОВЗ, реализация индивидуальных программ реабилитации инвалидов, выдаваемых федеральными казенными учреждениями медико-социальной экспертизы.

Следует отметить, что данные учреждения СПО за многие годы своей деятельности (большинство из этих учреждений были созданы в 1950–1960-е гг.) сформировали опыт и практики работы со студентами с инвалидностью. Созданная в них образовательная среда ориентирована на максимальный учет и удовлетворение потребностей данной категории обучающихся. При поступлении в эти учреждения СПО также возникает конкурс на основе среднего балла документов об окончании основной школы. Однако сформировавшаяся практика тесного сотрудничества со специальными коррекционными образовательными организациями в части профориентационной работы способствует выстраиванию непрерывной образовательной траектории человека с инвалидностью и во многом влияет на выбор для дальнейшего получения профессионального образования в пользу казенных профессиональных образовательных учреждений, которые находятся в территориальной доступности.

Проанализируем результаты опроса студентов с инвалидностью, обучающихся по программам среднего профессионального образования в федеральных казенных профессиональных образовательных учреждениях Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. Какими были причины поступления в специализированные учреждения СПО молодых людей с инвалидностью?

Поступление в колледж/техникум. Причины выбора колледжа/техникума для получения профессионального образования можно объединить в несколько групп. Наиболее распространенная – ожидаемое студентами с инвалидностью преимущество на рынке труда: 54,1 % опрошенных считали, что учреждение СПО обеспечит возможность заниматься более квалифицированным, интеллектуальным трудом, 33,9 % – предоставит возможность быстро найти работу, 16,2 % – что это возможность получения более высоких заработков. Вторая группа – академические: 25,6 % респондентов указали, что поступили в учреждение СПО, потому что им нравится учиться, приобретать новые знания, 19,9 % – желают получить новую профессию, приобрести дополнительные знания (рис. 1).



Рис. 1. Факторы, повлиявшие на выбор обучающимися с инвалидностью учреждения СПО
Fig. 1. Factors influencing students with disabilities to choose secondary vocational education institutions

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

Интересный сюжет исследования – влияние родителей, друзей и других абитуриентов на выбор колледжа/техникума. Результаты опроса показывают, что среди респондентов немало тех, кто учитывает мнение родителей или друзей – 25,1 %; обращают внимание на востребованность учреждения СПО у других поступающих – 19,2 %. Отметим, что для определенного количества лиц с инвалидностью важными также являются территориальное расположение образовательной организации, а именно близость техникума/колледжа к месту его проживания – 15,3 %.

Адаптация студента с инвалидностью к обучению в учреждении СПО. Важными факторами сохранения непрерывности образовательной траектории студента с инвалидностью являются созданные в образовательной организации специальные условия и успешная адаптация к обучению в колледже/техникуме. Проанализируем полученные данные этой части исследования. Значимыми ресурсами адаптации к процессу обучения в учреждении СПО для студентов с инвалидностью являются: мотивация/стремление к успешному усвоению учебного курса – 44,2 %, доброжелательность и активное взаимодействие с преподавательским составом – 39,7 %, помощь куратора учебной группы – 35,4 %, поддержка со стороны одногруппников – 29,9 %, помощь и поддержка со стороны родителей/близких родственников – 17,8 %, возможность участия в культурно-досуговой деятельности вуза (секции по интересам, творческие коллективы) и спортивной, научной и т.д. – 17,1 %. Распределение ответов представлено на рис. 2.

Следует отметить, что есть небольшая часть студентов с инвалидностью (14,6 %), которые не испытывали трудностей при адаптации к обучению в колледже/техникуме. Мы связываем это с тем, что федеральные казенные профессиональные образовательные учреждения Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации имеют многолетний опыт обучения студентов с инвалидностью, соответственно, социокультурная и реабилитационная среда образовательной организации способствует благоприятной адаптации студента-первокурсника и ему не требуется дополнительная помощь со стороны специалистов, преподавателей учреждения.

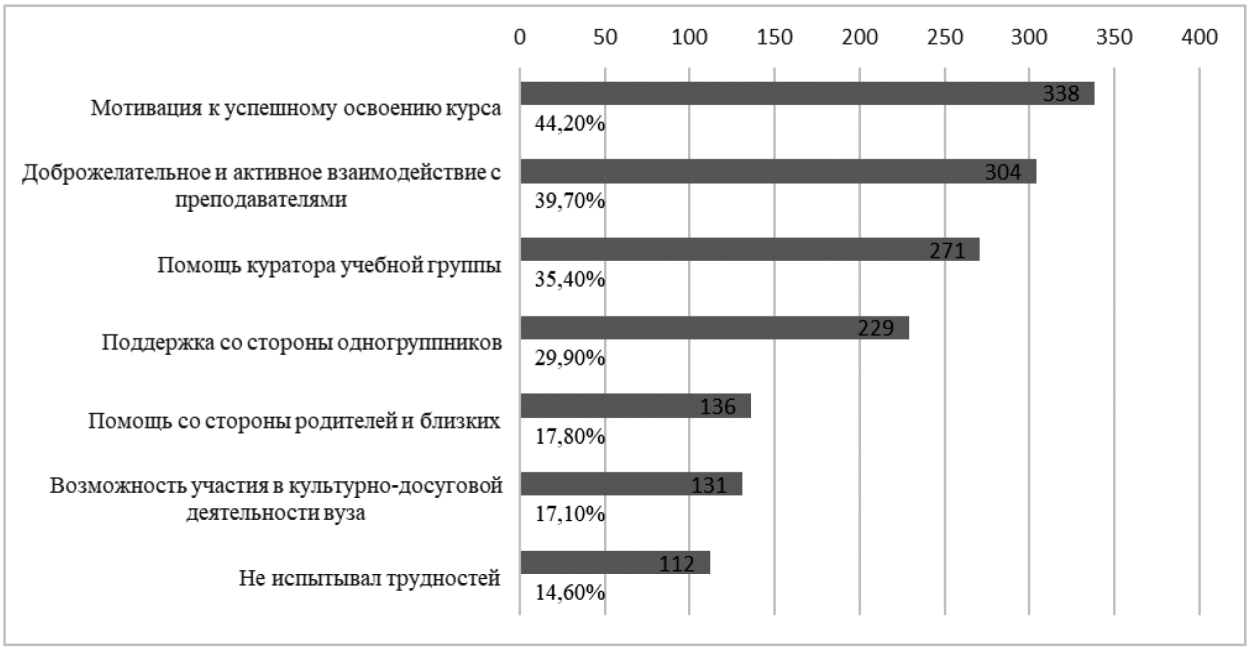


Рис. 2. Распределение ответов студентов с инвалидностью на вопрос: «Что Вам помогает/помогло адаптироваться к процессу обучения в учебном заведении (колледже/техникуме)?»

Fig. 2. Distribution of responses from students with disabilities to the question: "What helps/has helped you adapt to the educational process at your educational institution (college/technical school)?"

В процессе обучения в учреждении СПО студента с инвалидностью критически важным для него является своевременная комплексная поддержка. Данные опроса демонстрируют, что при возникновении трудностей в обучении студенты с инвалидностью чаще всего обращаются за помощью к студентам-одногруппникам – 61,2 %, куратору/тьютору – 61 %, сотрудникам учебного заведения – 34,1 %, в службы (центры) психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью – 10,2 %. Практически невостребованной является помощь со стороны студентов-волонтеров – 2,9 % и сотрудников Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (РУМЦ), созданных на базе учреждения СПО – 2,4 % (рис. 3).



Рис. 3. Распределение ответов студентов с инвалидностью на вопрос «К кому Вы чаще всего обращаетесь за помощью в вашем техникуме/колледже?»
Fig. 3. Distribution of responses from students with disabilities to the question: "Who do you most often turn to for help at your technical school/college?"

Весьма интересными являются планы студентов с инвалидностью на дальнейшее трудоустройство по полученной в учреждении СПО профессии/специальности. Высока доля опрошенных, которые уверенно заявляют о своей готовности работать по той специальности, которую сейчас получают – 32 %, а также тех, кто, скорее всего, будет работать – 42,5 % (рис. 4).

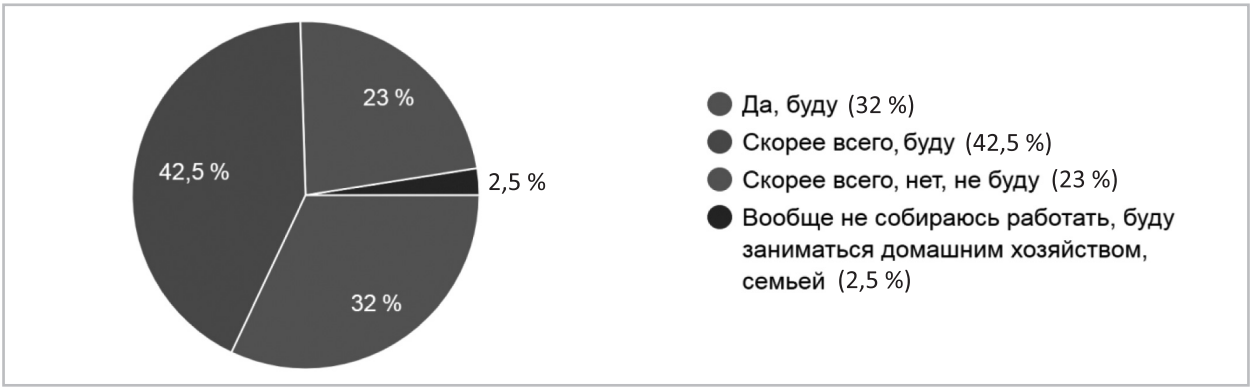


Рис. 4. Планы студентов с инвалидностью на дальнейшее трудоустройство по полученной в учреждении СПО профессии/специальности
Fig. 4. Plans of students with disabilities for further employment in the profession/specialty obtained at the secondary vocational education institution

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

Какими способами поиска работы готовы воспользоваться студенты с инвалидностью, можно увидеть ниже.

На 1-м месте – самостоятельное размещение резюме на сайтах вакансий – 49 %, на помощь со стороны образовательной организации/преподавателей рассчитывают 35,3 %. Следующими по популярности являются ответы: обращение к друзьям, знакомым, родственникам – 28,9 %, в государственную службу занятости – 20,8 %, к открытию собственного дела готовы – 15,8 %. Наименее популярными способами в поиске работы являются: непосредственное обращение к работодателю – 13,3 %, участие в ярмарках вакансий – 10,6 %, довериться в этом вопросе специалистам центра содействия трудоустройству планирует лишь небольшая часть участвовавших в опросе – 6,4 %.

Обсуждение результатов. Представленные результаты исследования позволяют сделать вывод о высокой заинтересованности молодых людей с инвалидностью в получении качественного профессионального образования. Однако на стратегию выбора учреждения СПО, направления подготовки и дальнейшего трудоустройства по полученной специальности оказывают влияние следующие важные факторы.

Во-первых, привлекательность учреждения СПО, престиж получаемой профессии и перспективы финансового благополучия в будущем. Можно констатировать, что среди школьников с инвалидностью, мотивированных на дальнейшее обучение в специализированном учреждении СПО, сформировался запрос на получение образования, которое дает возможность заниматься более квалифицированным, интеллектуальным трудом, найти интересную работу, а полученная специальность способствует хорошему заработку и востребованности на современном рынке труда. Результаты опроса позволяют предположить, что студенты с инвалидностью обучение в данном учреждении СПО рассматривают как возможность получения высокооплачиваемой работы после его завершения. Однако научные исследования, которые фиксируют такую возможность после окончания специализированного учреждения СПО, на данной момент отсутствуют. Дефицит исследований по этой проблематике указывает на необходимость проведения всестороннего анализа трудоустройства и развития профессиональной карьеры выпускников с инвалидностью, окончивших специализированное учреждение СПО и выпускников обычных техникумов/колледжей.

Во-вторых, большинство студентов с инвалидностью ориентированы на субъективность при адаптации к образовательной среде учреждения СПО. 44,2 % опрошенных считают, что собственная мотивация, стремление к успешному усвоению учебного курса помогут им самостоятельно справиться с возможными проблемами и приспособиться к процессу обучения в учреждении СПО. Однако при возникновении трудностей в обучении позиция субъективности трансформируется в позицию поиска внешних агентов, которые помогут справиться с ними. Возможными агентами помощи выступают студенты-одногруппники, кураторы/тьюторы и другие сотрудники образовательной организации. Полученные данные свидетельствует, что в специализированных учреждениях СПО сформировано позитивное поле контактности среди всех участников образовательного процесса. Разделяем позицию продуктивности такой среды, однако, принимая во внимание специфику контингента обучающихся специализированных учреждений СПО, рекомендуется в процессе обучения формирование у студентов с инвалидностью компетенций, которые позволят им успешно адаптироваться и справляться с возможными трудностями в условиях гетерогенной среды современного российского общества.

В-третьих, общее количество положительно настроенных студентов с инвалидностью в отношении будущего трудоустройства и тех, кто, скорее всего, будет работать по специальности, которую сейчас получает, в нашем исследовании в совокупности составило 74,5 % опрошенных. При этом почти половина из них при поиске работы планируют самостоятельное размещение резюме на сайтах вакансий. Представленная позитивная поведенческая позиция студентов

с инвалидностью в вопросах будущего трудоустройства должна, несомненно, поддерживаться сотрудниками учреждения СПО, родителями/законными представителями студента, а также потенциальными работодателями, которые готовы принять на работу выпускника с инвалидностью. Возможность прохождения производственных практик и стажировок на предприятиях в период обучения является ресурсом «мягкого» входа студента с инвалидностью на рынок труда, позволяет сбалансировать процесс погружения студента с инвалидностью в трудовую деятельность, сделать этот процесс максимально безопасным и адаптивным.

Таким образом, представленные результаты исследования расширяют представление о механизмах выбора человеком с инвалидностью образовательного и профессионального маршрута, условиях успешной адаптации в образовательной среде учреждения СПО и его намерениях в будущей профессионально-трудовой деятельности.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Молодой человек с инвалидностью выбирает специализированное учреждение СПО с целью получения лучших возможностей для профессионально-трудовой деятельности и достижения финансового успеха.

2. Большинство опрошенных студентов с инвалидностью при адаптации к образовательному процессу на уровне СПО выбирают субъективную позицию преодоления возможных трудностей, которая должна поддерживаться всеми участниками образовательных отношений.

3. Подавляющая часть опрошенных демонстрируют высокую степень заинтересованности в трудоустройстве по полученной специальности после завершения обучения, а при поиске места работы они полагаются на собственные силы. Однако высока доля и тех, кто при поиске работы рассчитывают на помощь со стороны образовательной организации, преподавателей.

4. Важным ресурсом сохранения непрерывной образовательной и профессиональной траектории на пути к профессии является разработка и реализация программы комплексного сопровождения молодого человека с инвалидностью, включающая этапы профориентации, поддержки при получении образования и содействия трудовой занятости.

5. Федеральные казенные профессиональные образовательные учреждения являются институциональной структурой, способствующей расширению возможностей получения профессионального образования инвалидами и лицами с ОВЗ. Данные учреждения не только выполняют образовательную и социально-реабилитирующую функцию в реализации индивидуальной программы реабилитации/абилитации обучающихся с инвалидностью, но и являются носителями практического опыта обучения и сопровождения студентов с инвалидностью, который должен быть востребован обычными учреждениями СПО, реализующими инклюзивное образование.

Библиографический список

1. Байрамов В.Д., Лещинская С.Н. Теоретические основы и технологии социокультурной интеграции студентов-инвалидов в образовательной организации // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 3 (101). С. 97–108. DOI: 10.21510/18173292202310139710 8
2. Вишневская Н.Г. Профессиональное образование и занятость лиц с ограниченными возможностями: региональный опыт // Уфимский гуманитарный научный форум. 2025. № 4 (24). С. 85–96. DOI: 10.47309/2713-2358-2025-4-85-96
3. Волошина И.А. Определение востребованных профессий для отдельных категорий работников: методология и результаты // Социально-трудовые исследования. 2023. № 3 (52). С. 138–152. DOI: 10.34022/2658-3712-2023-52-3-138-152
4. Гоженко К.Н. Триггерные точки профессионального образования инвалидов // Инклюзия в образовании. 2016. № 1 (1). С. 83–90. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26629720&ysclid=mlqt0s8en8174681543 (дата обращения: 09.01.2026).

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

5. Даитова Л.И. Анализ востребованности образовательных программ среднего профессионального и высшего образования среди обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 2-1. С. 344–352. DOI: 10.34670/AR.2022.93.77.005
6. Дзодзиков З.У., Цалиев А.М., Хугаева Р.Г., Беликова С.Б. Проблемы реализации конституционного права на образование в Российской Федерации в современных условиях // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 4 (73). С. 213–220. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.73.1443
7. Коржук С.В. Трудовая и профессиональная реализация людей с инвалидностью: институциональные ограничения и индивидуальные решения // Социологический журнал. 2025. Т. 31, № 4. С. 50–68. DOI: 10.19181/socjour.2025.31.4.3
8. Мальцева Т.Е. Особенности проектирования индивидуального образовательного маршрута студентов с ОВЗ // Человек. Наука. Социум. 2025. № 1 (21). С. 219–233. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82418878 (дата обращения: 09.01.2026).
9. Ожегова Л.Н., Смирнова Е.Р. Семья нетипичного ребенка. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та. 1996 // Социологический журнал. 1997. № 3. С. 195–196. URL: https://www.journal-socjournal.ru/index.php/socjour/article/view/353/326 (дата обращения: 09.01.2026).
10. Осипова Е.С. Правовые гарантии реализации конституционного права инвалидов на образование в Российской Федерации // Закон. Право. Государство. 2021. № 4 (32). С. 151–153. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47981945&ysclid=mlqt4fcsjq770515453 (дата обращения: 09.01.2026).
11. Платыгин Д.Н. Теоретико-методологические аспекты организации и проведения мониторингов в социально-экономической сфере // Социально-трудовые исследования. 2022. № 3 (48). С. 8–17. DOI: 10.34022/2658-3712-2022-48-3-8-17
12. Рожина А.В. Опыт, проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в системе среднего профессионального образования // Инклюзия в образовании. 2023. Т. 8, № 3 (31). С. 33–46. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=56568811&ysclid=mlqt5h708s929703752 (дата обращения: 09.01.2026).
13. Рубцов В.В., Саитгалиева Г.Г., Денисова О.А. и др. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 6. С. 6–23. DOI: 10.17759/pse.2023280601
14. Саитгалиева Г.Г., Краснопевцева Т.Ф., Хуранов, А.Б., Назарова А.Н. Об адаптации студентов с инвалидностью к вузовской среде: трудности и ресурсы // Вестник Самарского муниципального института управления. 2024. № 2. С. 88–97. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=67949699&ysclid=mlqt7nstp6922248871 (дата обращения: 09.01.2026).
15. Саитгалиева Г.Г. Организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20, № S1. С. 129–145. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=52753154&ysclid=mlqt6pnpr3540843938 (дата обращения: 09.01.2026).
16. Скрябина Д.Ю. Особенности профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Среднее профессиональное образование. 2021. № 5 (309). С. 42–47. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46617484&ysclid=mlqt8j528184315687 (дата обращения: 09.01.2026).
17. Смолин О.Н. Среднее профессиональное образование и кадры для производства: что делать в пределах возможного? // Образовательная политика. 2025. Т. 20, № 1. С. 78–86. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82471994 (дата обращения: 09.01.2026).
18. Стенина М.А. Учебно-методическая и научно-исследовательская деятельность преподавателей и обучающихся в Михайловском экономическом колледже-интернате (МЭКИ) // Современное образование: наука и практика. 2018. № 1 (10). С. 81–85. URL: https://elibrary.ru/zdclkl?ysclid=mlqstnboev363916243 (дата обращения: 09.01.2026).

19. Тимохина Т.В. Адаптация обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях профессионального образования // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. 2025. № 1. С. 128–133. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80630807 (дата обращения: 09.01.2026).
20. Тимохина Т.В., Солдатов Д.В., Валентонис А.С. Отношение к среднему профессиональному образованию студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // ЦИТИСЭ. 2025. № 2 (44). С. 751–766. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82777856 (дата обращения: 09.01.2026).
21. Чадова Т.А. Профессиональное образование инвалидов в Москве: возможности и барьеры // Социологические исследования. 2013. № 9 (353). С. 69–79. URL: https://socisras.ru/s0132-16250000437-6-1-ru/ (дата обращения: 09.01.2026).
22. Шадчин И.В. Особенности воспитательной работы с обучающимися-инвалидами и обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в ПОО // Инновационное развитие профессионального образования. 2017. Т. 15, № 3. С. 95–100. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitatelnoy-raboty-s-obuchayuschimisya-invalidami-i-obuchayuschimisya-imeyuschimi-ogranichennye-vozmozhnosti-zdorovya (дата обращения: 09.01.2026).
23. Albash, N.I. (2023). Evaluating the accessibility of higher education programs for deaf and hard of hearing students in the Arab countries. *Heliyon*, *9*, e14425. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10025149/ (access date: 26.01.2026).
24. Almeqdad, Q.I., Alodat, A.M., Alquraan, M.F., Mohaidat, M.A., & Al-Makhzoomy, A.K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, *10* (1). DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191
25. Castellano-Beltran, A., Carballo, R., & Moriña, A. (2025). Benefits and challenges of inclusive emerging technologies in universities: Analysis of the voice of students. *Educ. Inf. Technol., 30*, 14539–14559. [Google Scholar]. URL: https://www.researchgate.net/publication/388499636_Benefits_and_challenges_of_inclusive_emerging_technologies_in_universities_Analysis_of_the_voice_of_students (access date: 26.01.2026).
26. Lindner, K.T., & Schwab, S. (2025). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, *29* (12), 2199–2219. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450
27. Lorenzo-Lledo, A., Lorenzo Lledo, G., Lew, A., & Perez-V Megazquez, E. (2023). Inclusive education at university: a scientific mapping analysis. *Qual. Quant*, *58*, 1603–1627 [Google Scholar]. URL: https://www.researchgate.net/publication/372219952_Inclusive_education_at_university_a_scientific_mapping_analysis (access date: 06.01.2026).

FEATURES OF PROFESSIONAL CHOICE AMONG YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

G.G. Saitgalieva (Moscow, Russia)
A.B. Khuranov (Moscow, Russia)
R.R. Shayakhmetova (Ufa, Russia)
T.T. Saitgaliev (Ufa, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The choice of secondary vocational education institution (hereinafter referred to as SVE institutions) for young people with disabilities to pursue their future profession is relevant and important, as the outcome of this choice has a significant impact on their subsequent educational trajectory, the development of their future professional path, and their opportunities for self-realization in the workplace. Currently, career guidance for schoolchildren with disabilities is implemented through various events that inform them about the world of professions, the specifics of professional activity, the institutions where they can obtain the necessary education, the demand for their future specialty in the labor market, and more. This work currently involves teachers and specialists from general education organizations, vocational education institutions, and parents/legal guardians, who influence the choices of young people with disabilities. Analysis of scientific research on this issue, as well as existing practices of implementing inclusion in Russia, revealed the following contradictions: first, in recent years, the demand for secondary vocational education among young people with disabilities has been growing, indicating a high interest in pursuing a specialty. However, statistical data reveals a gap between the number of people with disabilities entering colleges/technical schools and students who have fully completed their secondary vocational education programs. Second, information is extremely fragmented on the number of graduates with disabilities employed in the specialty they obtained at college/technical school. Third, there are no comprehensive programs to support young people with disabilities on their career path, including career guidance, educational support, and employment assistance. Therefore, studying the motives for career choice, the adaptation process, and future employment plans appears important for developing a comprehensive program to support the vocational and educational journey of people with disabilities. The development and implementation of such programs should be based on the best practices of specialists in this field, as well as the principles of individualization, continuity, and succession.

The purpose of the article is to identify the significant factors that influence young people with disabilities' choice of secondary vocational education institution and the field of study they choose to pursue their profession; determine the conditions that influence a student's adaptation to the educational environment of a secondary vocational education institution; analyze the plans of students with disabilities attending technical schools/colleges for subsequent employment in their chosen profession/specialty.

The research methodology (materials and methods) of this study is based on a system-based and interdisciplinary approach. The primary methods include analysis of scientific literature on the topic and an empirical study – a questionnaire survey of students with disabilities using the authors' own questionnaire. The empirical study involved 766 students with disabilities studying at federal state-funded vocational educational institutions of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation.

Research results. The main motivations for students with disabilities to choose a vocational education institution and the field of study were identified, including the opportunity to engage in skilled, intellectual work, achieving financial security, and successfully finding an interesting job.

Factors influencing this choice were identified, including the quality of education at the college/technical school, the high professionalism of the faculty, and the demand for the vocational education institution among other applicants.

The conditions necessary for maintaining a continuous educational path for students with disabilities at vocational education institutions were outlined: support for their subjective position in overcoming adaptation difficulties, assistance and support from a supervisor, teacher, fellow students, and parents/close relatives.

The plans of students with disabilities for subsequent employment in their specialty were analyzed, highlighting a predominantly positive outlook on their future professional and work activities.

The study confirms the need for a comprehensive approach to supporting young people with disabilities on their path to a career, from career guidance to the start of their career.

Conclusion. The identified motives and factors that influence the choice of secondary vocational education institution, the specialty for study, the adaptation of students with disabilities in the educational environment, and subsequent employment provide the basis for the development and implementation of a comprehensive support program for young people with disabilities on their path to a profession.

Keywords: *career choice; student with disability; applicant with disability; secondary vocational education; vocational training; secondary vocational education institution; education of disabled people; support for disabled people; family of a child with a disability.*

Saitgalieva, Guzel G. – PhD (Sociology), Associate Professor, Head of the Inclusive Education Department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0216-4167; e-mail: ggg2910@mail.ru

Khuranov, Alim B. – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Integrated Organizational Security, Russian State Social University (Moscow, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3481-4267; e-mail: akhb@yandex.ru

Shayakhmetova, Rimma R. – PhD (Sociology), Associate Professor, Department of Sociology and Youth Work, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-772302155; e-mail: rimma55@bk.ru

Saitgaliev, Timur T. – Master's Degree Candidate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9827; e-mail: timur.saitgaliev@inbox.ru

References

1. Bayramov, V.D., & Leshchinskaya, S.N. (2023). Theoretical foundations and technologies of sociocultural integration of students with disabilities in an educational organization. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan], *3* (101), 97–108. DOI: 10.21510/18173292022310139710 8
2. Vishnevskaya, N.G. (2025). Vocational education and employment of persons with disabilities: regional experience. *Ufimskiy gumanitarny nauchny forum* [Ufa Humanitarian Scientific Forum], *4* (24), 85–96. DOI: 10.47309/2713-2358-2025-4-85-96
3. Voloshina, I.A. (2023). Determining in-demand professions for certain categories of workers: methodology and results. *Sotsialno-trudovye issledovaniya* [Social and Labor Research], *3* (52), 138–152. DOI: 10.34022/2658-3712-2023-52-3-138-152
4. Gozhenko, K.N. (2016). Trigger points in vocational education of people with disabilities. *Inklyuziya v obrazovanii* [Inclusion in Education], *1* (1), 83–90. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26629720&ysclid=mlqt0s8en8174681543 (access date: 09.01.2026).
5. Daitova, L.I. (2022). Analysis of demand for educational programs of secondary vocational and higher education among students with disabilities and limited health opportunities. *Pedagogicheskiy zhurnal* [Pedagogical Journal], *12* (2-1), 344–352. DOI: 10.34670/AR.2022.93.77.005
6. Dzodzikov, Z.U., Tsaliev, A.M., Khugaeva, R.G., & Belikova, S.B. (2025). Problems of implementing the constitutional right to education in the Russian Federation in modern conditions. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Law], *4* (73), 213–220. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.73.1443
7. Korzhuk, S.V. (2025). Labor and professional realization of people with disabilities: institutional restrictions and individual solutions. *Sotsiologicheskiy zhurnal* [Sociological Journal], *31* (4), 50–68. DOI: 10.19181/socjour.2025.31.4.3
8. Maltseva, T.E. (2025). Features of designing an individual educational route for students with disabilities. *Chelovek. Nauka. Sotsium* [Man. Science. Society], *1* (21), 219–233. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82418878 (access date: 09.01.2026).
9. Ozhegova, L.N., & Smirnova, E.R. (1997). Family of an atypical child. *Sotsiologicheskiy zhurnal* [Sociological Journal], *3*, 195–196. URL: https://www.journal-socjournal.ru/index.php/socjour/article/view/353/326 (access date: 09.01.2026).

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

10. Osipova, E.S. (2021). Legal guarantees for the implementation of the constitutional right of persons with disabilities to education in the Russian Federation. *Zakon. Pravo. Gosudarstvo* [Law. Right. State], *4* (32), 151–153. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47981945&ysclid=mlqt4fcsjq770515453 (access date: 09.01.2026).
11. Platygin, D.N. (2022). Theoretical and methodological aspects of organizing and conducting monitoring in the socio-economic sphere. *Sotsialno-trudovye issledovaniya* [Social and Labor Research], *3* (48), 8–17. DOI: 10.34022/2658-3712-2022-48-3-8-17
12. Rozhina, A.V. (2023). Experience, problems, and prospects for the development of inclusive education in the system of secondary vocational education. *Inklyuziya v obrazovanii* [Inclusion in Education], *8* (3(31)), 33–46. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=56568811&ysclid=mlqt5h708s929703752 (access date: 09.01.2026).
13. Rubtsov, V.V., Saitgalieva, G.G., Denisova, O.A., et al. (2023). The goal, objectives, and main directions for the development of inclusive higher education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], *28* (6), 6–23. DOI: 10.17759/pse.2023280601
14. Saitgalieva, G.G., Krasnopevtseva, T.F., Khuranov, A.B., & Nazarova, A.N. (2024). On the adaptation of students with disabilities to the university environment: Difficulties and resources. *Vestnik Samarskogo munitsipalnogo instituta upravleniya* [Bulletin of the Samara Municipal Institute of Management], *2*, 88–97. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=67949699&ysclid=mlqt7nstp6922248871 (access date: 09.01.2026).
15. Saitgalieva, G.G. (2023). Organizational conditions of teaching students with disabilities in pedagogical universities. *Vestnik prakticheskoy psikhologii i obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education], *20* (S1), 129–145. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=52753154&ysclid=mlqt6pnpr3540843938 (access date: 09.01.2026).
16. Skryabina, D.Yu. (2021). Features of professional self-determination of persons with disabilities. *Srednеye professionalnoe obrazovanie* [Secondary Vocational Education], *5* (309), 42–47. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46617484&ysclid=mlqt8j528184315687 (access date: 09.01.2026).
17. Smolin, O.N. (2025). Secondary vocational education and personnel for production: what to do within the limits of the possible? *Obrazovatelnaya politika* [Educational Policy], *20* (1), 78–86. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82471994 (access date: 09.01.2026).
18. Stenina, M.A. (2018). Educational, methodological and research activities of teachers and students at the Mikhailovsky Economic Boarding College (MEKI). *Sovremennoe obrazovanie: nauka i praktika* [Modern Education: Science and Practice], *1* (10), 81–85. URL: https://elibrary.ru/zdclkl?ysclid=mlqstnboev363916243 (access date: 09.01.2026).
19. Timokhina, T.V. (2025). Adaptation of students with special educational needs in the context of vocational education. *Vestnik gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of the State Humanitarian and Technological University], *1*, 128–133. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80630807 (access date: 09.01.2026).
20. Timokhina, T.V., Soldatov, D.V., & Valentonis, A.S. (2025). Attitude to secondary vocational education of students with disabilities and special needs. *Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy i sotsialnoy ekspertizy* [CITISE], *2* (44), 751–766. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82777856 (access date: 09.01.2026).
21. Chadova, T.A. (2013). Vocational education of persons with disabilities in Moscow: Opportunities and barriers. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Research], *9* (353), 69–79. URL: https://socisras.ru/s0132-16250000437-6-1-ru/203993 (access date: 09.01.2026).
22. Shadchin, I.V. (2017). Features of educational work with students with disabilities and students with limited health abilities in VET. *Innovatsionnoe razvitie professionalnogo obrazovaniya* [Innovative Development of Vocational Education], *15* (3), 95–100. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/

osobennosti-vospitatelnoy-raboty-s-obuchayuschimisya-invalidami-i-obuchayuschimisya-imeyuschimi-ogranichennye-vozmozhnosti-zdorovya (access date: 09.01.2026).

23. Albash, N.I. (2023). Evaluating the accessibility of higher education programs for deaf and hard of hearing students in the Arab countries. *Heliyon*, *9*, e14425. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10025149/ (access date: 26.01.2026).
24. Almeqdad, Q.I., Alodat, A.M., Alquraan, M.F., Mohaidat, M.A., & Al-Makhzoomy, A.K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, *10* (1). DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191
25. Castellano-Beltran, A., Carballo, R., & Moriña, A. (2025). Benefits and challenges of inclusive emerging technologies in universities: Analysis of the voice of students. *Educ. Inf. Technol., 30*, 14539–14559 [Google Scholar]. URL: https://www.researchgate.net/publication/388499636_Benefits_and_challenges_of_inclusive_emerging_technologies_in_universities_Analysis_of_the_voice_of_students (access date: 26.01.2026).
26. Lindner, K.T., & Schwab, S. (2025). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, *29* (12), 2199–2219. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450
27. Lorenzo-Lledo, A., Lorenzo Lledo, G., Lew, A.., & Perez-V Megazquez, E. (2023). Inclusive education at university: a scientific mapping analysis. *Qual. Quant*, *58*, 1603–1627 [Google Scholar]. URL: https://www.researchgate.net/publication/372219952_Inclusive_education_at_university_a_scientific_mapping_analysis (access date: 06.01.2026).

УДК 378.147.091.31:004.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

С.С. Ситничук (Красноярск, Россия)
Н.В. Канаушкин (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Современный этап развития образования характеризуется активной цифровой трансформацией, в том числе внедрением технологий искусственного интеллекта в образовательную среду. Для учителя физической культуры это означает усложнение профессиональной деятельности: наряду с традиционными методами он должен владеть ИИ-инструментами для анализа данных о физическом состоянии и двигательной активности обучающихся. В этих условиях профессиональная компетентность будущего учителя физической культуры приобретает новое содержание, включающее готовность к ответственному использованию ИИ в образовательном процессе.

Цель статьи – теоретически обосновать использование инструментов искусственного интеллекта в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры и предложить пути интеграции ИИ в содержание теоретического обучения.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляют системный, компетентностный, деятельностный и аксиологический подходы, а также идеи цифровой дидактики. Использованы методы анализа, синтеза, сравнения и обобщения отечественных и зарубежных источников по проблемам профессиональной подготовки учителей физической культуры и применения ИИ в педагогике.

Результаты исследования. В ходе исследования уточнено содержание понятия профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры в условиях цифровизации образования и распространения инструментов ИИ. Выделены ключевые функции ИИ в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры: информационно-справочная, аналитико-прогностическая, тренингово-моделирующая, консультативно-рефлексивная и проектно-конструкторская. Раскрыты их дидактическое значение и взаимосвязь с формированием компонентов профессиональной компетентности. Разработаны пути интеграции технологий искусственного интеллекта в теоретическую подготовку будущих учителей физической культуры.

Заключение. Проведенное исследование показало, что в условиях цифровой трансформации образования профессиональная компетентность будущего учителя физической культуры должна включать готовность к ответственному и критическому использованию инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе. Уточнена структура профессиональной компетентности и раскрыто, каким образом ИИ может способствовать ее развитию на этапе теоретической подготовки. Сформулированы функции ИИ в теоретическом обучении и предложены пути интеграции ИИ в теоретическую подготовку будущих учителей физической культуры, включающие целевой, содержательный, технологический и результативный блоки.

Ключевые слова: *будущий учитель физической культуры, профессиональная компетентность, искусственный интеллект, теоретическая подготовка, цифровая образовательная среда, функции ИИ в образовании, компоненты профессиональной компетентности.*

Ситничук Сергей Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-6618-5816; e-mail: sitnichukss@kspu.ru

Канаушкин Николай Васильевич – старший преподаватель кафедры теоретических основ физического воспитания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/ 0009-0008-1275-9598; e-mail: kolyasuper98@mail.ru

Постановка проблемы. Развитие системы высшего педагогического образования в условиях цифровой трансформации сопровождается стремительным внедрением инструментов искусственного интеллекта (далее – ИИ) в образовательную среду. Для будущего учителя физической культуры это означает качественное изменение содержания и способов профессиональной деятельности: от него требуется не только владение традиционными средствами организации урока, но и умение использовать цифровые и ИИ-инструменты для анализа двигательной активности обучающихся, планирования и коррекции физических нагрузок, мониторинга образовательных результатов, организации коммуникации и рефлексии.

В этих условиях профессиональная компетентность будущего учителя физической культуры приобретает новое измерение. Она должна включать готовность к осознанному, ответственному и педагогически обоснованному применению инструментов ИИ в образовательном процессе. При этом речь идет не о формальном «добавлении» цифровых умений к уже существующей структуре компетентности, а о переосмысливании ее компонентов: ценностно-саморегуляционного (отношение к ИИ как ресурсу, а не «заменителю» педагога, ориентация на сохранение здоровья и безопасности обучающихся), коммуникативно-креативного (использование ИИ в проектировании занятий и цифровой коммуникации), когнитивно-прогностического (умение применять ИИ для анализа педагогических ситуаций, прогнозирования результатов), сенсорно-аналитического (работа с данными о физическом состоянии обучающихся, полученными с помощью цифровых устройств и ИИ-сервисов) [Адольф В.А, Адольф К.В, Ситничук, 2025].

Ключевая роль в формировании такой профессиональной компетентности принадлежит теоретической подготовке. Именно теоретические дисциплины задают понятийно-категориальный аппарат, в рамках которого студент осваивает современные представления о физической культуре, педагогике, цифровой образовательной среде; развивают умения анализировать педагогические явления, строить прогнозы, аргументировать выбор методов и средств обучения. От того как в теоретическую подготовку встроено содержание, связанное с технологиями ИИ, зависит, будет ли будущий учитель физической культуры воспринимать ИИ как случайный инструмент, как угрозу или как профессиональный ресурс, требующий критического и ценностно ориентированного отношения.

Анализ образовательных программ подготовки учителей физической культуры и научно-методических публикаций показывает наличие ряда противоречий, свидетельствующих о проблемном характере интеграции ИИ в теоретическую подготовку [Возможности..., 2022].

Во-первых, проявляется противоречие между объективной потребностью системы образования в учителе физической культуры, владеющем ИИ-инструментами и готовом использовать их в интересах здоровья и развития обучающихся, и недостаточным уровнем подготовленности значительной части студентов к осмысленному применению ИИ для решения профессиональных задач. На практике использование ИИ часто ограничивается бытовыми или узкоутилитарными сценариями (поиск информации, простое оформление текста), не переходя в сферу профессионального анализа и проектирования.

Во-вторых, существует противоречие между высоким потенциалом инструментов ИИ для углубления теоретической подготовки (расширение информационного пространства, поддержка аналитико-прогностической деятельности, моделирование педагогических ситуаций) и преобладанием традиционных форм организации теоретического обучения, когда цифровые и ИИ-сервисы либо вовсе не используются, либо выполняют вспомогательную, техническую функцию.

В-третьих, имеется противоречие между доступностью разнообразных ИИ-инструментов, потенциально полезных для подготовки будущих учителей физической культуры, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических оснований их интеграции в образовательный процесс. В большинстве случаев

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

отсутствуют четко сформулированные цели, задачи, ожидаемые результаты и критерии оценки уровня подготовленности студентов к использованию ИИ именно как средства профессиональной деятельности.

Наконец, наблюдается противоречие между потребностью в целостном развитии профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры и фрагментарным влиянием ИИ-технологий на отдельные аспекты подготовки, что не позволяет рассматривать ИИ как фактор системного повышения уровня подготовленности.

Цель статьи – теоретическое обоснование использования инструментов искусственного интеллекта в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры как фактора развития их профессиональной компетентности и в разработке путей интеграции ИИ в содержание и технологию теоретического обучения, обеспечивающей целостное повышение уровня подготовленности по ценностно-саморегуляционному, коммуникативно-креативному, когнитивно-прогностическому и сенсорно-аналитическому компонентам.

Интеллектуальные техники, предвосхищавшие искусственный интеллект, обсуждались уже в рамках кибернетики и теории автоматов в середине XX в. Ключевую роль сыграла статья А. Тьюринга, в которой был предложен знаменитый «тест Тьюринга» как способ судить о «мыслящем» поведении машин [Шошитаишвили, 2018]. Именно здесь была задана исследовательская рамка: можно ли формализовать процессы, традиционно приписываемые человеческому мышлению.

Как самостоятельное научное направление искусственный интеллект оформился в 1956 г. на знаменитом летнем проекте в Дартмутском колледже, где Дж. Маккарти, М. Минский, К. Шеннон, Н. Рочестер и их коллеги предложили термин «artificial intelligence» и поставили задачу создания программ, способных к обучению, рассуждению и решению задач, ранее считавшихся исключительно человеческими [Ng et al., 2021]. Дальнейшее развитие ИИ условно проходит несколько этапов. Символический этап (1950–1980-е) – акцент на формальных логических представлениях знаний, экспертных системах, правилах вывода [Яроцкая, 2023; Алейникова, 2023]. Этап машинного обучения (1980–2000-е) – переход к статистическим методам, обучению на данных, появление первых нейросетевых моделей, алгоритмов распознавания образов и речи [Шермухамедов, Хайитматов, 2023]. Этап глубокого обучения (с 2010-х) – резкий рост вычислительных ресурсов и объемов данных привел к широкому распространению нейросетей, способных к обработке сложных мультимодальных сигналов (текст, изображение, звук) [Павлова, 2025]. Этап развития генеративного ИИ и диалоговых систем (конец 2010-х – 2020-е) – появление моделей, способных порождать тексты, коды, изображения, выполнять сложные композиционные задачи, поддерживать диалог и выступать в роли «цифровых ассистентов» [Каменев, 2021].

Для образования это означало переход от простых обучающих программ и тестирующих систем к интеллектуальным тьюторам, адаптивным платформам, аналитике образовательных данных и, наконец, к генеративным системам, способным поддерживать учебно-исследовательскую деятельность студентов и преподавателей. В то же время встают вопросы этики, академической добросовестности, сохранения ведущей роли педагога в проектировании образовательного процесса [Рахимова, 2024]. В этой связи возникает необходимость обращения к теоретической подготовке как к ключевому звену профессионального образования будущих учителей физической культуры, в котором формируются их представления о возможностях и ограничениях инструментов искусственного интеллекта, основаниях для ответственного их использования и понимание собственной роли педагога в цифровой образовательной среде.

Теоретическая подготовка будущих учителей физической культуры исторически развивалась в русле общих тенденций педагогического образования, но имеет и свою специфику, связанную с интеграцией знаний о человеке, двигательной активности, здоровье и педагогике.

Знаниево-дисциплинарный этап теоретической подготовки строился преимущественно по знаниевой модели: доминировали фундаментальные дисциплины (анатомия, физиология, теория и методика физического воспитания, педагогика, психология), ориентированные на передачу систематизированных знаний [Адольф, Ситничук, Попованова, 2024]. Связь теории с будущей профессиональной деятельностью учителя физической культуры обеспечивалась в основном через педагогическую практику, но теоретические курсы оставались сравнительно «отдельными» от реальных педагогических задач. Компетентностно-деятельностный этап ознаменовал переход к компетентностному подходу и обновлению государственных образовательных стандартов, что привело к переосмыслению теоретической подготовки как пространства формирования не только знаний, но и умений применять их в типичных профессиональных ситуациях [Ильина, Адольф, 2019]. Теоретические дисциплины стали строиться вокруг профессиональных задач учителя физической культуры, усилилось внимание к методике преподавания, педагогическим технологиям, рефлексии педагогического опыта. Постепенно в содержание начали вводиться элементы информационных и коммуникационных технологий.

Цифровой и ИИ-ориентированный этап: развитие цифровой образовательной среды, появление систем мониторинга двигательной активности, цифровых платформ, электронных журналов и дневников, а затем и ИИ-сервисов потребовало включения в теоретическую подготовку модулей, связанных с цифровой грамотностью и основами работы с данными [Вихман, 2024]. Для будущих учителей физической культуры это означает необходимость оперировать не только текстовой, но и числовой, визуальной, сенсорной информацией о состоянии и активности обучающихся, интерпретировать ее в логике педагогических решений. Появление генеративных ИИ-моделей ставит новые задачи: научить студента использовать ИИ как инструмент анализа, проектирования и рефлексии, не подменяя им собственную мыслительную деятельность.

Теоретическая подготовка будущих учителей физической культуры эволюционирует от знаниево-репродуктивной модели к деятельностно-компетентностной и далее – к цифровой/ИИ-ориентированной модели, где центральное место занимает развитие профессиональной компетентности в условиях цифровой образовательной среды.

Понятие «профессиональная компетентность» педагога сформировалось в результате многолетних исследований, и в разных научных традициях акцентируются различные его аспекты. В работах отечественных исследователей профессиональная компетентность учителя трактуется как интегральная характеристика, определяющая его способность на основе приобретенных знаний и профессионального опыта решать типичные профессиональные задачи, возникающие в различных ситуациях педагогической деятельности [Ильина, Ушева, 2022]. Здесь подчеркивается единство знаний, опыта, умений и ответственности за результат. А.К. Маркова рассматривает профессиональную компетентность учителя как сформированность в его труде различных сторон педагогической деятельности и педагогического общения на уровне, обеспечивающем устойчиво положительные результаты в обучении, воспитании и развитии обучающихся [Маркова, 1993]. Акцент делается на результативности и целостной реализации личности педагога в деятельности.

В исследованиях профессионального образования учителей профессиональных дисциплин профессиональная компетентность определяется как способность действовать и выносить суждения в рамках определенной профессии, неся за это ответственность [Каменев, 2021; Ситничук, 2025]. Здесь на первый план выходят связка «действие – профессиональное суждение – ответственность», а также связь компетентности с качеством решений в сложных профессиональных ситуациях. В документах Европейского союза профессиональная компетентность учителя описывается через компетентностные рамки, определяющие совокупность знаний, умений и установок, необходимых педагогу

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

на разных этапах профессионального пути [Sanusi, Ayanwale, Tolorunleke, 2024]. Такие рамки служат инструментом повышения качества подготовки и развития учителей. Важен акцент на динамичности компетентности и ее развитии в процессе карьеры.

В работах американских исследователей профессиональная компетентность часто раскрывается через категорию «accomplished teaching» и стандарты, описывающие, что учитель должен знать и уметь делать [Wang et al., 2024]. Национальный совет по профессиональным стандартам преподавания определяет высокопрофессиональных учителей как тех, кто соответствует высоким и строгим стандартам по знанию предмета, педагогическим умениям, ответственности за развитие каждого ученика и рефлексивной практике. Фактически профессиональная компетентность понимается как соответствие этим комплексным стандартам.

С опорой на рассмотренные подходы, а также на специфику профессиональной деятельности учителя физической культуры и особенность цифровой трансформации образования предлагается трактовка профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры как интегральная профессионально-личностная характеристика, выражающаяся в готовности и способности на основе систематизированных знаний в области физической культуры, педагогики, психологии, цифровых и ИИ-технологий решать типичные и нестандартные педагогические задачи в различных условиях образовательной среды; осуществлять ценностно ориентированное и ответственное использование инструментов искусственного интеллекта в интересах физического, психического и социального благополучия обучающихся; выносить обоснованные профессиональные суждения, опираясь как на эмпирические данные (в том числе полученные с помощью цифровых и ИИ-систем), так и на педагогический опыт и нормы профессиональной этики; обеспечивать устойчиво положительные результаты обучения, воспитания и развития обучающихся средствами физического воспитания, активно развиваясь и регулируя собственную профессиональную деятельность в цифровой образовательной среде.

В структурном плане такая профессиональная компетентность включает выделенные нами компоненты: *ценностно-саморегуляционный* (ценности, мотивация, ответственность, готовность к саморазвитию и к этичному использованию ИИ); к*оммуникативно-креативный* (способность к продуктивной коммуникации и творческому проектированию уроков физической культуры с опорой на ИИ-ресурсы); *когнитивно-прогностический* (знания и умения анализа и прогнозирования педагогических ситуаций, в том числе с использованием ИИ); с*енсорно-аналитический* (умение собирать, интерпретировать и применять данные о двигательной активности и состоянии обучающихся, полученные в цифровой среде).

Именно в этой логике далее рассматривается роль инструментов искусственного интеллекта в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры как фактор развития их профессиональной компетентности.

Методологию исследования составляют системный, компетентностный, деятельностный и аксиологический подходы, а также положения цифровой дидактики и концепции цифровой образовательной среды, что позволяет рассматривать теоретическую подготовку будущих учителей физической культуры, их профессиональную компетентность и технологии искусственного интеллекта как взаимосвязанные элементы единой педагогической системы, ориентированной на развитие ценностно-саморегуляционного, коммуникативно-креативного, когнитивно-прогностического и сенсорно-аналитического компонентов.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ, посвященных, с одной стороны, теоретическим и прикладным аспектам использования искусственного интеллекта в образовании [Околелов, 2020; Гарбузов, 2019; Мазанюк, 2022; Кузьмин, 2024], а с другой – проблематике профессиональной компетентности учителя физической культуры в условиях цифровизации

[Бортникова, 2020; Фахри, Шрам, 2025], а также зарубежных исследований профессиональной компетентности учителей физической культуры и ИИ-компетентности педагога [Baumgartner et al., 2022]. В рамках данных работ обобщены подходы к пониманию сущности и функций ИИ в образовании, описаны модели профессиональной компетентности учителя физической культуры и ее компонентный состав, представлены зарубежные концепции AI-компетентности педагога и компетентностные модели учителя физической культуры. При этом выявлено, что при наличии достаточно разработанных теоретических оснований по каждому из указанных направлений недостаточно исследованным остается вопрос о том, как целенаправленно использовать инструменты искусственного интеллекта именно в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры как фактор развития их профессиональной компетентности.

Результаты исследования. Теоретическое обоснование использования инструментов ИИ в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры опирается на совокупность положений системного, компетентностного, деятельностного и аксиологического подходов, а также идей цифровой дидактики. В рамках системного подхода теоретическая подготовка, профессиональная компетентность студента и инструменты ИИ рассматриваются как взаимосвязанные элементы единой педагогической системы. Это позволяет интерпретировать ИИ не как внешнее «дополнение» к традиционному обучению, а как фактор, способный изменить структуру и динамику этой системы: модифицировать содержание теоретических курсов, характер учебно-познавательной деятельности студента и способы оценивания уровня его подготовленности.

Компетентностный подход задает ключевую рамку: технологии ИИ должны оцениваться не по степени их «новизны», а по тому, насколько они способствуют развитию профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры. В ходе нашего исследования и работ других ученых показано, что ИИ-инструменты могут быть целенаправленно встроены в формирование всех выделенных компонентов профессиональной компетентности [Фурс, 2023]. Ценностно-саморегуляционный компонент получает новое содержание за счет необходимости вырабатывать ответственное, этически обоснованное отношение к использованию ИИ в работе с детьми и молодежью. Коммуникативно-креативный компонент развивается через включение студентов в проектирование и цифровое насыщение учебных ситуаций, где ИИ служит ресурсом для создания вариативных сценариев урока, цифровых заданий, форм обратной связи. Когнитивно-прогностический компонент усиливается благодаря применению аналитических и генеративных ИИ-инструментов для работы с теоретическим материалом, решения учебно-профессиональных задач, моделирования последствий тех или иных педагогических решений. Сенсорно-аналитический компонент обогащается за счет интерпретации данных о двигательной активности и физическом состоянии обучающихся, поступающих из цифровых устройств и обрабатываемых с использованием ИИ-сервисов.

Деятельностный подход позволяет показать, что использование ИИ в теоретической подготовке принципиально меняет характер учебной деятельности студента. Теоретическое обучение перестает сводиться к воспроизведению готовых знаний: в центр выводятся виды деятельности, связанные с постановкой вопросов к ИИ-системам, критической оценкой полученной информации, сопоставлением ИИ-генерируемых решений с научными источниками и педагогическим опытом, проектированием собственных вариантов решения профессиональных задач. Таким образом, ИИ включается в структуру учебно-познавательной деятельности как особый «партнер по взаимодействию», требующий от студента развитых метапредметных и рефлексивных умений.

Аксиологический подход задает необходимость рассматривать ИИ в координатах профессиональных ценностей учителя физической культуры. В исследованиях обосновано,

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

что инструменты искусственного интеллекта могут выполнять двойственную роль: с одной стороны, выступать мощным ресурсом индивидуализации обучения, повышения качества анализа данных о здоровье и двигательной активности обучающихся, с другой – создавать новые этические вызовы, связанные с рисками подмены живого педагогического общения цифровым, некорректной обработкой персональных и медицинских данных, снижением личной ответственности педагога за принимаемые решения [Chiu et al., 2023]. Включение ИИ в теоретическую подготовку оправдано тогда, когда оно способствует укреплению ценностных оснований профессии, а не их размыванию.

С опорой на идеи цифровой дидактики ИИ-инструменты в рамках нашего исследования рассматриваются как специфические дидактические средства теоретической подготовки. Показано, что они способны расширять информационное поле дисциплин, обеспечивать работу с многомерными данными (текст, число, визуальный и сенсорный ряд), поддерживать адаптацию учебных заданий к уровню студента, создавать условия для моделирования сложных педагогических ситуаций, которые трудно воспроизвести в реальной аудитории. В то же время подчеркивается, что дидактический потенциал ИИ реализуется только при осмысленном включении его в структуру дисциплины, при четком определении целей и результатов обучения, а также при сохранении ведущей роли преподавателя в отборе содержания и организации взаимодействия [Lucas et al., 2025].

В результате проведенного анализа обосновано, что использование инструментов искусственного интеллекта в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры может рассматриваться как фактор развития их профессиональной компетентности при соблюдении ряда принципиальных условий. Данные условия сформулированы нами следующим образом: ИИ интегрируется не точечно, а системно – на уровне целей, содержания, технологий обучения и оценивания уровня подготовленности по ключевым компонентам профессиональной компетентности; ИИ выступает не заменой педагогического мышления, а инструментом его углубления, расширяющим возможности анализа, прогноза и проектирования, но не снимающим личной ответственности будущего учителя за принимаемые решения; работа с ИИ в теоретической подготовке специально организуется как пространство формирования ценностно-саморегуляционного, коммуникативно-креативного, когнитивно-прогностического и сенсорно-аналитического компонентов, а не сводится к освоению отдельных «цифровых навыков».

Именно на таком теоретическом основании в дальнейшем предлагаются пути интеграции инструментов ИИ в содержание теоретического обучения будущих учителей физической культуры.

Работа по разработке путей интеграции инструментов ИИ в теоретическое обучение будущих учителей физической культуры строилась как последовательный теоретико-проектный процесс, ориентированный на целостное повышение уровня подготовленности студентов по ценностно-саморегуляционному, коммуникативно-креативному, когнитивно-прогностическому и сенсорно-аналитическому компонентам профессиональной компетентности.

Прежде всего были заданы методологические требования: интеграция должна опираться на системный, компетентностный, деятельностный и аксиологический подходы, отражать специфику профессиональной деятельности учителя физической культуры; обеспечивать поэтапную организацию теоретической подготовки с целенаправленным включением ИИ; содержать механизмы оценки уровня подготовленности по каждому компоненту профессиональной компетентности в связи с использованием ИИ.

На этой основе были определены функциональное назначение (обеспечение проектирования и реализации теоретической подготовки с опорой на ИИ как на фактор развития профессиональной компетентности) и структурные блоки профессиональной подготовки: целевой, содержательный, технологический и результативный.

В ходе разработки целевого блока была уточнена формулировка целевой установки теорети-

ческого обучения – развитие профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в условиях цифровой образовательной среды за счет педагогически обоснованной интеграции технологий ИИ. Цель реализовывалась через задачи, соотнесенные с компонентами профессиональной компетентности: формирование ответственного отношения к ИИ (ценностно-саморегуляционный компонент), развитие умений использовать ИИ в педагогической коммуникации и проектировании творческих форм занятий (коммуникативно-креативный компонент), овладение способами анализа и прогноза на основе ИИ-инструментов (когнитивно-прогностический компонент), формирование навыков работы с данными о двигательной активности и состоянии обучающихся, обрабатываемых с применением ИИ (сенсорно-аналитический компонент).

Содержательный блок формировался путем отбора и структурирования разделов в логике изучаемых теоретических дисциплин. В результате выделены взаимосвязанные разделы: основы искусственного интеллекта и цифровых технологий в образовании учителя физической культуры, применение ИИ в решении типичных профессиональных задач (планирование, проведение и анализ урока, мониторинг, проектирование программ занятий), этико-правовые основы использования ИИ и работы с образовательными и биометрическими данными, использование ИИ в учебно-исследовательской и проектной деятельности студентов.

Технологический блок разрабатывался на основе форм и методов теоретического обучения, в которые органично включаются ИИ-инструменты. В ходе работы были систематизированы типовые учебные ситуации: проблемно-диалогические лекции с использованием ИИ для генерации альтернативных точек зрения; практические занятия, в которых студенты с помощью ИИ-сервисов анализируют данные и решают профессиональные задачи; учебные – по проектированию уроков с опорой на ИИ на этапах поиска информации, моделирования физической нагрузки, подготовки аналитических материалов; рефлексивные задания, предполагающие осмысление опыта взаимодействия с ИИ. Каждый инструмент рассматривался с точки зрения того, как он способствует развитию конкретных компонентов профессиональной компетентности и каким образом изменяет уровень подготовленности студента.

Результативный блок конструировался через закрепление ожидаемых изменений уровня подготовленности по каждому компоненту и определение способов оценивания. Были обозначены характеристики студента, свидетельствующие о сформированности у него ценностно-саморегуляционного компонента (наличие осознанной позиции по поводу границ и условий использования ИИ, соблюдение норм академической добросовестности, ориентация на здоровье и безопасность обучающихся); коммуникативно-креативного компонента (умение включать ИИ-инструменты в план занятий, поддерживать педагогическую коммуникацию в цифровой среде, использовать ИИ для разработки творческих заданий); когнитивно-прогностического компонента (способность применять ИИ для анализа теоретического материала, решения учебно-профессиональных задач, построения прогнозов результатов педагогического воздействия); и сенсорно-аналитического компонента (умение интерпретировать данные о двигательной активности и физических показателях, полученные и обработанные с помощью ИИ, и использовать их для принятия педагогических решений).

В процессе интеграции инструментов ИИ в теоретическую подготовку будущих учителей физической культуры осуществлялось постоянное согласование целевого, содержательного, технологического и результативного блоков: для каждого направления содержания отбирались соответствующие формы и методы работы с ИИ-инструментами, а для каждой выбранной формы организации теоретического обучения задавались ожидаемые изменения уровня подготовленности студентов по соответствующим компонентам. Это позволило избежать фрагментарного включения ИИ в процесс целостного

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

развития профессиональной компетентности. Разработанные пути интеграции инструментов ИИ в содержание теоретического обучения будущих учителей физической культуры описывают, как именно ИИ вводится в цели, содержание, организацию и оценку теоретической подготовки и за счет каких средств обеспечивается целостное повышение уровня подготовленности по ценностно-саморегуляционному, коммуникативно-креативному, когнитивно-прогностическому и сенсорно-аналитическому компонентам профессиональной компетентности.

Заключение. Проведенное исследование позволило концептуализировать использование инструментов искусственного интеллекта в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры как самостоятельное научно-педагогическое направление, связанное не столько с «освоением цифровых инструментов», сколько с качественным изменением содержания и логики формирования профессиональной компетентности. В статье обосновано, что ИИ, будучи одним из ключевых элементов современной цифровой образовательной среды, не может рассматриваться лишь как внешний сервис или вспомогательное техническое средство: он становится фактором, воздействующим на характер учебно-познавательной деятельности студентов, на способы анализа педагогической реальности и на структуры профессионального сознания будущего учителя физической культуры.

В рамках исследования уточнено понимание профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры с учетом вызовов цифровизации и распространения ИИ-инструментов. Обосновано, что ее структура, представленная ценностно-саморегуляционным, коммуникативно-креативным, когнитивно-прогностическим и сенсорно-аналитическим компонентами, должна включать готовность к ответственному, этически выверенному и методически обоснованному использованию ИИ в образовательном процессе. Показано, что каждый из этих компонентов получает дополнительное содержательное наполнение именно за счет включения ИИ: от формирования ценностной позиции педагога в отношении границ применения ИИ до развития аналитических и прогностических умений на базе работы с данными о двигательной активности и здоровье обучающихся.

С опорой на системный, компетентностный, деятельностный и аксиологический подходы теоретически обоснована возможность и целесообразность интеграции ИИ в теоретическую подготовку будущих учителей физической культуры. Показано, что ИИ может выполнять целый спектр функций в теоретическом обучении студентов (информационно-справочную, аналитико-прогностическую, тренингово-моделирующую, консультативно-рефлексивную, проектно-конструкторскую), усиливая его исследовательскую и рефлексивную направленность. При этом подчеркнуто, что ИИ не подменяет профессиональное педагогическое мышление, а выступает инструментом его углубления, предъявляющим повышенные требования к критическому отношению студента к получаемым данным и решениям.

Существенным результатом стала разработка путей интеграции инструментов искусственного интеллекта в содержание теоретического обучения будущих учителей физической культуры. Пути интеграции включают четыре взаимосвязанных блока:

– целевой, в котором теоретическая подготовка ориентируется не только на усвоение системы знаний, но и на развитие профессиональной компетентности в логике выделенных компонентов с учетом ИИ;

– содержательный, задающий ключевые содержательные линии (основы ИИ и цифровой образовательной среды, применение ИИ в решении профессиональных задач учителя физической культуры, этико-правовые аспекты, использование ИИ в учебно-исследовательской деятельности студентов);

– технологический, описывающий формы и методы теоретического обучения, в которых ИИ выступает органичным элементом (проблемно-диалогические лекции, практикумы по работе

с данными, учебные проекты, рефлексивные задания);

– результативный, определяющий изменения уровня подготовленности студентов по каждому компоненту профессиональной компетентности и ориентиры оценивания.

Важно, что разработанные пути интеграции не сводятся к перечню «цифровых практик», а описывают механизм целостного повышения уровня подготовленности будущих учителей физической культуры.

Теоретическая значимость полученных результатов заключается в уточнении понятийно-категориального аппарата (в первую очередь понятия профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры в контексте использования ИИ), в разработке путей интеграции ИИ в теоретическую подготовку и в обосновании функций ИИ как специфического дидактического ресурса в системе профессионального образования учителя физической культуры. Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использовать предложенные пути при проектировании образовательных программ, рабочих программ дисциплин теоретического цикла, при разработке учебно-методических материалов и локальных актов в вузах физкультурного и педагогического профиля.

В то же время исследование имеет ряд ограничений, связанных прежде всего с его теоретико-проектным характером. Модель интеграции ИИ в теоретическую подготовку и сформулированные педагогические условия требуют опытно-экспериментальной проверки в различных институциональных контекстах, сопоставления результатов в разных вузах и регионах, уточнения диагностического инструментария оценки уровня подготовленности будущих учителей физической культуры к использованию ИИ в профессиональной деятельности.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются: разработка критериев и показателей по каждому компоненту профессиональной компетентности применительно к использованию ИИ; эмпирическое изучение динамики уровня подготовленности студентов; сравнительный анализ отечественных и зарубежных практик включения ИИ в теоретическую подготовку учителей физической культуры и других педагогических специальностей.

Таким образом, полученные результаты позволяют рассматривать теоретическую подготовку будущих учителей физической культуры как ключевое звено, в котором могут быть заложены основания для профессионально ответственного и педагогически продуктивного использования инструментов искусственного интеллекта, обеспечивающего целостное развитие их профессиональной компетентности и готовность к работе в условиях быстро изменяющейся цифровой образовательной среды.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Ситничук С.С., Попованова Н.А. Организация физического воспитания иностранных студентов в рамках смешанного формата обучения // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2024. № 1 (67). С. 16–25. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=64154836 (дата обращения: 03.12.2025).
2. Адольф В.А., Адольф К.В., Ситничук С.С. Подготовка кадров для сферы физической культуры и спорта в условиях цифровой трансформации: проблемы, перспективы, инновации // Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма: сб. матер. XXVIII Всеросс. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону; п. Новомихайловский, 22–26 сентября 2025 г. Ростов-на-Дону: Ростов. гос. эконом. ун-т, 2025. С. 486–492.
3. Бортникова С.А. Организационно-оздоровительная деятельность как условие формирования профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 4. С. 135–144. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43841460 (дата обращения: 20.11.2025).

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

4. Вихман В.В. Искусственный интеллект в образовании: обзор возможностей и ограничений // Философия науки. 2024. Т. 16, № 4. С. 5–27. DOI: 10.17212/2075-0862-2024-16.4.1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-obzor-vozmozhnostey-i-ogranicheniy (дата обращения: 21.11.2025).
5. Возможности искусственного интеллекта в совершенствовании информационного образовательного пространства регионов России: колл. монография / С.О. Крамаров, Е.А. Арапова, А.А. Бочаров [и др.]; под ред. С.О. Крамарова. Ростов-на-Дону: Изд-во РГЭУ (РИНХ), 2022. 308 с. URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/monography/2625/view (дата обращения: 10.09.2025).
6. Гарбузов С.П. Формирование и роль компетентности у будущих учителей физической культуры // Colloquium-journal. 2019. № 15 (39). С. 50–53. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=38539077 (дата обращения: 11.10.2025).
7. Ильина Н.Ф., Адольф В.А. Инновационная деятельность в образовании: вопросы теории и практики: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 180 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=38501258 (дата обращения: 12.09.2025).
8. Ильина Н.Ф., Ушева Т.Ф. Становление рефлексивной компетентности педагога как психолого-педагогическая задача на этапе профессиональной подготовки // Нижегородское образование. 2022. № 4. С. 84–92. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50043807 (дата обращения: 24.10.2025).
9. Каменев Р.В. Концепция использования искусственного интеллекта в образовании // Вестник практической психологии образования. 2021. № 4. С. 59–68. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47504386 (дата обращения: 26.09.2025).
10. Кузьмин Н.Н. Внедрение искусственного интеллекта в образование: актуальные аспекты и управленческие решения // Экономика, менеджмент и управление образованием. 2024. № 3. С. 45–60. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65416035 (дата обращения: 26.09.2025).
11. Мазанюк Е.Ф. Применение искусственного интеллекта в школах РФ: перспективы и неоднозначные последствия // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77 (1). С. 205–208. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50106208 (дата обращения: 26.09.2025).
12. Маркова А.К. Психологический анализ труда учителя. Профессиональная компетентность учителя // Психология труда учителя: кн. для учителя. М., 1993. С. 7–18. URL: https://ebooks.grsu.by (дата обращения: 27.11.2025).
13. Минаков А.И. Искусственный интеллект в образовании – актуальное направление подготовки современных педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 4. С. 1–15. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=56382103 (дата обращения: 27.09.2025).
14. Околелов О.П. Искусственный интеллект и инновационные педагогические средства в образовании: монография. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 180 с. URL: https://www.directmedia.ru/book-572444-iskusstvennyiy-intellekt-i-innovatsionnyi (дата обращения: 27.09.2025).
15. Павлова Т.Б. Типология инструментов педагога на основе искусственного интеллекта в проблемном поле цифровизации образования // Педагогика. 2025. Т. 89, № 5. С. 75–88. URL: https://pedagogy-journal.ru/article/ped20250197/fulltext (дата обращения: 10.10.2025).
16. Рахимова Т.А. Педагогическая поддержка использования искусственного интеллекта в образовательной деятельности студентов // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, № 3. С. 120–132. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=68612986 (дата обращения: 10.10.2025).
17. Ситничук С.С. От компетенций и готовности к компетентности: подготовка учителя физической культуры: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2025. 170 с.
18. Фахри С., Шрам В.П. Профессиональная компетентность учителя физической культуры в условиях цифровизации: монография. М.: Директ-Медиа, 2025. 164 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=78124036 (дата обращения: 17.10.2025).

19. Фурс С.П. Искусственный интеллект в сфере образования – помощник педагога или «подрывная» технология? // Преподаватель XXI век. 2023. № 1 (1). С. 40–49. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-1-40-49. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=53258525 (дата обращения: 24.10.2025).
20. Шермухамедов А.Т., Хайитматов У.Т. Применение искусственного интеллекта в образовании // Вестник Кокандского университета. 2023. Т. 9, № 9. С. 152–154. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65675276 (дата обращения: 14.11.2025).
21. Шошитаишвили Н.Г. Тест А. Тьюринга, за и против создания искусственного интеллекта // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 4–7. С. 1135–1141. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35606622 (дата обращения: 14.11.2025).
22. Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В. Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2023. Т. 20, № 1. С. 145–162. DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=53205766 (дата обращения: 14.11.2025).
23. Baumgartner, L., Kopp, M., & Nicaise, V. (2022). Professional competence(s) of physical education teachers: terms, traditions, modelling and perspectives. *German Journal of Exercise and Sport Research*, *52*, 550–557. DOI: 10.1007/s12662-022-00840-z. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49653139 (access date: 21.11.2025).
24. Chiu, T.K.F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C.S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, Article 100118. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100118
25. Lucas, M., Bem-haja P., Zhang Y., Llorente-Cejudo C., & Palacios-Rodríguez A.A. (2025). comparative analysis of pre-service teachers' readiness for AI integration. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *8*, Article 100396. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100396. URL: https://www.sciencedirect.com (access date: 28.11.2025).
26. Ng, D.T.K., Leung, J.K.L., Chu, S.K.W., & Qiao, M.S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, Article 100041. DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100041. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X21000357 (access date: 12.12.2025).
27. Sanusi, I.T., Ayanwale, M.A., & Tolorunleke, A.E. (2024). Investigating pre-service teachers' artificial intelligence perception from the perspective of planned behavior theory. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, Article 100202. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100202. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X24000031 (access date: 12.12.2025).
28. Wang, C., Yuan, Y., & Ji, X. (2024). Effects of blended learning in physical education on university students' exercise attitudes and basketball skills: A cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, *24*, Article 3170. DOI: 10.1186/s12889-024-20469-x. URL: https://static-content.springer.com

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN THE THEORETICAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

S.S. Sitnichuk (Krasnoyarsk, Russia)
N.V. Kanaushkin (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The current stage of education development is characterized by intensive digital transformation, including the introduction of artificial intelligence (AI) technologies into the educational environment. For a physical education teacher, this leads to a complication of professional activity: alongside traditional methods, they should master AI tools for analysing data on students' physical condition and motor activity. Under these conditions, the professional competence of future physical education teachers acquires new content that includes readiness for responsible use of AI in the educational process.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the use of artificial intelligence technologies in the theoretical training of future physical education teachers and to propose approaches to integrating AI into the content of theoretical instruction.

Methodology and methods. The methodological framework of the study is based on systemic, competence-based, activity-based and axiological approaches, as well as the ideas of digital didactics. The research employed methods of analysis and synthesis of Russian and international sources on the professional training of physical education teachers and the use of AI in pedagogy.

Research results. The study clarifies the concept of professional competence of future physical education teachers in the context of education digitalization and the spread of AI technologies. Key functions of AI technologies in the theoretical training of future physical education teachers are identified: informational and reference, analytical and prognostic, training and modelling, consultative and reflective, design and constructive. Their didactic significance and relationship with the formation of components of professional competence are revealed. Approaches to integrating artificial intelligence technologies into the theoretical training of future physical education teachers are developed.

Conclusion. The study shows that in the context of digital transformation of education, the professional competence of future physical education teachers must include readiness for responsible and critical use of artificial intelligence technologies in the educational process. The structure of professional competence is refined and the ways in which AI can foster its development at the stage of theoretical training are revealed. The functions of AI in theoretical instruction are formulated and approaches to integrating AI into the theoretical training of future physical education teachers are proposed, structured through goal-oriented, content-related, technological and outcome-oriented blocks.

Keywords: *future physical education teacher; professional competence; artificial intelligence; theoretical training; digital educational environment; functions of AI in education; components of professional competence.*

Sitnichuk, Sergei S. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6618-5816; e-mail: sitnichukss@kspu.ru
Kanaushkin, Nikolay V. – Senior Lecturer, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1275-9598; e-mail: kolyasuper98@mail.ru.

References

1. Adolf, V.A., Adolf, K.V., & Sitnichuk, S.S. (2025, September 22–26). Training personnel for the sphere of physical culture and sports in the context of digital transformation: problems, prospects, innovations. In *Innovatsionnye preobrazovaniya v sfere fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma* [Innovative transformations in the sphere of physical culture, sports and tourism] (pp. 486–492). 28th All-Russian Scientific and Practical Conference, Rostov-on-Don, Russia.

2. Adolf, V.A., Sitnichuk, S.S., & Popovanova, N.A. (2024). Organization of physical education of international students in a blended learning format. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev]*, 1* (67), 16–25. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=64154836 (access date: 03.12.2025).
3. Bortnikova, S.A. (2020). Organizational and health-improving activity as a condition for developing professional competence of future physical education teachers. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education]*, 4*, 135–144. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43841460 (access date: 20.11.2025).
4. Vikhman, V.V. (2024). Artificial intelligence in education: A review of opportunities and limitations. *Filosofiya nauki* [Philosophy of Science]*, 16* (4), 5–27. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-obzor-vozmozhnostey-i-ogranicheniy (access date: 21.11.2025).
5. Kramarov, S.O., Arapova, E.A., Bocharov, A.A., et al. (2022). *Vozmozhnosti iskusstvennogo intellekta v sovershenstvovanii informatsionnogo obrazovatelnogo prostranstva regionov Rossii* [The potential of artificial intelligence in improving the information educational space of Russian regions]. Rostov-on-Don, Russia. URL: from https://naukaru.ru/ru/nauka/monography/2625/view (access date: 10.09.2025).
6. Garbuzov, S.P. (2019). Formation and role of competence in future physical education teachers. *Colloquium-journal* [Colloquium-journal]*, 15* (39), 50–53. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=38539077 (access date: 11.10.2025).
7. Ilyina, N.F., & Usheva, T.F. (2022). Development of teachers' reflective competence as a psychological and pedagogical task at the stage of professional training. *Nizhegorodskoe obrazovanie* [Nizhny Novgorod Education]*, 4*, 84–92. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50043807 (access date: 24.10.2025).
8. Ilyina, N.F., & Adolf, V.A. (2019). *Innovatsionnaya deyatelnost v obrazovanii: voprosy teorii i praktiki* [Innovative activity in education: Issues of theory and practice]. Krasnoyarsk, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=38501258 (access date: 12.09.2025).
9. Kamenev, R.V. (2021). Concept of using artificial intelligence in education. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 4*, 59–68. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47504386 (access date: 26.09.2025).
10. Kuzmin, N.N. (2024). Implementation of artificial intelligence in education: Current aspects and management decisions. *Ekonomika, menedzhment i upravlenie obrazovaniem* [Economics, Management and Education Management]*, 3*, 45–60. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65416035 (access date: 26.09.2025).
11. Mazanyuk, E.F. (2022). Use of artificial intelligence in Russian schools: Prospects and ambiguous consequences. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Teacher Education]*, 77* (1), 205–208. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50106208 (access date: 26.09.2025).
12. Markova, A.K. (1993). *Psikhologicheskiy analiz truda uchitelya. Professionalnaya kompetentnost uchitelya* [Psychological analysis of teacher's work. Teacher's professional competence]. Moscow, Russia. URL: https://ebooks.grsu.by (access date: 27.11.2025).
13. Minakov, A.I. (2023). Artificial intelligence in education as a relevant direction of modern teacher training. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology]*, 11* (4), 1–15. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=56382103 (access date: 27.09.2025).
14. Okolelov, O.P. (2020). *Iskusstvennyy intellekt i innovatsionnye pedagogicheskie sredstva v obrazovanii* [Artificial intelligence and innovative pedagogical tools in education]. Moscow; Berlin. URL: https://www.directmedia.ru/book-572444-iskusstvennyiy-intellekt-i-innovatsionnyi (access date: 27.09.2025).
15. Pavlova, T.B. (2025). Typology of teacher tools based on artificial intelligence in the context of education digitalization. *Pedagogika* [Pedagogy]*, 89* (5), 75–88. URL: https://pedagogy-journal.ru/article/ped20250197/fulltext (access date: 10.10.2025).

16. Rakhimova, T.A. (2024). Pedagogical support for the use of artificial intelligence in students' educational activities. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* [Professional Education in the Modern World]*, 14* (3), 120–132. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=68612986 (access date: 10.10.2025).
17. Sitnichuk, S.S. (2025). *Ot kompetentsiy i gotovnosti k kompetentnosti: podgotovka uchitelya fizicheskoy kultury* [From competences and readiness to competence: Training a physical education teacher]. Krasnoyarsk, Russia.
18. Fakhri, S., & Shram, V.P. (2025). *Professionalnaya kompetentnost uchitelya fizicheskoy kultury v usloviyakh tsifrovizatsii* [Professional competence of a physical education teacher in the context of digitalization]. Moscow, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=78124036 (access date: 17.10.2025).
19. Furs, S.P. (2023). Artificial intelligence in education – Teacher's assistant or a "disruptive" technology?. *Prepodavatel XXI vek* [Teacher of the 21st Century]*, 1* (1), 40–49. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=53258525 (access date: 24.10.2025).
20. Shermukhamedov, A.T., & Khaiitmatov, U.T. (2023). Application of artificial intelligence in education. *Vestnik Kokandskogo universiteta* [Kokand University Herald]*, 9* (9), 152–154. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65675276 (access date: 14.11.2025).
21. Shoshitaishvili, N.G. (2018). The Turing test: Pro and contra creation of artificial intelligence. *Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik* [International Student Scientific Bulletin]*, 4–7*, 1135–1141. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35606622 (access date: 14.11.2025).
22. Yarotskaya, L.V., & Aleynikova, D.V. (2023). Updating the content of social and humanities students' training in the AI context. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics]*, 20* (1), 145–162. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=53205766 (access date: 14.11.2025).
23. Baumgartner, L., Kopp, M., & Nicaise, V. (2022). Professional competence(s) of physical education teachers: terms, traditions, modelling and perspectives. *German Journal of Exercise and Sport Research*, *52*, 550–557. DOI: 10.1007/s12662-022-00840-z. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49653139 (access date: 21.11.2025).
24. Chiu, T.K.F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C.S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, Article 100118. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100118
25. Lucas, M., Bem-haja P., Zhang Y., Llorente-Cejudo C., & Palacios-Rodríguez A.A. (2025). comparative analysis of pre-service teachers' readiness for AI integration. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *8*, Article 100396. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100396. URL: https://www.sciencedirect.com (access date: 28.11.2025).
26. Ng, D.T.K., Leung, J.K.L., Chu, S.K.W., & Qiao, M.S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, Article 100041. DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100041. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X21000357 (access date: 12.12.2025).
27. Sanusi, I.T., Ayanwale, M.A., & Tolorunleke, A.E. (2024). Investigating pre-service teachers' artificial intelligence perception from the perspective of planned behavior theory. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, Article 100202. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100202. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X24000031 (access date: 12.12.2025).
28. Wang, C., Yuan, Y., & Ji, X. (2024). Effects of blended learning in physical education on university students' exercise attitudes and basketball skills: A cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, *24*, Article 3170. DOI: 10.1186/s12889-024-20469-x. URL: https://static-content.springer.com

УДК 796

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПОРТСМЕНОВ

М.А. Тремясов (Тюмень, Россия)
А.Н. Аржалова (Тюмень, Россия)
С.А. Чубыкина (Тюмень, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Современный спорт высших достижений характеризуется экстремальными психофизическими нагрузками, что создает предпосылки для развития хронического стресса и синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у спортсменов. Данный синдром, проявляющийся в эмоциональном истощении, циничном отношении к деятельности и чувстве снижения собственной эффективности, приводит к резкому падению спортивных результатов, ухудшению психического и соматического здоровья, а нередко и к досрочному завершению карьеры [Зотова, 2021]. Несмотря на признание серьезности проблемы, практика психологического сопровождения в отечественном спорте зачастую не имеет системного подхода к решению данной проблемы, ограничиваясь разовыми мерами [Попова, Горская, 2022], что определяет актуальность и практическую значимость настоящего исследования.

Цель статьи – разработать, внедрить и оценить эффективность комплексной программы профилактики и коррекции синдрома эмоционального выгорания у спортсменов высокой квалификации, интегрирующей психологические, психофизиологические и педагогические методы воздействия.

Методология и методы исследования. В качестве методологической основы исследования выступил системный подход. Для проверки эффективности авторской программы был проведен формирующий эксперимент с участием 42 спортсменов в возрасте 18–25 лет, которые были методом случайной выборки разделены на экспериментальную (ЭГ, n=22) и контрольную (КГ, n=20) группы. Для диагностики использовался комплекс методов: психодиагностика (опросник MBI-GS и методика В.В. Бойко), психофизиологическая диаг-ностика (оценка вариабельности сердечного ритма для объективной оценки уровня стресса) и статистический анализ (t-критерий Стьюдента). Разработанная программа для ЭГ включала три взаимосвязанных блока: психологический (когнитивно-поведенческий тренинг, тренинг осознанности, техники саморегуляции); психофизиологический (тренинг с биологической обратной связью по параметрам вариабельности сердечного ритма – ВСР); педагогический (работа с тренерским штабом по оптимизации тренировочного процесса и коммуникации). Эффективность психологических методов, включая mindfulness, в снижении симптомов выгорания у спортсменов подтверждена в исследованиях [Ефимов, 2020; Tang et al., 2022].

Результаты исследования. Сравнительный анализ данных до и после внедрения программы выявил статистически значимую положительную динамику исключительно в экспериментальной группе. По данным MBI-GS, в ЭГ зафиксированы достоверное снижение показателей эмоционального истощения (с 28,5 до 18,2 баллов, $p<0,001$) и цинизма (с 19,1 до 11,4 баллов, $p<0,001$), а также рост профессиональной эффективности (с 25,6 до 32,8 баллов, $p<0,01$). Психофизиологические данные подтвердили эти результаты, в ЭГ значимо улучшились параметры вариабельности сердечного ритма: рост SDNN (с 45,2 до 62,8 мс, $p<0,01$) и RMSSD (с 28,4 до 41,5 мс, $p<0,01$), а также снижение индекса напряжения регуляторных систем (со 180,5 до 95,7 усл. ед., $p<0,001$). В контрольной группе значимых изменений ни по психологическим, ни по психофизиологическим показателям выявлено не было. Важность психофизиологического подхода и оценки ВСР при изучении выгорания спортсменов также отмечена в работе [Monfared et al., 2021].

Заключение. Результаты исследования убедительно доказывают, что разработанная комплексная программа является высокоэффективным средством профилактики и коррекции синдрома эмоционального выгорания у спортсменов. Полученные данные свидетельствуют о том, что сочетанное применение психологического тренинга, методов биоуправления и педагогического воздействия на тренерский штаб позволяет не только купировать психологические симптомы выгорания, но и восстановить адаптационные резервы организма на психофизиологическом уровне. Практическая значимость работы заключается в предоставлении конкретного, научно обоснованного инструментария для системы психологического сопровождения в спорте высших достижений, направленного на сохранение психического здоровья спортсменов и продление их продуктивной карьеры.

Ключевые слова: *выгорание, коррекция, вариабельность, психология, здоровье, спорт.*

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

Тремясов Михаил Александрович – студент института клинической медицины, Тюменский государственный медицинский университет Минздрава России; ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0522-6406; e-mail: tremyasov.miha@gmail.com
Аржалова Алина Николаевна – студентка института клинической медицины, Тюменский государственный медицинский университет Минздрава России; ORCID: https://orcid.org/0009-0008-4021-1722; e-mail: lova0505@mail.ru
Чубыкина Светлана Александровна – преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Тюменский государственный медицинский университет Минздрава России; ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8702-7190; e-mail: lana.tchubykina@yandex.ru

Постановка проблемы. Современный спорт высших достижений характеризуется экстремальными психофизическими нагрузками, высокой интенсивностью тренировочного и соревновательного процессов, а также прессингом со стороны тренеров, болельщиков и СМИ. В этих условиях спортсмены постоянно функционируют на грани своих возможностей, что делает их чрезвычайно уязвимыми перед хроническим стрессом и его тяжелым последствием – синдромом эмоционального выгорания (СЭВ). Долгое время проблема выгорания рассматривалась преимущественно в контексте помогающих профессий, однако накопленные за последние десятилетия данные убедительно свидетельствуют о широкой распространенности СЭВ в спортивной среде [Santos-Afonso et al., 2023; Woods et al., 2022].

Эмоциональное выгорание у спортсменов представляет собой психологический синдром, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию (циничное отношение к спортивной деятельности и ее участникам) и чувство снижения профессиональных достижений [Левина, Артемьев, 2023]. Его последствия катастрофичны как для самого атлета, так и для команды: это не только резкое падение спортивных результатов, но и потеря мотивации, развитие соматических заболеваний, тревожные и депрессивные расстройства, а в крайних случаях – досрочное завершение карьеры [Зотова, 2021].

Несмотря на признание серьезности проблемы, система профилактики и коррекции СЭВ в практике отечественного спорта часто носит фрагментарный характер. Меры, как правило, ограничиваются кратковременным психологическим консультированием или снижением тренировочных нагрузок, что не всегда достаточно для преодоления глубоко укоренившегося синдрома [Рыбчинский и др., 2020]. Существует насущная потребность в разработке и внедрении научно обоснованных, комплексных программ, направленных не только на купирование симптомов, но и на устранение причин выгорания, а также на укрепление психологической устойчивости спортсменов. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела.

Цель настоящего исследования – разработка, внедрение и оценка эффективности комплексной программы профилактики и коррекции синдрома эмоционального выгорания у спортсменов высокой квалификации, интегрирующей методы когнитивно-поведенческой терапии, тренинг осознанности, биологическую обратную связь и организационные изменения в тренировочном процессе.

Обзор научной литературы по проблеме. Проведенный анализ научной литературы, представленной в статье, позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, современные исследования единогласно признают, что экстремальные психофизические нагрузки в спорте высших достижений создают прямые предпосылки для развития хронического стресса и синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у спортсменов [Зотова, 2021; Santos-Afonso et al., 2023; Woods et al., 2022]. Катастрофические последствия СЭВ, включая резкое падение результатов, ухудшение здоровья и досрочное завершение карьеры, делают проблему чрезвычайно актуальной [Левина, Артемьев, 2023]. Во-вторых, в литературе отмечается, что, несмотря на признание серьезности проблемы, практика психологического сопровождения в спорте, особенно

в отечественном контексте, часто носит фрагментарный и несистемный характер, ограничиваясь разовыми мерами, что является явно недостаточным для глубокой коррекции синдрома [Попова, Горская, 2022; Рыбчинский и др., 2020]. Этот факт указывает на насущную потребность в разработке комплексных, научно обоснованных программ. В-третьих, в работах других авторов подтверждается эффективность отдельных методов, входящих в предлагаемую комплексную программу. В частности, исследования демонстрируют результативность психологических методов, таких как тренинг осознанности, в снижении симптомов выгорания [Ефимов, 2020; Tang et al., 2022]. Кроме того, важность психофизиологического подхода и оценки вариабельности сердечного ритма (ВСР) как объективного маркера стресса и восстановления адаптационных резервов также находит поддержку в научной литературе [Monfared et al., 2021]. В-четвертых, обзоры литературы указывают на то, что большинство существующих программ коррекции носят узконаправленный характер, фокусируясь либо на психологических техниках, либо на организационных изменениях [Рыбчинский и др., 2020; Пархоменко и др., 2021]. Таким образом, комплексный подход, интегрирующий психологические, психофизиологические и педагогические методы воздействия, представлен в литературе недостаточно, что и определяет научную новизну данного исследования, направленную на восполнение этого пробела. Конфликты в команде и недостаток социальной поддержки, дисбаланс между спортом и другими сферами жизни: пренебрежение учебой, семьей, хобби – приводят к сужению идентичности и повышают уязвимость [Волженина, Чижова, 2024].

В отечественной науке проблему спортивного выгорания исследовали А.В. Алексеев, Г.Д. Горбунов, О.В. Дашкевич. Их работы подчеркивают важность психопрофилактики и необходимость формирования навыков саморегуляции у спортсменов [Берилова, Распопова, 2022]. Однако, как показывают обзоры литературы, большинство существующих программ коррекции СЭВ носят узконаправленный характер, фокусируясь либо на чисто психологических техниках (когнитивно-поведенческая терапия) [Рыбчинский и др., 2020], либо на организационных изменениях (периодизация нагрузок) [Пархоменко и др., 2021]. Комплексный подход, интегрирующий психологические, психофизиологические и педагогические методы, представлен в научной литературе недостаточно, что определяет научную новизну данного исследования.

Методология (материалы и методы). Организация и участники исследования. Лонгитюдное исследование проводилось на базе Центра олимпийской подготовки в течение 9 месяцев (с предварительным скринингом и последующим катамнезом). В нем приняли участие 45 спортсменов высокой квалификации (кандидаты в мастера спорта, мастера спорта, мастера спорта международного класса) в возрасте от 18 до 28 лет (средний возраст – 22,4 ± 2,8 года), представляющие циклические виды спорта (легкая атлетика, плавание, гребля). Критерием включения было наличие умеренных и высоких признаков СЭВ по результатам скрининга с использованием MBI-GS. Участники методом рандомизации были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ, n=23) и контрольную (КГ, n=22). В ходе исследования из окончательной выборки выбыли 3 спортсмена (2 из КГ, 1 из ЭГ) по причине травм, не связанных с исследованием. Таким образом, окончательная выборка составила 42 человека (ЭГ=22, КГ=20).

Психодиагностика. Опросник MBI-GS (General Survey) в адаптации для спорта. Оценивает три субшкалы: «Эмоциональное истощение» (9 пунктов, α-Кронбаха=0,87), «Цинизм/Деперсонализация» (5 пунктов, α=0,79), «Профессиональная эффективность» (8 пунктов, α=0,82). Использовалась 6-балльная частотная шкала Ликерта.

Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко. Позволяет оценить степень сформированности фаз «Напряжение» (симптомы «переживание», «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование»), «Резистенция» («эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций») и «Истощение» («эмоциональный

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

дефицит», «эмоциональная отстраненность»). Подобный диагностический подход к анализу фаз выгорания применяется в современных исследованиях [Липовка и др., 2020].

Психофизиологическая диагностика. Оценка вариабельности сердечного ритма (ВСР). Проводилась с использованием аппаратно-программного комплекса «Поли-Спектр-Ритм» в состоянии покоя в течение 5 минут в утренние часы. Анализировались временные (SDNN – стандартное отклонение NN-интервалов, RMSSD – квадратный корень из среднего квадрата разностей последовательных NN-интервалов) и спектральные (LF – низкочастотный компонент, HF – высокочастотный компонент, отражающий парасимпатическую активность) показатели, а также индекс напряжения (ИН) регуляторных систем по Р.М. Баевскому. Снижение ВСР является объективным маркером хронического стресса и переутомления [Monfared et al., 2021].

Программа профилактики и коррекции СЭВ – авторская. Программа, разработанная для ЭГ, реализовывалась в течение 4 месяцев и включала три блока.

Психологический блок (16 сессий): когнитивно-поведенческий тренинг, основанный на протоколах, предложенных Д. Гринбергом, направленный на идентификацию иррациональных убеждений («должен всегда побеждать», «катастрофизация неудачи»), формирование реалистичных целей, развитие навыков управления гневом и разочарованием. Тренинг осознанности для снижения реактивности на стресс и повышения концентрации на «здесь и сейчас» (8 сессий) [Tang et al., 2022, Xue et al., 2024]. Обучение техникам эмоциональной саморегуляции (диафрагмальное дыхание, прогрессивная мышечная релаксация по Джекобсону).

Психофизиологический блок (12 сессий): тренинг с биологической обратной связью (БОС) по параметрам ВСР на аппарате «Bioshadow». Спортсмены в режиме реального времени учились осознанно повышать свой уровень вариабельности (параметр SDNN и HF-компонент) через регуляцию дыхания и мышечного расслабления, что способствует оптимизации состояния вегетативной нервной системы и повышению стрессоустойчивости [Monfared et al., 2021].

Педагогический блок: консультативная работа с представителями тренерского штаба (4 семинара) по оптимизации тренировочного процесса: внедрение принципов тонкой периодизации с учетом психоэмоционального состояния спортсменов [Пархоменко и др., 2021], создание ситуаций выбора для повышения автономии спортсмена, развитие поддерживающего стиля коммуникации, основанного на принципах теории самодетерминации [Yukhymenko-Lescroart et al., 2022]. Теория самодетерминации, на которую опираются в данном исследовании, представляет собой психологическую концепцию, фокусирующуюся на внутренних источниках мотивации и условиях, способствующих психологическому благополучию. Ее центральное положение заключается в том, что для оптимального функционирования и развития человеку необходимо удовлетворение трех универсальных, врожденных психологических потребностей: автономии, компетентности и связанности. В контексте спорта, и в частности проблемы эмоционального выгорания, эта теория позволяет понять, как тренерско-спортивная среда может либо способствовать устойчивости и внутренней мотивации, либо провоцировать истощение.

Потребность в автономии – это стремление чувствовать себя источником собственных действий, переживать волю и выбор. Для спортсмена это означает возможность участвовать в принятии решений, касающихся тренировочного процесса, понимать смысл и цель упражнений, а не просто слепо следовать инструкциям. Авторитарный, контролирующий стиль руководства тренера, напротив, подавляет автономию, порождая чувство давления и потерю внутреннего интереса к деятельности, что является прямым фактором риска развития цинизма и эмоционального отчуждения – ключевых компонентов выгорания.

Потребность в компетентности отражает желание эффективно взаимодействовать со средой, чувствовать мастерство и рост. В спортивной практике ее удовлетворение связано

с получением конструктивной, неоценочной обратной связи, постановкой ясных и достижимых целей, а также созданием ситуаций, позволяющих спортсмену ощущать прогресс. Когда тренерский подход фокусируется исключительно на ошибках и результатах, не признавая усилий, у спортсмена формируется чувство неэффективности, что напрямую соотносится со снижением профессиональной эффективности в структуре синдрома выгорания.

Потребность в связанности – это потребность в установлении теплых, доверительных отношений с другими, ощущении принадлежности и поддержки. В спортивной команде это реализуется через эмпатическое общение тренера, внимание к психоэмоциональному состоянию спортсмена, формирование позитивного командного климата. Отсутствие такой поддержки, конфликты и ощущение изоляции лишают спортсмена важного ресурса для преодоления стресса, усугубляя эмоциональное истощение.

Процедура исследования. На первом этапе все участники прошли первичную диагностику (Т1). Затем ЭГ в течение 4 месяцев участвовала в комплексной программе (2 групповых психологических сессии и 1 индивидуальная сессия БОС в неделю). КГ продолжала тренироваться в обычном режиме без специального психологического вмешательства. По окончании программы была проведена повторная диагностика (Т2). Через 3 месяца был проведен катамнез (Т3) для оценки устойчивости эффектов.

Статистический анализ. Обработка данных проводилась с использованием программы IBM SPSS Statistics 26. Проверка распределения на нормальность проводилась с помощью критерия Шапиро – Уилка. Для проверки достоверности различий между группами до и после вмешательства применялся t-критерий Стьюдента для независимых и зависимых выборок (для параметрических данных) и U-критерий Манна – Уитни (для непараметрических данных). Для оценки внутригрупповой динамики использовался дисперсионный анализ с повторными измерениями (ANOVA). Уровень статистической значимости был установлен на $p < 0,05$.

Результаты исследования. Сравнение первичных данных (Т1) между ЭГ и КГ не выявило статистически значимых различий по всем психодиагностическим и психофизиологическим показателям ($p > 0,05$), что свидетельствует об исходной однородности групп.

Анализ данных после вмешательства (Т2) выявил следующие изменения.

1. Психодиагностические показатели (MBI-GS).

Эмоциональное истощение: в ЭГ зафиксировано достоверное снижение показателя с 29,8 ± 3,4 до 17,5 ± 2,9 балла ($F(1,40)=45.32$, $p < 0,001$, $\eta^2=0.53$). В КГ изменения были незначительными: с 28,9 ± 3,1 до 27,2 ± 3,3 балла ($p > 0,05$).

Цинизм/Деперсонализация: в ЭГ показатель снизился с 20,2 ± 2,8 до 10,8 ± 2,3 балла ($F(1,40)=38.91$, $p < 0,001$, $\eta^2=0.49$). В КГ динамика отсутствовала (с 19,8 ± 2,5 до 19,3 ± 2,7 балла, $p > 0,05$).

Профессиональная эффективность: в ЭГ наблюдалось значимое повышение показателя с 24,3 ± 3,2 до 33,5 ± 2,5 балла ($F(1,40)=35.67$, $p < 0,001$, $\eta^2=0.47$), что отражает рост чувства компетентности и успешности. В КГ показатель остался на прежнем уровне. Аналогичные связи между компонентами выгорания и эффективностью отмечаются в работах [Берилова, Распопова, 2022; Татьянина и др., 2023].

Данные по методике В.В. Бойко подтвердили эти результаты: в ЭГ наблюдалось статистически значимое снижение суммарного показателя выгорания с 78,5±6,8 до 45,2±5,9 балла ($p<0,001$), в то время как в КГ снижение было минимальным (с 77,8±7,1 до 72,4±6,5 балла, $p>0,05$).

2. Психофизиологические показатели (ВСР).

SDNN (общая вариабельность): в ЭГ зафиксирован рост с 44,5 ± 5,8 мс до 63,2 ± 6,5 мс ($F(1,40)=25.14$, $p < 0,001$, $\eta^2=0.39$). В КГ значимых изменений не произошло (с 45,1±5,5 до 46,3±5,9 мс).

RMSSD (парасимпатическая активность): в ЭГ показатель увеличился с 27,9 ± 4,5 мс до 42,8 ± 5,3 мс ($F(1,40) =22.87$, $p < 0,001$, $\eta^2=0.36$), что свидетельствует об улучшении процессов восстановления.

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

Индекс напряжения (ИН): в ЭГ наблюдалось снижение с 185,3 ± 28,1 усл. ед. до 92,1 ± 17,9 усл. ед. ($F(1,40) = 40.18$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0.50$), что указывает на снижение общего напряжения регуляторных систем организма. Положительное влияние вмешательств на психофизиологические параметры стресса согласуется с данными других исследований [Rosales-Ricardo, Ferreira, 2022].

Сравнение межгрупповых различий на этапе Т2 показало, что по всем указанным параметрам различия между ЭГ и КГ являются статистически значимыми ($p < 0,01 – p < 0,001$) в пользу экспериментальной группы.

Данные катамнеза (Т3) продемонстрировали сохранение достигнутых положительных эффектов в ЭГ по всем основным показателям. Хотя наблюдалось незначительное увеличение показателей эмоционального истощения и цинизма по сравнению с Т2, они оставались статистически значимо ниже, чем на этапе Т1 ($p<0,01$). Устойчивость результатов подтверждает важность формирования долгосрочных навыков саморегуляции, на что указывается в литературе [Tutte-Vallarino et al., 2022].

Заключение. Проведенное исследование подтвердило высокую эффективность разработанной комплексной программы профилактики и коррекции синдрома эмоционального выгорания у спортсменов. Важным результатом является не только субъективное улучшение психологического состояния участников экспериментальной группы, выраженное в снижении эмоционального истощения и цинизма, а также в росте уверенности в своих силах, но и объективное психофизиологическое подтверждение этих изменений. Нормализация параметров вариабельности сердечного ритма свидетельствует о восстановлении адаптационных резервов организма и снижении уровня хронического стресса.

Наиболее значимым выводом является демонстрация того, что синдром эмоционального выгорания не является необратимым состоянием и может быть достаточно успешно преодолен при условии применения системного подхода. Сочетание психологического тренинга (когнитивно-поведенческая терапия и mindfulness), методов биоуправления и педагогической работы с тренерами позволяет воздействовать на проблему многогранно: от коррекции глубинных когнитивных схем, связанных в том числе с перфекционизмом, до оптимизации объективных условий тренировочной деятельности. Устойчивость результатов на этапе катамнеза через 3 месяца после окончания программы свидетельствует о сформированности у спортсменов навыков самостоятельной регуляции психоэмоционального состояния.

Практическая значимость исследования заключается в предоставлении конкретного, апробированного инструментария для психологов и тренеров, работающих в сфере спорта высших достижений. Внедрение подобных программ в систему подготовки спортсменов будет способствовать не только росту их результатов, но, что еще важнее, сохранению психического здоровья и продлению спортивного долголетия. Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации данной программы для спортсменов различных возрастных групп и видов спорта, а также в изучении долгосрочных эффектов ее применения.

Библиографический список

1. Берилова Е.И., Распопова А.С. Психологические регуляторы выгорания у спортсменов разной квалификации // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2022. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-regulyatory-vygoraniya-u-sportsmenov-raznoy-kvalifikatsii (дата обращения: 01.12.2025).
2. Волженина Д.С., Чижова Е.А. Мотивационно-смысловые предпосылки профессионального выгорания у спортсменов // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2024. № 3 (35). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionno-smyslovye-predposylki-professionalnogo-vygoraniya-u-sportsmenov (дата обращения: 01.12.2025).

3. Ефимов В.Н. Использование осознанного внимания при эмоциональном выгорании у спортсменов // Наука и социум. 2020. № XIII: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-osoznannogo-vnimaniya-pri-emotsionalnom-vygoranii-u-sportsmenov (дата обращения: 01.12.2025).
4. Зотова Е.А. Психическое выгорание как фактор снижения результативности соревновательной деятельности и прекращения спортивной карьеры // Scientific progress. 2021. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskoe-vygoranie-kak-faktor-snizheniya-rezultativnosti-sorevnovatelnoy-deyatelnosti-i-prekrascheniya-sportivnoy-kariery (дата обращения: 01.12.2025).
5. Левина И.Л., Артемьев А.А. Эмоциональное выгорание у спортсменов // ТиПФК. 2023. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-u-sportsmenov (дата обращения: 01.12.2025).
6. Липовка А.Ю., Намазов А.К., Шамрай Л.В., Намазов К.А., Липовка В.П. Эмоциональное выгорание как фактор жизнестойкости спортсменов-единоборцев // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. № 4 (182). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-kak-faktor-zhiznestoykosti-sportsmenov-edinobortsev (дата обращения: 01.12.2025).
7. Пархоменко Е.А., Дубовова А.А., Матвеева И.С. Психическая напряженность как индикатор эмоционального благополучия у спортсменов разного возраста // Ученые записки университета Лесгафта. 2021. № 3 (193). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskaya-napryazhennost-kak-indikator-emotsionalnogo-blagopoluchiya-u-sportsmenov-raznogo-vozrasta (дата обращения: 01.12.2025).
8. Попова Т.А., Горская Г.Б. Профилактика выгорания в спортивной деятельности // Вестник науки. 2022. № 4 (49). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-vygoraniya-v-sportivnoy-deyatelnosti (дата обращения: 01.12.2025).
9. Рыбчинский В.П., Шенгелая С.А., Грошевихин И.В. Использование аутогенной тренировки как метода коррекции эмоционального выгорания у спортсменов, занимающихся боевыми искусствами // МНИЖ. 2020. № 6-2 (96). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autogennoy-trenirovki-kak-metoda-korrektsii-emotsionalnogo-vygoraniya-u-sportsmenov-zanimayuschihsya-boevymi (дата обращения: 01.12.2025).
10. Татьянина Л.Г., Вахнин Н.А., Сазонова Н.Н., Сорокин С.И. Копинг-стратегии студентов-спортсменов с разным уровнем эмоционального выгорания // ТиПФК. 2023. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/koping-strategii-studentov-sportsmenov-s-raznym-urovnem-emotsionalnogo-vygoraniya (дата обращения: 01.12.2025).
11. Monfared, S.S., Lebeau, J.C., Mason, J., Cho, S.K., Basevitch, I., Perry, I., Baur, D.A., & Tenenbaum, G. (2021). A bio-physio-psychological investigation of athletes' burnout. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *92* (1), 189–198. DOI: https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1715911
12. Rosales-Ricardo, Y., & Ferreira, J. P. (2022). Effects of physical exercise on burnout syndrome in university students. *MEDICC Review*, *24* (1), 36–39. DOI: https://doi.org/10.37757/MR2022.V24.N1.7
13. Santos-Afonso, M.D., Lourenção, L.G., Afonso, M.D.S., Saes, M.O., Santos, F.B.D., Penha, J.G.M., Galvão, D.M., Ximenes Neto, F.R.G., Sasaki, N.S.G.M.D.S., Santos, M.L.S.G., Borges, F.A., Oliveira, J.F., Rodrigues, S.T., Bandeira, E.O., Alcantara, F.C., Cunha, C.L.F., Silva, F.G.D., Lemos, M., Soares Junior, A.O., & Neves, F.B. (2023). Burnout syndrome in selectable athletes for the brazilian handball team-children category. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20* (4), 3692. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph20043692
14. Tang, Y., Liu, Y., Jing, L., Wang, H., & Yang, J. (2022). Mindfulness and regulatory emotional self-efficacy of injured athletes returning to sports: the mediating role of competitive state anxiety and athlete burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19* (18), 11702. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph191811702

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

15. Tutte-Vallarino, V., Malán-Ernst, E., Reyes-Bossio, M., Peinado-Portero, A., de Álvaro, J.I., Ortín Montero, F.J., & Garcés de Los Fayos Ruiz, E.J. (2022). Relationship between resilience, optimism, and burnout in Pan-American athletes. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1048033. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1048033
16. Woods, S., Dunne, S., Gallagher, P., & Harney, S. (2022). Is a pandemic as good as a rest? Comparing athlete burnout and stress before and after the suspension of organised team sport due to Covid-19 restrictions, and investigating the impact of athletes' responses to this period. *Psychology of Sport and Exercise*, *60*, 102168. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102168
17. Xue, W., Tao, Y., Huang, Y., Liu, G., & Wang, H. (2024). Emotional intelligence and burnout among adolescent basketball players: the mediating effect of emotional labor. *Sports*, *12* (10), 266. DOI: https://doi.org/10.3390/sports12100266
18. Yang, J.H., Yang, H.J., Choi, C., & Bum, C.H. (2023). Systematic review and meta-analysis on burnout owing to perfectionism in elite athletes based on the Multidimensional Perfectionism Scale (MPS) and Athlete Burnout Questionnaire (ABQ). *Healthcare*, *11* (10), 1417. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare11101417
19. Yukhymenko-Lescroart, M.A., Ruser, J.B., Gabana, N.T., & Gilbert, J.N. (2022). Assessing burnout in subgroups of athletes based on gratitude and perceived coach-athlete relationship. *Psychological Reports*, *125* (2), 964–985. DOI: https://doi.org/10.1177/0033294121991837

PREVENTION AND CORRECTION OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME IN ATHLETES

M.A. Tremyasov (Tyumen, Russia)
A.N. Arzhalova (Tyumen, Russia)
S.A. Chubykina (Tyumen, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Modern high-performance sports are characterized by extreme psychophysical loads, thus creating the preconditions for the development of chronic stress and emotional burnout syndrome (EBS) in athletes. This syndrome, which manifests itself in emotional exhaustion, a cynical attitude towards activities, and a sense of decreased efficiency, leads to a sharp decline in sports performance, deterioration in mental and physical health, and often to the early end of a career. Despite the recognition of the severity of the problem, the practice of psychological support in Russian sports often lacks a systematic approach to addressing this issue, relying on one-time measures, which highlights the relevance and practical significance of this study.

The purpose of the article is to develop, implement, and evaluate the effectiveness of a comprehensive program for the prevention and correction of emotional burnout syndrome in highly qualified athletes, which integrates psychological, psychophysiological, and pedagogical methods of influence.

Methodology (materials and methods). The study was based on a systemic approach. To test the effectiveness of the authors' program, a formative experiment was conducted with 40 athletes aged 18–25, who were randomly divided into an experimental group (EG, n=20) and a control group (CG, n=20). A complex of methods was used for diagnostics: psychodiagnostics (MBI-GS questionnaire and V.V. Boyko's technique), psychophysiological diagnostics (assessment of heart rate variability for an objective assessment of stress level), and statistical analysis (Student's t-test). The developed program for EG included three interconnected blocks: psychological (cognitive-behavioral training, mindfulness training, self-regulation techniques); psychophysiological (training with biofeedback on HRV parameters); pedagogical (work with the coaching staff on optimizing the training process and communication). The effectiveness of psychological methods, including mindfulness, in reducing burnout symptoms in athletes has been confirmed in studies [Efimov, 2020; Tang et al., 2022].

Research results. A comparative analysis of data before and after the implementation of the program revealed a statistically significant positive dynamics exclusively in the experimental group. According to the MBI-GS, the EG showed a significant decrease in emotional exhaustion (from 28.5 to 18.2 points, $p<0.001$) and cynicism (from 19.1 to 11.4 points, $p<0.001$), as well as an increase in professional efficiency (from 25.6 to 32.8 points, $p<0.01$). The psychophysiological data confirmed these results: the parameters of heart rate variability improved significantly in the experimental group, with an increase in SDNN (from 45.2 to 62.8 ms, $p<0.01$) and RMSSD (from 28.4 to 41.5 ms, $p<0.01$), as well as a decrease in the index of regulatory system tension (from 180.5 to 95.7 units, $p<0.001$). In the control group, no significant changes were detected in either psychological or psychophysiological indicators. The importance of the psychophysiological approach and HRV assessment in studying athlete burnout was also noted in the work by S.S. Monfared et al. [2021].

Conclusion. The results of the study convincingly prove that the developed complex program is a highly effective means of preventing and correcting the syndrome of emotional burnout in athletes. The data obtained indicate that the combined use of psychological training, bio-management methods, and pedagogical influence on the coaching staff allows not only to alleviate the psychological symptoms of burnout, but also to restore the adaptive reserves of the body at the psychophysiological level. The practical significance of the work lies in providing a specific, scientifically grounded toolkit for the system of psychological support in high-performance sports, aimed at preserving the mental health of athletes and prolonging their productive careers.

Keywords: *burnout, correction, variability, psychology, health, sports.*

Tremyasov, Mikhail A. – Bachelor' Degree Candidate, Institute of Clinical Medicine, Tyumen State Medical University under the Ministry of Health of the Russian Federation (Tyumen, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0522-6406; e-mail: tremyasov.miha@gmail.com

Arzhalova, Alina N. – Bachelor's Degree Candidate, Institute of Clinical Medicine, Tyumen State Medical University under the Ministry of Health of the Russian Federation (Tyumen, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0008-4021-1722; e-mail: lova0505@mail.ru

Chubykina, Svetlana A. – Lecturer, Department of Physical Culture and Sports, Tyumen State Medical University under the Ministry of Health of the Russian Federation (Tyumen, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8702-7190; e-mail: lana.tchubykina@yandex.ru

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

References

1. Berilova, E.I., & Raspopova, A.S. (2022). Psychological regulators of burnout in athletes of different qualifications. *Fizicheskaya kultura, sport – nauka i praktika* [Physical Culture, Sports – Science and Practice], *3*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-regulyatory-vygoraniya-u-sportsmenov-raznoy-kvalifikatsii (access date: 01.12.2025).
2. Volzhenina, D.S., & Chizhova, E.A. (2024). Motivational and conceptual prerequisites for professional burnout in athletes. *Zdorovye cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kultury i sporta* [Human Health, Theory and Methodology of Physical Education and Sports], *3* (35). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionno-smyslovye-predposylki-professionalnogo-vygoraniya-u-sportsmenov (access date: 01.12.2025).
3. Efimov, V.N. (2020, February 3). Using mindful attention for emotional burnout in athletes. In *Nauka i sotsium* [Science and Society] (pp. 77–80, No. XIII). 13th All-Russian Scientific and Practical Conference, Novosibirsk, Russia. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-osoznannogo-vnimaniya-pri-emotsionalnom-vygoranii-u-sportsmenov (access date: 01.12.2025).
4. Zotova, E.A. (2021). Mental burnout as a factor in decreasing competitive performance and termination of a sports career. *Scientific Progress*, *3*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskoe-vygoranie-kak-faktor-snizheniya-rezultativnosti-sorevnovatelnoy-deyatelnosti-i-prekrascheniya-sportivnoy-kariery (access date: 01.12.2025).
5. Levina, I.L., & Artemyev, A.A. (2023). Emotional burnout in athletes. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury* [Theory and Practice of Physical Culture], *3*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-u-sportsmenov (access date: 01.12.2025).
6. Lipovka, A.Yu., Namazov, A.K., Shamrai, L.V., Namazov, K.A., & Lipovka, V.P. (2020). Emotional burnout as a factor in the resilience of combat sports athletes. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta* [Scientific Notes of Lesgaft University], *4* (182). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-kak-faktor-zhiznestoykosti-sportsmenov-edinobortsev (access date: 01.12.2025).
7. Parkhomenko, E.A., Dubovova, A.A., & Matveyeva, I.S. (2021). Mental stress as an indicator of emotional well-being in athletes of different ages. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta* [Scientific Notes of Lesgaft University], *3* (193). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskaya-napryazhennost-kak-indikator-emotsionalnogo-blagopoluchiya-u-sportsmenov-raznogo-vozrasta (access date: 01.12.2025).
8. Popova, T.A., & Gorskaya, G.B. (2022). Burnout prevention in sports activities. *Vestnik nauki* [Science Bulletin], *4* (49). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-vygoraniya-v-sportivnoy-deyatelnosti (access date: 01.12.2025).
9. Rybchinsky, V.P., Shengelaya, S.A., & Groshevikhin, I.V. (2020). The use of autogenic training as a method for correcting emotional burnout in athletes engaged in martial arts. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatelskiy zhurnal* [International Scientific Research Journal], *6-2* (96). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autogennoy-trenirovki-kak-metoda-korrektsii-emotsionalnogo-vygoraniya-u-sportsmenov-zanimayuschihsya-boevymi (access date: 01.12.2025).
10. Tatyanina, L.G., Vakhnin, N.A., Sazonova, N.N., & Sorokin, S.I. (2023). Coping strategies of student-athletes with different levels of emotional burnout. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury* [Theory and Practice of Physical Culture], *3*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/koping-strategii-studentov-sportsmenov-s-raznym-urovnem-emotsionalnogo-vygoraniya (access date: 01.12.2025).
11. Monfared, S.S., Lebeau, J.C., Mason, J., Cho, S.K., Basevitch, I., Perry, I., Baur, D.A., & Tenenbaum, G. (2021). A bio-physio-psychological investigation of athletes' burnout. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *92* (1), 189–198. DOI: https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1715911
12. Rosales-Ricardo, Y., & Ferreira, J. P. (2022). Effects of physical exercise on burnout syndrome in university students. *MEDICC Review*, *24* (1), 36–39. DOI: https://doi.org/10.37757/MR2022.V24.N1.7

13. Santos-Afonso, M.D., Lourenção, L.G., Afonso, M.D.S., Saes, M.O., Santos, F.B.D., Penha, J.G.M., Galvão, D.M., Ximenes Neto, F.R.G., Sasaki, N.S.G. M.D.S., Santos, M.L.S.G., Borges, F.A., Oliveira, J.F., Rodrigues, S.T., Bandeira, E.O., Alcantara, F.C., Cunha, C.L.F., Silva, F.G.D., Lemos, M., Soares Junior, A.O., & Neves, F.B. (2023). Burnout syndrome in selectable athletes for the brazilian handball team-children category. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20* (4), 3692. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph20043692
14. Tang, Y., Liu, Y., Jing, L., Wang, H., & Yang, J. (2022). Mindfulness and regulatory emotional self-efficacy of injured athletes returning to sports: the mediating role of competitive state anxiety and athlete burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19* (18), 11702. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph191811702
15. Tutte-Vallarino, V., Malán-Ernst, E., Reyes-Bossio, M., Peinado-Portero, A., de Álvaro, J.I., Ortín Montero, F.J., & Garcés de Los Fayos Ruiz, E.J. (2022). Relationship between resilience, optimism, and burnout in Pan-American athletes. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1048033. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1048033
16. Woods, S., Dunne, S., Gallagher, P., & Harney, S. (2022). Is a pandemic as good as a rest? Comparing athlete burnout and stress before and after the suspension of organised team sport due to Covid-19 restrictions, and investigating the impact of athletes' responses to this period. *Psychology of Sport and Exercise*, *60*, 102168. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102168
17. Xue, W., Tao, Y., Huang, Y., Liu, G., & Wang, H. (2024). Emotional intelligence and burnout among adolescent basketball players: the mediating effect of emotional labor. *Sports*, *12* (10), 266. DOI: https://doi.org/10.3390/sports12100266
18. Yang, J.H., Yang, H.J., Choi, C., & Bum, C.H. (2023). Systematic review and meta-analysis on burnout owing to perfectionism in elite athletes based on the Multidimensional Perfectionism Scale (MPS) and Athlete Burnout Questionnaire (ABQ). *Healthcare*, *11* (10), 1417. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare11101417
19. Yukhymenko-Lescroart, M.A., Ruser, J.B., Gabana, N.T., & Gilbert, J.N. (2022). Assessing burnout in subgroups of athletes based on gratitude and perceived coach-athlete relationship. *Psychological Reports*, *125* (2), 964–985. DOI: https://doi.org/10.1177/0033294121991837

УДК 159.9

ПРЕДИКТОРЫ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ: РОЛЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И САМООТНОШЕНИЯ

О.С. Втюрина (Омск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Несмотря на активное развитие сети психолого-педагогических классов, научных исследований, посвященных именно психологическим особенностям обучающихся этих классов, крайне мало, большинство работ носит методический или описательный характер. Понимание психологических предикторов субъектной позиции позволяет перейти от стихийного формирования к целенаправленному развитию активности и ответственности обучающихся. Выявление ключевых личностных ресурсов дает конкретные цели для психолого-педагогического сопровождения и повышает эффективность профильного обучения в психолого-педагогических классах.

Цель статьи – выявление и обоснование предикторов субъектной позиции обучающихся психолого-педагогических классов.

Методология и методы. В качестве методологической базы выступили субъектно-деятельностный и ресурсный подходы. Исследование проводили на выборке обучающихся психолого-педагогических классов (N = 293). Использованы методики: опросник «Субъектная позиция» (Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина), тест жизнестойкости (С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева), методика исследования самоотношения (С.Р. Пантилеев). Применены методы описательной статистики, корреляционного анализа (коэффициент Спирмена) и множественного регрессионного анализа.

Результаты исследования. Выявлены значимые положительные корреляции субъектной позиции с саморуководством, самоценностью, самопринятием, вовлеченностью и контролем. Регрессионный анализ показал, что ключевыми предикторами субъектной позиции выступают контроль и саморуководство.

«Контроль» как компонент жизнестойкости выступает значимым предиктором субъектной позиции. Чем выше убежденность обучающегося в том, что его усилия могут влиять на происходящие события, тем более выражена его субъектная позиция в образовательном процессе.

Вторым по степени выраженности предиктором субъектной позиции оказалось «Саморуководство» – представление о себе как об активном деятеле, источнике собственных изменений и жизненных результатов. Данный факт подтверждает теоретические положения С.Л. Рубинштейна, В.А. Петровского и других авторов о субъектности как об авторстве жизни.

Заключение. Саморуководство и контроль являются ключевыми психологическими ресурсами, определяющими субъектную позицию обучающихся психолого-педагогических классов. Развитие этих качеств должно стать приоритетной задачей психолого-педагогического сопровождения в системе школьно-университетского партнерства. Полученные результаты могут быть использованы для разработки адресных программ, направленных на укрепление у старшеклассников ощущения авторства собственной жизни (саморуководство) и убежденности в возможности влиять на результаты своей деятельности (контроль).

Ключевые слова: *психолого-педагогические классы, субъектная позиция, самоотношение, жизнестойкость.*

Втюрина Ольга Сергеевна – старший преподаватель кафедры практической психологии, Омский государственный педагогический университет; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6041-1127, e-mail: kruteleva@yandex.ru

Постановка проблемы. Актуальность исследования субъектной позиции обучающихся психолого-педагогических классов обусловлена активным развитием сети таких классов в системе российского образования, которые рассматриваются как механизм школьно-университетского партнерства и подготовки будущих педагогов [Брель, Минюрова, Белоусова, 2023]. Это стратегическое направление, которое в первую очередь направлено на раннюю профориентацию и профессионализацию обучающихся средних и старших классов, привлечение

активных выпускников в педагогические вузы и решение проблемы кадрового дефицита в сфере образования.

В последнее время все чаще говорят об эффективности работы психолого-педагогических классов. По нашему мнению, это напрямую зависит от того, насколько обучающиеся принимают эту деятельность, включаются в нее и проявляют субъектную позицию. Без понимания психологических механизмов формирования этой позиции работа с обучающимися психолого-педагогических классов остается во многом интуитивной. Как отмечают Е.Ю. Брель и Л.Г. Смышляева [Брель, Смышляева, 2022], практика психолого-педагогических классов требует концептуально-технологического обновления, перехода от простой профориентации к развитию личностных ресурсов обучающихся, способных стать основой для формирования субъектной позиции будущего педагога.

В требованиях к современному выпускнику школы акцент все больше смещается с носителя знаний к развитой личности, способной к самостоятельному целеполаганию, ответственному выбору и непрерывному саморазвитию. Именно эти качества объединяет понятие «субъектная позиция» – активное, осознанное и ответственное отношение к учебной деятельности, при котором обучающийся выступает автором собственного образования.

Как показывают современные исследования [Березкина, Черных, 2025], к моменту окончания школы у обучающихся психолого-педагогических классов складывается определенный педагогический портрет, включающий совокупность личностных качеств (лидерские, коммуникативные, организаторские способности, эмпатия, ответственность), ценностей и мотивов выбора профессии.

Особую значимость развитие субъектной позиции приобретает в психолого-педагогических классах, которые призваны готовить будущих педагогов. От того насколько выпускник психолого-педагогических классов является субъектом собственной деятельности, зависит не только его успешность обучения в вузе, но и его будущая профессиональная позиция как учителя, способного воспитывать субъектность в своих учениках.

Тем не менее работа по развитию субъектной позиции часто строится интуитивно, возможно, даже не всегда осознаваемо, поскольку педагоги не всегда знают, на какие именно психологические характеристики необходимо оказывать воздействие в первую очередь, тратят ресурсы на развитие качеств, которые являются вторичными, не всегда могут прогнозировать, у каких обучающихся велик риск развития объектной или негативной позиции.

В последних исследованиях показано, что профессиональные предпочтения обучающихся психолого-педагогических классов имеют сложную структуру и детерминированы комплексом психологических факторов, включая особенности самоотношения и личностные ресурсы [Брель и др., 2025]. Это делает актуальным изучение психологических предикторов субъектной позиции, что позволит перейти от эмпирического поиска к научно обоснованному психолого-педагогическому сопровождению. Понимание предикторов субъектной позиции позволяет выявлять и прогнозировать, кто из обучающихся с наибольшей вероятностью столкнется с трудностями развития субъектной позиции, разрабатывать конкретные психолого-педагогические мероприятия, направленные на те качества, которые реально влияют на результат.

Цель статьи – выявить психологические предикторы субъектной позиции обучающихся психолого-педагогических классов, определить вклад компонентов самоотношения и жизнестойкости в ее формирование.

Методологию исследования составил субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский). Также мы опирались на ресурсный подход (Д.А. Леонтьев), в частности, рассматривая жизнестойкость как личностный ресурс.

В выборку исследования вошли 293 обучающихся психолого-педагогических классов. Для исследования субъектной позиции обучающихся был выбран опросник «Субъектная позиция»

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

[Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014]. Для исследования предикторов развития субъектной позиции – опросник «Методика исследования самоотношения» [Пантилеев, 1993], «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева [Леонтьев, Рассказова, 2006].

В качестве методов анализа эмпирических данных использовались методы корреляционного анализа по Спирмену, множественного регрессионного анализа, осуществленного с помощью программы Jamovi вер.2.6.44.0.

Обзор научной литературы. Понятие «субъектная позиция» имеет глубокие теоретические корни, восходящие к фундаментальным разработкам категории субъекта в отечественной психологии. Проблема субъектной позиции разрабатывалась в рамках субъектного подхода, основоположниками которого выступили С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский и К.А. Абульханова. Проблема психологических детерминант субъектности была поставлена еще в работах С.Л. Рубинштейна, который рассматривал активность и сознательность как основные атрибуты субъекта жизни.

Наиболее операционализированное выражение данный конструкт получил в работах Ю.В. Зарецкого и И.Ю. Кулагиной. В исследовании Ю.В. Зарецкого[1] были выделены три типа позиции обучающихся по отношению к учебной деятельности: субъектная, объектная и негативная, а также обозначены психолого-педагогические условия становления субъектной позиции школьников.

В современной науке субъектная позиция рассматривается как интегративное качество личности, включающее мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Р.М. Гаранина уточняет понятие «субъектная позиция обучающегося», включающее в себя такие категории, как полисистемность, многомерность и многофункциональность, а к личностным характеристикам носителя субъектной позиции относит следующие: способность к целеполаганию, рефлексия, ответственность, автономность, инициативность [Гаранина, 2017].

Е.В. Коротаева обращает внимание на то, что субъектная позиция проявляется в способности участника образовательного процесса к диалогу, учету позиций других участников, осознанному выбору стратегий взаимодействия [Коротаева, 2024, с. 75].

А.Н. Ильин отмечает, что именно субъектная позиция позволяет обучающемуся выступать не пассивным получателем знаний, а активным участником образовательного процесса, способным к целеполаганию и рефлексии собственных достижений [Ильин, 2024, с. 128].

В зарубежной психологии ближайшим аналогом субъектной позиции выступает понятие «student agency» (учебная активность). Современные исследования[2] [Rupnik, Avsec, 2025] определяют «student agency» как сочетание навыков, убеждений и возможностей, позволяющих обучающимся целенаправленно ставить цели, управлять своим обучением и адаптировать образовательные стратегии на основе саморефлексии.

Термин «предикторы» в контексте исследования субъектной позиции начал активно использоваться в зарубежных исследованиях последних 5–10 лет, когда исследователи перешли к применению методов регрессионного моделирования для выявления факторов, предсказывающих успешность выбора субъектом его образовательной траектории [Mele, Buchmann, Burger, 2023].

В российской психологии в последние годы также появляются исследования, анализирующие факторы формирования субъектной позиции у обучающихся, однако исследований, посвященных анализу предикторов субъектной позиции обучающихся психолого-педагогических классов с использованием регрессионных моделей, до настоящего времени не проводилось.

[1] Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция школьника по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 27 с. URL: https://psychlib.ru/mgppu/disers/zaretskiyyu/zsp-a-027.htm#$p1 (дата обращения: 15.02.26).

[2] Green, J. (2024). *Advancement via individual determination (AVID) and the development of student agency* (Publication No. 31236477). Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Субъектная позиция, согласно определению Ю.В. Зарецкого, предполагает активное и осознанное отношение к деятельности, в котором присутствует баланс между удовольствием от процесса и наличием смысла в будущем [Зарецкий и др., 2014]. Это отношение к деятельности, но оно невозможно без определенного отношения к себе.

Эмпирические исследования подтверждают теоретическую связь самоотношения с инициативностью и самостоятельностью в учебной деятельности. К.Ю. Чаюн и Е.Н. Малова [Чаюн, Малова, 2023] выявили значимые взаимосвязи между компонентами самоотношения и учебной мотивацией подростков – у подростков с познавательной мотивацией и мотивацией достижения (непосредственно связанных с проявлением активности в учении) наблюдается высокий уровень самопринятия и саморуководства. В зарубежной психологии аналогичные результаты получены в исследованиях «personal agency» (личностная активность), где показано, что позитивная Я-концепция и вера в свою эффективность являются фундаментом для постановки целей и проявления самостоятельности в учебной деятельности [Zimmerman, Schunk, DiBenedetto, 2015].

Таким образом, существует достаточная эмпирическая база, подтверждающая, что позитивное самоотношение выступает психологической основой инициативности, самостоятельности и мотивации достижения в учебной деятельности – качеств, непосредственно связанных с субъектной позицией.

В субъектном подходе А.В. Брушлинским подчеркивается, что субъект – это человек на высшем уровне активности, способный к интеграции и саморегуляции, выступающий как целостная, автономная система, инициирующая и направляющая собственную деятельность [Брушлинский, 2002]. Жизнестойкость можно рассматривать как механизм такой саморегуляции в трудных ситуациях. Она позволяет сохранять активность при столкновении с препятствиями, не отказываться от целей, извлекать уроки из неудач.

Исследования Д.А. Леонтьева и его коллег показали, что жизнестойкость связана с психологическим благополучием личности, удовлетворенностью жизнью, успешностью в профессиональной деятельности [Леонтьев, Рассказова, 2006].

В зарубежных исследованиях С. Мадди и его коллег показано, что жизнестойкость является предиктором успешности в стрессогенных профессиях и ситуациях [Maddi et al., 2006]. Люди с высоким уровнем жизнестойкости склонны воспринимать трудности как вызов, оставаться вовлеченными в деятельность и верить в свою способность влиять на события, что обеспечивает их устойчивость и эффективность в условиях стресса [Maddi, 2013]. Образовательная деятельность, особенно на этапе профессионального самоопределения (например, у обучающихся психолого-педагогических классов), содержит множество стрессогенных факторов, что делает жизнестойкость особенно значимой.

Самоотношение и жизнестойкость представляют собой взаимодополняющие аспекты личности: первое обеспечивает ценностно-смысловую основу («кто я», «какой я»), вторая – инструментально-ресурсную («как я справляюсь», «верю ли я в успех»). Взаимодействие этих двух групп факторов создает условия для формирования субъектной позиции.

Результаты исследования. Для выявления взаимосвязей между показателями самоотношения, жизнестойкости и субъектной позиции был проведен корреляционный анализ. Проверка нормальности распределения количественных переменных осуществлялась с помощью критерия Шапиро – Уилка, а также оценки показателей асимметрии и эксцесса. В связи с нарушением допущения о нормальности распределения для ряда переменных для дальнейшего корреляционного анализа был выбран коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ).

Один из ключевых результатов исследования – выявление устойчивой положительной взаимосвязи между «Субъектной позицией» и «Саморуководством» ($\rho = 0{,}461$, $p < 0{,}001$). Чем в большей степени обучающийся воспринимает

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

себя автором собственной жизни и источником своих достижений, тем более выражено его активное, осознанное и ответственное отношение к учебной деятельности.

Также были выявлены взаимосвязи субъектной позиции с самоуверенностью и самоценностью. Самоуверенность ($\rho = 0,425$, $p < 0,001$) – обучающиеся с более выраженной субъектной позицией склонны выше оценивать свою уверенность в себе, ощущать себя самостоятельными, волевыми и способными вызывать уважение. Самоценность ($\rho = 0,327$, $p < 0,001$) – интерес к своему внутреннему миру, любовь к себе и ощущение ценности собственной личности тесно связаны с активной позицией в учении.

С объектной позицией положительно связаны самопривязанность ($\rho = 0,182$, $p < 0,01$) и саморуководство ($\rho = 0,181$, $p < 0,01$), но выявленная взаимосвязь слабее, чем с субъектной позицией. Это означает, что даже при объектной позиции сохраняется некоторый уровень позитивного самоотношения – обучающийся может принимать себя и даже чувствовать ценность, но при этом оставаться пассивным исполнителем.

С негативной позицией предсказуемо оказались тесно связаны шкалы «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение» ($\rho = 0,394$, $p < 0,001$; $\rho = 0,350$, $p < 0,001$ соответственно). Внутренний дискомфорт, сомнения в себе и самообвинения проецируются на отношение к учению, приводя к обесцениванию школьного образования и пропускам занятий. Отрицательная взаимосвязь выявлена между негативной позицией и шкалами «Зеркальное Я» ($\rho = -0,461$, $p < 0,001$), «Открытость» ($\rho = -0,435$, $p < 0,001$), «Саморуководство» ($\rho = -0,325$, $p < 0,001$) и «Самоценность» ($\rho = -0,325$, $p < 0,001$). Потеря интереса к своему внутреннему миру, ощущение, что «я не достоин внимания», непринятие себя, несогласие с собой тесно связаны с негативным отношением к учению. Чем меньше обучающийся ощущает себя автором своей жизни, тем выше негативная позиция.

Негативная позиция – это зеркальное отражение субъектной. Там, где у субъектной позиции выявлены сильные положительные связи с самоотношением, у негативной – такие же по силе отрицательные (саморуководство: $\rho = 0,461$ у субъектной и $\rho = -0,325$ у негативной; самоценность: $\rho = 0,327$ у субъектной и $\rho = -0,325$ у негативной).

Была выявлена система положительных связей субъектной позиции с показателями жизнестойкости. Установлены положительные корреляции между субъектной позицией и компонентами жизнестойкости:

– «Субъектная позиция» – «Вовлеченность» ($\rho = 0,468$, $p < 0,001$);

– «Субъектная позиция» – «Контроль» ($\rho = 0,468$, $p < 0,001$);

– «Субъектная позиция» – общая жизнестойкость ($\rho = 0,482$, $p < 0,001$).

Чем выше способность обучающегося получать удовольствие от собственной деятельности и верить в возможность влиять на ее результаты, тем более активную и осознанную позицию он занимает в образовательном процессе.

Устойчивые отрицательные корреляции выявлены в соотношении негативной позиции со всеми компонентами жизнестойкости (вовлеченность: $\rho = -0,477$; $p < 0,001$; общая жизнестойкость: $\rho = -0,462$; $p < 0,001$; контроль: $\rho = -0,397$; $p < 0,001$; принятие риска: $\rho = -0,372$; $p < 0,001$).

Полученные результаты позволяют рассматривать негативную позицию как маркер личностного неблагополучия и дефицита жизнестойкости. Чем ниже ресурсность личности, тем выше вероятность формирования негативного отношения к образовательному процессу. Ресурсные, психологически благополучные обучающиеся реже обесценивают учебу и не ограничиваются пассивным следованием требованиям.

Для выявления предикторов субъектной позиции обучающихся был проведен множественный регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выступил показатель «Субъектная позиция». В качестве независимых переменных (предикторов) были включены: саморуководство, открытость (внутренняя честность), самоценность, самопринятие, внутренняя конфликтность, самообвинение, вовлеченность, контроль.

Выбор метода обусловлен необходимостью оценить относительный вклад каждого компонента в прогноз формирования субъектной позиции при контроле остальных переменных.

Полученная регрессионная модель оказалась статистически значимой ($F(8,284) = 14,5$; $p < 0,001$) и объясняла 29,1 % дисперсии зависимой переменной ($R^2 = 0,291$; скорректированный $R^2 = 0,271$). Согласно критериям Дж. Коэна [Cohen, 1992], данная величина эффекта может быть интерпретирована как высокая, что свидетельствует о практической значимости модели.

В результате анализа были выявлены два значимых предиктора.

Наибольшее значение в развитии субъектной позиции имеет «Контроль» как компонент жизнестойкости ($\beta = 0,335$; $p < 0,001$). Чем выше убежденность обучающегося в том, что его усилия могут влиять на происходящие события, тем более выражена его субъектная позиция в образовательном процессе.

Важно отметить, что такой компонент жизнестойкости, как «Вовлеченность», не достиг уровня статистической значимости в данной модели ($\beta = 0,045$; $p = 0,670$), несмотря на наличие значимых корреляций с субъектной позицией при парном анализе. Это объясняется высокой интеркорреляцией между вовлеченностью и контролем (компонентами одной методики): контроль «перекрывает» вклад вовлеченности, выступая более сильным предиктором.

Важно подчеркнуть, что данный результат не умаляет роли вовлеченности в формировании субъектной позиции. Он лишь указывает на то, что вовлеченность и контроль действуют как единый психологический комплекс, где контроль выступает более «сильным» предиктором при совместном анализе. Содержательно это может означать, что для становления субъектной позиции ключевое значение имеет не столько само по себе удовольствие от деятельности (вовлеченность), сколько убежденность в возможности влиять на ее результаты (контроль).

Вторым по значимости предиктором субъектной позиции оказалось «Саморуководство» ($\beta = 0,298$, $p < 0,001$). Чем в большей степени обучающийся воспринимает себя источником собственной активности и считает, что его судьба находится в его собственных руках, тем выше его субъектная позиция в образовательном процессе. Данный результат полностью соответствует теоретическим представлениям о субъектности как об авторстве собственной жизни и деятельности.

В регрессионной модели самоуверенность не достигла уровня статистической значимости ($\beta = 0,033$, $p = 0,602$), что при наличии саморуководства объясняется высокой интеркорреляцией этих переменных. Саморуководство выступает более сильным предиктором. Однако это не умаляет роли самоуверенности, а указывает на то, что ее влияние на субъектную позицию в значительной степени опосредовано саморуководством или реализуется совместно с ним.

Остальные показатели самоотношения (открытость, самоценность, самопринятие, конфликтность, самообвинение) не продемонстрировали значимого вклада ($p > 0,05$), что может быть связано с их корреляциями с саморуководством.

Таким образом, ключевыми психологическими ресурсами, способствующими формированию субъектной позиции обучающихся, являются убежденность в возможности контролировать события своей жизни (контроль) и восприятие себя автором собственной жизни (саморуководство). Развитие данных качеств может рассматриваться как цель психолого-педагогического сопровождения.

Выводы

1. В структуру психологических предикторов субъектной позиции у обучающихся психолого-педагогических классов входят компоненты самоотношения и жизнестойкости.

2. Ведущим предиктором субъектной позиции выступает саморуководство ($\beta = 0,298$; $p < 0,001$). Чем выше представление обучающегося о себе как об источнике собственной активности, тем более выражена его субъектная позиция в процессе профессионализации.

3. Значимый вклад в формирование субъектной позиции вносит компонент жизнестой-

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

кости – контроль (β = 0,335; p < 0,001). Убежденность обучающегося в возможности влиять на результаты деятельности является необходимым условием проявления субъектности в ситуациях профессионального самоопределения.

4. Подтверждена комплексная природа субъектной позиции: она формируется на пересечении ценностного отношения к себе (саморуководство) и убежденности в своей эффективности (контроль).

Заключение. Развитие сети психолого-педагогических классов – одно из приоритетных направлений образовательной политики России. Однако количество таких классов растет быстрее, чем их научно-методическое обеспечение. Проведенное исследование отвечает на практический запрос: как сделать работу психолого-педагогических классов действительно развивающей личность будущего педагога?

В нашей работе было установлено, что субъектная позиция как интегральная характеристика отношения к учебной и будущей профессиональной деятельности также предсказывается комплексом переменных, среди которых ключевую роль играют саморуководство (компонент самоотношения) и контроль (компонент жизнестойкости). Это расширяет представление о психологической структуре готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному самоопределению, показывая, что субъектность формируется на пересечении ценностного отношения к себе и убежденности в возможности влиять на результаты деятельности.

Библиографический список

1. Березкина О.И., Черных В.Е. Педагогический портрет выпускника класса психолого-педагогической направленности // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2025. № 4. С. 1–12. URL: https://bppasu.ru/article/view/18424/15810 (дата обращения: 15.01.2026).
2. Брель Е.Ю., Смышляева Л.Г. Концептуально-технологическое обновление практики психолого-педагогических классов // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 3. С. 95–110. EDN: QMZDBL. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-3-95-110. URL: https://msupedj.ru/articles/article/10943/ (дата обращения: 15.01.2026).
3. Брель Е.Ю., Минюрова С.А., Белоусова Н.С. Психолого-педагогические классы и педагогическая интернатура как механизмы реализации школьно-университетского партнерства // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 2. С. 55–72. EDN: ZLGULH. DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-2-55-72. URL: https://msupedj.ru/articles/article/10674/ (дата обращения: 15.01.2026).
4. Брель Е.Ю., Курносова С.А., Беляева С.С., Герчес Н.И., Соловьева О.Ю. Структурные детерминанты профессиональных предпочтений обучающихся классов психолого-педагогической направленности: интегративный психологический анализ // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 520. С. 182–189. DOI: 10.17223/15617793/520/19. URL: https://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=2669 (дата обращения: 08.02.2026).
5. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского. М.: Ин-т психологии РАН, 2002. С. 9–33.
6. Гаранина Р.М. Дидактические принципы процесса формирования субъектной позиции студентов // Образование и наука. 2017. № 4. С. 58–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-58-83. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29072350 (дата обращения: 15.02.2026).
7. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 98–109. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/pse_2014_n1_68800.pdf (дата обращения: 15.02.2026).
8. Ильин А.Н. Определение субъектной позиции студента в контексте профессионализации в вузе (психолого-педагогический анализ) // Ученые записки Крымского федерального университета

им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2024. Т. 10 (76), № 4. С. 126–138. URL: https://sn-spp.cfuv.ru/wp-content/uploads/2025/04/ps_ilin.pdf (дата обращения: 14.02.2026).

9. Коротаева Е.В. О взаимодействии субъектов и объектов в образовательной деятельности // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2024. № 1. С. 73–77. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_80469161_71543710.pdf (дата обращения: 14.02.2026).
10. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
11. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.
12. Чаюн К.Ю., Малова Е.Н. Взаимосвязь компонентов самоотношения и учебной мотивации подростков // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2023. № 52. С. 132–140. URL: https://vestnik-pedagog.vlsu.ru/jour/article/view/20/20 (дата обращения: 15.02.2026).
13. Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, *1* (3), 98–101. URL: https://www.jstor.org/stable/20182143 (access date: 13.02.2026).
14. Maddi, S.R. (2013). *Turning stressful circumstances into resilient growth*. Springer.
15. Maddi, S.R., Harvey, R.H., Khoshaba, D.M., Lu, J.L., Persico, M., & Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, *74* (2), 575–598. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00385
16. Mele, F., Buchmann, M. & Burger, K. (2023). Making it to the academic path in a tracked education system: The interplay of individual agency and social origin in early educational transitions. *J. Youth Adolescence, 52*, 2620–2635. DOI: https://doi.org/10.1007/s10964-023-01846-y
17. Rupnik, D., & Avsec, S. (2025). Student agency as an enabler in cultivating sustainable competencies for people-oriented technical professions. *Education Sciences*, *15* (4), 469. DOI: 10.3390/educsci15040469
18. Zimmerman, B.J., Schunk, D.H., & DiBenedetto, M.K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning: The role of goal setting. In F. Guay, H. Marsh, D.M. McInerney, & R.G. Craven (Eds.), *Self-concept, motivation and identity: Underpinning success with research and practice* (pp. 83–114). DOI: https://doi.org/10.1108/978-1-68123-169-320251005

PREDICTORS OF SUBJECTIVE POSITION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES: ROLE OF RESILIENCE AND SELF-ATTITUDE

O.S. Vtyurina (Omsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Despite the active development of the network of psychological and pedagogical classes, there is a significant lack of scientific research focusing specifically on the psychological characteristics of high school students in these classes; most existing works are methodological or descriptive in nature. Understanding the psychological predictors of the subjective position allows for a transition from spontaneous formation to the targeted development of students' initiative and responsibility. Identifying key personal resources provides concrete goals for psychological and pedagogical support and enhances the effectiveness of specialized training in psychological and pedagogical classes.

The purpose of the article is to identify and substantiate the predictors of the subjective position in students of psychological and pedagogical classes.

Methodology (materials and methods). The methodological framework was based on the subject-activity approach and the resource-based approach. The study was conducted on a sample of students from psychological and pedagogical classes (N = 293). The following instruments were used: the Subjective Position questionnaire (Yu.V. Zaretsky, V.K. Zaretsky, I.Yu. Kulagina), the Resiliency Test (S. Maddi, adapted by D.A. Leontiev), and the Self-Attitude Research Method (S.R. Pantileev). The methods employed included descriptive statistics, correlation analysis (Spearman's coefficient), and multiple regression analysis.

Research results. Significant positive correlations of the subjective position were found with self-management, self-worth, self-acceptance, engagement, and control. Regression analysis revealed that the key predictors of the subjective position are control and self-management. 'Control', as a component of resiliency, acts as a significant predictor of the subjective position. The stronger is a student's belief that their efforts can influence ongoing events, the more pronounced their subjective position in the educational process. The second most significant predictor of the subjective position was 'Self-management' – the perception of oneself as an active agent, the source of one's own changes and life outcomes. This finding confirms the theoretical propositions of S.L. Rubinstein, V.A. Petrovsky, and other authors regarding subjectivity as the authorship of one's own life.

Conclusion. Self-management and control are key psychological resources that determine the subjective position of students in psychological and pedagogical classes. The development of these qualities should become a priority task for psychological and pedagogical support within the system of school-university partnership. The obtained results can be used to develop targeted programs aimed at strengthening high school students' sense of authorship over their own lives (self-management) and their belief in their ability to influence the results of their activities (control).

Keywords: *psychological and pedagogical classes, subject position, self-attitude, resiliency.*

Vtyurina, Olga S. – Senior Lecturer, Department of Practical Psychology, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6041-1127; e-mail: kruteleva@yandex.ru

References

1. Beryozkina, O.I., & Chernyh, V.E. (2025). Pedagogical portrait of a graduate of psychological and pedagogical orientation. *Vestnik psikhologii i pedagogiki Altayskogo gosudarstvennogo universiteta.* [Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University], *4*, 1–12. URL: https://bppasu.ru/article/view/18424/15810 (access date: 15.01.2026).
2. Brel, E.Yu., & Smyshlyaeva, L.G. (2022). Conceptual and technological update of the practice of psychological and pedagogical classes. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* [Lomonosov Pedagogical Education Journal], *20* (3), 95–110. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-3-95-110. URL: https://msupedj.ru/articles/article/10943/ (access date: 15.01.2026).
3. Brel, E.Yu., Miniurova, S.A., & Belousova, N.S. (2023). Psychological and pedagogical classes and pedagogical internship as mechanisms of realization of school-university partnership. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* [Lomonosov Pedagogical Education Journal], *21* (2), 55–72. DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-2-55-72. URL: https://msupedj.ru/articles/article/10674/ (access date: 15.01.2026).

4. Brel, E.Yu., Kurnosova, S.A., Belyaeva, S.S., Gerches, N.I. & Solovyeva, O.Yu. (2025). Structural determinants of professional preferences of students in psychology and pedagogy classes: an integrative psychological analysis. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tomsk State University Journal], *520*, 182–189. DOI: 10.17223/15617793/520/19. URL: https://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=2669 (access date: 08.02.2026).
5. Brushlinskiy, A.V. (2002). On the criteria of the subject. In A.V. Brushlinskiy (Eds.), *Psikhologiya individualnogo i gruppovogo subyekta* [Psychology of the individual and group subject] (pp. 9–33). Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.
6. Garanina, R.M. (2017). Didactic principles of the formation of students' subject position. *Obrazovanie i nauka* [The Education and Science Journal], *4*, 58–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-58-83. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29072350 (access date: 15.02.2026).
7. Zaretskiy, Yu. V., Zaretskiy, V. K., & Kulagina, I. Yu. (2014). Technique to study the subject position of students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], *1*, 98–109. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/pse_2014_n1_68800.pdf (access date: 15.02.2026).
8. Ilyin, A. N. (2024). Determination of the student's subjective position in the context of professionalization at the university (psychological and pedagogical analysis). *Uchenyye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya* [Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology], *10* (76), 4, 126–138. URL: https://sn-spp.cfuv.ru/wp-content/uploads/2025/04/ps_ilin.pdf (access date: 14.02.2026).
9. Korotayeva, E.V. (2024). On the interaction of subjects and objects in educational activities. *Vestnik sotsialno-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki*. [Bulletin of Social and Humanitarian Education and Science], *1*, 73–77. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_80469161_71543710.pdf (access date: 14.02.2026).
10. Leontiev, D.A., & Rasskazova, E.I. (2006). *Test zhiznestoykosti.* [Vitality test]. Moscow, Russia.
11. Pantileyev, S.R. (1993). *Metodika issledovaniya samootnosheniya.* [Methodology for studying self-attitude]. Moscow, Russia.
12. Chayun, K.Yu., & Malova, E.N. (2023). The relationship between the components of self-attitude and educational motivation in adolescents. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigoryevicha i Nikolaya Grigoryevicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs. Series: Pedagogical and Psychological sciences], *52*, 132–140. URL: https://vestnik-pedagog.vlsu.ru/jour/article/view/20/20 (access date: 15.02.2026).
13. Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, *1* (3), 98–101. URL: https://www.jstor.org/stable/20182143 (access date: 13.02.2026).
14. Maddi, S.R. (2013). *Turning stressful circumstances into resilient growth*. Springer.
15. Maddi, S.R., Harvey, R.H., Khoshaba, D.M., Lu, J.L., Persico, M., & Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, *74* (2), 575–598. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00385
16. Mele, F., Buchmann, M. & Burger, K. (2023). Making it to the academic path in a tracked education system: The interplay of individual agency and social origin in early educational transitions. *J. Youth Adolescence, 52*, 2620–2635. DOI: https://doi.org/10.1007/s10964-023-01846-y
17. Rupnik, D., & Avsec, S. (2025). Student agency as an enabler in cultivating sustainable competencies for people-oriented technical professions. *Education Sciences*, *15* (4), 469. DOI: 10.3390/educsci15040469
18. Zimmerman, B.J., Schunk, D.H., & DiBenedetto, M.K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning: The role of goal setting. In F. Guay, H. Marsh, D.M. McInerney, & R.G. Craven (Eds.), *Self-concept, motivation and identity: Underpinning success with research and practice* (pp. 83–114). DOI: https://doi.org/10.1108/978-1-68123-169-320251005

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

УДК 159.937.5

ЧИСЛЕННЫЙ АНАЛИЗ ВИЗУАЛЬНОЙ СЛОЖНОСТИ АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЫ: ПОИСК ПАРАМЕТРОВ, АССОЦИИРУЮЩИХСЯ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КОМФОРТОМ

Э.К. Базарина (Красноярск, Россия)
Т.А. Степанова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируется проблема негативного воздействия современной городской архитектурной среды на психоэмоциональное состояние человека. Несмотря на субъективные жалобы на однообразие, скуку и стресс в спальных районах, объективные, измеримые критерии, объясняющие эти эффекты с позиций психологии восприятия, до сих пор отсутствуют. Это затрудняет создание психологически комфортной визуальной среды.

Цель статьи – провести сравнительный анализ объективных параметров визуальной сложности различных архитектурных стилей и природных ландшафтов для выявления численных характеристик, которые ассоциируются с визуальным комфортом на основе эволюционно сформированных механизмов восприятия. Исследование направлено на объективацию связи между формальными свойствами архитектуры и потенциальным психоэмоциональным воздействием, что создает основу для последующих экспериментальных работ.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляют положения нейроэстетики и психологии восприятия (С. Зеки, К. Фристон), объясняющие процесс восприятия как активное предсказание и минимизацию информационной неопределенности, а также теория биофилии (Э.О. Уилсон) и концепция предпочтения среды саванны (Г. Орианс), постулирующие врожденную связь человека с природными паттернами.

Результаты исследования. Статистический анализ (ANOVA) выявил достоверные различия между группами изображений по ключевым параметрам.

Установлено, что классическая архитектура XIX в. и биоурбанистическая архитектура по большинству параметров статистически не отличаются от природных ландшафтов, что свидетельствует об их потенциально высокой психологической комфортности. В отличие от них, архитектура XX и XXI вв. демонстрирует значимые отклонения: для панельных домов характерно резкое снижение вариабельности (визуальное однообразие), а для современной архитектуры – высокие значения плотности углов и цветовой энтропии, что создает повышенную когнитивную нагрузку и перенапряжение зрительной системы.

Заключение. Предложенный подход на основе вычисляемых параметров визуальной сложности позволяет объективизировать связь между архитектурной средой и психоэмоциональным состоянием. Полученные данные могут быть использованы в психологии среды, градостроительстве и архитектурной практике для проектирования пространств, способствующих психическому благополучию человека. На основе выявленных закономерностей можно разработать программный плагин для сред проектирования, который в реальном времени будет оценивать визуальную сложность проекта и давать рекомендации по ее оптимизации.

Ключевые слова: *визуальное восприятие, психоэмоциональное состояние, нейроархитектура, визуальная сложность, психология среды, биофилия, психология восприятия, городская среда.*

Базарина Эрна Кирилловна – студентка института психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5653-9026; e-mail: bazarinaerna@gmail.com

Степанова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9782-3641; Scopus Author 57195938699; e-mail: step1350@mail.ru

Постановка проблемы. Городская среда является постоянным визуальным окружением, формирующим текущее эмоциональное состояние и оказывающим влияние на личность в целом [Abdelmoula, Abdelmoula, 2023; Гордеева, Мухитов, 2022; Burtan et al., 2023]. В этом контексте особую актуальность приобретает изучение объективных измеримых факторов окружающей среды, оказывающих влияние на психоэмоциональное состояние человека.

Обзор научной литературы. Недавно появившееся направление «нейроархитектура» (или «нейроурбанизм») изучает нейрофизиологические основы восприятия архитектуры [de Paiva, 2018[1]; Abbas et al., 2024, Appleton, 1996; Ding, Cui, 2018]. Восприятие архитектуры – мультисенсорный процесс, вовлекающий не только зрение, но и другие модальности [Higuera-Trujillo et al., 2021]. Однако визуальный канал остается ключевым.

Современная архитектура, особенно спальные районы с застройкой XX–XXI вв., часто критикуется за вызываемые ею негативные состояния: скуку, однообразие, тактильную бесплодность и сенсорную депривацию [Sennett, 1994]. Основная проблема заключается в субъективности таких оценок и отсутствии измеримых критериев, объясняющих, почему одни стили воспринимаются как красивые и гармоничные, а другие – как уродливые и угнетающие.

С позиций психологии личности устойчивое взаимодействие человека с окружающей средой не только формирует ситуативные эмоциональные состояния, но и затрагивает глубокие личностные структуры: самооценку, чувство идентичности, общий уровень субъективного благополучия [Ермолова, Юстус, 2022; Леонтьев и др., 2011]. Городская среда постоянно оказывает имплицитное влияние на человека, создавая соответствующие психологические установки о хаосе и угрозе или безопасности и порядке [Sargolini et al., 2025]. Однако восприятие этих «сообщений» не универсально, а опосредовано индивидуально-психологическими особенностями, такими как уровень нейротизма, открытость новому опыту, когнитивным стилем или потребностью в структурированности информации [Frolova, 2025]. Таким образом, проблема влияния архитектуры на человека приобретает личностно-опосредованный характер, требующий учета как объективных параметров среды, так и субъективных, устойчивых особенностей индивида.

С точки зрения современной нейронауки мозг является «машиной предсказаний», стремящейся минимизировать информационную энтропию [Holmes, 2022]. Согласно Шмидхуберу [Zhao et al., 2025], эстетическое чувство возникает в момент снижения сложности воспринимаемого образа за счет выявления в нем закономерностей. Сложность изображения в широком смысле можно определить как количество и разнообразие информации, в нем содержащейся [McCormack, Gambardella, 2022]. Теория Берлайна [Berlyne, 1970] постулирует предпочтение промежуточных уровней сложности [Dehaene et al., 2021]. В контексте психологии среды теория биофилии [Wilson, 1984] утверждает, что человек подсознательно предпочитает среды, напоминающие природные, в которых формировалась наша видовая сенсорная система [Chatterjee, 2020; Orians, 1980; Marete, 2025].

Теоретическое обоснование анализа визуальной сложности. В качестве центрального объективного параметра для анализа архитектурной среды в данном исследовании выбрана визуальная сложность. Данный выбор имеет комплексное теоретическое обоснование на стыке нейронауки, психологии восприятия и эволюционной психологии.

С позиций нейроэстетики и теории предсказывающего мозга мозг функционирует как система, стремящаяся минимизировать ошибку предсказания (свободную энергию) при обработке сенсорных сигналов [Holmes, 2022]. Восприятие, в том числе эстетическое, связано с процессом успешного сжатия сенсорных данных и выявления в них закономерностей [Zhao et al., 2025; Zeki, 1999]. Визуальная сложность в этом

[2] de Paiva, A. (2018, march 4). 12 principles of NeuroArchitecture and NeuroUrbanism // NeuroAU. The NeuroArchitecture cite. URL: https://www.neuroau.com/post/principles-of-neuroarchitecture (дата обращения: 15.12.2025).

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

контексте может быть интерпретирована как мера непредсказуемости и информационной энтропии стимула, которая напрямую определяет когнитивные усилия, необходимые для его обработки. Оптимальные (не чрезмерные и не недостаточные) уровни сложности соответствуют эффективному протеканию этого процесса, что субъективно переживается как предпочтение, интерес или чувство красоты [Berlyne, 1970].

В рамках психологии восприятия и психологии среды, сложность является одной из ключевых формальных характеристик, определяющих психологическое воздействие окружения. Классические работы Д.Е. Берлайна по «новизне, сложности и гедонической ценности» установили связь между объективными параметрами стимула (сложность, неопределенность) и эмоционально-оценочными реакциями человека [Berlyne, 1970].

С точки зрения эволюционного подхода (теория биофилии) наша зрительная система адаптирована к обработке паттернов естественной среды, в которой она формировалась [Wilson, 1984; Orians, 1980]. Природные ландшафты обладают статистически измеримыми свойствами, такими как фрактальная структура и определенные распределения контуров и цветов [Redies et al., 2025]. Предполагается, что среды, чья сложность приближается к природной, будут восприниматься как более комфортные и менее стрессовые.

Цель исследования – провести сравнительный анализ объективных параметров визуальной сложности различных архитектурных стилей и природных ландшафтов для выявления численных характеристик, которые делают архитектурную среду визуально комфортной и близкой к естественной, эволюционно предпочитаемой среде обитания человека.

Методология исследования. Методологическую основу исследования составляют положения нейроэстетики и психологии восприятия (С. Зеки, К. Фристон), объясняющие процесс восприятия как активное предсказание и минимизацию информационной неопределенности, а также теория биофилии (Э.О. Уилсон) и концепция предпочтения среды саванны (Г. Орианс), постулирующие врожденную связь человека с природными паттернами.

Материалы и процедура. Для анализа были сформированы 5 групп визуальных стимулов (по 25 изображений в каждой): 1) архитектура XIX – начала XX в. (классическая); 2) панельные дома 2-й половины XX в.; 3) современная «яркая» архитектура XXI в.; 4) биоурбанистическая архитектура; 5) природные ландшафты (контрольная группа). Примеры изображений каждой из групп приведены в табл. 1. Изображения архитектурных объектов были получены методом случайной выборки из открытых онлайн-источников по соответствующим запросам, что обеспечило репрезентативность стилей. Изображения природных ландшафтов отобраны случайным образом из датасета Landscape Pictures.

Параметры анализа. Для каждого изображения с помощью библиотеки AestheticsToolbox в среде Python 3.12 были вычислены пять объективных параметров визуальной сложности, имеющих нейрофизиологическое обоснование.

Общая сложность (Complexity) – на основе яркостных и цветовых градиентов (HOG), отражает общее количество визуальной информации.

Вариабельность (Variability) – уровень самоподобия изображения на основе активации CNN (AlexNet), низкие значения указывают на монотонность.

Плотность углов (Edge Density) – количество угловых элементов (фильтры Габора), коррелирует с когнитивной нагрузкой на зрительную систему.

Фрактальная размерность (Fractal Dimension) – мера самоподобия и масштабной инвариантности, характерная для природных сцен и эстетически предпочитаемых артефактов.

Цветовая энтропия (Color Entropy) – мера разнообразия и непредсказуемости распределения цветовых оттенков (энтропия Шеннона).

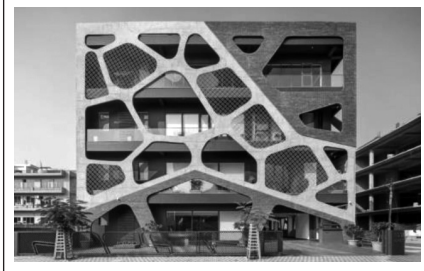
Статистический анализ. Для оценки достоверности различий между группами по каждому параметру был применен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с последующим попарным сравнением. Уровень статистической значимости был установлен на $p < 0.05$.

Таблица 1

Примеры изображений каждой из архитектурных групп

Table 1

Examples of images of each architectural group

Группа	Пример изображения	Группа	Пример изображения
Архитектура XIX – начала XX в. (XIX)		Панельные дома 2-й половины XX в. (XX)	
Образцы «яркой» современной архитектуры (XXI)		Биоурбанистическая архитектура (bio)	
Природные ландшафты (land)			

Для каждого изображения в среде Python 3.12 с использованием библиотеки AestheticsToolbox [Redies et al., 2024] были вычислены пять параметров визуальной сложности.

Сложность – на основе яркостных и цветовых градиентов (HOG) [Minshan et al., 2025].

Вариабельность – уровень самоподобия на основе активации сверточных фильтров AlexNet [Brachmann et al., 2017].

Плотность углов – количество угловых элементов (с помощью фильтров Габора).

Фрактальная размерность – мера самоподобия и масштабной инвариантности [Bies et al., 2016; Redies et al., 2025].

Цветовая энтропия – мера разнообразия распределения цветовых оттенков (энтропия Шеннона) [Hannah et al., 2022].

Статистическая обработка данных включала попарное сравнение групп изображений по каждому параметру с использованием однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) с последующей оценкой достоверности различий ($p < 0.05$).

На рис. 1 представлена диаграмма сравнения анализируемых групп изображений по параметру «сложность». Как указывалось ранее, данный параметр характеризует количество информации, содержащееся в изображении, что непосредственно связано с когнитивными затратами на его восприятие.

В табл. 2 приведены результаты расчета достоверности различий между группами изображений по параметру «сложность». Указаны величины p-значения. Отличия считаем достоверными при $p<0,05$.

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

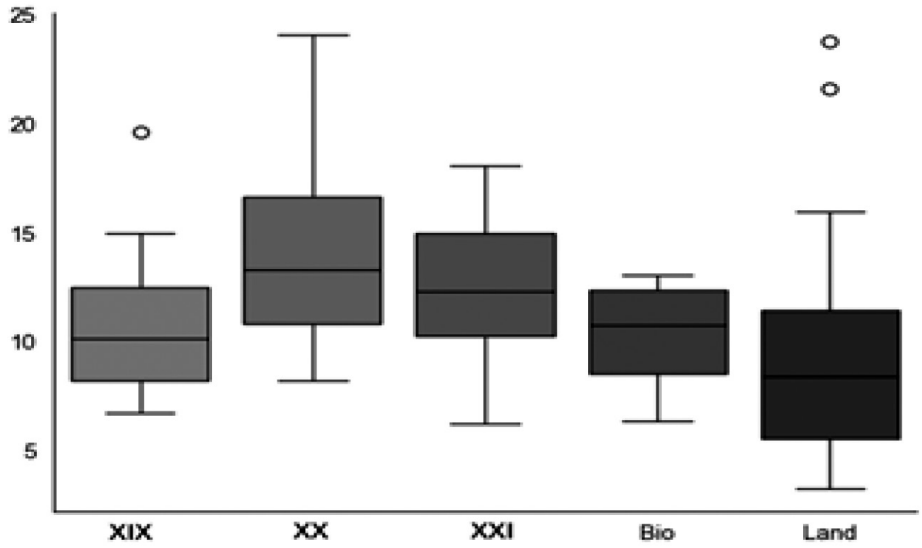


Рис. 1. Группы изображений по параметру «сложность»
Fig. 1. Groups of images by complexity parameter

Таблица 2

Достоверность отличий (p) по параметру «сложность»

Table 2

Reliability of differences (p) by the complexity parameter

Сложность	XIX	XX	XXI	Bio	Land
XIX	–	0,0463	0,1843	0,5544	0,3465
XX		–	0,3096	0,0078	0,0050
XXI			–	0,0299	0,0366
Bio				–	0,5704
Land					–

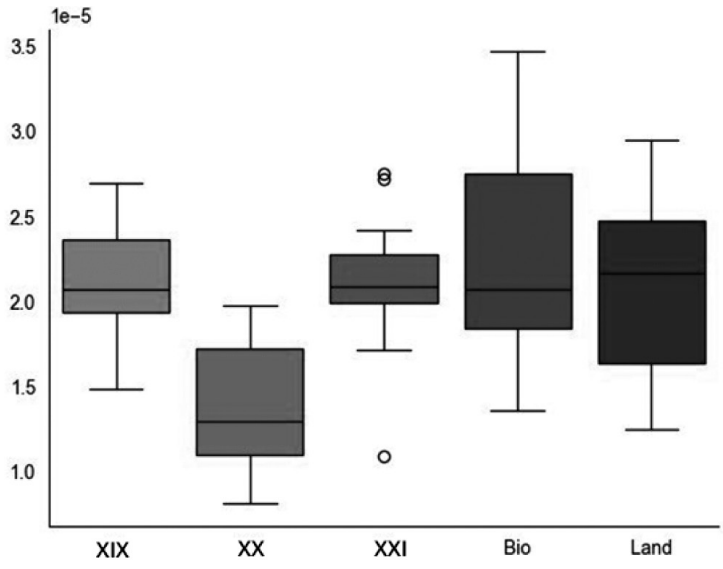


Рис. 2. Группы изображений по параметру «вариабельность»
Fig. 2. Groups of images by the variability parameter

На рис. 2 представлена диаграмма сравнения анализируемых групп изображений по параметру «вариабельность», который характеризует степень разнообразия элементов изображения. Достоверность различий между группами изображений по данному параметру (p value) представлена в табл. 3.

Параметр плотности углов (рис. 3) описывает визуальную сложность – количество границ, переходов, углов, которые необходимо обработать зрительной системе для восприятия изображения. Классическая архитектура наравне с классической живописью характеризуются умеренными значениями данного параметра. Тем не менее даже для этих образцов эстетики параметр остается достоверно выше, чем в естественной среде, что обусловливает повышенную визуальную сложность городского окружения. Достоверность отличий между группами по данному параметру представлена в табл. 4.

Таблица 3

Достоверность отличий (p) по параметру «вариабельность»

Table 3

Reliability of differences (p) for the “variability” parameter

Вариабельность	XIX	XX	XXI	Bio	Land
XIX	1,0000	**0,0000**	0,7812	0,4531	0,7697
XX		1,0000	**0,0000**	**0,0000**	**0,0000**
XXI			1,0000	0,3444	0,9767
Bio				1,0000	0,2816
Land					1,0000

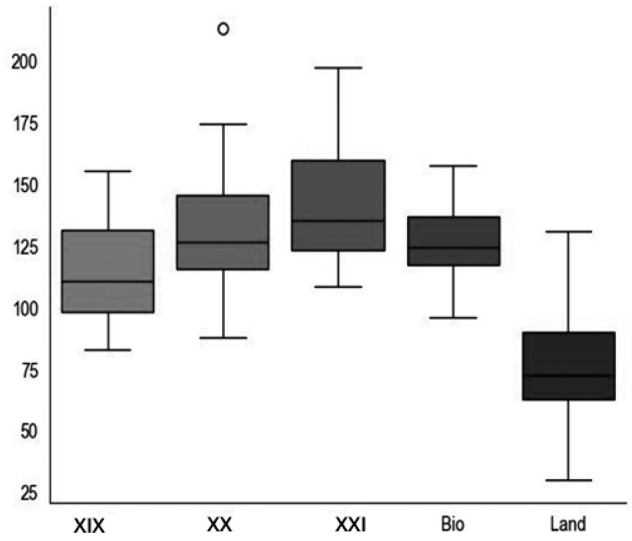


Рис. 3. Группы изображений по параметру «плотность углов»
Fig. 3. Groups of images by the corner density parameter

Таблица 4

Достоверность отличий (p) по параметру «плотность углов»

Table 4

Reliability of differences (p) by the angle density parameter

Плотность углов	XIX	XX	XXI	Bio	Land
XIX	1,0000	0,0723	**0,0024**	0,0934	**0,0000**
XX		1,0000	0,3092	0,4905	**0,0000**
XXI			1,0000	**0,0404**	**0,0000**
Bio				1,0000	**0,0000**
Land					1,0000

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

Следующий параметр – фрактальная размерность (рис. 4). Как в природной среде, так и в художественных композициях обычно наблюдается, что соседние регионы демонстрируют большее сходство в своих пространственных характеристиках – текстурах, цветах, ориентации. Эти паттерны тесно связаны с такими понятиями, как масштабная инвариантность, самоподобие и фрактальное масштабирование. Масштабная инвариантность – это свойство объектов не изменяться при изменении их масштаба на определенную величину, т.е. при увеличении и уменьшении масштаба изображения. Самоподобие – это свойство, при котором форма состоит из частей, похожих на целое или друг на друга. Фрактальное масштабирование можно рассматривать как объединение масштабной инвариантности и самоподобия. Количественно оно определеляется как фрактальная размерность (D) [Bies et al., 2016; Redies et al., 2025]. Достоверность отличий (p) по параметру «фрактальная размерность» представлена в табл. 5.

Таблица 5

Достоверность отличий (p) по параметру «фрактальная размерность»

Table 5

Reliability of differences (p) by the fractal dimension parameter

Фрактальная размерность	XIX	XX	XXI	Bio	Land
XIX	1,0000	**0,0444**	0,4546	0,8377	0,6509
XX		1,0000	0,1013	0,0584	0,1893
XXI			1,0000	0,5904	0,9161
Bio				1,0000	0,7695
Land					1,0000

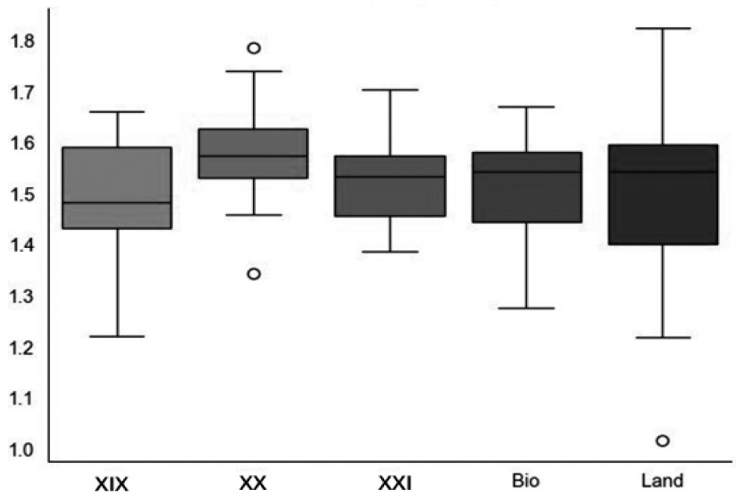


Рис. 4. Группы изображений по параметру «фрактальная размерность»
Fig. 4. Groups of images by the fractal dimension parameter

Параметр «цветовая энтропия» (рис. 5) четко демонстрирует, какое перенапряжение в системе визуального восприятия вызывает хаотичное «буйство красок» современной архитектуры спальных районов. Этот параметр в данном случае далеко превышает естественное распределение цветов, а по эстетике данная архитектура недалеко ушла от фавелл. Визуальная система не ожидает, не настроена и не приспособлена к этому хаосу, что вызывает ее перманентное перенапряжение. Достоверность отличий (p) по параметру «цветовая энтропия» представлена в табл. 6.

Таблица 6

Достоверность отличий (p) по параметру «цветовая энтропия»

Table 6

Reliability of differences (p) by the color entropy parameter

Цветовая энтропия	XIX	XX	XXI	Bio	Land
XIX	1,0000	0,2807	**0,0000**	0,5819	0,6535
XX		1,0000	**0,0022**	0,5893	0,1538
XXI			1,0000	**0,0003**	**0,0001**
Bio				1,0000	0,3451
Land					1,0000

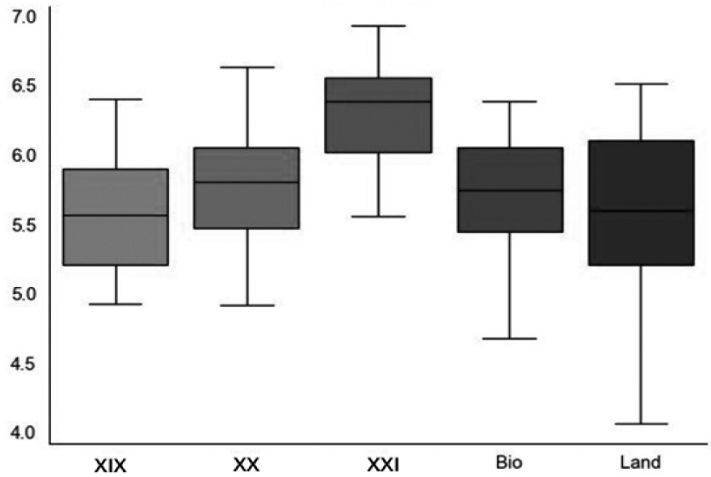


Рис. 5. Группы изображений по параметру «цветовая энтропия»
Fig. 5. Groups of images by the color entropy parameter

Результаты исследования. Установлено, что классическая архитектура XIX в. и биоурбанистическая архитектура по большинству параметров статистически не отличаются от природных ландшафтов, что свидетельствует об их потенциально высокой психологической комфортности. В отличие от них, архитектура XX и XXI вв. демонстрирует значимые отклонения: для панельных домов характерно резкое снижение вариабельности (визуальное однообразие), а для современной архитектуры – аномально высокие значения плотности углов и цветовой энтропии, что создает повышенную когнитивную нагрузку и перенапряжение зрительной системы.

Статистический анализ (ANOVA) выявил достоверные различия между группами изображений по ключевым параметрам.

Архитектура XIX в. и биоурбанистическая архитектура по большинству параметров (сложность, вариабельность, фрактальная размерность, цветовая энтропия) статистически не отличались от природных ландшафтов ($p > 0.05$). Единственное значимое отличие – повышенная плотность углов ($p < 0,001$ для XIX в. и $p < 0.05$ для Bio), что является неотъемлемой чертой рукотворных объектов. Это свидетельствует об их потенциально высокой визуальной и психологической комфортности, соответствующей эволюционно предпочитаемым паттернам.

Панельные дома XX в. показали резко сниженную вариабельность ($p < 0,001$), что отражает визуальное однообразие и повышенную общую сложность ($p < 0,01$). Такое сочетание создает монотонную, когнитивно неблагоприятную среду, которая с позиций психологии может способствовать состоянию монотонии и феномену выученной беспомощности [Dumlu et al., 2025], где невозможность найти в окружении разнообразие и смысловые ориентиры ведет к снижению внутреннего локуса контроля и мотивационной пассивности.

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

Современная архитектура XXI в. продемонстрировала отклонения: высокие значения плотности углов ($p < 0,001$) и цветовой энтропии ($p < 0,001$). Хаотичное нагромождение элементов и цветов создает перманентную когнитивную перегрузку, приводящую к перенапряжению зрительной системы.

С точки зрения теории нагрузки на внимание такая среда является фактором хронического стресса.

Сводные данные представлены в табл. 7, где указаны направленность и достоверность отклонений параметров архитектурных стилей от природных ландшафтов.

Таблица 7

Отличия параметров визуальной сложности архитектурных стилей от природных ландшафтов

Table 7

Differences in the visual complexity parameters of architectural styles and natural landscapes

	Сложность	Вариабельность	Плотность углов	Фрактальная размерность	Цветовая энтропия
XIX	–	–	↑	–	–
XX	↑↑	↓↓	↑	–	–
XXI	↑	–	↑↑	–	↑↑
Bio	–	–	↑	–	–

Примечания. – отличия недостоверны; ↑ достоверно выше; ↑↑ достоверно значительно выше; ↓↓ достоверно значительно ниже.

Аномально высокая плотность углов и цветовая энтропия современной архитектуры (XXI), создающая когнитивную перегрузку, может вызывать хронический психологический стресс, выступая фактором риска для развития и усиления личностной тревожности.

Близость параметров классической (XIX) и биоурбанистической (Bio) архитектуры к природным ландшафтам указывает на их меньшую потребность в ресурсах на обработку наблюдаемого изображения.

Выводы. Разработан и применен метод численного анализа, позволяющий объективно оценивать визуальную сложность архитектурной среды по пяти ключевым параметрам, имеющим нейрофизиологическое обоснование.

Установлено, что классическая (XIX в.) и биоурбанистическая архитектура по своим объективным визуальным характеристикам максимально близки к природным ландшафтам, что подтверждает гипотезу об их высокой потенциальной психологической комфортности в соответствии с теорией биофилии.

Выявлено, что архитектура второй половины XX в. (панельные дома) характеризуется низкой вариабельностью (визуальное однообразие), что является объективным коррелятом субъективных жалоб на скуку и монотонию.

Показано, что современная архитектура XXI в. отличается критически высокими значениями плотности углов и цветовой энтропии, что объективно характеризует ее как источник повышенной когнитивной и зрительной нагрузки.

Полученные результаты создают основу для разработки инструментов (например, программных плагинов для сред проектирования) объективной оценки и оптимизации визуальных характеристик архитектурных проектов в целях повышения психологического комфорта городской среды. Для прямой верификации влияния выявленных параметров на психоэмоциональное состояние необходимы дальнейшие экспериментальные исследования с привлечением выборки респондентов.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что психологический комфорт визуальной среды напрямую связан с ее объективными, измеримыми параметрами. Классическая и биоурбанистическая архитектура, чьи параметры визуальной сложности близки к природным ландшафтам, соответствуют эволюционно сформированным механизмам работы

мозга и зрительной системы. Напротив, архитектура второй половины XX и начала XXI в. по своим визуальным характеристикам чрезвычайно далека от естественной среды, что объясняет вызываемый ею психологический дискомфорт.

Полученные результаты имеют практическую ценность для психологии среды, архитектуры и градостроительства. Они предоставляют инструмент для объективной оценки проектов и реконструкции городского пространства (как, например, в Калининграде) с целью создания гармоничной среды, положительно влияющей на психическое здоровье и благополучие человека.

Библиографический список

1. Гордеева А.Э., Мухитов Р.К. Нейроархитектура: архитектура, влияющая на чувства людей // Известия КГАСУ. 2022. № 2 (60). С. 59–71. DOI: 10.52409/20731523_2022_2_59
2. Ермолова Е.О., Юстус С.А. Теоретические подходы в изучении психологического благополучия личности в разные возрастные периоды // Социокультурные проблемы современного человека: матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 20–22 апр. 2022 г. / под ред. Н.Я. Большуновой, Т.В. Белашиной, А.А. Александровой. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2022. С. 163–167. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49917375 (дата обращения: 15.12.2025).
3. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж., Александрова Л.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 107–130. URL: https://studfile.net/preview/13204293/ (дата обращения: 15.12.2025).
4. Abbas, S., Okdeh, N., Roufayel, R. et al. (2024). Neuroarchitecture: How the perception of our surroundings impacts the brain. *Biology*, *13* (4), 220. DOI: https://doi.org/10.3390/biology13040220
5. Abdelmoula, N.B., & Abdelmoula, E. (2023). Architecture and mental health wellbeing versus architecture therapy for mental disorders. *European Psychiatry*, *66*, S990–S991. DOI: https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.2106
6. Appleton, J. (1996). *The experience of landscape* (Rev. ed.). John Wiley & Sons. URL: https://archive.org/details/experienceofland00appl (access date: 15.12.2025).
7. Berlyne, D.E. (1970). Novelty, complexity and hedonic value. *Perception and Psychophysics*, *8* (5), 279–286. DOI: https://doi.org/10.3758/BF03212593
8. Bies, A.J., Boydston, C.R., Taylor, R.P., & Sereno, M.E. (2016). Relationship between fractal dimension and spectral scaling decay rate in computer-generated fractals. *Symmetry-Basel*, *8* (7), 66. DOI: https://doi.org/10.3390/sym8070066
9. Brachmann, A., Barth, E., & Redies, C. (2017). Using CNN features to better understand what makes visual artworks special. *Frontiers in Psychology*, *8*, 830. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00830
10. Burtan, D., Burn, J.F., Spehar, B., & Leonards, U. (2023). The effect of image fractal properties and its interaction with visual discomfort on gait kinematics. *Scientific Reports*, *13*, 15512. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-023-42114-0
11. Chatterjee, A. (2020). Visual art. In J.A. Gottfried (Ed.), *Neurobiology of sensation and reward* (pp. 441–463). CRC Press/Taylor & Francis. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK92788/ (access date: 15.12.2025).
12. Chirimuuta, M., Clatworthy, L.P., & Tolhurst, D.J. (2003). Coding of the contrasts in natural images by visual cortex (V1) neurons: A Bayesian approach. *Journal of the Optical Society of America A*, *20* (8), 1253–1260. DOI: https://doi.org/10.1364/josaa.20.001253
13. Dehaene, S., Lau, H., & Kouider, S. (2021). What is consciousness, and could machines have it? In *J. von Braun et al. (Eds.), Robotics, AI, and humanity: Science, ethics, and policy* (pp. 43–56). Springer Nature Switzerland AG. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-54173-6_4

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

14. Ding, J., & Cui, N. (2018). Contemporary neuroaesthetic research [当代神经美学研究]. *Science Press*. URL: https://baike.baidu.com/item/%E5%BD%93%E4%BB%A3%E7%A5%9E%E7%BB%8F%E7%BE%8E%E5%AD%A6%E7%A0%94%E7%A9%B6/24692921 (access date: 15.12.2025).
15. Dumlu, A.M., Kanat, A., Aydin, N., Ozcan, T.E., Aydin, O.A., Demirtas, R., & Kadioglu, H.H. (2025). New finding for neuronal basis of the learned helplessness syndrome secondary to loudness: Nonresistant rats have more damaged neurons in the amygdala than resistant rats. *Neurological Research*, *47* (11), 1034–1044. DOI: https://doi.org/10.1080/01616412.2025.2512132
16. Frolova, D.G. (2025). Psychological well-being of students with different styles of behavior in conflict. *Psychological Education*, *16*, 230–234. DOI: https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080104
17. Hannah, A.G., Berlyne, R., Taylor, K., & Ralf, C. (2022). Statistical image properties predict aesthetic ratings in abstract paintings created by neural style transfer. *Frontiers in Neuroscience, 16*. DOI: https://doi.org/10.3389/fnins.2022.999720
18. Higuera-Trujillo, J.L., Llinares, C., & Macagno, E. (2021). The cognitive-emotional design and study of architectural space: A scoping review of neuroarchitecture and its precursor approaches. *Sensors*, *21*, 2193. DOI: https://doi.org/10.3390/s21062193
19. Holmes, J. (2022). Friston's free energy principle: New life for psychoanalysis? *BJPsych Bulletin*, *46* (3), 164–168. DOI: https://doi.org/10.1192/bjb.2021.6
20. Marete, J. (2025). The impact of biophilic interior design on pupil well-being in Ugandan primary schools: A convergent mixed-methods study. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *9* (10), 7961–7967. DOI: https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.910000653
21. McCormack, J., & Gambardella, C. (2022). Complexity and aesthetics in generative and evolutionary art. *Artificial Intelligence in the Arts*, *23* (3), 535–556. DOI: https://doi.org/10.1007/s10710-022-09429-9
22. Minshan, L., Lin, Z., & Liu, X. (2025). Dual-stage attention and guided diffusion for occluded object detection. *Engineering Research Express*, *7* (4), 045281. DOI: https://doi.org/10.1088/2631-8695/ae1b72
23. Orians, G.H. (1980). Habitat selection: General theory and applications to human behavior. In *J.S. Lockard (Ed.), The evolution of human social behavior* (pp. 49–63). Elsevier. URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?&title=Habitat%20selection%3A%20general%20theory%20and%20application%20to%20human%20behavior&pages=49-66&publication_year=1980&author=Orians%2CGH (access date: 15.12.2025).
24. Redies, C., Bartho, R., Koßmann, L., Spehar, B., Hübner, R., Wagemans, J., & Hayn-Leichsenring, G.U. (2025). A toolbox for calculating quantitative image properties in aesthetics research. *Behavioral Research Methods*, *57* (4), 117. DOI: https://doi.org/10.3758/s13428-025-02632-3
25. Sargolini, M., Sopina, A., Polci, V., Mariani, D., Paolini, C., & Mariani, M. (2025). Integrating urban design, healthy habits, and socio-ecological networks: A One Health and Well-Being framework for sustainable cities. *Sustainability*, *17* (22), 10014. DOI: https://doi.org/10.3390/su172210014
26. Sennett, R. (1994). *Flesh and stone: The body and the city in Western civilization.* W. W. Norton & Co, New York, London. URL: https://archive.org/details/fleshstonebodyci0000rich (access date: 15.12.2025).
27. Taylor, R.P., Spehar, B., Van Donkelaar, P., & Hagerhall, C.M. (2011). Perceptual and physiological responses to Jackson Pollock's fractals. *Frontiers in Human Neuroscience*, *5*, 60. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00060
28. Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press. URL: https://archive.org/details/biophilia0000wils (access date: 15.12.2025).
29. Zeki, S. (1999). *Inner vision*. Oxford University Press. URL: https://archive.org/details/innervisionexplo0000zeki (access date: 15.12.2025).
30. Zhao, D., Bao, Q., & Riggleman, R.A. (2025). Accelerating self-consistent field theoretic simulations for disordered systems with deep learning. *Journal of Chemical Physics*, *163* (16), 164910. DOI: https://doi.org/10.1063/5.0297384

NUMERICAL ANALYSIS OF VISUAL COMPLEXITY OF ARCHITECTURAL ENVIRONMENTS: SEARCHING FOR PARAMETERS ASSOCIATED WITH PSYCHOLOGICAL COMFORT

E.K. Bazarina (Krasnoyarsk, Russia)

T.A. Stepanova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. This article analyzes the negative impact of the modern urban architectural environment on a person's psycho-emotional state. Despite subjective complaints of monotony, boredom, and stress in residential areas, objective, measurable criteria explaining these effects from a perceptual psychology perspective remain absent. This complicates the creation of a psychologically comfortable visual environment.

The purpose of this article is to conduct a comparative analysis of the objective parameters of visual complexity across various architectural styles and natural landscapes to identify the numerical characteristics associated with visual comfort based on evolutionarily shaped perceptual mechanisms. The study aims to objectify the relationship between the formal properties of architecture and its potential psycho-emotional impact, thereby laying the foundation for subsequent experimental studies.

Research methodology and methods. The methodological basis of the study is based on principles of neuroaesthetics and the psychology of perception (S. Zeki, K. Friston), which explain the process of perception as active prediction and minimization of informational uncertainty. It also draws on the theory of biophilia (E.O. Wilson) and the concept of savannah environment preference (G. Orians), which postulate an innate human connection with natural patterns.

Research results. Statistical analysis (ANOVA) revealed significant differences between image groups across key parameters. It was found that classical 19th-century architecture and biourban architecture are statistically indistinguishable from natural landscapes across most parameters, indicating their potential for high psychological comfort. In contrast, 20th – and 21st-century architecture exhibits significant deviations: panel buildings are characterized by a sharp decrease in variability (visual monotony), while modern architecture exhibits high values of angular density and color entropy, creating increased cognitive load and strain on the visual system.

Conclusion. The proposed approach, based on calculated visual complexity parameters, allows us to objectify the relationship between the architectural environment and psycho-emotional state. The obtained data can be used in environmental psychology, urban planning, and architectural practice to design spaces that promote human mental well-being. Based on the identified patterns, a software plugin for design environments can be developed that will evaluate a project's visual complexity in real time and provide recommendations for its optimization.

Keywords: *visual perception, psycho-emotional state, neuroarchitecture, visual complexity, environmental psychology, biophilia, psychology of perception, urban environment.*

Bazarina, Erna K. – Bachelor's Degree Candidate (Psychology), Department of Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5653-9026; e-mail: bazarinaerna@gmail.com

Stepanova, Tatiana A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Informatics and Information Technologies in Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9782-3641; Scopus Author 57195938699; e-mail: step1350@mail.ru

References

1. Gordeeva, A.E., & Mukhitov, R.K. (2022). Neuroarchitecture: Architecture influencing people's feelings. *Izvestiya KGASU* [News of the Kazan State University of Architecture and Engineering], *2* (60), 59–71. DOI: https://doi.org/10.52409/20731523_2022_2_59
2. Ermolova, E.O., & Justus, S.A. (2022, April 20–22). Theoretical approaches to the study of psychological changes in personality at different age periods. In *N.Ya. Bolshanina (Ed.), Sociocultural problems of modern man* (pp. 122–130). The 8th International research to practice conference, Novosibirsk, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49917375 (access date: 15.12.2025).

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

3. Leontiev, D.A., Averina, A.Zh., & Aleksandrova, L.A. (2011). Personal potential: Structure and diagnostics. In *D. A. Leontiev (Ed.), Personal potential: Structure and diagnostics* (pp. 107–130). Moscow, Russia. DOI: https://studfile.net/preview/13204293/ (access date: 15.12.2025).
4. Abbas, S., Okdeh, N., Roufayel, R. et al. (2024). Neuroarchitecture: How the perception of our surroundings impacts the brain. *Biology*, *13* (4), 220. DOI: https://doi.org/10.3390/biology13040220
5. Abdelmoula, N.B., & Abdelmoula, E. (2023). Architecture and mental health wellbeing versus architecture therapy for mental disorders. *European Psychiatry*, *66*, S990–S991. DOI: https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.2106
6. Appleton, J. (1996). *The experience of landscape* (Rev. ed.). John Wiley & Sons. URL: https://archive.org/details/experienceofland00appl (access date: 15.12.2025).
7. Berlyne, D.E. (1970). Novelty, complexity and hedonic value. *Perception and Psychophysics*, *8* (5), 279–286. DOI: https://doi.org/10.3758/BF03212593
8. Bies, A.J., Boydston, C.R., Taylor, R.P., & Sereno, M.E. (2016). Relationship between fractal dimension and spectral scaling decay rate in computer-generated fractals. *Symmetry-Basel*, *8* (7), 66. DOI: https://doi.org/10.3390/sym8070066
9. Brachmann, A., Barth, E., & Redies, C. (2017). Using CNN features to better understand what makes visual artworks special. *Frontiers in Psychology*, *8*, 830. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00830
10. Burtan, D., Burn, J.F., Spehar, B., & Leonards, U. (2023). The effect of image fractal properties and its interaction with visual discomfort on gait kinematics. *Scientific Reports*, *13*, 15512. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-023-42114-0
11. Chatterjee, A. (2020). Visual art. In J. A. Gottfried (Ed.), *Neurobiology of sensation and reward* (pp. 441–463). CRC Press/Taylor & Francis. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK92788/ (access date: 15.12.2025)
12. Chirimuuta, M., Clatworthy, L.P., & Tolhurst, D.J. (2003). Coding of the contrasts in natural images by visual cortex (V1) neurons: A Bayesian approach. *Journal of the Optical Society of America A*, *20* (8), 1253–1260. DOI: https://doi.org/10.1364/josaa.20.001253
13. Dehaene, S., Lau, H., & Kouider, S. (2021). What is consciousness, and could machines have it? In *J. von Braun et al. (Eds.), Robotics, AI, and humanity: Science, ethics, and policy* (pp. 43–56). Springer Nature Switzerland AG. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-54173-6_4
14. Ding, J., & Cui, N. (2018). Contemporary neuroaesthetic research [当代神经美学研究]. *Science Press*. URL: https://baike.baidu.com/item/%E5%BD%93%E4%BB%A3%E7%A5%9E%E7%BB%8F%E7%BE%8E%E5%AD%A6%E7%A0%94%E7%A9%B6/24692921 (access date: 15.12.2025).
15. Dumlu, A.M., Kanat, A., Aydin, N., Ozcan, T.E., Aydin, O.A., Demirtas, R., & Kadioglu, H.H. (2025). New finding for neuronal basis of the learned helplessness syndrome secondary to loudness: Nonresistant rats have more damaged neurons in the amygdala than resistant rats. *Neurological Research*, *47* (11), 1034–1044. DOI: https://doi.org/10.1080/01616412.2025.2512132
16. Frolova, D.G. (2025). Psychological well-being of students with different styles of behavior in conflict. *Psychological Education*, *16*, 230–234. DOI: https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080104
17. Hannah, A.G., Berlyne, R., Taylor, K., & Ralf, C. (2022). Statistical image properties predict aesthetic ratings in abstract paintings created by neural style transfer. *Frontiers in Neuroscience, 16*. DOI: https://doi.org/10.3389/fnins.2022.999720
18. Higuera-Trujillo, J.L., Llinares, C ., & Macagno, E. (2021). The cognitive-emotional design and study of architectural space: A scoping review of neuroarchitecture and its precursor approaches. *Sensors*, *21*, 2193. DOI: https://doi.org/10.3390/s21062193
19. Holmes, J. (2022). Friston's free energy principle: New life for psychoanalysis? *BJPsych Bulletin*, *46* (3), 164–168. DOI: https://doi.org/10.1192/bjb.2021.6

20. Marete, J. (2025). The impact of biophilic interior design on pupil well-being in Ugandan primary schools: A convergent mixed-methods study. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *9* (10), 7961–7967. DOI: https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.910000653
21. McCormack, J., & Gambardella, C. (2022). Complexity and aesthetics in generative and evolutionary art. *Artificial Intelligence in the Arts*, *23* (3), 535–556. DOI: https://doi.org/10.1007/s10710-022-09429-9
22. Minshan, L., Lin, Z., & Liu, X. (2025). Dual-stage attention and guided diffusion for occluded object detection. *Engineering Research Express*, *7* (4), 045281. DOI: https://doi.org/10.1088/2631-8695/ae1b72
23. Orians, G.H. (1980). Habitat selection: General theory and applications to human behavior. In *J.S. Lockard (Ed.)*, *The evolution of human social behavior* (pp. 49–63). Elsevier. URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?&title=Habitat%20selection%3A%20general%20theory%20and%20application%20to%20human%20behavior&pages=49-66&publication_year=1980&author=Orians%2CGH (access date: 15.12.2025).
24. Redies, C., Bartho, R., Koßmann, L., Spehar, B., Hübner, R., Wagemans, J., & Hayn-Leichsenring, G.U. (2025). A toolbox for calculating quantitative image properties in aesthetics research. *Behavioral Research Methods*, *57* (4), 117. DOI: https://doi.org/10.3758/s13428-025-02632-3
25. Sargolini, M., Sopina, A., Polci, V., Mariani, D., Paolini, C., & Mariani, M. (2025). Integrating urban design, healthy habits, and socio-ecological networks: A One Health and Well-Being framework for sustainable cities. *Sustainability*, *17* (22), 10014. DOI: https://doi.org/10.3390/su172210014
26. Sennett, R. (1994). *Flesh and stone: The body and the city in Western civilization.* W. W. Norton & Co, New York, London. URL: https://archive.org/details/fleshstonebodyci0000rich (access date: 15.12.2025).
27. Taylor, R.P., Spehar, B., Van Donkelaar, P., & Hagerhall, C.M. (2011). Perceptual and physiological responses to Jackson Pollock's fractals. *Frontiers in Human Neuroscience*, *5*, 60. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00060
28. Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press. URL: https://archive.org/details/biophilia0000wils (access date: 15.12.2025).
29. Zeki, S. (1999). *Inner vision*. Oxford University Press. URL: https://archive.org/details/innervisionexplo0000zeki (access date: 15.12.2025).
30. Zhao, D., Bao, Q., & Riggleman, R.A. (2025). Accelerating self-consistent field theoretic simulations for disordered systems with deep learning. *Journal of Chemical Physics*, *163* (16), 164910. DOI: https://doi.org/10.1063/5.0297384

УДК 159.99

КРИЗИС ГОРЕВАНИЯ У ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА: ОСОБЕННОСТИ ПРОЖИВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

И.С. Юшкова (Красноярск, Россия)
М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Проблема проживания горя на протяжении последних десятилетий занимает значимое место в психологической науке. В зарубежных исследованиях Э. Кюблер-Росс, М. Хоровица, Х.Г. Пригерсона, Дж. Уильямса описаны стадии и механизмы горевания, а в отечественной психологии данный феномен рассматривался в трудах А.Г. Илюхина, Е.Г. Максименко, А.А. Агишевой и других авторов. Особое внимание уделяется когнитивным, эмоциональным, поведенческим и телесным проявлениям кризиса утраты, а также вопросам копинг-стратегий, что отражено в исследованиях Д. Амирхана, Н.А. Сироты, Н.В. Курочкиной. Однако при достаточной разработанности темы специфика проживания горя женщинами среднего возраста остается изученной недостаточно: в отличие от детей, подростков и пожилых людей, эта категория рассматривается лишь фрагментарно, несмотря на то, что именно в данный период утрата часто накладывается на личностные и социальные кризисы. Кроме того, телесный компонент горевания, обозначенный в работах С.В. Шатской, Н.В. Курочкиной, А.А. Агишевой, в отечественных исследованиях не получил достаточного эмпирического подтверждения. В связи с этим возникает необходимость более глубокого анализа особенностей проживания горя женщинами среднего возраста и поиска эффективных форм психологической помощи, среди которых особое место занимает групповое консультирование с элементами телесно ориентированного подхода.

Цель статьи состоит в выявлении особенностей горевания у женщин среднего возраста, переживающих кризис горевания.

Теоретико-методологическую основу исследования составили анализ и обобщение научных отечественных подходов: субъектно-деятельностный подход, раскрывающий активную и регулирующую роль личности в процессе проживания кризисных ситуаций (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, В.А. Петровский); понимание человека как телесно-эмоционального субъекта, способного к осознанию, внутреннему росту и саморегуляции в условиях жизненных потрясений (К. Роджерс, А. Маслоу, В.И. Слободчиков, Д.Н. Узнадзе); современные теории горевания и модели осложненного горя, раскрывающие его стадии, механизмы и риски (Э. Кюблер-Росс, М. Хоровиц, Х.Г. Пригерсон, Дж. Уильямс, Е.Г. Максименко, А.Г. Илюхин, А.А. Агишева); когнитивная концепция дисфункциональных установок и депрессии, акцентирующая роль иррациональных убеждений в переживании утраты (А. Бек, А. Вейсман, П.С. Кудрявцева); подходы к изучению копинг-стратегий и механизмов психологической адаптации к стрессу (Д. Амирхан, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, Н.В. Курочкина).

Исследование проводилось в 2025 г., в нем приняли участие 30 женщин в возрасте 30–40 лет, переживающих кризис утраты. В диагностический комплекс вошли: Шкала депрессии А. Бека, тест «Измерение симптомов осложненного горя» Х.Г. Приджерсон, Шкала тревоги Спилбергера – Ханина, Шкала дисфункциональных отношений А. Бека – А. Вейсман (Beck's Dysfunctional Attitudes Scale), методика «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского, Опросник осознанности тела (Body Awareness Questionnaire) (Shields, Mallory & Simon, 1989, перевод Марии Хайнц, 2017). Статистическая обработка первичных статистик включала факторный анализ по методу главных компонент с применением варимакс-вращения и корреляционный анализ Ч. Спирмена. Расчет статистических показателей проводился с помощью статистического пакета SPSS 23.0.

Результаты. Проведенное исследование позволило зафиксировать уровень психоэмоционального состояния женщин, переживающих кризис горевания, и определить характерные особенности их эмоциональных, когнитивных, поведенческих и телесных реакций на утрату. Использование валидных диагностических методик обеспечило комплексную оценку состояния участниц и позволило выделить типологические группы в зависимости от степени осложненности горя. Было выявлено, что осложненное горе (34 % женщин) сопровождается высокой личностной и ситуативной тревожностью, выраженными депрессивными симптомами,

наличием устойчивых дисфункциональных установок, преобладанием дезадаптивных копинг-стратегий и низким уровнем телесной осознанности. Женщины с нормальным течением горевания (66 %) демонстрировали относительно устойчивый эмоциональный фон, склонность к активному разрешению проблем и более высокий уровень телесной саморегуляции. Результаты факторного анализа показывают, что кризис горевания можно рассматривать через триединую структуру – когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Корреляционный анализ демонстрирует целостный характер кризиса горевания: эмоциональные (депрессия, тревожность), когнитивные (дисфункциональные установки), поведенческие (копинг-стратегии) и телесные (уровень осознанности тела) показатели образуют взаимосвязанный комплекс. Усиление негативных эмоциональных состояний сопровождается когнитивными искажениями и дезадаптивными стратегиями совладания, а снижение телесной осознанности усугубляет эмоциональный дистресс.

Заключение. Исследование показало, что кризис горевания у женщин среднего возраста имеет многокомпонентный характер и включает эмоциональные, когнитивные, поведенческие и телесные проявления. Выделены два уровня переживания утраты – нормальное и осложненное, различающиеся по выраженности дистресса, наличию дисфункциональных установок и выбору копинг-стратегий. Особое значение имеет телесная осознанность, которая выступает ресурсом адаптации и снижает риск патологического горевания. Полученные данные подтверждают необходимость комплексных психокоррекционных программ, направленных на развитие адаптивных стратегий совладания и повышение телесной осознанности.

Ключевые слова: *горевание, кризис утраты, осложненное горе, телесно ориентированный подход, групповое консультирование, телесная осознанность.*

Юшкова Ирина Сергеевна – магистрант факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: irren24@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

Постановка проблемы. Проблема проживания горя на протяжении последних десятилетий активно обсуждается в психологической науке. В трудах Э. Кюблер-Росс, М. Хоровица, Х.Г. Пригерсона, Дж. Уильямса описаны стадии и механизмы горевания, в отечественной психологии данный феномен рассматривался А.Г. Илюхиным, Е.Г. Максименко, А.А. Агишевой и др. Особое внимание уделялось когнитивным, эмоциональным, поведенческим и телесным проявлениям кризиса утраты. Вопросы копинг-стратегий в ситуациях потери освещались в исследованиях Д. Амирхана, Н.А. Сироты, Н.В. Курочкиной.

Однако при достаточной разработанности проблемы специфика проживания горя женщинами среднего возраста остается изученной недостаточно. В отличие от детей, подростков и пожилых людей, эта категория исследуется фрагментарно несмотря на то, что именно в данном возрасте утрата часто накладывается на личностные и социальные кризисы. В то же время телесный компонент горевания, подчеркнутый в работах С.В. Шатской, Н.В. Курочкиной, А.А. Агишевой, не получил достаточного эмпирического подтверждения в отечественных исследованиях.

Цель статьи состоит в описании особенностей горевания у женщин среднего возраста, переживающих кризис горевания.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили анализ и обобщение научных отечественных подходов: субъектно-деятельностный подход, раскрывающий активную и регулирующую роль личности в процессе проживания кризисных ситуаций (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, В.А. Петровский); понимание человека как телесно-эмоционального субъекта, способного к осознанию, внутреннему росту и саморегуляции в условиях жизненных потрясений (К. Роджерс, А. Маслоу, В.И. Слободчиков, Д.Н. Узнадзе); современные теории горевания и модели осложненного горя, раскрывающие его стадии, механизмы и риски (Э. Кюблер-Росс, М. Хоровиц, Х.Г. Пригерсон, Дж. Уильямс, Е.Г. Максименко, А.Г. Илюхин, А.А. Агишева); когнитивная концепция дисфункциональных установок

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

и депрессии, акцентирующая роль иррациональных убеждений в переживании утраты (А. Бек, А. Вейсман, П.С. Кудрявцева); подходы к изучению копинг-стратегий и механизмов психологической адаптации к стрессу (Д. Амирхан, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, Н.В. Курочкина). Исследование проводилось в 2025 г., в нем приняли участие 30 женщин в возрасте 30–40 лет, переживающих кризис утраты, которые были опрошены дистанционно.

В ходе диагностики изучались эмоциональный, когнитивный, поведенческий, телесный критерии горевания. Для их оценки женщинам были предложены следующие диагностические методики: Шкала депрессии А. Бека, тест «Измерение симптомов осложненного горя» Х.Г. Приджерсон, Шкала тревоги Спилбергера – Ханина, Шкала дисфункциональных отношений А. Бека – А. Вейсман (Beck's Dysfunctional Attitudes Scale), методика «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского, Опросник осознанности тела (Body Awareness Questionnaire) (Shields, Mallory & Simon, 1989, перевод Марии Хайнц, 2017). Статистическая обработка первичных статистик включала факторный и корреляционный анализ Ч. Спирмена.

Обзор научной литературы. При анализе современного состояния проблемы изучения кризиса горевания у женщин среднего возраста мы можем выделить несколько направлений.

К первому направлению относятся работы, в которых анализируются содержание и эволюция самого понятия горя и моделей его протекания: от психоаналитической «работы горя» и ранних стадийных описаний (З. Фрейд; Э. Линдеманн), [Чувичкина, 2022] к теории привязанности и стадийным/процессуальным моделям (Дж. Боулби; Э. Кюблер-Росс), [Чувичкина, 2022], а также к современным интегративным подходам и обобщениям в отечественной литературе [Илюхин, 2023; Максименко, Иванова, 2019; Агишева, 2024а; 2024б]. Эти исследования задают понятийный каркас: различают нормальное и осложненное горе, описывают динамику переживания утраты и механизмы адаптации.

Ко второму направлению можно отнести работы, посвященные возрастно-гендерной специфике переживания утраты женщинами среднего возраста. Здесь анализируются наложение горя на возрастные и ролевые трансформации (взросление детей, профессиональные переходы, гормональная перестройка), что усиливает уязвимость и придает переживанию многослойность [Воронина, 2017; Ковалевская, 2020; Козырева, Николаева, 2023; Курочкина, 2022; Рахмидинова и др., 2014; и др.].

Третье направление объединяет исследования привязанности и межличностного контекста горевания. Показано, что тип привязанности (безопасная, тревожная, избегающая) связан с интенсивностью и длительностью переживаний, риском «застревания» и патологического течения [Вахрушева, 2013; Иванюшина, 2015; Ковалевская, 2020].

Четвертое направление включает работы об эмоционально-когнитивных коррелятах и рисках психической дезадаптации: роли тревожности и депрессии, чувства вины, когнитивной ригидности и дисфункциональных установок как предикторов осложненного горя [Вахрушева, 2013; Козырева, Николаева, 2023; Максименко, Иванова, Николаева, 2019; и др.]. Сюда же примыкают исследования копинг-стратегий и стилей горевания (интуитивный, инструментальный, смешанный), а также диагностики и типологии совладания в условиях потери (Т.Л. Мартин, К.Дж. Дока), см.: [Курочкина, 2022; Чувичкина, 2022].

Пятое направление представлено телесным и психосоматическим аспектом горевания, где рассматриваются телесные маркеры утраты (напряжение, нарушения сна и дыхания, соматизация) и роль телесной осознанности в эмоциональной регуляции. Подчеркивается потенциал телесно ориентированных практик как канала выражения и интеграции переживаний [Иванюшина, 2015; Ковалевская, 2020; Шатская, 2018].

Таким образом, современное состояние проблемы описывается спектром взаимодополняющих фокусов: от понятийно-модельного и возрастно-гендерного к межличностному, эмоционально-когнитивному, телесному. В настоящей

статье мы хотим проследить особенности протекания нормального и патологического (осложненного) горя у женщин среднего возраста, выделить ключевые мишени для психологической работы при сопровождении процесса горевания.

Результаты исследования. На основе обобщения данных исследования были выделены два уровня переживания горя у женщин среднего возраста: нормальное и осложненное. Данные уровни различаются по эмоциональным, когнитивным, поведенческим и телесным показателям, выявляемым с помощью перечисленных выше диагностических методик.

Отметим, что нормальное переживание горя, свойственное 66 % женщин, принявших участие в исследовании, характеризуется эмоциональной реакцией, соответствующей естественному психическому отклику на утрату. Женщины могут испытывать легкую или умеренную депрессию, не выходящую за пределы адаптивных форм реагирования, при этом тревожность (как ситуативная, так и личностная) остается на низком или умеренном уровнях. На когнитивном уровне у таких женщин либо отсутствуют дисфункциональные установки, либо они выражены слабо и не мешают процессу адаптации. На поведенческом уровне преобладают конструктивные копинг-стратегии: стремление к разрешению проблем и активный поиск социальной поддержки. Телесный компонент также играет положительную роль – высокая или средняя степень телесной осознанности способствует регуляции состояния, помогает вовремя распознавать психофизическое напряжение и адаптироваться к изменениям.

Осложненное переживание горя, выявленное у 34 % женщин, принявших участие в исследовании, сопровождается выраженными эмоциональными нарушениями. Женщины демонстрируют высокий уровень ситуативной и/или личностной тревожности, часто сочетающийся с выраженной или тяжелой депрессией. Такие состояния свидетельствуют о затрудненной эмоциональной переработке утраты и наличии риска хронификации горя. На когнитивном уровне у женщин, переживающих осложненное горе, диагностируются устойчивые дисфункциональные установки, негативные убеждения, искажающие восприятие себя и ситуации. Это усиливает внутреннее напряжение и способствует формированию неадаптивного эмоционального фона. В поведенческой сфере преобладают дезадаптивные копинг-стратегии, прежде всего избегание, уход от решения проблем и социальной поддержки, что ведет к усилению изоляции и закреплению кризисного состояния. Телесный аспект также проявляется в виде низкой осознанности тела: женщина с трудом распознает сигналы собственного организма, не может регулировать физическое и эмоциональное напряжение, что усиливает соматические проявления и снижает способность к саморегуляции.

Таблица 1

Результаты факторного анализа

Table 1

Factor analysis results

Показатели	Факторы		
	когнитивный компонент	эмоциональный компонент	поведенческий компонент
Депрессия	–	0,733	–
Ситуативная тревожность	–	0,907	–
Личностная тревожность	–	–	–
Дифункциональные установки	0,790	–	–
Копинг-стратерия разрешения проблем	–	–	-0,830
Копинг-стратерия поиска социальной поддержки	–	–	–
Копинг-стратерия избегания проблем	0,888	–	–
Осознанность тела	–	–	–

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

Нами был проведен факторный анализ, результаты которого представлены в табл. 1.

Факторный анализ позволил выделить три взаимосвязанных, но относительно самостоятельных фактора, отражающих ключевые стороны переживания кризиса горевания.

Первый фактор весом 3,484 объединил 38,7 % дисперсии и получил название «Когнитивный компонент горя». В него вошли дисфункциональные установки (0,790) и копинг-стратегия избегания проблем (0,888). Этот фактор указывает на то, что иррациональные убеждения и когнитивные искажения напрямую сопряжены с выбором неадаптивных форм совладания, выражающихся в уходе от активного решения трудных ситуаций, то есть когнитивная сфера играет значимую роль в закреплении дезадаптивных поведенческих паттернов.

Второй фактор весом 2,568 объединил 28,5 % дисперсии и был назван «Эмоциональный компонент горя». В него вошли депрессия (0,733) и ситуативная тревожность (0,907).Данный компонент отражает эмоциональную уязвимость, проявляющуюся в глубокой эмоциональной реакции на утрату и высоком уровне тревожности, что препятствует адаптации и способствует осложненному горю. Наличие в этом факторе сразу двух показателей эмоционального дистресса указывает на его системный характер: тревожность усиливает депрессивные проявления, а депрессия закрепляет высокий уровень тревоги.

Третий фактор весом 1,855 объединил 20,6 % дисперсии, мы назвали его «Поведенческий компонент горя». В него вошли копинг-стратегии разрешения проблем (-0,830). Отрицательная нагрузка говорит о том, что склонность к конструктивному решению проблем находится в противофазе с другими компонентами, прежде всего когнитивным и эмоциональным. Это подтверждает, что при высоких уровнях тревожности, депрессии и дисфункциональных установок снижается способность к выбору адаптивных копинг-стратегий.

Итак, результаты факторного анализа показывают, что кризис горевания можно рассматривать через триединую структуру – когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Каждый из них вносит вклад в поддержание или преодоление осложненного горя. Телесная осознанность не вошла в структуру выделенных факторов, однако ее роль в процессе горевания нельзя недооценивать. Вероятнее всего, данный показатель не образовал самостоятельного фактора из-за своей многомерности и тесных связей с другими переменными. Телесная осознанность отражает способность человека воспринимать и осмыслять собственные телесные сигналы, что одновременно влияет и на когнитивный уровень (через осознание иррациональных установок), и на эмоциональный (через снижение тревожности, в частности ситуативной и депрессии), и на поведенческий (через выбор более адаптивных стратегий совладания). Иными словами, телесная осознанность выполняет функцию своеобразного «связывающего звена» между тремя факторами, обеспечивая их интеграцию. Из сказанного можем предположить, что телесную осознанность стоит рассматривать как метакомпонент, который усиливает ресурсный потенциал личности и обеспечивает более гармоничное взаимодействие когнитивного, эмоционального и поведенческого уровней в ситуации утраты.

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между эмоциональными, когнитивными, поведенческими и телесными показателями женщин, переживающих кризис горевания.

Полученные данные говорят о комплексном характере феномена горевания, когда различные психические и поведенческие аспекты образуют тесно взаимосвязанный паттерн.

Прежде всего была установлена высокая положительная корреляция между уровнем депрессии и симптомами осложненного горя ($r = 0,865$, $p < 0,01$). Это означает, что усиление депрессивной симптоматики напрямую связано с углублением осложненного переживания утраты. Подобная взаимосвязь указывает на то, что депрессия является одним из центральных эмоциональных маркеров патологического горевания.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа

Table 2

Correlation results

	Депрессия	Симптомы осложненного горя	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность	Дифункциональные установки	Копинг-стратегия разрешения проблем	Копинг-стратегия поиска социальной поддержки	Копинг-стратегия избегания проблем	Осознанность тела
Депрессия	1,000	0,865**	0,615**	0,733**	0,858**	-0,859**	-0,770**	0,860**	-0,872**
Симптомы осложненного горя	0,865**	1,000	0,647**	0,716**	0,855**	-0,826**	-0,792**	0,801**	-0,879**
Ситуативная тревожность	0,615**	0,647**	1,000	0,636**	0,655**	-0,554**	-0,667**	0,617**	-0,654**
Личностная тревожность	0,733**	0,716**	0,636**	1,000	0,783**	-0,720**	-0,707**	0,722**	-0,714**
Дифункциональные установки	0,858**	0,855**	0,655**	0,783**	1,000	-0,782**	-0,786**	0,905**	-0,835**
Копинг-стратегия разрешения проблем	-0,859**	-0,826**	-0,554**	-0,720**	-0,782**	1,000	0,709**	-0,749**	0,888**
Копинг-стратегия поиска социальной поддержки	-0,770*	-0,792**	-0,667**	-0,707**	-0,786**	0,709**	1,000	-0,761**	0,790**
Копинг-стратегия избегания проблем	0,860**	0,801**	0,617**	0,722**	0,905**	-0,749**	-0,761**	1,000	-0,799**
Осознанность тела	-0,872**	-0,879**	-0,654**	-0,714**	-0,835**	0,888**	0,790**	-0,799**	1,000

Также установлено, что показатели депрессии положительно коррелируют с ситуативной ($r = 0,615$, $p < 0,01$) и личностной тревожностью ($r = 0,733$, $p < 0,01$). Это говорит о том, что высокий уровень депрессии сопровождается усилением тревожности, как ситуативной, так и личностной. В совокупности эти факторы формируют неблагоприятный эмоциональный фон, затрудняющий адаптацию и повышающий риск закрепления кризисного состояния.

Высокие и очень высокие коэффициенты корреляции выявлены между депрессией и дисфункциональными установками ($r = 0,858$, $p < 0,01$). Это подтверждает теоретические положения когнитивной модели А. Бека, согласно которой иррациональные убеждения и когнитивные искажения создают основу для формирования и поддержания депрессивных состояний. В контексте горевания данные установки закрепляют чувство вины и безысходности, что усиливает риск патологического развития кризиса.

Отрицательные корреляции между депрессией и адаптивными копинг-стратегиями (разрешение проблем $r = -0,859$, поиск социальной поддержки $r = - 0,770$, обе $p < 0,01$) свидетельствуют о том, что чем выше уровень депрессии,

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

тем меньше выражены конструктивные способы совладания. Это отражает снижение активности, замыкание в себе и потерю способности к мобилизации ресурсов.

Напротив, положительная связь между депрессией и стратегией избегания ($r = 0,860$, $p < 0,01$) показывает, что дезадаптивное копинг-поведение тесно сопряжено с депрессивным состоянием и осложненным течением горя. Избегание становится своеобразным замкнутым кругом, препятствующим переработке утраты.

Особое значение имеет выявленная сильная отрицательная корреляция между депрессией и уровнем телесной осознанности ($r = -0,872$, $p < 0,01$). Это указывает на то, что способность к чувствованию и пониманию сигналов собственного тела играет защитную роль, снижая вероятность выраженной депрессии и облегчая процесс эмоциональной регуляции. Аналогичные взаимосвязи прослеживаются и по другим показателям: симптомы осложненного горя обратно связаны с телесной осознанностью ($r = -0,879$, $p < 0,01$), что подтверждает значимость телесного компонента в процессе горевания.

Итак, проведенный корреляционный анализ демонстрирует целостный характер кризиса горевания: эмоциональные (депрессия, тревожность), когнитивные (дисфункциональные установки), поведенческие (копинг-стратегии) и телесные (уровень осознанности тела) показатели образуют взаимосвязанный комплекс. Усиление негативных эмоциональных состояний сопровождается когнитивными искажениями и дезадаптивными стратегиями совладания, а снижение телесной осознанности усугубляет эмоциональный дистресс. Напротив, развитая телесная осознанность и использование конструктивных копинг-стратегий способствуют снижению выраженности патологических форм горевания.

Отметим также, что современные исследования подтверждают, что процесс горевания представляет собой не только эмоциональную, но и глубоко телесную и социальную реакцию на утрату, требующую комплексного подхода в психологической помощи.

В методическом руководстве Кливлендской клиники подчеркивается, что процесс горевания представляет собой нормальную и универсальную человеческую реакцию на утрату, а не патологическое состояние, требующее немедленной коррекции [Understanding Death, Grief, and Mourning…, 2023]. Горе включает эмоциональные, когнитивные, поведенческие и физические проявления, и поэтому помощь человеку, переживающему утрату, должна быть комплексной и учитывать эти взаимосвязанные аспекты.

Особое внимание уделяется роли групп поддержки, которые создают безопасную среду для выражения эмоций, обмена опытом и восстановления чувства принадлежности. В таких группах участники учатся распознавать свои чувства, понимать естественность горевания и постепенно восстанавливать баланс между болью утраты и продолжением жизни. Руководство также акцентирует значимость телесного осознания и заботы о себе, включая дыхательные практики и умеренную физическую активность, как способов снижения напряжения и поддержки адаптации [Understanding Death, Grief, and Mourning…, 2023].

Р.А. Неймейер и М.А. Смигельский в своей работе подчеркивают центральную роль реконструкции смысла (meaning-making) в процессе переживания утраты: по их мнению, горе – это не просто преодоление боли, а попытка заново выстроить картину мира, нарушенную смертью близкого человека [Neimeyer, Smigelsky, 2018]. Они обращают внимание на то, что межличностные отношения, особенно качество связи с умершим до утраты, могут как помогать, так и препятствовать этому смысловому восстановлению, так как неблагоприятные взаимоотношения часто становятся факторами риска осложненного горя [Neimeyer, Smigelsky, 2018]. Авторы также акцентируют, что терапия горя должна содействовать удержанию «продолжающей связи» (continuing bonds) с умершим, а не принуждать к «отпусканию», что помогает сохранить психологическую устойчивость и интеграцию опыта утраты.

Согласно подходу, изложенному в работе С. Мармарош, групповая работа способствует

формированию адаптивных копинг-стратегий, укреплению межличностных связей и повышению эмоциональной устойчивости. Подобный подход соотносится с выводами зарубежных исследователей, указывающих, что групповая терапия эффективна в преодолении состояний тревоги, депрессии и горя, а также в формировании чувства принадлежности, надежды и взаимопомощи. Интеграция принципов позитивной психологии в групповую работу, таких как развитие благодарности, эмпатии и способности к прощению, усиливает терапевтический эффект и способствует личностному росту участниц, помогая им не только справиться с утратой, но и обрести внутренние опоры и новые жизненные ориентиры [Marmarosh et al., 2022].

Э.А. Пара рассматривает групповое консультирование как одно из наиболее эффективных средств помощи людям, переживающим осложненное горе. Автор отмечает, что утрата может вызывать длительные и интенсивные эмоциональные реакции, нарушающие социальное и профессиональное функционирование личности [Para, 2009]. Групповая форма работы, по ее мнению, способствует снижению чувства изоляции, предоставляет безопасное пространство для выражения эмоций и обмена опытом, а также помогает развивать адаптивные копинг-механизмы.

Николь Гаррад-Блэк отмечает, что эффективная терапия горя должна учитывать телесные, эмоциональные и социальные аспекты переживания, обеспечивая пространство для эмпатического слушания и принятия уникальных форм проживания горя [Garrard-Black, 2024]. Такой подход, по мнению исследователя, способствует восстановлению внутреннего равновесия, личностному росту и формированию новых жизненных смыслов.

Выводы

1. Результаты факторного анализа показывают, что кризис горевания можно рассматривать через триединую структуру – когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Каждый из них вносит вклад в поддержание или преодоление осложненного горя.

2. Корреляционный анализ демонстрирует целостный характер кризиса горевания: эмоциональные (депрессия, тревожность), когнитивные (дисфункциональные установки), поведенческие (копинг-стратегии) и телесные (уровень осознанности тела) показатели образуют взаимосвязанный комплекс. Усиление негативных эмоциональных состояний сопровождается когнитивными искажениями и дезадаптивными стратегиями совладания, а снижение телесной осознанности усугубляет эмоциональный дистресс. Напротив, развитая телесная осознанность и использование конструктивных копинг-стратегий способствуют снижению выраженности патологических форм горевания.

3. Выявленная сильная отрицательная корреляция между депрессией и уровнем телесной осознанности указывает на то, что способность к чувствованию и пониманию сигналов собственного тела играет защитную роль, снижая вероятность выраженной депрессии и облегчая процесс эмоциональной регуляции. Аналогичные взаимосвязи прослеживаются и по другим показателям: симптомы осложненного горя обратно связаны с телесной осознанностью, что подтверждает значимость телесного компонента в процессе горевания.

4. Как перспективную можно рассматривать психологическую поддержку женщинам, переживающим утрату, основанную на интегративном подходе. Горе включает эмоциональные, когнитивные, поведенческие и физические проявления, поэтому помощь должна быть комплексной и учитывать эти взаимосвязанные аспекты.

Заключение. Проведенное исследование позволило изучить психологические особенности состояния женщин, переживающих кризис горевания. Использование комплексного диагностического инструментария, охватывающего эмоциональную, когнитивную, поведенческую и телесную составляющие, обеспечило получение целостного представления о характере и степени выраженности переживания утраты. Полученные данные подтвердили высокую актуальность исследуемой проблемы и свидетельствуют о необходимости разработки целенаправленных

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

психокоррекционных программ, направленных на снижение симптомов осложненного горя, повышение телесной и эмоциональной осознанности, а также развитие адаптивных стратегий совладания.

Авторы подчеркивают необходимость отхода от медицинской модели, трактующей горевание как патологию, в пользу гуманистического и интегративного подхода, ориентированного на поддержку процесса смыслообразования, саморегуляции и восстановления целостности личности. В этом контексте групповое консультирование рассматривается как эффективная форма помощи, создающая пространство для эмпатического взаимодействия, обмена опытом и телесного осознавания, что способствует снижению дистресса и постепенной интеграции переживания утраты в жизненный контекст.

Библиографический список

1. Агишева А.А. Переживание утраты взрослого ребенка в пожилом возрасте // Клиническая и специальная психология. 2024а. Т. 13, № 4. С. 51–75. URL:https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2024_n4/cpse_2024_n4_Agisheva.pdf (дата обращения: 23.09.2025).
2. Агишева А.А. Суицидальные тенденции на фоне переживания утраты близкого человека // Психология личности: методология, теория, практика (Методология, теория и история психологии): сб. ст. М.: Ин-т психологии РАН, 2024б. С. 774–779. URL: https://pureportal.spbu.ru/files/126315427/2024_antzyferova_sbornik.pdf (дата обращения: 23.09.2025).
3. Вахрушева А.С. Взаимосвязь эмоционально-личностных характеристик с особенностями переживания утраты у лиц зрелого возраста // МНИЖ. 2013. № 11-3 (18). С. 63–65. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalno-lichnostnyh-harakteristik-s-osobennostyami-perezhivaniya-utraty-u-lits-zrelogo-vozrasta (дата обращения: 23.09.2025).
4. Воронина М.Е. Потеря родителей и психологическое благополучие женщины среднего возраста // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 214–220. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/poterya-roditeley-i-psihologicheskoe-blagopoluchie-zhenschiny-srednego-vozrasta (дата обращения: 23.09.2025).
5. Иванюшина П.В. Специфика переживания горя у людей с разными типами привязанности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 1–2. С. 190–193. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-perezhivaniya-gorya-u-lyudey-s-raznymi-tipami-privyazannosti (дата обращения: 23.09.2025).
6. Иванюшина П.В. Трансформация привязанности человека к объекту утраты в процессе переживания горя // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. матер. юбил. конф.: в 5 т. Москва, 29 сентября 2015 г. / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М.: Когито-Центр, 2015. Т. 4. С. 180–182. URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_additions_1_4627.pdf (дата обращения: 23.09.2025).
7. Илюхин А.Г. Современные концепции переживания горя утраты // Психологическая наука и новые вызовы современности: сб. науч. тр. / Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2023. С. 92–97. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53868309_23979775.pdf (дата обращения: 23.09.2025).
8. Ковалевская А.А. Психологические особенности переживания горя и утраты // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 1 (49). С. 130–136. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-perezhivaniya-gorya-i-utraty (дата обращения: 23.09.2025).
9. Козырева В.В., Николаева О.Ю. Особенности переживания утраты супруга женщинами разных возрастных категорий // Вестник ГУУ. 2023. № 3. С. 195–200. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perezhivaniya-utraty-supruga-zhenschinami-raznyh-vozrastnyh-kategoriy (дата обращения: 23.09.2025).

10. Крамаренко Н.С., Рябова Н.Г. Социальные сети и поддержка женщин, переживающих утрату супруга // Российский социально-гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 123–139. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-i-podderzhka-zhenschin-perezhivayuschih-utratu-supruga (дата обращения: 23.09.2025).
11. Курочкина Н.В. Психологическое сопровождение переживания утраты методами интегративной арт-терапии у женщины в период возрастного кризиса // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2022. № 1 (43). С. 232–240. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48411797_90544564.pdf (дата обращения: 23.09.2025).
12. Максименко Е.Г., Иванова И.В. Переживание горя и утраты. Психологическая помощь на разных этапах горевания // Травматерапия. Преодоление последствий психотравмирующих событий. Донецк: Фолиант, 2019. С. 37–51. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41205405_45286385.pdf (дата обращения: 23.09.2025).
13. Рахмидинова З.М., Амантурлы К.А., Еспаева Р.Н. Психоэмоциональное состояние женщин, перенесших самопроизвольный аборт, пути реабилитации // Journal of Siberian Medical Sciences. 2014. № 3. С. 89. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihoemotsionalnoe-sostoyanie-zhenschin-perenesshih-samoproizvolnyy-abort-puti-reabilitatsii (дата обращения: 23.09.2025).
14. Чувичкина Н.В. Обзор и анализ тенденций развития теорий горя за рубежом // Молодой ученый. 2022. № 43 (438). С. 287–289. URL: https://moluch.ru/archive/438/95844 (дата обращения: 23.09.2025).
15. Шатская С.В. Анализ телесно ориентированных методик // Психологические науки: теория и практика: матер. VI Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, ноябрь 2018 г.). Краснодар: Новация, 2018. С. 12–19. URL: https://moluch.ru/conf/psy/archive/314/14551 (дата обращения: 23.09.2025).
16. Garrard-Black, N. (2024). Grief is a human experience, not a diagnosis that needs fixing: Clinicians must modify their thinking and ways of grief therapy. *International Journal of Psychology, 9* (3), 31–63. DOI: https://doi.org/10.47604/ijp.2794
17. Marmarosh, C.L., Sandage, S., Wade, N., Captari, L.E., & Crabtree, S. (2022). New horizons in group psychotherapy research and practice from third wave positive psychology: A practice-friendly review. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome, 25* (3), 258–270. DOI: https://doi.org/10.4081/ripppo.2022.643
18. Neimeyer R.A., & Smigelsky M.A. (2018). Grief therapy. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology.* Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190236557.013.73
19. Para, E.A. (2009). Group counseling for complicated grief: A literature review. *Graduate Journal of Counseling Psychology, 1* (2). DOI: https://epublications.marquette.edu/gjcp/vol1/iss2/10
20. Understanding Death, Grief, and Mourning: A Resource Manual (2023). Cleveland Clinic Center for Bereavement Resources. Cleveland, Ohio. URL: https://my.clevelandclinic.org/-/scassets/files/org/patients-visitors/information/understanding-death-grief-mourning-resources-manual.pdf?la=en

GRIEF CRISIS IN MIDDLE-AGED WOMEN: PASSING-THROUGH FEATURES AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FEASIBILITY

I.S. Yushkova (Krasnoyarsk, Russia),
M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The problem of passing through grief has occupied a significant place in psychological science over the past decades. In foreign studies by E. Kübler-Ross, M. Horowitz, H.G. Prigerson, and J. Williams, the stages and mechanisms of grief are described, while in Russian psychology, this phenomenon was studied by A.G. Ilyukhin, E.G. Maksimenko, A.A. Agisheva, and other authors. Special attention is paid to the cognitive, emotional, behavioral, and bodily manifestations of the loss crisis, as well as to coping strategies, which are reflected in the studies by D. Amirkhan, N.A. Sirota, and N.V. Kurochkina. However, despite the sufficient development of the topic, the specifics of the experience of grief in middle-aged women remain insufficiently studied: unlike children, adolescents, and the elderly, this category is only partially examined, despite the fact that during this period, loss is often accompanied by personal and social crises. In addition, the bodily component of grieving, which has been identified in the works of S.V. Shatskaya, N.V. Kurochkina, and A.A. Agisheva, has not received sufficient empirical confirmation in Russian studies. Therefore, there is a need for a more in-depth analysis of the specific features of grieving among middle-aged women and the search for effective forms of psychological assistance, including group counseling with elements of a body-oriented approach.

The purpose of the article is to describe the characteristics of grief in middle-aged women experiencing a grief crisis.

Methodology (materials and methods). The theoretical and methodological basis of the study includes the analysis and generalization of scientific Russian approaches: the subject-activity approach, which reveals the active and regulatory role of an individual in the process of living through crisis situations (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, B.G. Ananyev, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein, A.V. Petrovsky, and V.A. Petrovsky); understanding of an individual as a bodily and emotional subject capable of self-awareness, inner growth, and self-regulation in the face of life's challenges (K. Rogers, A. Maslow, and V.I. Slobodchikov, D.N. Uznadze); modern theories of grief and models of complicated grief, revealing its stages, mechanisms and risks (E. Kubler-Ross, M. Horowitz, H.G. Prigerson, J. Williams, E.G. Maksimenko, A.G. Ilyukhin, A.A. Agisheva); cognitive concept of dysfunctional attitudes and depression, emphasizing the role of irrational beliefs in experiencing loss (A. Beck, A. Weisman, P.S. Kudryavtseva); approaches to the study of coping strategies and mechanisms of psychological adaptation to stress (D. Amirkhan, N.A. Sirota, V.M. Yaltonsky, N.V. Kurochkina).

The study was conducted in 2025, and 30 women aged 30-40 experiencing a crisis of loss participated in it. The diagnostic complex included A. Beck's Depression Scale, H.G. Pridgerson's Measurement of Symptoms of Complicated Grief Test, Spielberger-Khanin's Anxiety Scale, A. Beck-A. Weisman's Dysfunctional Attitudes Scale, J. Amirkhan's Indicator of Coping Strategies methodology adapted by N.A. Sirota and V.M. Yaltonsky, Body Awareness Questionnaire (Shields, Mallory & Simon, 1989, translated by Maria Heinz, 2017). Statistical processing, calculation of primary statistics, included factor analysis with the principal component method using varimax rotation and Spearman's correlation analysis. Statistical calculations were performed using the SPSS 23.0 statistical package.

Research results. The study made it possible to record the level of the psycho-emotional state of women experiencing a grief crisis, and to determine the characteristic features of their emotional, cognitive, behavioral and bodily reactions to loss. The use of valid diagnostic methods provided a comprehensive assessment of the condition of the participants and made it possible to distinguish typological groups depending on the degree of grief complication. It was found that complicated grief (34 % of women) is accompanied by high personal and situational anxiety, severe depressive symptoms, the presence of persistent dysfunctional attitudes, a predominance of maladaptive coping strategies and a low level of bodily awareness. Women with a normal course of grief (66 %) showed a relatively stable emotional background, a tendency to actively resolve problems and a higher level of bodily self-regulation. The results of factor analysis show that the grief crisis can be viewed through a triune structure – cognitive, emotional and behavioral components. Correlation analysis demonstrates the holistic nature of the grief crisis: emotional (depression, anxiety), cognitive (dysfunctional attitudes), behavioral (coping strategies) and bodily (body awareness level) indicators form an interconnected complex. Increased negative emotional states are accompanied by cognitive distortions and maladaptive coping strategies, and decreased bodily awareness exacerbates emotional distress.

Conclusion. The study showed that the grief crisis in middle-aged women is multicomponent and includes emotional, cognitive, behavioral, and bodily manifestations. There are two levels of experiencing loss – normal and complicated, differing in the severity of distress, the presence of dysfunctional attitudes and the choice of coping strategies. Of particular importance is bodily awareness, which acts as an adaptation resource and reduces the risk of pathological grief. The data obtained confirm the need for comprehensive psychocorrection programs aimed at developing adaptive coping strategies and increasing bodily awareness.

Keywords: *grief, loss crisis, complicated grief, body-oriented approach, group counseling, body awareness.*

Yushkova, Irina S. – Master's Degree Candidate, Primary School Faculty, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: irren24@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

References

1. Agisheva, A.A. (2024). Experiencing the loss of an adult child in old age. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya* [Clinical and Special Psychology], *13* (4), 51–75. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2024_n4/cpse_2024_n4_Agisheva.pdf (access date: 23.09.2025).
2. Agisheva, A.A. (2024). Suicidal tendencies against the background of experiencing the loss of a loved one. In *Psikhologiya lichnosti: metodologiya, teoriya, praktika (Metodologiya, teoriya i istoriya psikhologii)* [Personality psychology: methodology, theory, practice (Methodology, theory and history of psychology)] (pp. 774–779). Collection of articles, Moscow, Russia. URL: https://pureportal.spbu.ru/files/126315427/2024_antzyferova_sbornik.pdf (access date: 23.09.2025).
3. Vakhrusheva, A.S. (2013). Relationship of emotional and personal characteristics with the features of experiencing loss in adults. *Mezhdunarodny nauchno-issledovatelskiy zhurnal* [International Scientific Research Journal], *11-3* (18), 63–65. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalno-lichnostnyh-harakteristik-s-osobennostyami-perezhivaniya-utraty-u-lits-zrelogo-vozrasta (access date: 23.09.2025).
4. Voronina, M.E. (2017). Loss of parents and psychological well-being of a middle-aged woman. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], *1*, 214–220. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/poterya-roditeley-i-psihologicheskoe-blagopoluchie-zhenschiny-srednego-vozrasta (access date: 23.09.2025).
5. Ivanyushina, P.V. (2015). The specifics of experiencing grief in people with different types of attachment. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Actual problems of humanities and natural sciences], *1–2*, 190–193. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-perezhivaniya-gorya-u-lyudey-s-raznymi-tipami-privyazannosti (access date: 23.09.2025).
6. Ivanyushina, P.V. (2015, September 29). Transformation of a person's attachment to the object of loss in the process of experiencing grief. In D.B. Epiphany (Ed.), *Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete* [From origins to modernity: 130 years of organizing a psychological society at Moscow University] (pp. 180–182). Anniversary conference (in 5 volumes), Volume 4. Moscow, Russia. URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_additions_1_4627.pdf (access date: 23.09.2025).
7. Ilyukhin, A.G. (2023). Modern concepts of experiencing grief of loss. In *Psikhologicheskaya nauka i novye vyzovy sovremennosti* [Psychological science and new challenges of our time] (pp. 92–97). Collection of scientific works. Tambov, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53868309_23979775.pdf (access date: 23.09.2025).
8. Kovalevskaya, A.A. (2020). Psychological features of grief and loss experience. *Gumanitarnye nauki* [Humanities], *1* (49), 130–136. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-perezhivaniya-gorya-i-utraty (access date: 23.09.2025).
9. Kozyreva, V.V., & Nikolaeva, O.Yu. (2023). Features of experiencing the loss of a spouse by women of different age categories. *Vestnik GUU.* [Bulletin of State University of Management]. *3*, 195–200. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perezhivaniya-utraty-supruga-zhenschinami-raznyh-vozrastnyh-kategoriy (access date: 23.09.2025).
10. Kramarenko N.S. (2023). Social networks and support for women experiencing the loss of their spouse. *Rossiyskiy sotsialno-gumanitarny zhurnal* [Russian Social and Humanitarian Journal], *1*, 123–139.

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

URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-i-podderzhka-zhenschin-perezhivayuschih-utratu-supruga (access date: 23.09.2025).

11. Kurochkina, N.V. (2022). Psychological support of loss experience in a woman during an age crisis by methods of integrative art therapy. *Chelovecheskiy faktor: Sotsialny psikholog* [Human Factor: Social Psychologist], *1* (43), 232–240. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48411797_90544564.pdf (access date: 23.09.2025).
12. Maksimenko, E.G., & Ivanova, I.V. (2019). Experiencing grief and loss. Psychological assistance at different stages of grief. In *Trauma therapy. Overcoming the consequences of traumatic events.* Donetsk, Donetsk People's Republic. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41205405_45286385.pdf (access date: 23.09.2025).
13. Rakhmidinova, Z.M., Amanturly, K.A., & Yespayeva, R.N. (2014). Psychoemotional state of women who underwent spontaneous abortion, ways of rehabilitation. *Zhurnal Sibirskikh meditsinskikh nauk* [Journal of Siberian Medical Sciences], *3*, 89. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihoemotsionalnoe-sostoyanie-zhenschin-perenesshih-samoproizvolnyy-abort-puti-reabilitatsii (access date: 23.09.2025).
14. Chuvichkina, N.V. (2022). Review and analysis of trends in the development of theories of grief abroad. *Molodoy ucheny* [Young Scientist], *43* (438), 287–289. URL: https://moluch.ru/archive/438/95844 (access date: 23.09.2025).
15. Shatskaya, S.V. (2018, November 20–23). Analysis of body-oriented methods. In *Psikhologicheskie nauki: teoriya i praktika* [Psychological Sciences: Theory and practice] (pp. 12–19). 6th International scientific conference, Krasnodar, Russia. URL: https://moluch.ru/conf/psy/archive/314/14551 (access date: 23.09.2025).
16. Garrard-Black, N. (2024). Grief is a human experience, not a diagnosis that needs fixing: Clinicians must modify their thinking and ways of grief therapy. *International Journal of Psychology, 9* (3), 31–63. DOI: https://doi.org/10.47604/ijp.2794
17. Marmarosh, C.L., Sandage, S., Wade, N., Captari, L.E., & Crabtree, S. (2022). New horizons in group psychotherapy research and practice from third wave positive psychology: A practice-friendly review. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome, 25* (3), 258–270. DOI: https://doi.org/10.4081/ripppo.2022.643
18. Neimeyer R.A., & Smigelsky M.A. (2018). Grief therapy. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology.* Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190236557.013.73
19. Para, E.A. (2009). Group counseling for complicated grief: A literature review. *Graduate Journal of Counseling Psychology, 1* (2). DOI: https://epublications.marquette.edu/gjcp/vol1/iss2/10
20. Understanding Death, Grief, and Mourning: A Resource Manual (2023). Cleveland Clinic Center for Bereavement Resources. Cleveland, Ohio. URL: https://my.clevelandclinic.org/-/scassets/files/org/patients-visitors/information/understanding-death-grief-mourning-resources-manual.pdf?la=en

УДК: 81’374

ЯЗЫКОВЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ СЕМАНТИКИ ГОТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В РОМАНЕ ДЖ. КОУ «КАКОЕ НАДУВАТЕЛЬСТВО!»

Е.Н. Елина (Красноярск, Россия)
Е.А. Штейнгарт (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Поиск и анализ языковых средств и стилистических приемов в романе позволят продемонстрировать, как язык используется автором для вербального конструирования хронотопа замка и готической атмосферы, а также оказания эмоционально-эстетического влияния на читателя. Все это в совокупности обусловливает актуальность исследования.

Цель – выявление языковых и стилистических изобразительных средств, объективирующих семантику ключевых элементов готической традиции в романе Дж. Коу «Какое надувательство!», таких как пространственная структура, хронотоп замков, готическая атмосфера.

Обзор научной литературы показал обширную научную литературу по готической проблематике и незначительное количество исследований по лингвистическим особенностям данного романа. Всесторонний и системный анализ языковых и стилистических средств, реализующих элементы готической традиции в романе, отсутствует. Исследование представляет собой попытку восполнения исследований в этом научном направлении.

Методологическую основу исследования составили следующие научные направления: лингвостилистическое и литературоведческое.

Результаты исследования заключаются в выявлении задействованной автором романа конвергенции языковых средств (лексемы с семой ‘страх, ужас, беспокойство, отчаяние’ и др.) и стилистических изобразительных приемов (метафорические конструкции, олицетворения, многослойные эпитеты, гипербола, оксюморон, антитеза, аллитерация), которая позволила автору романа воссоздать и описать хронотоп замка, а читателю в полной мере прочувствовать готическую атмосферу.

Выводы. Выявленные языковые и стилистические изобразительные средства в их синергии и анализ их функциональной значимости в части репрезентации семантики готической традиции: описание готического хронотопа замков и готической атмосферы в произведении – являются действенным инструментом создания «языковой и стилистической библиотеки» автора романа, материализации специфического мировидения и мировоззрения автора романа и эмоционального воздействия на читателя.

Ключевые слова: *готическая традиция, хронотоп замка, метафорическая конструкция, олицетворение, многослойный эпитет, гипербола, оксюморон, антитеза, аллитерация.*

Елина Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; email: elena-elina2008@yandex.ru
Штейнгарт Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; email: shteyngarte@mail.ru

Постановка проблемы. Актуальность выбранной темы определяется необходимостью выявления комплекса языковых и стилистических средств, репрезентирующих элементы семантики готической традиции и их описания посредством метаязыка исследования, вызванной устойчивым интересом как в лингвистике к изучению языка как инструмента порождения сложных эмоционально-эстетических эффектов, в частности элементов готической семантики, так и в литературоведении к готической эстетике.

Цель данного исследования – выявить языковые средства и стилистические изобразительные

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

приемы, объективирующие семантику ключевых элементов готической традиции в романе Дж. Коу «Какое надувательство!», таких как пространственная структура, хронотоп замков, готическая атмосфера с последующим анализом и описанием их функциональной значимости посредством метаязыка исследования.

Основные методы исследования: сплошной выборки, словарных дефиниций, лингвостилистического анализа.

Материалом исследования послужили: роман Джонатана Коу «Какое надувательство!» (Coe, 2014)[1], представляющий собой «калейдоскоп» разнообразных литературных жанров: от детектива, драмы, комедии до готического триллера с насыщенной палитрой языковых средств и стилистических изобразительных приемов для реализации готических сюжетных ходов. Справочным материалом для стилистического анализа послужили следующие словари: Cambridge Dictionary (https://dictionary.cambridge.org), Oxford Learner's Dictionary (https:/www.oxfordlearnersdictionaries.com), New Collegiate Dictionary (https://mwc.en-academic.com).

Обзор научной литературы. Основу исследования составили концептуальные положения теорий, идеи, воплощенные зарубежными и отечественными учеными в следующих научных трудах и статьях: Дж. Лича и М. Шорта по изучению стиля английской художественной прозы с учетом языковых особенностей стиля автора, отражающих художественный смысл произведения, и влияющих на восприятие текста произведения читателями [Leech, Short, 2007], Дж. Лича по интерпретации стиля как суммы различных обстоятельств: например, обстоятельств эпохи, дискурсивной ситуации или авторства, а также лингвистических особенностей, связанных с текстами или текстовыми примерами, определяемыми некоторым набором контекстуальных параметров [Leech, 2014], К. Уэльс по стилистической терминологии с акцентом на новых терминах, пересмотре представлений о понятиях и переопределении существующих терминов с учетом последних данных таких дисциплин, как социолингвистика, когнитивная лингвистика и др., что дает общее представление о природе, идеях и методологиях стилистики для исследований [Wales, 2014], И.В. Арнольд по стилистике современного английского языка [Арнольд[2], 2016], Н.В. Баниной и др. по основам теории стилистики английского языка [Банина[3] и др., 2017], О.В. Мурашкиной и др. о метафорических эпитетах и их стилистических функциях [Мурашкина и др., 2022], Н.П. Булаховой и П.П. Сковородникова по исследованию функциональных характеристик эпитета [Булахова, Сковородников, 2017], А.В. Гузовой и др. по стилистическому приему эпитета художественного текста как средства обучения студентов второму иностранному языку [Гузова и др., 2020], А.В. Вилковой по исследованию олицетворения как разновидности метафоры [Вилкова, 2023], Е.А. Черемисовой о специфике использования компаративных средств (образных сравнений и метафор) [Черемисова, 2019], Л.Н. Гиоевой о роли антитезы в линейных и вертикальных структурах художественного текста [Гиоева, 2008], М.М. Бахтина о формах времени и хронотопа в жанре романа [Бахтин, 1986], Б.Р. Нацпок по разработке традиции литературной готики [Нацпок[4], 2016], Абу Анайн о стратегиях выбора стилистических средств в готическом нарративе [Abu Enein, 2025], Е.В. Коломейцевой о стилистических границах готического жанра [Коломейцева, 2025], Ю.А. Храмовой об основных элементах готики в романе Дж. Коу «Какое надувательство!» [Храмова, 2013].

Обсуждение и результаты. Роман Джонатана Коу «What a Carve Up!» (в переводе на русский язык «Какое надувательство!») представляет собой аутентичный источник для научного исследования в русле лингвистики и литературоведения.

[1] Coe, J. (2014). What a *Carve Up!* London, Penguin Books. 512 p. Далее в круглых скобках будут указаны страницы, соответствующие данному источнику.

[2] Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 13-е изд. М.: ФЛИНТА, 2016.

[3] Банина Н.В., Мельничук М.В., Осипова В.М. Основы теории и практики стилистики английского языка: учебник. М.: Финансовый университет, 2017.

[4] Нацпок Б.Р. Традиция литературной «готики»: генезис, эстетика, жанровая типология и поэтика (на материале английской литературы): дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 2016. 476 с.

Теме готической традиции посвящено довольно большое количество научных исследований, однако лингвостилистические инструменты ее реализации в данном художественном произведении представлены недостаточно в научном пространстве.

Действие романа разворачивается в жутком особняке Уиншоу Тауэрз, расположенном в соответствии с готической традицией в пустынной и болотистой местности [Храмова, 2013, с. 69]. Мортимер Уиншоу, один из представителей семейства Уиншоу, сводит счеты со своими наследниками и гостями, включая главного персонажа романа писателя Майкла Оуэна, который по совместительству являлся еще и историком этого семейства. Старший из семейства Уиншоу расправляется с ними по очереди, заманив их в старинное поместье семьи Уиншоу Тауэрз для оглашения своего завещания [Храмова, 2013, с. 69]. В романе присутствуют элементы литературной жанровой конструкции готической традиции. Отметим, что роман не представляет собой готический роман в традиционном понимании, однако элементы готической традиции прослеживаются через весь роман, играя ведущую роль в нагнетании атмосферы ожидания чего-то трагического, мистического в самые неожиданные моменты развития сюжета, создавая ощущение ужаса.

Под языковой и стилистической репрезентацией семантики готической традиции в данном исследовании понимаются элементы произведения, которые несут определенное художественное и семантическое значение, позволяющее как раскрывать смысловой потенциал готических репрезентантов, так и выявлять языковые и стилистические изобразительные средства и их функции, вербализующие эти готические элементы. По мнению Б.Р. Нацпок, литературно-художественная модель «готической традиции» манифестирует готику посредством таких репрезентантов, как пространственно-временная структура, система хронотопа и композиционно-событийная конструкция [Нацпок, 2016, с. 401]. В фокусе научного интереса авторов данной статьи оказались эксплицитно выделяющиеся и рекуррентно используемые Дж. Коу следующие элементы готической традиции: хронотоп замков, особая готическая атмосфера как элемент композиционно-событийной конструкции. Известный лингвист Д. Лич разработал метод анализа авторского стиля, суть которого состоит «в попытке найти художественные принципы, лежащие в основе выбора языка писателем. Все писатели, и, собственно говоря, все тексты, обладают индивидуальными качествами» [Leech, Short, 2007, p. 62]. Метод анализа стиля включает несколько компонентов, одним из которых является лингвостилистический анализ произведения. Ученый считает, что «мы должны заново осознавать для каждого текста художественный эффект целого и то, как лингвистические детали вписываются в это целое и в некотором смысле отклоняются от общих норм коммуникации посредством языкового кода, например, использование регулярностей формального построения или отклонений от лингвистического кода. Для выявления таких признаков часто полезными категориями являются традиционные фигуры речи» [Leech, Short, 2007, p. 63]. Отметим, воплощение готической сюжетной линии романа достигается за счет применения авторского набора фонетических, лексических, синтаксических и стилистических средств, основывающихся на «определенных принципах и представляющих собой определенные модели со своими структурными и семантическими особенностями» [Смбатян, Абакумова, 2020, с. 217]. Рассмотрим элементы готической традиции и их языковые и стилистические средства реализации.

В романе присутствует хронотоп замка, под которым понимается неразрывность пространства замка и времени. М.М. Бахтин полагал, что хронотопы являются «центрами основных сюжетных событий романа», в которых «завязываются и развязываются сюжетные узлы» [Бахтин, 1986, с. 290]. В исследовании Б.Р. Нацпок хронотоп, являющийся основополагающим конструктом для готической традиции, определяется следующим образом: «топос – это место развертывания или начала кульминации романа в пространственном и временном аспектах», это взаимосвязь – «хронотоп», в ней время является доминирующим.

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

У пространства пассивная роль – оно «втягивается в движение времени, сюжета» [Нацпок, 2016, с. 155–157]. В романе такие традиционные готические параферналии, как старинный замок с башнями, потайными ходами, скрипучими лестницами, с угрожающим видом костлявым дворецким позволяют развивать сюжет, помещать попавших в западню персонажей «вглубь» готического сложносконструированного топоса, по лабиринтам которого они блуждают. В романе хронотоп представлен двумя замками. Первый замок Блэкшоу Тауэрз впервые фигурирует в третьесортном готическом кинофильме – триллере, ставшем прообразом основного имплицитного персонажа сюжета – Уиншоу Тауэрз, в стенах которого и произойдут ключевые события романа. Замки связаны между собой временной осью. Первый замок Майкл видит в кино, будучи ребенком, а во втором замке уже взрослый Майкл сталкивается с уготованной ему судьбой.

Описание замков Блэкшоу Тауэрз и Уиншоу Тауэрз идентично и начинается с описания пейзажа: оба замка находятся в отдаленной болотистой местности. Существует опасность оказаться узником в замках на неопределенное время. Для дескрипции замков автор задействует арсенал языковых и стилистических изобразительных приемов. Автор прибегает к использованию эпитета, поскольку эпитет – это «экспрессивное, то есть образное и/или эмоционально-оценочное, определение предмета, явления, признака, признака признака и действия, создающее или подчеркивающее (интенсифицирующее) их изобразительное качество и/или аксиологическую характеристику и тем самым воздействующее на адресата» [Булахова, Сковородников, 2017, с. 135]. Именно «творческая манера автора вносить много нового и своеобразного в осмысление эпитетов обогащает контент художественного произведения, придавая ему особую смысловую нагрузку. С помощью подбора эпитетов в произведениях расширяются художественные возможности языка» [Гузова и др., 2020, с. 13]. В описании замков изобилуют метафоры, под которыми в анализируемых примерах понимается «скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго» [Черемисова, 2019, с. 189]. Замок Блэкшоу Тауэрз описывается как: *1)* «situated on a *remote edge* of the moors» */ расположенный на отдаленном краю болотистой местности* (здесь и далее перевод выполнен авторами статьи. – *Е.Е., Е.Ш.).* Значение лексемы *edge* ‘отдаленная часть чего-либо’ усиливается препозитивным атрибутивным эпитетом с эмоционально-оценочной функцией *remote* (p. 37) / *далекий от мест, где живут люди*, несущим дополнительный семантический смысл: передает не только идею пространственной удаленности, но социальной и эмоциональной изолированности и одиночества, при этом порождает ряд смыслов для читателя: одинокое, заброшенное, таинственное, несущее угрозу место; *2)* персонажи фильма в романе, пытающиеся добраться до замка, ощущают себя, как *stranded in the middle of a dense fog* (p. 37) */ застрявшие посреди густого тумана*. Эпитет *stranded*, образованный от глагола *to strand* в значении ‘оставлять в беспомощном положении’, многозначен: не просто передает физическое состояние нахождения персонажа в тумане, но и выполняет эмоциональную и образную функцию, выражая трагизм и отчаянность ситуации, опасность, потерянность. Эпитет *stranded /* «*застрявший*» метафоричен, так как приписывает действующему лицу такое качество, как беспомощность, и в сочетании с атрибутивным прилагательным *dense/ густой* означает тревожность, ощущение изолированности от мира, которое усиливается описанием лишенной видимости местности; *3)* метафора и эпитеты во фразе *trapped in that old dark house* (p. 37) */ запертый в этом старом темном доме* создают яркий метафорический образ дома как символа прошлого и темноты, символа страха. Метафора *trapped* / *запертый* переносит свойства физической ловушки – невозможности выбраться – на эмоциональное состояние, выражая чувство отчаяния, несвободы. Метафора помогает передать чувство заточения как в прямом смысле, так и в переносном. Такое метафорическое переносное значение возникает благодаря перемещению слова в новое лексическое

окружение, в необычный для него контекст [Мурашкина и др., 2022, с. 24]. Следующая метафора *that old dark house / этот старый темный дом* переносит признаки дома как физического объекта строения на абстрактное понятие дома как прошлого с болезненными воспоминаниями о неприятных событиях, увеличивая эмоциональное воздействие с помощью приема накопления эпитетов к существительному *house/дом: that/этот → old/старый → dark/темный*. Это производит эффект нагнетания мрачной атмосферы: указательное местоимение *that / этот* конкретизирует, что дом является не каким-то абстрактным домом, а конкретным домом с нехорошей репутацией, в который боятся возвращаться герои романа, эпитет *old/старый* передает смысл ощущения упадка и грусти, заброшенности, *dark/темный,* являясь классическим эпитетом, создает гнетущее и тревожное настроение. Таким образом, фраза с помощью мастерски подобранных стилистических приемов описывает человека, чувствующего себя пленником в мрачном месте; *4)* образное определение *impassable/непроходимые, непролазные* в словосочетании *impassable moors/непроходимые, непролазные болота* (p. 37) используется как метафорический эпитет, придавая особую художественную окраску болотистой местности.

Готическая мрачная, пугающая атмосфера замка представлена следующими словосочетаниями, фразами, предложениями, содержащими разнофункциональные эпитеты: *1)* характеризующим эпитетом *gloomy* atmosphere (p. 37) / *мрачная, унылая, печальная атмосфера*; *2)* в словосочетании *unsettling organ music* (p. 38) / *вызывающая тревогу*, *беспокойство*, *тревожная органная музыка* эпитет *unsettling* выполняет не только характеризующую функцию, но и функцию психологического воздействия, описывая эффект, который музыка производит на персонажей и читателей; *3)* во фразе *there's something creepy about this place* (p. 38) / *что-то есть жуткое, омерзительно-пугающее, заставляющее цепенеть, вызывающее страх в этом месте* эпитет *creepy* является производным от глагола *to creep* в значении 'ползти' и выполняет функцию как эмоционального воздействия: вызывает тревожные эмоции, чувство беспокойства, ощущение скрытой, неявной опасности, ужаса, мурашек по коже, иррационального страха, – так и оценочную: дает оценку дома как чего-то пугающего, жуткого. Словосочетание *something about/что-то о чем-то* создает недосказанность, прием, который часто используется в готическом нарративе и является мощным эмоциональным маркером, превращающим простое утверждение в лаконичное, но емкое описание замка; *4)* в предложении *the house was just as eerie as it had looked from the outside* (p. 37) / *дом был таким же жутким, мрачным, жутковатым, потусторонним, вызывающим предчувствие беды, каким он выглядел снаружи* применено развернутое сравнение, построенное с помощью сравнительного союза as… as и эпитета *eerie/жуткий, мрачный, жутковатый, потусторонний*, выполняющего функции усиления ощущения неминуемого ужаса. Сравнение означает, с одной стороны, что дом был не просто *eerie/жутким, мрачным, жутковатым, потусторонним*, но и в точности таким же, как и казался снаружи, а с другой – вызывал имплицитный вопрос-ожидание: Если снаружи он был таким, то что же ожидать внутри? Такое описание подчеркивает логическую связь между внешним видом дома и внутренними ощущениями персонажа. Автор сконструировал целостный и пугающий образ дома из простого, на поверхностный взгляд, описания, делая его мощным инструментом создания напряженной и мрачной атмосферы в стиле готики; *5)* во фразе a *rambling old house* (P. 39) / *беспорядочно выстроенный, хаотичный, раскинувшийся в разные стороны старый дом: а)* характеризующий дом эпитет *rambling* / *беспорядочно выстроенный, хаотичный, раскинувшийся в разные стороны* не только семантически выражает пространственный образ и структуру дома (замка), что подразумевает, что дом строился хаотично, не по плану проекта и состоит из разрозненных пристроек, коридоров, лабиринтов, которые могут вести в неожиданные и потайные места, скрытые комнаты и неизведанные уголки,

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

где можно легко заблудиться, но и воздействует эмоционально на восприятие размера самого дома как громадного строения, в котором чувствуется заброшенность; *б)* при этом эпитет *old*/*старый* намекает как на физические свойства дома с мебелью из потемневшего дерева и старомодной архитектурой, так и на возраст этого замка, его историю, его прошлое. Вместе эти эпитеты создают образ дома, который является полноценным персонажем или даже символом в романе: эпитет *rambling* объясняет структуру дома, делая ее сложной и запутанной, а эпитет *old* – причину такой структуры, наполняя ее историей. Как видно из примеров, изобразительные эпитеты несут в себе функцию проводника в готическую атмосферу.

При описании замка прослеживаются готические элементы нагнетания атмосферы страха, предчувствия смертельной опасности, ужаса, реализованные с помощью метафоры *a hearse / катафалк* во фразе *to accept a lift in a hearse* (p. 37) */ согласиться доехать на катафалке*, что означает: неотвратимость рока и смерти и прибытие человека, как будто мертвого, на катафалке в замок. Дополнительные эмоциональные оттенки значения добавляются посредством приема символизма. Катафалк – транспорт для окончательного пути – приобретает символ траура, конца. В этом примере присутствует гипербола, выступающая как инструмент усиления метафоры. Фраза является явным и намеренным преувеличением и используется автором для создания ужасающего образа этого замка, доводя идею до мощного гротескного эффекта. Подъезжающий к замку отчетливо слышит *distant howling of dogs / отдаленный вой собак* (p. 37). В данном примере несколько слов, умело употребленных автором, воссоздают напряженную и тревожную ауру за счет эпитета *distant*/*отдаленный* с функциями создания как физической дистанции, позволяющей представить обширное, пустынное пространство, так и эмоциональной дистанции, поскольку это формирует постоянное, фоновое чувство неопределенной и нелокализованной угрозы и тревоги и эффект неизвестности (неизвестно, что или кто заставляет собак выть). Автор этой фразой создает звуковой фон, вызывая ассоциации с угрозой и тоской, с дикостью, луной и ночью, так как этот звук-вой происходит в вечернее время. *Howling of dogs / вой собак,* представляя собой метафорический символизм, имеет глубинный смысл, так как вой собак означает часто в готической традиции несчастье или появление призрака, предупреждает читателя и персонажей о том, что из темноты может прийти беда, превращая такой вой, шум в важный сюжетный и атмосферный элемент. Гостей в замке встречает *a gaunt and forbidding butler / костлявый грозный дворецкий* (p. 37). Эпитеты *gaunt/костлявый, мрачный, суровый, тощий* и *forbidding/грозный, отталкивающий, угрожающий, неприступный, внушающий страх* создают комплексный визуальный и психологически эмоциональный образ изможденного дворецкого с неприветливым характером. Сочетание таких эпитетов, которые работают в связке, – классический прием в готической литературе, создающий емкий портрет персонажа и его воздействие на окружающих.

Описание замка Уиншоу Тауэрз представлено более детализированно, поскольку он является топосом, где и разворачиваются основные трагические события в классическом готическом стиле. Автор прибегает к эпитетам при описании замка Уиншоу Тауэрз, поскольку они являются базовыми компонентами языка и выступают своеобразным языковым инструментом для взаимодействия автора с читателем посредством текста. Эти эпитеты характеризуются наличием в них эмотивных или экспрессивных и других коннотаций, благодаря которым выражается отношение автора к предмету [Арнольд, 2016, с. 219]. Они придают образность и эмоциональную окраску и описывают как реальность, так и готическую сюрреальность в импрессионистических красках. Дж. Коу создал свои уникальные конструкции с комбинациями языковых и стилистических средств для описания замка, позволяющих окунуться в атмосферу готики: *1)* эпитеты *bleak and desolate spot in the entire area* (p. 224) */ мрачное, унылое, безрадостное и заброшенное, необитаемое, пустынное, безлюдное место во всей местности*

создают эмоционально окрашенный образ замка; *2) perched on forbidding ridge* (p. 186) */ расположенный на неприступном гребне, хребте горы* – образец комплексного использования стилистических приемов, позволяющего создать мощный визуальный образ замка, способного предвосхищать сюжет и задать тон последующим событиям: *а)* метафорическое олицетворение *perched* в значении ‘сидел, устроился на насест’ обозначает действие, характерное для птиц, которое было использовано по отношению к неживому объекту – зданию замка – с целью придания ему птичьих черт для создания образа не фундаментального, мощного строения, а незащищенного, уязвимого, маленького, цепляющегося за гребень перед лицом безграничного и сурового пространства строения; *б)* классический эпитет *forbidding/неприступный* к слову *ridge/гребень, хребет* способствует восприятию хребта как угрозы этому строению и описывает атмосферу суровости, враждебности; *в)* антитеза, ключевым элементом которой выступает идея противопоставления двух сопоставляемых конструктов [Гиоева, 2008, с. 131], противопоставляет идею хрупкости жизни, выраженную в *perched*, versus идее мощи, смертельной опасности, содержащейся в *forbidding ridge*, чтобы усилить обе характеристики: насест (замок) кажется более хрупким на фоне грозного, неприступного хребта, а хребет становится более грозным, мощным в сравнении с насестом (замком) на нем; *г)* аллитерация в словах *fo**r**bidding **r**idge* придает фразе звуковую выразительность, отражающую угрозу, исходящую от горного хребта, за счет повторения звука [**r**]**,** ассоциирующегося с рокотом, рычанием; *3) a dark tunnel of foliage* (p. 187) */ темный туннель из листвы, густой растительности* – метафора с эпитетом, где *dark tunnel* используется не в прямом, а в переносном значении ‘замкнутое пространство’, ‘ловушка’, *foliage/густая растительность* не сравнивается с *tunnel*/туннелем*,* она и есть туннель, что конструирует визуальный и даже тактильный образ темного, замкнутого пространства, сдавленность которого буквально физически ощущается читателем и протагонистами романа и в котором есть только одна опция – двигаться только дальше, не сворачивая; *4)* эпитет *crepuscular* (p. 434) во фразе *crepuscular impression* / *сумеречное впечатление* уточняет слово *impression/впечатление*, которое было не просто смутным, а сумеречным, и несет в себе оттенок значения таинственности, так как сумерки – время перехода между днем и ночью, когда границы реальности размываются, что способствует зарождению страхов и суеверий согласно готической традиции, что успешно материализуется эпитетом *crepuscular*; *5)* во фразе *walking up and down the shadowy… passages* (p. 434) */ хождение вверх и вниз по полутемным… проходам, коридорам* эпитет *shadowy*/*полутемный, заполненный тенями* превращает нейтральное слово *passages*/*проходы, коридоры* в нечто таинственное и зловещее. Описательная функция эпитета усиливается словосочетаниями *walking up and down / хождение вверх и вниз,* символизирующим беспокойство, тревогу, и *shadowy passages / полутемные проходы, коридоры* как символа подсознания, неясного будущего*; 6)* во фразе *the dining room, which was draughty and inhospitable* (p. 441) */ столовая, продуваемая насквозь, и негостеприимная, мрачная, унылая* эпитеты *draughty and inhospitable/продуваемый насквозь, негостеприимный, мрачный, унылый* выступают в оценочной (эмоционально-экспрессивной) функции, так как не просто описывают обстановку, но и передают отношение персонажа к тому, что он описывает; *7)* фраза *fiendishly convoluted architecture of the building* (p. 445) */ чертовски запутанная архитектура здания* представляет собой комбинацию стилистических приемов: *а) fiendishly*/*чертовски* является как эпитетом к слову *convoluted*/*запутанная***,** характеризующим свойство объекта и придающим нейтральному слову *convoluted* отрицательную, зловещую эмоциональную окраску, так и одновременно гиперболой, преувеличивая сложность архитектуры настолько, что ее запутанная конструкция приписывается не человеку, а почти сверхъестественному существу; *б)* вся фраза – это развернутая метафора, поскольку

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

convoluted/запутанная, сложная архитектура здания сравнивается с *fiendishly/чертовским*, коварным творением, замыслом этого злого существа. Автор не просто описывает сложность архитектуры, придавая ей зловещий оттенок, но и оценивает эту архитектуру как чудовищно сложную; *8)* во фразе *gloomy passages / мрачные коридоры, проходы*: *а)* эпитет сочетает описательную функцию с оценочной и мгновенно создает визуальный образ темноты, сырости, неизвестности; *б)* с помощью олицетворения *passages/коридорам, проходам* приписывается эмоция мрака, что делает описание тревожным; *в)* прием символизма превращает *passages/ мрачные коридоры, проходы* в символ пути, а комбинация с эпитетом *gloomy/мрачные* преобразовывает это словосочетание в концептуальную метафору как когнитивного феномена, как механизма, который постоянно присутствует в сознании человека, благодаря чему он конструирует образы [Черемисова, 2019, с. 189] ‘трудного, опасного пути’, что в целом трансформирует физическое пространство в психологически нагруженный символический ландшафт (передвигаться по Уиншоу Тауэрз чрезвычайно опасно, это путь, ведущий к трагическим событиям). Именно привлечение эпитетов с метафорами позволяет автору расширить границы восприятия замка читателем: прочувствовать атмосферу таинственности в духе готики, предчувствия событий. В изображении замка автором задействовались, как можно заметить, разные типы метафор и их комбинаторность с другими языковыми, стилистическими и синтаксическими приемами, что обусловлено их экспрессивной характеристикой.

В ходе анализа текста произведения также были выявлены: *1)* метафорическое олицетворение в *the lawns choked with weeds* (p. 187) */ лужайки, заросшие сорняками*, которое реализуется предметно-логическим значением глагола *to choke* ‘задохнуться’ и контекстуальным ‘заростать’, что соответствует определению метафоры как отношение предметно-логического значения и значения контекстуального, основанное на сходстве признаков двух понятий [Черемисова, 2019, с. 189], а также за счет придания неодушевленному предмету *lawns*/*лужайкам* способности человеческого организма – задыхаться (буквально); *2)* фраза *concealed cracks… big enough to trap the unwary foot* (p. 192) */ скрытые трещины… достаточно большие, чтобы заманить в ловушку неосторожную, неосмотрительную, не подозревающую об опасности ногу* является развернутой метафорой, представляющей трещины не как изъяны, ямки, а как ловушки. В ней выявляется ряд стилистических приемов: *а)* словосочетание *concealed cracks* / *скрытые трещины,* принимая во внимание контекст всего произведения и учитывая авторский стиль и мышление, считаем, является оксюмороном с уточнением в широком смысле, или семантическим контрастом на основании того, что автор задействует понятия с противоположной и контрастной семантикой *concealed*/ *скрытый* versus *cracks*/*трещины*, *явный изъян*, чтобы создать на контрасте напряженность, внутренний конфликт. Поскольку трещины по своей природе – видимый признак повреждения, то здесь трещины еще и скрыты, имплицитны. Вне контекста словосочетание *concealed cracks* / *скрытые трещины* выглядит как стандартный эпитет, уточняющий характеристику одного из видов трещин; *б)* аллитерация взрывного глухого звука [**k**] в словах ***c**oncealed*, ***c**racks* вызывает ассоциации с треском, разломом, что усиливает общее гнетущее впечатление о замке; *в)* лексема *cracks* в этом контексте символизирует травмы и становится метафорой для скрытых психологических травм, тайных проблем в данном случае семьи Уиншоу, а словосочетание *concealed cracks* / *скрытые трещины* содержит следующие импликатуры: предстоящий обман, скрытую угрозу. То, что не видно на поверхности, опаснее явных проблем (всех членов семьи обманом под предлогом оглашения завещания заманят в замок и по очереди лишат жизни); *г)* с помощью олицетворения *to trap the unwary foot / чтобы поймать в ловушку неосторожную, неосмотрительную, не подозревающую об опасности ногу,* трещины становятся одушевленными, способными совершать злонаме-

ренные действия, подобно охотнику, расставляющему капкан, что усиливает ощущение угрозы от неживого объекта. В этом примере олицетворение понимается в узком смысле как перенесение именно человеческих качеств на предметы, которые ими не обладают [Вилкова, 2023, с. 226]; *д)* в словосочетании *the unwary foot/неосторожная, неосмотрительная, не подозревающая об опасности нога* прием синекдохи/метонимии позволяет использовать часть тела *foot/ногу* человека для обозначения всего человека, что конкретизирует описание; *3)* развернутая метафора с многослойными эпитетами *endless, mudcaked and densely overgrown tunnel of blackness which constituted the driveway* (p. 430) / *бесконечный, покрытый грязью и густо заросший туннель мрака, темноты, который представлял собой подъездную дорогу* атакует восприятие прибывающих в Уиншоу Тауэрз гостей и читателя с разных сторон (вся дорога в дом представлена как туннель): *а)* эпитет *endless tunnel / бесконечный туннель,* усиленный гиперболой, несет в себе значение безысходности, отчаяния, так как туннель не может быть бесконечно бесконечным, а это в прямом смысле воздействие на восприятие пространства и времени; эпитет *mudcaked/ покрытый грязью, заболоченный* создает своеобразный кинестетический и тактильный образ с отсылкой к прохождению через болотистую местность и сопряженным с этим действием ощущением физической затрудненности движения; эпитет *overgrown/заросший* усиливается наречием *densely/густо,* формируя визуальный образ не просто заросшего туннеля, а непролазного, непроходимого. В итоге все три эпитета, выраженные прилагательными в функции определения, используются в грамматической конструкции синтаксического параллелизма со значением перечисления отрицательных характеристик, что производит кумулятивный эффект: туннель не просто неприятный, а он вызывает чувство клаустрофобии, отчаяния и последовательно лишает идущего в замок надежды выйти из него живым (*endless*), комфорта (*mudcaked*), возможности выбраться из этого места (*densely overgrown*); *б) tunnel of blackness / туннель мрака, темноты, черноты* – метафора, так как произошел перенос названия с одного предмета на другой на основе их скрытого сравнения: туннель сравнивается с темной силой, способной остановить, поглотить и сломить любого, входящего в него человека; *4)* во фразе *a mounting sense of unease began to steal over him* (p. 434) / *растущее чувство беспокойства начало незаметно овладевать им, подкрадываться к нему* автором задействовано несколько стилистических средств для создания эффекта нарастающей, неконтролируемой тревоги и для демонстрации того, что страх возникает не внезапно, а подкрадывается исподтишка, как вор, и постепенно овладевает человеком, лишая его душевного равновесия: *а) a mounting sense of unease* / *растущее чувство* – олицетворение, поскольку автор использует прилагательное, образованное от глагола *to mount* в значении ‘действие’, наделяя абстрактное понятие *sense of unease / чувство беспокойства, тревоги,* которое не может физически подниматься или взбираться, свойствами и действиями живого существа, вследствие чего тревога представляется как постепенно развивающаяся сущность; *б)* метафора реализуется глагольной лексемой *to steal over / овладевать, подкрадываться* в этом примере двумя значениями: предметно-логическим ‘красть’ и контекстуальным ‘овладевать, подкрадываться’, взаимодействием которых создается образность; *в) mounting* во фразе *a mounting sense of unease* / *растущее чувство беспокойства* является эпитетом, характеризующим беспокойство не как статичное, а как динамичное, прогрессирующее состояние; *5)* фраза *preposterous… butler’s words… had planted in him the seeds of a shapeless, irrational fear* (p. 434) */ нелепые... слова дворецкого... посеяли в нем семена бесформенного, иррационального страха* демонстрирует синтез стилистических приемов, работающих в унисон, для описания зарождения предчувствия, психологического состояния страха, создания напряжения, нарушения внутреннего спокойствия персонажа романа, которое может быть расстроено даже нелепыми словами дворецкого: *а) planted in him the seeds / посеяли в нем семена*

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

является метафорой, выраженной глаголом *to plant* с предметно-логическим значением ‘сажать в грунт’ и контекстуальным ‘зародить, породить’ и существительным the seeds/*семена* на основании переноса названия с одного предмета на другой по их сходству: слова дворецкого уподобляются семенам, психика персонажа – почве, в которую эти семена попадают, а последующее нарастание страха – росту растения из семян; *б)* эпитет во фразе *preposterous butler’s words / нелепые, абсурдные слова дворецкого* придает эмоциональную окраску сказанным дворецким словам и выражает отношение к ним: слова кажутся прибывающим в замок смешными и абсурдными; *в)* эпитет *shapeless/ бесформенный страх* означает, что страх еще не оформился, это только смутное, зарождающееся предчувствие, а эпитет *irrational fear/ иррациональный страх* уточняет вид страха, который не имеет логической причины, исходит из подсознания, а не от реальной угрозы. Эти два эпитета создают контраст между *preposterous butler’s words / нелепыми, абсурдными словами дворецкого и fear/страхом,* подчеркивая нелогичность ситуации (но это только на первый взгляд, дальнейшие события подтвердят их пророческую ценность); *г)* вся фраза производит скрытый оксюморонный эффект, базирующийся на причине – *preposterous butler’s words / нелепые, абсурдные слова дворецкого* (нечто несерьезное, абсурдное*)* и следствии – *fear/страх* (как что-то серьезное), акцентирующий уязвимость и впечатлительность персонажа; *б) the upper floor of the house presented a maze of corridors* (p. 434) */ верхний этаж дома представлял собой лабиринт коридоров* является метафорой, поскольку присутствует перенос свойств одного предмета на другой с имплицитным сравнением: коридоры не являются буквально головоломкой и автор наделяет их ключевым свойством лабиринта – запутанностью, сложностью; *7)* словосочетание *the hammering of rain* (p. 441) */ стук дождя* представляет собой: *а)* метафору с элементами олицетворения с целью создания яркого звукового образа интенсивности обрушившегося на поверхность дождя, подобно ударам молотка, на тех основаниях, что имеет место сравнение без сравнительных слов и перенос свойств одного предмета или явления на другой: звук дождя отождествляется со звуком молотка, и этот звук наделен одушевленными свойствами (силой, агрессией) человека, живого существа; *б)* грамматический прием номинализации, в данном случае конкретизации через отглагольное существительное *hammering/стук молотка*, образованного от глагола *to hammer/бить молотком, стучать* используется вместо простого существительного *hammer/молоток* автором намеренно, чтобы сместить акцент с предмета на действие: с простого молотка именно на стук молотка для создания ощущения продолжительности и непрерывности, навязчивости, что усиливается через форму -ing. Результирующий эффект от этой фразы состоит в том, что только одной этой фразой автор погрузил и героев, и читателя в готическую атмосферу напряженности, тревожности, ожидания драмы; *8)* предложение *As for the mad conglomeration of gothic, neo-gothic, sub-gothic and pseudo-gothic towers which gave the house its name, they resembled nothing so much as a giant black hand, gnarled and deformed: its fingers clawed at the heavens, as if to snatch down the setting sun which shone like a burnished penny and would soon, it seemed, have descended inexorably into its grasp* (p. 186) */ Что касается безумного нагромождения готических, неоготических, субготических и псевдоготических башен, давших дому его название, то они больше всего напоминали гигантскую черную руку, скрюченную и деформированную: ее пальцы цеплялись за небеса, словно пытаясь схватить заходящее солнце, которое сияло, как начищенный пенни, и которое, казалось, скоро неумолимо опустится в ее объятья* изобилует стилистическими приемами, работающими в связке, для создания демонического образа замка – антагониста, готической атмосферы страха, подавленности и ожидания чего-то неизвестного: *а)* развернутая метафора с олицетворением *they resembled nothing so much as a giant black hand, gnarled and deformed / они больше всего напоминали гигантскую черную*

руку, скрюченную и деформированную создает яркий и многогранный образ башен поместья, которые сравниваются со зловещей гигантской черной рукой, так как имеет место перенос названия с одного предмета *a giant black hand / гигантская черная рука* на другой *towers/башни* со скрытым сравнением, что превращает неодушевленное здание в живое, угрожающее существо, которое становится актором, а не фоном; *б)* олицетворение *its fingers at the heavens, as if to snatch down the setting sun / ее пальцы цеплялись за небеса, словно пытаясь схватить заходящее солнце* придает руке, то есть башням (замку), одушевленность и способность осуществлять действия, свойственные человеку: *to claw* 'царапать, впиваться когтями', *to snatch '*схватить, вырвать'. Замок, в соответствии с готической традицией наполненный злой волей, не просто стоит, а действует, бросая вызов небесам, пытаясь уничтожить источник света (солнце), что символизирует борьбу мрака со светом, зла с добром, выраженную через семантику вышеуказанных глаголов; *в)* сравнение *resembled nothing so much as / больше всего напоминали / не напоминали ничего в большей степени, чем* усиливает метафору *sun which shone like a burnished penny / солнце, которое сияло, как начищенный пенни* и сравнивает солнце с дешевой монеткой, делая его добычей для гигантской руки, тем самым усиливая ощущения мрака, подавленности и обреченности персонажей; *г)* гипербола *a giant black hand <..> to snatch down the setting sun* преувеличивает возможности руки и создает гротескный образ замка, наделяя его сверхсилой и доминированием над всем пейзажем и даже космосом; *д)* литературоведческим приемом предзнаменованием, выраженным во фразе *and would soon, it seemed, have descended inexorably into its grasp / казалось, скоро неумолимо опустится в ее объятья,* автор указывает на неминуемый исход: солнце, олицетворяющее свет, надежду, обречено быть поглощенным этой тьмой (все герои в конце романа погибают); *е)* во фразе *as for the mad conglomeration of gothic, neo-gothic, sub-gothic and pseudo-gothic towers / что касается безумного нагромождения готических, неоготических, субготических и псевдоготических башен* Дж. Коу прибегнул к приему градации – перечисления однородных элементов, таких как готические стили, чтобы описать архитектурный стилевой хаос замка и таким способом подчеркнуть, что замок выполнен не в едином стиле, и охарактеризовал такой стиль эпитетом *mad conglomeration / безумным нагромождением.* При воссоздании готической атмосферы писатель использовал стилистический прием гиперболы, имеющий функцию интенсификации одного из свойств объекта путем преднамеренного преувеличения этого свойства, что с точки зрения реальных возможностей представляется сомнительным или невероятным. Такое преувеличение зачастую достигает алогичной формы, доводя смысл ad absurdum [Банина и др., 2017, с. 76–77]. В романе этот троп используется часто в контексте описания и придания погодным явлениям, таким как дождь, преувеличенной силы. Эффект воздействия достигается за счет реализации предметно-логического и контекстуально-эмоционального значения слов.

Остановимся подробнее на примерах. Фраза *blindingrainenoughtosoakthedeadintheirverygraves* (p. 433) / *ослепляющего дождя достаточно, чтобы промочить мертвых в их могилах* представляет собой концентрат стилистических приемов, цель которых – не только описать сильный дождь, но и внушить чувство уязвимости, отсутствия безопасности в замке: *а)* словосочетание *blinding rain / ослепляющий дождь* является как эпитетом, описывающим свойство дождя, так и выразительной гиперболой, так как дождь физически не может ослепить, и это колоссальное гротескное преувеличение, чтобы подчеркнуть интенсивность дождя, который настолько сильный и плотный, что сравним с ослеплением и может промочить мертвых в их собственных могилах, доводя эффект от дождя до абсурда, позволяя дождю преодолевать грани между мирами живых и мертвых. При этом гиперболизация, то есть объективация преувеличения, достигается использованием синтаксической инфинитивной конструкции *enough to soak the dead / достаточно,*

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

чтобы промочить мертвых, указывающей на степень качества через через потенциальный результат: автор представляет доказательство силы дождя с указанием следствия, хотя и нереального, что придает гиперболе остроумность и убедительность, а наречие *very/очень* в сочетании с существительным *graves/могилы* используется в архаичном значении ‘именно те самые’, усиливая эффект вторжения дождя не просто в землю, а именно в могилы, символизируя нарушение покоя, последний приют; *б) blinding* – это причастие, образованное от глагола *to blind* ‘ослеплять’, поэтому словосочетание *blinding rain / ослепляющий дождь* можно определить и как метафору, поскольку автор косвенно приписывает дождю действие, свойственное живому существу, то есть дождь совершает действие, он ослепляет, что делает троп близким и к метафорическому олицетворению, так как эта фигура речи или троп, в котором неодушевленному предмету, одушевленному нечеловеческому существу или абстрактному качеству придаются человеческие атрибуты: своего рода метафора [Wales, 2014, p. 314]. Такого же мнения придерживается и А.В. Вилкова, рассматривающая олицетворение в художественном тексте как разновидность метафоры [Вилкова, 2023, с. 225] со значением ‘лишение возможности воспринимать мир’, тем самым подчеркивается доминирование стихии над человеком; *в)* образ *мертвых в могилах* относится к приему готической образности и является архетипичным образом покоя, последнего пристанища, а утверждение, что дождь может нарушить и этот покой, лишает персонажей и читателя последней иллюзии безопасности, что усиливает чувство безысходности и ужаса от происходящего (именно такой дождь и случился в трагической развязке романа).

В следующих примерах выделяется стилистический прием олицетворение, понимаемый в широком смысле как категория, характеризующаяся тем, что «абстрактное понятие становится лицом, личностью, но уже с перевесом значимости именно этого абстрактного понятия», как «оживление» в целом, то есть неодушевленному предмету приписываются свойства одушевленного [Вилкова, 2023, с. 226]. Приведем примеры такого олицетворения: *1) Death visited Winshaw Towers again that night* / *В ту ночь смерть снова посетила Уиншоу Тауэрз* (p. 8). Лексема *death* семантически соотносится с гибелью, с концом жизненного пути, с биологической смертью. Однако сочетание данной лексемы с глаголом *to visit* в значении ‘посещать’ является олицетворением. Наделяя лексему *death* характеристиками одушевленного предмета, способного осуществлять такие действия, как заходить, навещать, приходить в гости, автор манипулирует читателем, пробуждая в нем и чувство страха, и ощущение неизбежности трагических событий, и интерес к последующим событиям; *2) Lawrence had died a couple of years earlier and they now, as Rebecca had once fearfully predicted, found themselves in possession of Winshaw Towers, although they spent as little time there as possible* (p. 91) */ Лоуренс умер пару лет назад, и теперь они, как Ребекка когда-то со страхом предсказала, оказались собственниками Уиншоу Тауэрз, хотя и проводили там как можно меньше времени*. Фразу *found themselves in possession of Winshaw Towers* с точки зрения присутствия в ней стилистических приемов считаем возможным трактовать двояко. В первом случае *in possession of Winshaw Towers / собственники Уиншоу Тауэрз* является стандартной идиомой, означающей ‘владеть чем-либо, быть собственником’, во втором случае *in possession of Winshaw Towers / оказались в собственности, собственностью Уиншоу Тауэрз* – олицетворением, так как в данном примере автор придает одушевленные качества замку, который оказался собственником семейства Уиншоу, буквально взяв их в собственность и став их владельцем. Дж. Коу намеренно, на наш взгляд, применяет прием олицетворения и персонализирует замок с целью продемонстрировать, что именно замок Уиншоу Тауэрз является имплицитным главным персонажем романа, в котором происходит кульминация всех романных событий; *3*) во фразе *a sombre gloom shrouded every corner* (p. 434) */ темный мрак окутывал каждый угол* несколько стилистических приемов работают не по отдельности, а как единый стилистический ансамбль для передачи чувства

тревоги, печали, безысходности, погружая персонажей и читателя в гнетущую, меланхоличную, зловещую обстановку замка: *а)* метафорическое олицетворение в *gloom shrouded every corner / мрак окутывал каждый угол* осуществляется за счет скрытого сравнения *gloom/мрака* с осязаемой плотной тканью, которая укутывает пространство, создавая ощущение отсутствие света и наделения *gloom/мрака* – абстрактную субстанцию – одушевленным признаком, способным осуществлять такие действия, как завертывать в саван, закутывать, окутывать; *б)* метафорическое олицетворение *a somber gloom/мрачный, унылый, те мный мрак* происходит посредством переноса признака предмета *somber/мрачный, унылый*, присущего человеческому настроению, характеру, эмоциям, на абстрактное понятие *gloom/мрак*, очеловечивая его, при этом эпитет *somber/мрачный, унылый* не противоречит метафоре и описывает свойство этого мрака, в то время как метафора создает образ за счет механизма переноса этого свойства на понятие.

Стилистический анализ представленных в данном исследовании примеров из романа, отобранных методом сплошной выборки, с корпусом языковых и стилистических изобразительных средств позволил сконструировать целостную картину готического хронотопа и в полной мере описать готическую атмосферу.

Заключение. В ходе текстового анализа романа Дж. Коу «Какое надувательство!» были сделаны следующие выводы. Во-первых, в романе были выявлены такие репрезентанты семантики готической традиции, как хронотоп замков, готическая атмосфера, основная функция которых заключается в структурировании части текста романа в соответствии с канонами готической традиции и передачи чувства страха, обреченности, одиночества, заточения, а также предчувствия трагедии. Во-вторых, стилистический анализ примеров из произведения продемонстрировал, что данные репрезентанты реализовывались автором романа с помощью языковых средств, таких как лексемы с семой ‘страх, ужас, беспокойство, отчаяние’ (*creepy, eerie, unsettling; fear, unease* и др.). Особая роль при воссоздании готической атмосферы принадлежит стилистическим изобразительным средствам, семантика и функции которых были описаны с помощью метаязыка исследования. Выявленные лингвистические средства внесли в большей или в меньшей степени свой вклад в воплощение замысла автора в части готического антуража. К таким приемам относятся препозиционные адъективные как простые, так и многослойные эпитеты, выполняющие следующие функции в языковом пространстве романа: триггеров эмоционального воздействия на читателя; усиления выразительности текста; придания образности в описании локаций замков. Для реализации прагматических задач романа автор задействует простые и развернутые метафоры, метафорические конструкции по типу метафора в метафоре, придающие авторскому стилю пикантную изюминку и подчеркивающие особый метафорический образ мышления автора. В романе также были выявлены: сравнения, помогающие читателю ясно и живо представить, с чем автор сравнивает объект, вызывая образные ассоциации; метонимия, позволяющая читателю увидеть конкретную деталь, которая становится символом целого; оксюморон для описания эмоциональной напряженности; примеры аллитерации для создания и усиления звукового воздействия; антитезы с целью противопоставления. В-третьих, экспликация семантики и функций языковых средств и стилистических изобразительных приемов в их синергии в произведении позволила автору описать готический хронотоп замков, в полной мере воссоздать готическую атмосферу, что, на наш взгляд, является действенным инструментом, с помощью которого автор не столько описывает готические элементы, сколько задействует их для проекции страхов, переживаний, тревоги британского общества в конкретный исторический период, в данном случае в эпоху тэтчеризма, на характеры, образ жизни, поведение персонажей. Дж. Коу с тщательной выверенностью жонглирует языковыми и стилистическими средствами, оказывая эмоциональное, прагматическое воздействие, местами завораживая читателя происходящими романными событиями. Все это в совокупности формирует языковую и стилистическую

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

библиотеку автора романа, отражая его специфическое мировидение.

Роман «Какое надувательство!» представляет собой симбиоз не только элементов семантики готической традиции, но и языковых средств и стилистических приемов, репрезентирующих эти готические элементы. За рамками исследования остались не менее значимые доминанты готической традиции, такие как описание пейзажа, убранство замков, письма, предсказания, оглашение завещания и другие, требующие пристального лингвостилистического анализа, что, как представляется авторам статьи, составляет перспективу дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Литературно-критические статьи. М.: Худож. лит., 1986.
2. Булахова Н.П., Сковородников П.П. К определению понятия «эпитет» (предуготовление к функциональной характеристике) // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. № 2. С. 122–139.
3. Вилкова А.В. Олицетворение как разновидность метафоры в современных стихотворениях в прозе // Современное педагогическое образование. № 2. 2023. С. 225–229. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/olitsetvorenie-kak-raznovidnost-metafory-v-sovremennyh-stihotvoreniyah-v-proze (дата обращения: 25.02.2026).
4. Гиоева Л.Н. Антитеза и ее роль в линейных и вертикальных структурах художественного текста // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. № 3. С. 131–134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/antiteza-i-ee-rol-v-lineynyh-i-vertikalnyh-strukturah-hudozhestvennogo-teksta (дата обращения: 25.02.2026).
5. Гузова А.В., Савицкая Н.В., Иволина Т.В., Дедова О.В. Стилистический прием эпитета художественного текста как средство обучения студентов второму иностранному языку // Филология: научные исследования. 2020. № 12 С. 11–21. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stilisticheskiy-priem-epiteta-hudozhestvennogo-teksta-kak-sredstvo-obucheniya-studentov-vtoromu-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 25.02.2026).
6. Коломейцева Е.Б. Готика и романы ужаса: проблемы жанрово-стилистического разграничения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2025. № 216. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotika-i-romany-uzhasa-problemy-zhanrovo-stilisticheskogo-razgranicheniya (дата обращения: 28.02.2026).
7. Мурашкина О.В., Дедова О.М., Корнев В.А. Метафорические эпитеты и их стилистические функции // Язык и текст. 2022. Т. 9, № 2. С. 22–35. DOI: https://doi.org/10.17759/langt.2022090203
8. Смбатян Э.С., Абакумова И.А. Стилистические средства и подходы к их классификации // Современные вызовы и перспективы молодежной науки: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Петрозаводск, 7 июля 2020 г.). Петрозаводск: Новая Наука, 2020. С. 216–221. EDN: DJPVLU
9. Храмова Ю.А. Элементы готики в романе Дж. Коу «Какое надувательство!» // Известия Саратовского университета. Новая серия. 2013. Т. 13. Сер.: Филология. Журналистика. Вып. 1. С. 67–72.
10. Черемисова Е.А. Специфика использования компаративных средств (образных сравнений и метафор) в романе Нэнси Митфорд Pigeon Pie // Известия ВГПУ. Филологические науки. Языкознание. 2019. С. 188–192.
11. Abu Enein, G.F.R. (2025). The evolution of the gothic novel in English literature. *Forum for Linguistic Studies*, *7* (12), 26–35. DOI: https://doi.org/10.30564/fls.v7i12.11700
12. Leech, G. (2014). *Language in Literature. Style and foregrounding*. Location London. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315846125
13. Leech, G., & Short, M. (2007). *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose*. Pearson Education Limited.
14. Wales, K. (2014) *Dictionary of Stylistics*. London Location. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315833507

LINGUISTIC AND STYLISTIC DEVICES REPRESENTING ELEMENTS OF THE GOTHIC TRADITION SEMANTICS IN J. COE'S NOVEL "WHAT A CARVE UP!"

E.N. Elina (Krasnoyarsk, Russia)

E.A. Shteyngart (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Identifying and analyzing linguistic means and stylistic devices in the novel will showcase how the author uses language to verbally construct the chronotope of the castle and its Gothic atmosphere, as well as to exert an emotional and aesthetic influence on the reader. All of this, taken together, determines the relevance of this study.

The purpose of this study is to identify linguistic and stylistic devices that objectify the semantics of key elements of the Gothic tradition in J. Coe's novel "What a Carve up!", such as spatial structure, the chronotope of castles, and the Gothic atmosphere.

A review of the scientific literature revealed extensive literature on Gothic issues and a small number of papers on the linguistic features of this novel. A comprehensive and systematic analysis of the linguistic and stylistic devices that embody elements of the Gothic tradition in the novel is lacking. This study attempts to supplement research in this area.

The methodological basis of the research was formed by the following research areas: linguostylistics and literary criticism.

The results of the research reveal the author's use of linguistic devices (lexemes with the seme 'fear, horror, anxiety, despair', etc.) and stylistic devices (metaphorical constructions, personifications, multilayered epithets, hyperbole, oxymoron, antithesis, alliteration), which allowed the author of the novel to both recreate and describe the castle's chronotope and the reader to fully experience the Gothic atmosphere.

Conclusions. The identified linguistic and stylistic devices, in their synergy, and an analysis of their functional significance in representing the semantics of the Gothic tradition: the description of the Gothic chronotope of castles and the Gothic atmosphere in the work are an effective tool for creating the author's "linguistic and stylistic library", materializing the author's specific worldview and outlook, and eliciting an emotional impact on the reader.

Keywords: *Gothic tradition, chronotope of the castle, metaphorical construction, personification, multi-layered epithet, hyperbole, oxymoron, antithesis, alliteration.*

Elina, Elena N. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Philology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); email: elena-elina2008@yandex.ru

Shteingart, Elena A. – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); email: shteyngarte@mail.ru

References

1. Bakhtin, M.M. (1986). Forms of tense and chronotope in the novel. Essays on historical poetics. In *Literaturno-kriticheskie statyi* [Literary Critical Articles] (p. 290). Moscow, Russia.
2. Bulakhova, N.P., & Skovorodnikov, P.P. (2017). On the definition of the concept of epithet (Preparation for a functional characteristic). *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika* [Ecology of Language and Communicative Practice], *2*, 122–239. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-ponyatiya-epitet-predugotovlenie-k-funktsionalnoy-harakteristike (access date: 25.02.2026).
3. Vilkova, A.V. (2023) Personification as a type of metaphor in modern prose poems. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education], *2*, 225–229. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/olitsetvorenie-kak-raznovidnost-metafory-v-sovremennyh-stihotvoreniyah-v-proze (access date: 25.02.2026).
4. Gioeva, L.N. (2008). Antithesis and its role in linear and vertical structures of fiction. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasov], *3*, 131–134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/antiteza-i-ee-rol-v-lineynyh-i-vertikalnyh-strukturah-hudozhestvennogo-teksta (access date: 25.02.2026).

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

5. Guzova, A.V., Savitskaya, N.V., Ivolina, T.V., & Dedova, O.V. (2020). The stylistic device of an epithet in a fiction text as a means of teaching students a second foreign language. *Filologiya: nauchnye issledovaniya* [Philology: Scientific Research], *12*, 11–21. DOI: 7256/2454-0749.2020.12.34335. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stilisticheskiy-priem-epiteta-hudozhestvennogo-teksta-kak-sredstvo-obucheniya-studentov-vtoromu-inostrannomu-yazyku (access date: 25.02.2026).
6. Kolomeytseva, E.B. (2025). Gothic and horror novels: Delineating genre and stylistic boundaries. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences], *216*, 243–253. DOI: 10.33910/1992-6464-2025-216-243-253
7. Murashkina, O.V., Dedova, O.M., & Kornev, V.A. (2022). Metaphorical epithets and their stylistic functions. *Yazyk i tekst* [Language and Text], *9* (2), 22–35. DOI: https://doi.org/10.17759/langt.2022090203 URL: https://psyjournals.ru/journals/langt/archive/2022_n2/Murashkina_et_al
8. Smbatyan, E.S., & Abakumova, I.A. (2020, July 7). Stylistic devices and approaches to their classification. In *Sovremennye vyzovy i perspektivy molodezhnoy nauki* [Contemporary Challenges and Prospects of Youth Science] (pp. 216–221). International Scientific and Practical Conference. Petrozavodsk, Russia.
9. Khramova, Yu.A. (2013). Gothic elements in J. Coe's "What a carve up!". *Izvestiya Saratovskogo universiteta* [News of Saratov University. New Series. Series: Philology. Journalism], *13* (1), 67–72. DOI: https://doi.org/10.18500/1817-7115-2013-13-1-67-72 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/elementy-gotiki-v-romane-d-kou-kakoe-naduvatelstvo (access date: 25.02.2026).
10. Cheremisova, E.A. (2019). Specifics of the use of comparative means (Figurative comparisons and metaphors) in Nancy Mitford's novel Pigeon Pie. *Izvestiya VGPU. Filologicheskie nauki. Yazykoznanie* [Bulletin of VSPU. Philological Sciences. Linguistics], *8* (141), 188–192. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-ispolzovaniya-komparativnyh-sredstv-obraznyh-sravneniy-i-metafor-v-romane-nensi-mitford-pigeon-pie (access date: 25.02.2026).
11. Abu Enein, G.F.R. (2025). The evolution of the gothic novel in English literature. *Forum for Linguistic Studies*, *7* (12), 26–35. DOI: https://doi.org/10.30564/fls.v7i12.11700
12. Leech, G. (2014). *Language in Literature. Style and foregrounding*. Location London. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315846125
13. Leech, G., & Short, M. (2007). *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose*. Pearson Education Limited.
14. Wales, K. (2014). *Dictionary of Stylistics*. London Location. https://doi.org/10.4324/9781315833507

УДК 811.161.1

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛЕИЗЪЯВЛЕНИЯ В БЕСЕДЕ РЕБЕНКА И ВЗРОСЛОГО (НА МАТЕРИАЛЕ БЕСЕД ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ПЕРВИЧНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ)

М.А. Самойленко (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Взаимодействие с носителями языка, относимыми к группе детей с первичным недоразвитием речи, заставляет обращать внимание на ряд особенностей их речи, раскрывающихся при сосредоточении на коммуникативной стороне процесса. Такие дети в возрасте 5–9 лет в ходе диалогов с взрослым (логопедом) на свободную тему либо в ходе выполнения речевых упражнений не расположены к экспликации модальности волеизъявления и делают это нерегулярно, будучи сосредоточенными в первую очередь на разворачивании замысла высказывания и подборе лексико-грамматических форм. Однако варианты модальности волеизъявления регулярно обнаруживают себя, когда ребенок с первичным недоразвитием речи сталкивается с затруднениями в выражении замысла собственного высказывания – в этом случае коммуникативный акт может разворачиваться в двух направлениях: проявлении речевой воли и/или проявлении речевого негативизма. В связи со сказанным эвристически значимыми становятся проблемы анализа примеров экспликации волеизъявления в высказываниях детей с первичным недоразвитием речи, а также определение условий волеизъявления и форм его экспликации.

Цель работы имеет комплексный характер: описать смысловую организацию языковой ситуации волеизъявления, которая эксплицирована в русском высказывании и создается в условиях ограниченной способности выбора лексических и грамматических средств; выявить взаимосвязь конструктивного уровня высказывания-волеизъявления с его коммуникативной составляющей и особенностями речевой деятельности ребенка с первичным недоразвитием речи.

Методология и методы исследования. Основные результаты в данной работе получены путем наблюдений над реальными высказываниями с использованием методов семантико-синтаксического анализа и классификации. Работа выполнена на материале текстов звучащей речи детей с первичным недоразвитием речи в диалоге со взрослым (логопедом).

Результаты исследования. В ходе наблюдения за анализируемыми текстами обнаружено, что модальность волеизъявления ограниченно представлена в текстах бесед в ситуациях успешной реализации ребенком замысла высказывания; в таком случае основные усилия говорящего направлены на подбор лексических и грамматических средств для адекватного оформления содержания высказывания. Вместе с тем в ситуациях коммуникативного затруднения либо коммуникативного поражения количество проявлений волеизъявления возрастает. В зависимости от выбранной коммуникативной тактики (речевой воли или речевого негативизма) ребенком используются различные способы языковой экспликации волеизъявления.

Выводы. Результаты данного исследования позволяют расширить существующие представления о функционировании модальности волеизъявления в устной речи, а также о психолингвистических аспектах коммуникативного развития ребенка с первичным недоразвитием речи. В частности, сделаны выводы об освоении им коммуникативной тактики речевой воли, помогающей достроить синтаксическую конструкцию до границ нормы, а также коммуникативной тактики речевого негативизма, который реализуется в установках на отрицание процесса коммуникации, запрете на тему, запрете на речевую активность взрослого и др., помогающих ребенку завершить разговор на трудную для языкового выражения тему.

Ключевые слова: *онтолингвистика, семантический синтаксис, модальность, волеизъявление, первичное недоразвитие речи.*

Самойленко Марина Анатольевна – старший преподаватель кафедры логопедии Института логопедии, дефектологии и культуры речи, Московский психолого-социальный университет; ORCID: 0000-0002-7213-0109; SPIN-код: 8019-8225; e-mail: samoylenko.marina@yandex.com

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

Постановка проблемы. Взаимодействие с носителями языка, относимыми к группе детей с первичным недоразвитием речи (далее – ПНР), заставляет обращать внимание на ряд особенностей их речи, раскрывающихся при сосредоточении на коммуникативной стороне процесса. Такие дети в возрасте 5–9 лет в ходе диалогов с взрослым (логопедом) на свободную тему либо в ходе выполнения речевых упражнений не расположены к экспликации модальности волеизъявления и делают это нерегулярно, будучи сосредоточенными в первую очередь на разворачивании замысла высказывания и его лексико-грамматических формах. Однако варианты модальности волеизъявления обнаруживают себя, когда ребенок с первичным недоразвитием речи (далее – ребенок/ребенок с ПНР) сталкивается с затруднениями в выражении замысла собственного высказывания – в этом случае коммуникативный акт может разворачиваться в двух направлениях: проявлении речевой воли и/или проявлении речевого негативизма. В связи со сказанным эвристически значимыми становятся проблемы анализа примеров экспликации волеизъявления в высказываниях детей с первичным недоразвитием речи, а также определения условий волеизъявления и форм его экспликации.

Обзор научной литературы. Языковая модальность, являясь одной из ключевых категорий, устанавливающих связь предложения (высказывания) с внеязыковой действительностью и реализующих его коммуникативный потенциал, характеризуется активным интересом к ней со стороны исследователей [Тимошенко, 2024]. Научный интерес к данной категории особенно вырос в последние десятилетия, когда в методологии языкознания прочно утвердился функциональный подход, проявилось последовательное внимание к человеческому фактору как к важному экстралингвистическому компоненту языковых преобразований, сформировалось антропоцентрическое направление лингвистических исследований [Хузина, 2011]. Исследованию категории модальности посвящены многие лингвистические труды, наиболее известными являются работы: В.В. Виноградова, Ш. Балли, В.Г. Адмони, Г.А. Золотовой, Г.В. Колшанского, В.Г. Бондарко, Н.Ю. Шведовой, Н.Е. Беляевой, С.С. Ваулиной, Г.А. Немца, Н.Е. Петрова, Л.С. Ермолаевой, В.З. Панфилова, Н.К. Дмитриева, Т.В. Шмелевой.

Вслед за В.В. Виноградовым, под модальностью мы понимаем отношение содержания высказывания к действительности (сообщаемого к его реальному осуществлению) с точки зрения говорящего [Виноградов, 1975, с. 56]. Кроме того, будем исходить из того, что воля и негативизм активируются в коммуникации, в диалоге: воля, в частности, через модальные маркеры (*хочу, буду, подумаю* и т.п.) [Тимошенко, 2024], а отрицание (негативизм) – через негацию (*не, нет*). Поскольку отрицание – один из способов проявления воли, ее манифестант – оно включено в общее поле волеизъявления и рассматривается как вариант волеизъявления.

Волеизъявительная доминанта имеет большой воздействующий потенциал [Романова, 2008], заслуживающий подробного изучения. К семантике волеизъявления относятся декларативные модально окрашенные реакции: повеление, желательность, необходимость, долженствование, волеизъявление нормы (нормативно разрешено/запрещено), – которые исследовали А.М. Пешковский, И.П. Мучник, М.И. Откупщикова и др.

Обращаясь к проблематике взаимосвязи лингвистических исследований и общественной практики, отметим, в последнее время внимание исследователей привлекают речевая практика и тексты различных социальных групп: профессиональных (учитель, политик, журналист, блогер) [Гордеева, 2020; Осетрова, 2007; Богуславская Осетрова, 2024; Токарева, 2024], возрастных (подростки, молодежь, пожилые люди) [Кулипанова, 2020], социальных (заключенные) [Плотникова, 2014], групп, а также общностей, представители которых могут характеризоваться измененным состоянием сознания (имеются в виду наркомания, алкоголизм и др.) [Руднев, 2007].

На фоне этого общего социолингвистического интереса активно развивается проблематика онтолингвистики, в рамках которой изучается речь разных категорий детей [Доброва, 2018; Граве, 2024; Айсанова, Морозова, 2025; Hernandez, 2021]. Анализ подобной литературы позволяет определить тему волеизъявления в речи детей с особенностями формирования языковой системы как весьма перспективную.

Для лингвиста такого рода «особый материал» позволяет вскрывать суть языкового явления, обнажает его сильные и слабые стороны, что служит опорой для прогностических лингвистических изысканий. Одновременно это коррелирует с убеждением Л.В. Щербы в том, что «построив… некую отвлеченную систему (языковую систему), необходимо проверять ее на новых фактах, смотреть, отвечают ли выводимые из нее факты действительности» [Щерба, 1974].

Цель работы имеет комплексный характер: описать смысловую организацию языковой ситуации волеизъявления, которая, являясь здесь объектом исследования, эксплицирована в русском высказывании и создается в условиях ограниченной способности выбора лексических и грамматических средств; выявить взаимосвязь конструктивного уровня высказывания-волеизъявления с его коммуникативной составляющей и особенностями речевой деятельности ребенка с первичным недоразвитием речи.

Материалы и методы исследования. Работа выполнена на материале текстов звучащей речи детей с первичным недоразвитием речи, под которым понимается значительное отставание ребенка в речевом развитии при сохранном интеллекте [Корнев, 2006, с. 237]. Первичное недоразвитие речи – термин, заимствованный из аппарата логопедии, где соответствующее понятие определено как комплексная характеристика состояния речи ребенка, вызванного различными речевыми расстройствами, например, моторной алалией, сенсорной алалией, дизартрией и т.д. Важно понимать, что дети с ПНР не имеют нарушений интеллекта, эмоционально-волевой сферы и сенсорных функций (слух, зрение), о чем свидетельствуют данные диагностических обследований в ходе коррекционно-логопедического, педагогического и медицинского сопровождения.

Для лингвиста речь детей с подобными нарушениями представляет особый интерес, поскольку они, имея сохранный интеллект и сенсорные возможности, ограничены, однако, в выражении коммуникативного замысла «инструментально». Недоразвитость языкового аппарата и недоосвоенность языковой системы становится проблемой, которую такой ребенок осознает и старается преодолеть. Будучи ограниченными в выборе лексико-грамматических средств оформления высказывания, дети с ПНР вновь и вновь совершают пробы и ошибки на пути от замысла высказывания к его реализации. В таком случае они становятся не просто «маленькими лингвистами», по К.И. Чуковскому[1], но настоящими экспериментаторами – создателями живого отрицательного материала. По мысли Т.В. Шмелевой, именно наблюдение за отрицательным материалом позволяет выявить специфику субъективных аспектов высказывания в ситуации коммуникативного успеха и коммуникативного сбоя [Шмелева, 1984].

Изучаемые тексты записаны в ходе педагогических бесед детей со взрослым – логопедом. Автор статьи произвел записи, расшифровал и проанализировал 236 текстов бесед, различных по содержанию и объему. Сбор материала проводился с декабря 2019 по февраль 2024 г.

В работе рассматриваются тексты, полученные в ходе бесед с детьми 5–9 лет, что позволяет оставаться в рамках детского возраста[2] и одновременно иметь дело с состоявшейся детской речью: наблюдения онтолингвистов указывают на то, что к 5–6 годам речь ребенка по содержанию и оформлению соответствует речи взрослого[3]. Все собранные фрагменты объединяет наличие

[1] Чуковский К.И. От двух до пяти: рассказы. Киев: Вэсэлка, 1998. С. 14.

[2] Шаповаленко И.В. Возрастная психология: (Психология развития и возрастная психология): учебник для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Гардарики, 2005. С. 215.

[3] Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 240 с.

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

нескольких характеристик: тематическая цельность текста, состоятельность (полнота) беседы, а также наличие у ребенка мотивации к передаче информации.

Основные результаты в данной работе получены путем наблюдений над отдельными высказываниями и фрагментами диалогической речи с использованием методов семантико-синтаксического анализа и классификации.

Результаты исследования

1. В ходе наблюдений за процессом беседы и последующего анализа текстов обнаружено, что в ситуации **успешной реализации** ребенком замысла высказывания модальные смыслы волеизъявления могут быть представлены, находя конкретное языковое выражение. При этом само волеизъявление разнонаправлено, соотносясь с несколькими типами участников, а именно:

– с автором высказывания, то есть с самим собой:

Даник, 8 лет (рассказывает о занятиях и задании, которое он должен исполнить): *Надо там рисовать всякие рисунки;*

Богдан, 6 лет (рассказывает о том, что на занятии нужно написать слово «мама»): *И еще на занятии «мама» нужно буквы;*

Лида, 8 лет (комментирует собственные действия): *Как бы вот так надо*;

– с собеседником, то есть с взрослым, логопедом:

Юра, 6 лет (рассказывает о праздниках): *Ты должна сказать «Ах!».*

Здесь ребенок применяет волеизъявительную конструкцию с целью включения логопеда в диалог. Реплика логопеда – *Ах!* – необходима ему как стимул для дальнейшего продолжения высказывания;

– с элементом или действующим лицом описываемой ситуации:

Сева, 7 лет (описывает деталь от игрушечной машины)**:** *Это нужно машина ехать чтоб;*

Семен, 8 лет (комментирует задание): *Цыпленок, потому что он хочет с мамой быть.*

В последнем случае ребенок определяет местоположение цыпленка рядом с мамой-курицей и объясняет свои действия, применяя модальную конструкцию *хочет быть*. Здесь желание самого ребенка расположить цыпленка рядом с мамой в процессе выполнения задания, данного логопедом, оформляется как желание цыпленка – действующего участника описываемой ситуации.

Семантика необходимости, долженствования, желания в приведенных фрагментах эксплицирована вполне корректно, однако само их число в собранном материале относительно невелико.

В большинстве случаев при успешной реализации речевого замысла основные усилия говорящего сосредоточены на оформлении содержания высказывания, на подборе лексических и грамматических средств для его адекватной передачи. Рассмотрим несколько фрагментов:

Егор, 6 лет (описывает серию сюжетных картинок): *Котенок. И видел бабочку. И залез… пошел охотиться. Бабочка кружился маком. А потом полетел в дуб и сел. Кошка за ней охотился, а потом бабочка улетел. Витя увидел кошечку и взял лестницу и поставил в дуб;*

Ася, 5 лет (составляет рассказ по серии картинок «Как кошка сама себя стукнула» Н.Э. Радлова):

Логопед: *Что киса сделала?*

Ася: *Киса сделала… Двинула... Толкнула… Мамы есть. Есть мамы [у мамы есть такой цветок]. Пала.*

В примерах выше мы наблюдаем проявления ПНР: аграмматизмы *(кошечка… охотился, бабочка кружился, поставил в дуб, мамы есть* и др.*),* предпочтение назывных конструкций, простых нераспространенных и неполных предложений. Кроме неполных и незавершенных высказываний, на трудности в подборе лексических средств в процессе реализации замысла говорящего указывает также поиск соответствующей значению лексемы (*залез… пошел; сделала… двинула… толкнула*). Тем не менее и тот и другой ребенок, оставаясь в рамках сюжетной линии, передают задуманное содержание. Нарративы, которые формируют дети, ориентирующиеся на серию сюжетных картинок (классический прием развития связной речи в логопеди-

ческой практике), в целом понятны. При этом языковые формы прямого волеизъявления в подобных текстах, повторимся, довольно редки.

Более того, когда модальность волеизъявления кажется ребенку необходимой, у него может возникнуть стремление ее «замаскировать», сделать имплицитной. Рассмотрим показательный пример текста с данной особенностью оформления волеизъявления:

Богдан, 6 лет (рассказывает о том, как ему удалось незаметно взять телефон у папы, рисует и комментирует): *Вот сейчас нарисую иструкти (инструкцию), как ухватить телефон. Сначала нужно спрятать* [нормативная реализация] *кровать (под кровать)*. *Папа не увидит Богдана. …А потом идет тут взять зарядка, поставил зарядка и смотреть и играть* [трансформация модальной волеизъявительной конструкции].

Если в первой части фрагмента используется нормативная форма модальной конструкции (*нужно спрятать*), то во второй части ребенок игнорирует, опускает ее, последовательно замещая ее глаголом движения в третьем лице настоящего времени *(идет),* глаголом действия прошедшего времени (*поставил*) и наконец инфинитивами действия (*смотреть, играть*), соотнесенными с одним и тем же субъектом. (Заметим в скобках, что пропозиции физического действия и движения являются излюбленными у детей с ПНР [Самойленко, 2020а; 2020б; 2021; Осетрова, Самойленко, 2023].)

Достоин внимания тот факт, что в данном случае мальчик рассказывает о себе. В жанре *инструкции*, которую он сам и заявляет, необходимо было бы употребить конструкцию «модальный глагол + инфинитив); ср. примеры выше со сконструированными нормативными вариантами: *нужно пойти взять, надо поставить, можно смотреть и играть*. Однако ребенок на языковом уровне стремится избежать использования языковой формы, проявляющей его же собственное волеизъявление, а на уровне коммуникативном отстраняется от ситуации, выводит себя не только из роли инструктора, но даже из состава «действующих лиц», приписывая действие неопределенному третьему лицу и занимая нейтральную позицию наблюдателя.

2. Количество и объем языковых волеизъявлений ребенка в ситуациях **коммуникативной неудачи** по сравнению с ситуациями успешной реализации замысла высказывания возрастает.

В границах педагогической беседы ребенка и логопеда под коммуникативной неудачей будем понимать коммуникативное затруднение и коммуникативное поражение. Коммуникативное затруднение представляет случай, когда ребенку не удается реализовать замысел высказывания с первой попытки, но он добивается этого далее, в пределах актуального речевого взаимодействия. Под коммуникативным поражением имеется в виду невозможность ребенка выразить замысел высказывания и достичь положительного результата «здесь и сейчас», что имеет следствием переключение темы, игнорирование сложных вопросов либо отказ от коммуникации.

В процессе анализа собранного материала обнаружено, что два названных варианта коммуникативной неудачи коррелируют с двумя типами коммуникативных тактик, которые использует ребенок с ПНР; назовем их:

– речевая воля;

– речевой негативизм.

Примеры реализации коммуникативной тактики речевой воли в условиях успешной реализации замысла высказывания продемонстрированы выше в *Результатах исследования* при описании типов адресатов воздействия. Ситуация коммуникативного затруднения «заставляет» ребенка применять ту же тактику в специфической функции: введение модального маркера волеизъявления помогает достроить синтаксическую конструкцию до границ нормы. Рассмотрим диалог:

Логопед: *Кого куда поселишь и почему?*

Алексей, 8 лет: (1) *Кошечка. Хочу, чтобы она здесь жила.* (2) *Тигр. Рядом с кисочкой. Потому что они будут вместе жить.* (3) *Пони. Мы его посадим вот сюда вместе с кисочкой жить. Она живет на высоком этаже.* (4) *Собака. Он будет жить вместе с тиграм. Чтобы они тоже играли.*

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

В приведенном фрагменте беседы логопед запрашивает у ребенка описание-комментарий к выполняемому заданию, по сути, стимулируя его к использованию логических пропозиций каузального типа: причины, цели и под. Коммуникативное целое ответного высказывания, которое производит ребенок, делится им на четыре части-этапа, каждый из которых, в свою очередь, оформлен по одной семантической модели:

– наименование объекта расселения (*кошечка / тигр / пони / собака*) +

– введение соучастника-коагенса (… / *рядом с кисочкой / вместе с кисочкой / вместе с тигром*) +

– обозначение причины/цели действия (*здесь жила / будут вместе жить / вместе жить / тоже играли*).

Как видно, в первой части высказывания ребенок не просто опускает союз причины *потому что* (использование которого предполагает запрос логопеда *почему?*), но замещает его позицию конструкцией с семантикой волеизъявления (*Хочу, чтобы она здесь жила).*

Можно было бы предположить, что именно желание и осмысливается ребенком как причина действия. Однако контекст, развернутый на последующих этапах речедеятельности, показывает, что причинно-следственные отношения далее регулярно репрезентируются, становясь существенным моментом рассуждений: имеются в виду союзы *потому что* и *чтобы*. Это указывает на то, что первоначально модальное слово *Хочу* ребенок использовал скорее как оперативный способ замещения логической позиции причины, требующей хотя бы некоторого заполнения. Ребенок не готов оставить требуемую позицию пустой, но одновременно не может быстро подобрать точное лексико-грамматическое средство: тогда и возникает модальный маркер волеизъявления, помогающий достроить синтаксическую конструкцию до границ нормы.

Использование волеизъявительных конструкций наблюдается, кроме того, в ситуациях коммуникативного поражения, когда ребенок не в состоянии выразить замысел высказывания и достичь положительного результата в границах данного коммуникативного акта. В таком случае волеизъявление трансформируется в коммуникативную тактику негативизма. Рассмотрим следующий пример:

Богдан, 6 лет (рассказывает об отдыхе на море): *Мы забыли вода еще даже взять. Да ну! Вода так хорошо. Без. Вода. У нас есть мороженое! А потом еще с мороженый есть кукуруза. Но они… Я не хочу это, не люблю… Мороженое! Он может длинный быть мороженое и короткий мороженое. И классно мы купили. Все, пока-пока, пока-пока.*

Ребенок, начинает новый этап рассказа, однако, испытывая затруднение в выражении своего замысла, обрывает фразу в самом начале (*Но они…*) и принимает решение отказаться от продолжения, манифестируя это через отрицательную модальность (*Я не хочу это, не люблю…*). Далее мальчик переходит к новому, более интересному и легкому для языкового описания сюжету – в данном случае обсуждению размера мороженого: *может длинный быть… и короткий*.

Проявление речевого негативизма очевидно и в следующем фрагменте беседы о прочитанной книге:

Логопед: *А про кого рассказ здесь был? Это кто?*

Миша, 9 лет: *Лев.*

Логопед: *Где он сидит?*

Миша: *В клетке… Ну все, не надо!*

Логопед: *Ну ты расскажи мне! Мне же надо проверить, прочитал ты книжку или нет. Это кто у нас?*

Миша: *Да. М-м-м... Зебра.*

Ребенок в ситуации коммуникативного поражения, по сути, требует завершить диалог с помощью волеизъявительной конструкции с семантикой отрицания процесса коммуникации: ‘не надо задавать вопросы, не следует продолжать тему’.

Следующий фрагмент диалога демонстрирует все тот же негативизм в еще более интенсивном и разнообразном по содержанию и оформлению варианте:

Логопед: *Куда он его привез? Я запуталась. Ты же сказал, что нет у тебя котенка.*

Борис, 7 лет: *Нет, это другой кошка. Два кошка. Я рассказываю про один кошка. Не два, а один… Ну все, я не хочу, хватит! Тебе нельзя спрашивать. Это ты путаешься!*

Переживая коммуникативную неудачу в ее критическом варианте – как коммуникативное поражение, – ребенок сначала открыто проявляет волю к завершению диалога через модальность нежелания *(Ну все, я не хочу)*, затем накладывает запрет на тему (*хватит*) и на речевую активность взрослого *(Тебе нельзя спрашивать)*, в конце концов перекладывая ответственность за собственное коммуникативное поражение на него же *(Это ты путаешься!)*.

Выводы. Результаты данного исследования позволяют расширить существующие представления о функционировании модальности волеизъявления в устной речи, а также о психолингвистических аспектах коммуникативного развития ребенка с первичным недоразвитием речи. В частности, сделаны выводы об освоении им коммуникативной тактики речевой воли, помогающей достроить синтаксическую конструкцию до границ нормы, а также коммуникативной тактики речевого негативизма, который реализуется в установках на отрицание процесса коммуникации, запрете на тему, запрете на речевую активность взрослого и др., помогающих ребенку завершить разговор на трудную для языкового выражения тему. Результаты данной работы могут быть полезны в исследованиях речевой практики иностранцев, осваивающих русский язык, при изучении обстоятельств некомфортного/конфликтного общения и под. – в целом коммуникативных ситуаций, так или иначе затрудняющих оформление высказывания.

Библиографический список

1. Айсанова А.А., Морозова А.С. Построение детского монологического дискурса: особенности употребления анафорических средств в спонтанной детской речи // СИСП. 2025. № 2. С. 81–102. DOI: 10.12731/2077-1770-2025-17-2-493. URL: https://socjournal.ru/jour/index.php/mssi/article/view/493 (дата обращения: 10.02.2026).
2. Богуславская О.В., Осетрова Е.В. Имидж представителя российской власти: женский языковой тип: монография / Сиб. федер. ун-т. Красноярск, 2024. 232 с.
3. Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике: Избр. тр. / ред. тома Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1975. 559 с.
4. Гордеева Е.Н. Роль эксперта в сети: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф., посвященной Дню славянской письменности и культуры. Красноярск, 25 мая 2020 г. / ред. кол. А.Д. Васильев, С.П. Васильева (отв. за вып.); Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 35–39. URL: https://www.kspu.ru/upload/documents/2020/07/30/232f09f3c2d8462eec163a69275fac94/materialyi-ix-mezhdunarodnoj-nauchno-prakticheskoj-konferentsii-posvyaschennoj-d.pdf (дата обращения: 10.02.2026).
5. Граве П.И. Перцептивные и акустические характеристики эмоциональной речи детей 5–7 лет // Речевые технологии / Speech Technologies. 2024. № 3. С. 11–20. URL: https://speechtechnology.ru/assets/files/3-2024.pdf (дата обращения: 10.02.2026).
6. Доброва Г.Р. Вариативность речевого развития детей. М.: Языки славянской культуры, 2018. 264 с.
7. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
8. Кулипанова А.В. Языковая личность современного подростка: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф., посвященной Дню славянской письменности и культуры. Красноярск, 25 мая 2020 г. / ред. кол. А.Д. Васильев, С.П. Васильева (отв. за вып.); Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 63–66; URL: https://www.kspu.ru/upload/documents/2020/07/30/232f09f3c2d8462eec163a69275fac94/materialyi-ix-mezhdunarodnoj-nauchno-prakticheskoj-konferentsii-posvyaschennoj-d.pdf (дата обращения: 10.02.2026).

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

9. Осетрова Е.В. Губернатор Красноярского края: наброски к речевому портрету // Российский лингвистический ежегодник. Красноярск, 2007. Вып. 2 (9). С. 124–138.
10. Осетрова Е.В., Самойленко М.А. Структура пропозиции и ее трансформация (на материале высказываний детей с первичным недоразвитием речи) // Вопросы психолингвистики. 2023. № 4 (58). С. 63–74. DOI: 10.30982/2077-5911-2023-58-4-63-74
11. Плотникова А.М. Речетворчество в криминальных диалогах // Уральский филологический вестник. Сер.: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2014. № 1. С. 66–72. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21505351 (дата обращения: 10.02.2026).
12. Романова Т.В. Модальность. Оценка. Эмоциональность: монография / НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Нижний Новгород, 2008. 309 с.
13. Руднев В.П. Философия языка и семиотика безумия: Избранные работы. М.: Территория будущего, 2007. С. 504–510.
14. Самойленко М.А. Логические пропозиции в высказываниях нетипичного носителя языка (на материале текстов бесед логопеда с детьми с лексико-грамматическим недоразвитием речи) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 1. С. 169–174. DOI: 10.47438/2309-7078_2021_1_169
15. Самойленко М.А. Событийные пропозиции в высказываниях детей с лексико-грамматическим недоразвитием речи: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф., посвященной Дню славянской письменности и культуры / Краснояр. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020а. С. 51–53; URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43834508 (дата обращения: 10.02.2026).
16. Самойленко М.А. Специфика изучения синтаксиса детской речи // Русский язык: история, диалекты, современность: сб. науч. ст., посвященный 80-летнему юбилею профессора Льва Феодосьевича Копосова / сост.: Л.Ф. Копосов, Ю.В. Коренева, О.В. Ряховская. М., 2020б. С. 264–268. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44656034 (дата обращения: 10.02.2026).
17. Тимошенко Е.И. Мотивационные модели формирования семантики принуждения в русском языке // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер.: А. Гуманитарные науки. 2024. № 2. С. 86–90. DOI: 10.52928/2070-1608-2024-70-2-86-90. URL: https://journals.psu.by/humanities/issue/view/169 (дата обращения: 10.02.2026).
18. Токарева С.Б. Русский менталитет как модальная целостность // Logos et Praxis. 2024. № 2. С. 26–32. DOI: 10.15688/lp.jvolsu.2024.2.3. URL: https://psst.jvolsu.com/index.php/ru/archive-ru/478-logos-et-praxis-2024-tom-23-2 (дата обращения: 10.02.2026).
19. Хузина Е.А. Модальность волеизъявления с оттенком желательности инфинитивных конструкций (на материале русских пословиц и поговорок) // Вестник ЮУрГГПУ. 2011. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modalnost-voleizyavleniya-s-ottenkom-zhelatelnosti-infinitivnyh-konstruktsiy-na-materiale-russkih-poslovits-i-pogovorok (дата обращения: 10.02.2026).
20. Шмелева Т.В. Смысловая организация предложения и проблема модальности // Актуальные проблемы русского синтаксиса. М., 1984. С. 78–100.
21. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. 1974. 428 с.
22. Hernández, J. (2021). Discourse and Identity: Features of Language Classroom Interaction. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, *37*, e11578. DOI: 10.19053/0121053X.N37.2021.11578

LINGUISTIC POTENTIAL OF VOLITION IN CHILD-ADULT INTERACTION (BASED ON CONVERSATIONS BETWEEN A SPEECH THERAPIST AND CHILDREN WITH PRIMARY SPEECH UNDERDEVELOPMENT)

M.A. Samoylenko (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Interaction with native speakers, who belong to the group of children with primary speech underdevelopment, makes us pay attention to a number of features of their speech, which are revealed when focusing on the communicative side of the process. During dialogues with an adult (speech therapist) on a free topic or during speech exercises, such 5-9-year-old children are not inclined to explicate the modality of volition and do it irregularly, being focused primarily on unfolding the idea of the utterance and selecting lexico-grammatical forms. However, variants of the expression of will are regularly detected when children with primary speech underdevelopment face difficulties in expressing the intention of their own utterance – in this case, the communicative act can unfold in two directions: the manifestation of speech will and / or the manifestation of speech negativism. In connection with the above, the problems of analyzing examples of explication of volition in the statements of children with primary speech underdevelopment, as well as determining the conditions of volition and the forms of its explication, become heuristically significant.

The purpose of the study is complex: to describe the semantic organization of the linguistic situation of volition, which is explicit in the Russian utterance and is created under conditions of limited ability to choose lexical and grammatical means; to identify the relationship between the constructive level of expressing volition with its communicative component and the features of speech activity of a child with primary speech underdevelopment.

Methodology (materials and methods). The main results in this work were obtained by observing real statements using semantic-syntactic analysis and classification methods. The study is based on the texts of the sounding speech of children with primary speech underdevelopment in a dialogue with an adult (speech therapist).

Research results. During observation of the analyzed texts, it was found that the modality of volition expression is limited in the texts of conversations in situations of successful realization of the utterance intention by a child; in this case, the main efforts of the speaker are aimed at selecting lexical and grammatical means for the adequate design of the content of the utterance. At the same time, in situations of communicative difficulty or communicative defeat, the number of volition expressions increases. Depending on the chosen communicative tactics (speech will or speech negativism), the child uses various ways of linguistic explication of volition.

Conclusions. The results of this study make it possible to expand existing ideas about functioning of volition modality in oral speech, as well as about psycholinguistic aspects of communicative development of a child with primary speech underdevelopment. In particular, conclusions are drawn on their mastery of communicative tactics of verbal will, which helps them build a syntactic structure up to the limits of the norm, as well as on their communicative tactics of speech negativism, which is realized in attitudes towards denial of the communication process, prohibition of a certain topic, prohibition of adult speech activity, etc., helping a child to finish their conversation on a topic difficult in terms of linguistic expression.

Keywords: *ontolinguistics, semantic syntax, modality, volition expression, primary speech underdevelopment.*

Samoylenko, Marina A. – Senior Lecturer, Department of Speech Therapy, Institute of Speech Therapy, Defectology and Speech Culture, Moscow Psychological and Social University (Moscow, Russia); ORCID: 0000-0002-7213-0109; e-mail: samoylenko.marina@yandex.com

References

1. Aysanova, A.A., & Morozova, A.S. (2025). The construction of children's monological discourse: features of the use of anaphoric means in spontaneous children's speech. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem* [Russian Social and Humanitarian Studies], *2*, 81–102. DOI: 10.12731/2077-1770-2025-17-2-493

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

2. Boguslavskaya, O.V., & Osetrova, E.V. (2024). *Imidzh predstavitelya rossiyskoy vlasti: zhenskiy yazykovoy tip* [The image of a representative of the Russian government: the female language type]. Krasnoyarsk, Russia.
3. Vinogradov, V.V. (1975). *Issledovaniya po russkoy grammatike. Izbr. tr.* [Studies on Russian grammar. Selected works]. Edited by N.Y. Shvedov. Moscow, Russia.
4. Gordeyeva, E.N. (2020, May 25). The role of an expert in the Instagram network. In *Molodezh i nauka XXI veka* [Youth and Science of the 21st century] (pp. 35–39). 21st International Forum for university students, post-graduates and young scientists. 9th International Science to Practice Conference dedicated to the Day of Slavic Writing and Culture. Krasnoyarsk, Russia. URL: https://www.kspu.ru/upload/documents/2020/07/30/232f09f3c2d8462eec163a69275fac94/materialyi-ix-mezhdunarodnoj-nauchno-prakticheskoj-konferentsii-posvyaschennoj-d.pdf
5. Grave, P.I. (2024). Perceptual and acoustic characteristics of emotional speech in children aged 5–7. *Rechevye tekhnologii* [Speech Technologies], *3*, 11–20.
6. Dobrova, G.R. (2018) *Variativnost rechevogo razvitiya detey* [Variability of children's speech development]. Moscow, Russia.
7. Kornev, A.N. (2006). *Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psikhologicheskie aspekty* [Fundamentals of speech pathology of childhood: clinical and psychological aspects]. St. Petersburg, Russia.
8. Kulipanova, A.V. (2020, May 25). Linguistic personality of a modern teenager. *Molodezh i nauka XXI veka* [Youth and Science of the 21st century] (pp. 63–66). 21st International Forum for university students, post-graduates and young scientists. 9th International Science to Practice Conference dedicated to the Day of Slavic Writing and Culture. Krasnoyarsk, Russia. URL: https://www.kspu.ru/upload/documents/2020/07/30/232f09f3c2d8462eec163a69275fac94/materialyi-ix-mezhdunarodnoj-nauchno-prakticheskoj-konferentsii-posvyaschennoj-d.pdf
9. Osetrova, E.V. (2007). Governor of the Krasnoyarsk Territory: sketches for a speech portrait. *Lingvisticheskiy ezhegodnik Sibiri* [The Siberian Linguistic Yearbook], *2* (9), 124–138.
10. Osetrova, E.V., & Samoylenko, M.A. (2023). The structure of a proposition and its transformation (based on the statements of children with primary speech underdevelopment). *Voprosy psikholingvistiki* [Questions of Psycholinguistics], *4* (58), 63–74. DOI: 10.30982/2077-5911-2023-58-4-63-74
11. Plotnikova, A.M. (2014). Speech creation in criminal dialogues. *Uralskiy filologicheskiy vestnik* [Ural Philological Bulletin. Series: Language. System. Personality: Linguistics of Creativity], *1*, 66–72. URL: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37387
12. Romanova, T.V. (2008). *Modalnost. Otsenka. Emotsionalnost* [Modality. Evaluation. Emotionality]. Nizhny Novgorod, Russia.
13. Rudnev, V.P. (2007). *Filosofiya yazyka i semiotika bezumiya: Izbrannye raboty* [Philosophy of language and semiotics of madness: Selected works]. Moscow, Russia.
14. Samoylenko, M.A. (2021). Logical propositions in the utterances of an atypical native speaker (based on the texts of conversations between a speech therapist and children with lexico-grammatical speech underdevelopment). *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Voronezh State Pedagogical University], *1*, 169–174. DOI: 10.47438/2309-7078_2021_1_169
15. Samoylenko, M.A. (2020a, May 25). Occasion propositions in the utterances of children with lexico-grammatical speech underdevelopment. In *Molodezh i nauka XXI veka* [Youth and Science of the 21st century] (pp. 51–53). 21st International Forum for university students, post-graduates and young scientists. 9th International Science to Practice Conference dedicated to the Day of Slavic Writing and Culture. Krasnoyarsk, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43834508

16. Samoylenko, M.A. (2020b). The specifics of studying the syntax of children's speech. In *Russkiy yazyk: istoriya, dialekty, sovremennost* [Russian language: history, dialects, modernity] (pp. 264–268). Collection of scientific articles dedicated to the 80th anniversary of Professor Lev F. Koposov. Moscow, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44656034
17. Timoshenko, E.I. (2024). Motivational models of the formation of the semantics of coercion in the Russian language. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. A. Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Polotsk State University. Series A. Humanities], *2*, 86–90.DOI:10.52928/2070-1608-2024-70-2-86-90
18. Tokareva, S.B. (2024). Russian mentality as a modal integrity. *Logos et Praxis*, *2*, 26–32. DOI: 10.15688/lp.jvolsu.2024.2.3
19. Khuzina, E.A. (2011). The modality of expression with a touch of desirability of infinitive constructions (based on Russian proverbs and sayings). *Vestnik YuUrGPPU* [Herald of South Ural State Humanitarian Pedagogical University], *3*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modalnost-voleizyavleniya-s-ottenkom-zhelatelnosti-infinitivnyh-konstruktsiy-na-materiale-russkih-poslovits-i-pogovorok
20. Shmeleva, T.V. (1984). Semantic organization of a sentence and problem of modality. In *Aktualnye problemy russkogo sintaksisa* [Actual problems of Russian syntax] (pp. 78–100). Moscow, Russia.
21. Shcherba, L.V. (1974). On the threefold aspect of linguistic phenomena and experiment in linguistics. In *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost* [Language system and speech activity] (pp. 24–39). Leningrad, Russia.
22. Hernández, J. (2021). Discourse and Identity: Features of Language Classroom Interaction. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, *37*, e11578. DOI: 10.19053/0121053X.N37.2021.11578

УДК 159.99

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЖИЗНЕННЫХ ДОСТИЖЕНИЯХ И УСПЕХЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

А.В. Лебедянцева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируются современные психологические представления о жизненных достижениях и успехе. Особое внимание уделяется теоретическому разграничению данных понятий, а также уточнению психологических оснований, обеспечивающих формирование жизненных достижений как личностно значимых образований, интегрированных в структуру идентичности и обладающих личностно развивающим потенциалом в условиях изменяющейся социальной реальности.

Цель статьи – проанализировать и систематизировать теоретические современные психологические представления о различиях между жизненными достижениями и успехом.

Методология и методы исследования. Исследование опирается на реализацию теоретического этапа с применением методов анализа, сравнения, обобщения, систематизации и теоретической интерпретации отечественных и зарубежных научных источников, посвященных проблематике жизненных достижений и успеха.

Результаты исследования. Анализ современных психологических концепций позволил выявить принципиальные различия внешне ориентированного успеха и жизненных достижений, связанных с типом регуляции деятельности. Анализ современных психологических концепций показывает, что ориентация личности преимущественно на внешние, социально заданные критерии успеха соотносится с экстернальными и интроецированными формами регуляции деятельности и не обеспечивает включенности результатов деятельности в структуру идентичности личности. В то же время показано, что жизненные достижения формируются при автономной, в частности интегрированной, регуляции деятельности, при которой цели деятельности интернализуются и соотносятся с ценностно-смысловой структурой личности. В этом случае достижения интегрируются в структуру «Я», способствуют сохранению тождества личности в процессе жизненных изменений и сопровождаются усложнением психологической системы человека.

Заключение. Полученные результаты расширяют представления о различиях между жизненными достижениями и успехом в современной психологии. Проведенный теоретический анализ позволяет обосновать принципиальные различия их психологического содержания, а также подчеркивает значимость ценностно-смысловых и субъектных оснований деятельности для формирования жизненных достижений.

Ключевые слова: *жизненные достижения, успех, мотивация достижения, идентичность.*

Лебедянцева Анастасия Владимировна – аспирант, Красноярский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук; e-mail: anastasia_lebedy@mail.ru

Постановка проблемы. В условиях ускоряющегося темпа жизни, роста конкуренции, цифровизации все чаще фиксируются феномены «иллюзорных» достижений, в ряде случаев сопровождающиеся выгоранием, утратой смысла, кризисами идентичности и «уходом от мышления». Данные феномены указывают на расхождение между внешне фиксируемыми показателями результативности деятельности и их субъективной значимостью для личности. В современной психологической науке подобное расхождение связывается с преобладанием ориентации на социально заданные критерии успеха, которые не всегда соотносятся с ценностно-смысловыми основаниями активности субъекта и не обеспечивают интеграцию достигнутых результатов в структуру идентичности.

Несмотря на значительный объем исследований феномена успеха и достижения, в современной психологии представления о жизненных достижениях остаются недостаточно дифференцированными от представлений об успехе. Доминирующие подходы либо сводят достижения

к объективно оцениваемым результатам деятельности и социальному признанию, либо рассматривают их через призму перфекционистских или благосостояния теорий ценности.

Цель статьи – проанализировать и систематизировать современные психологические представления о различиях между жизненными достижениями и успехом.

Методология и методы исследования. Методологическим основанием исследования являются принципы и положения системной антропологической психологии (В.Е. Клочко), базовым основанием которой выступает теория психологических систем, обладающая возможностью анализа преобразующей деятельности человека, результатом чего и выступают жизненные достижения и жизненный успех. Настоящее исследование опирается на реализацию теоретического этапа с применением методов анализа, сравнения, обобщения, систематизации и теоретической интерпретации отечественных и зарубежных научных источников, посвященных проблематике жизненных достижений и успеха.

Обзор научной литературы. Наиболее близким к понятию «жизненные достижения» является понятие «успех», однако такое отождествление упрощает сложную природу этих феноменов в современной психологии. Особое внимание понятию «успех» уделяется в социологии и социальной психологии (А.Д. Галюк, 2004; Л.И. Дементий, 2004; Е.М. Корж, 2006). Так, по А.Д. Галюк (2004), жизненный успех предстает как самоутверждение личности в конкретной среде посредством целедостижения в результате влияния социальной заданности и имеющихся от природы задатков деятельности. Стремление к успеху рассматривается как одна из фундаментальных социальных потребностей человека. Как отмечает Л.И. Дементий, одной из главных потребностей человека является потребность, с одной стороны, слиться с обществом, быть в единении с ним, а с другой – выделиться в нем, быть замеченным за свои действия и признанным. В этом фундаментальном противоречии и кроется суть проблемы успеха [Дементий, 2004].

По мнению Е.М Корж[1], жизненный успех значимо связан с четкой постановкой и достижением целей в процессе жизнедеятельности человека, обеспечивающих определенный уровень благосостояния и положения, завоеванием признания и одобрения со стороны окружающих. Когда люди рассказывают о своих представлениях об успешной жизни, большинство ссылаются на цели, которых они хотят достичь. Цели организуют поведение и структурируют развитие [Хекхаузен, 2001], и считается, что конкретно поставленная цель влияет на то, как человек интерпретирует и воспринимает ситуацию достижения [Dweck, 1986]. Они представляют собой когнитивные представления желаемых состояний [Hulleman et al., 2010], причем желательность зависит от социальных ожиданий относительно того, чего люди должны достигнуть и когда. Как правило, критерии успеха непостоянны, их смена быстротечна [Рябикина, Макаревская, 2023]. Для индивидуалистической культуры свойственно рассматривать успех как общественное признание, а ориентация человека направлена на самореализацию и личное превосходство [Feng, 2025]. Таким образом, в работах социальных психологов понятие успеха трактуется как достижение поставленной цели с акцентом на результативности деятельности, что подчеркивает объективные, внешне оцениваемые аспекты деятельности.

Жизненные достижения в современной психологии понимаются существенно иначе. В философско-психологической литературе они представляются как ключевой аспект человеческого существования, отражающий способность индивида к целенаправленному преобразованию реальности и самореализации. В философской литературе достижения часто определяются через структуру «процесс-продукт»: они развертываются во времени как целенаправленный процесс, кульминацией которого становится

[1] Корж Е.М. Социально-психологические особенности представлений предпринимателей об успешности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2006. 28 с. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_003259578?page=1&rotate=0&theme=white (дата обращения: 26.11.2025).

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

продукт [Bradford, Keller, 2016; Hirji, 2019; Forsberg, Skelton, 2020]. Достижение оценивается как подлинное только в том случае, если оно приписывается собственным усилиям личности [Левин, 2000] и обладает тремя ключевыми признаками: самостоятельной ценностью, усилием и целенаправленностью [Bradford, Keller, 2016]. Обращение к философско-психологическим концепциям достижений позволяет уточнить ценностный и процессуальный аспекты данного феномена, которые в психологических исследованиях нередко остаются имплицитными.

В целом существуют два взгляда на то, как достижения приобретают ценность: перфекционистский и благосостояния. Согласно первому, достижения приобретают внутреннюю ценность поскольку позволяют совершенствовать и реализовать характерные для человека способности и полностью «быть тем, кем он можем быть» [Hirji, 2019]. Способности, которые совершенствуются или проявляются в достижениях наилучшим образом, – это рациональность и воля [Bradford, Keller, 2016]. Но даже лучшие планы, выполненные с наибольшим усилием, могут потерпеть неудачу. Неудача всегда может подстеречь. И когда это происходит, у вас нет достижений – даже если были развиты и использованы способности. Знание и достижение – оба требуют успеха [Kriegstein, 2024]. Согласно взглядам благосостояния, достижения ценны тем, что способствуют субъективному благополучию и приводят реальность в соответствие с намерениями личности [Keller, 2004].

Впервые понятие «достижение» было введено в научный оборот как источник человеческой мотивации в конце 1930-х гг. Г. Мюрреем: «Достигать чего-то трудного. Овладевать, манипулировать или организовывать физические объекты, людей или идеи. Делать это как можно быстрее и/или лучше. Преодолевать препятствия и достигать высоких стандартов. Превосходить себя (в своих достижениях). Соревноваться с другими и превосходить их. Поднимать свое самоуважение благодаря успешному упражнению своего таланта (способностей)» [Murray, 1951, p. 464]. В рамках классических моделей мотивации достижения Х. Хекхаузена [Heckhausen, 1955], Дж. Аткинсона [Atkinson, 1964], Д. Макклелланда [McClelland, 1988] акцент делался преимущественно на роли сознательных механизмов в детерминации поведения. Большинство теорий мотивации в значительной степени остаются фрагментарными [Ильин, 2002]. Их общим методологическим ограничением является сосредоточенность на отдельных когнитивных компонентах мотивационного процесса при недостаточном учете его системного, динамического и личностно развивающего характера. В результате мотивация достижения преимущественно интерпретируется как средство достижения внешне заданных целей, тогда как ее роль в формировании субъективной реальности и становлении субъектности личности остается недостаточно раскрытой.

Результаты исследования. В рамках настоящего исследования теоретически значимым представляется подход И.В. Григоричевой, рассматривающей мотив достижения как новообразование системы, возникающее по принципу порождения новых качеств системы при взаимодействии внешнего и внутреннего в особом слое субъективной реальности, в которой человек живет и действует [Григоричева, 2019]. Мотив достижения в этом случае выступает как интегральный компонент личностного роста, где внешние стимулы (социальные ожидания, конкуренция, вознаграждения) переплетаются с внутренними факторами (самооценка, ценности, смыслы), формируя уникальную траекторию развития индивида.

Эта перспектива позволяет переосмыслить мотивацию достижения в контексте современных психологических теорий, таких как теория внутренней мотивации и самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [Ryan, Deci, 2000], в рамках которой выделяется континуум экстринсивной (внешней) мотивации: от экстернальной и интроецированной до идентифицированной и интегрированной. Пока цель остается частично экстернальной или интроецированной – поведение управляется извне и ориентировано преимущественно на социальный успех и общественное

признание. При переходе к идентифицированной и особенно интегрированной регуляции цель полностью согласуется с личностными ценностями и образом «Я», в результате чего достижение становится неотъемлемой частью идентичности [Ryan, Deci, 2017]. Посредством процессов интернализации социально заданные ценности преобразуются в личностные [Леонтьев, 1996].

В результате теоретического анализа обосновано, что жизненные достижения могут быть концептуализированы через принципы тождества и соответствия, позволяющие разграничить внешне успешные и личностно значимые формы достижения.

Принцип тождества предполагает сохранение целостности образа «Я» в процессе жизненных изменений, аналогично переходу от «Мне живется» к «Я живу»[2]. В этом смысле жизненное достижение тождественно «Я» только тогда, когда оно возникает из свободной инициации, не навязанной извне, и интегрируется в структуру идентичности. Как отмечал Э. Эриксон, именно социальные изменения существенно усложняют задачу сохранения тождественности личности во времени: в условиях трансформации социальной реальности невозможно оставаться самим собой, не включаясь в процесс этих изменений [Эриксон, 2000]. В эмпирических исследованиях, проведенных в рамках теории психологических систем, показано, что нарушения тождества приводят к «уходу от мышления» или блокировке творческого потенциала, делая достижения иллюзорными или деструктивными [Клочко, Галажинский, 2000].

Согласно В.Е. Клочко, соответствие выступает причиной взаимодействия, приводящего к порождению новой реальности: «Условием взаимодействия является соответствие взаимодействующих сторон; состоявшееся взаимодействие указывает на соответствие и проявляет его как свою причину» [Клочко, 2005, с. 25]. В контексте жизненных достижений это означает, что подлинное достижение возникает в результате взаимодействия внутренних ценностно-смысловых структур субъекта и внешних требований жизненной ситуации при условии их внутреннего соответствия. Данное взаимодействие не носит статичного характера, а приводит к динамике мотива достижения, проявляющейся в его качественной перестройке, усложнении смысловой структуры и развитии субъектной позиции личности.

Выводы. Анализ отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблематике жизненных достижений и успеха, позволяет сделать следующие выводы.

1. Установлено, что в ряде психологических и социально-психологических исследований понятия успеха и жизненных достижений используются как близкие по содержанию, при этом акцент делается преимущественно на внешне оцениваемых результатах деятельности, соответствующих социально заданным критериям признания, статуса и нормативной успешности. Данный подход затрудняет рассмотрение жизненных достижений как самостоятельный психологический феномен.

2. Выявлено, что в современных исследованиях успех преимущественно трактуется как результат целедостижения, соотносимый с внешними критериями оценки, тогда как жизненные достижения рассматриваются как процессуально развернутые образования, обладающие самостоятельной ценностью и смысловой значимостью для личности. При этом данные представления о жизненных достижениях остаются менее систематизированными по сравнению с исследованиями успеха.

3. Обосновано, что в большинстве теорий мотивации достижения основное внимание уделяется отдельным когнитивным и поведенческим механизмам регуляции деятельности, тогда как анализ мотива достижения как целостного, динамического образования, связанного с формированием субъективной реальности и развитием субъектной позиции личности, представлен фрагментарно.

[2] Логинова И.О. Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический контекст: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Том. гос. ун-т. Томск, 2010. 42 с. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_004614284?page=1&rotate=0&theme=white (дата обращения: 26.11.2025).

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

4. Установлено, что ориентация деятельности преимущественно на внешние, социально заданные критерии успеха соотносится с экстернальными и интроецированными формами регуляции и не обеспечивает интеграцию результатов деятельности в структуру идентичности личности. В то же время жизненные достижения формируются при автономной регуляции деятельности, сопровождающейся интернализацией целей, их включенностью в ценностно-смысловую структуру личности.

5. Обоснована продуктивность рассмотрения жизненных достижений через принципы тождества и соответствия, позволяющие обосновать их как личностно значимые образования, возникающие в результате согласования внешних требований жизненной ситуации и внутренних ценностно-смысловых оснований субъекта.

Заключение. В статье осуществлен теоретический анализ современных отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблематике жизненных достижений и успеха. Проведенный анализ позволил уточнить содержание данных понятий и обосновать принципиальные различия между социально нормативным успехом и жизненными достижениями как личностно значимыми образованиями. Показано, что жизненные достижения не сводятся к факту целедостижения и внешнему признанию результатов деятельности, а формируются в условиях автономной регуляции активности, интернализации целей и включенности достигнутого в структуру идентичности личности.

Библиографический список

1. Григоричева И.В. Мотивация достижения успеха с точки зрения системно-антропологического подхода // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования: матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. / Алтайский государственный педагогический университет. Барнаул, 2019. С. 38–40. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37231849&ysclid=mk9izs9d6o665325642 (дата обращения: 26.11.2025).
2. Дементий Л.И. К поиску личностных оснований достижения успеха // Личность. Культура. Общество. 2004. Т. 6, № 4 (24). С. 248–258. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9158456&ysclid=mk9e2p8b1326619262 (дата обращения: 26.11.2025).
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 508 с.
4. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Том. гос. ун-т, 2005. 174 с.
5. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. 154 с.
6. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Сенсор, 2000. 368 с.
7. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15–26. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21962775&ysclid=mk9j7qdicn77461119 (дата обращения: 26.11.2025).
8. Рябикина З.И., Макаревская Ю.Э. Личностная идентичность в ситуации социального неуспеха // Южно-российский журнал социальных наук. 2023. № 3. С. 6–23. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-identichnost-v-situatsii-sotsialnogo-neuspeha (дата обращения: 26.11.2025).
9. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Питер, 2001. 256 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01000713248?ysclid=mk9hlb1ni7436856237 (дата обращения: 26.11.2025).
10. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.
11. Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation.* Princeton (N.J.): Van Nostrand.
12. Bradford, G. (2016). Achievement, wellbeing, and value. *Philosophy Compass*, *11*, 795–803. DOI: 10.1111/phc3.12388

13. Bradford, G., & Keller, S. (2016). Achievement and well-being. *The Routledge Handbook of Philosophy of Well-Being* (pp. 271–280). DOI: https://doi.org/10.25455/wgtn.16557183
14. Chuhan, F. (2025). Analysis of the differences and formation paths of individual achievement motivation under different cultural backgrounds. *International Scientific Technical and Economic Research*, *2*, 78–86. DOI: 10.71451/ISTAER25242
15. Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040–1048. DOI: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
16. Feng, C. (2025). Analysis of the differences and formation paths of individual achievement motivation under different cultural backgrounds. *International Scientific Technical and Economic Research*, *2*, 78-86. DOI: https://doi.org/10.71451/ISTAER2524
17. Forsberg, L., & Skelton, A. (2020). Achievement and enhancement. *Can J Philos*, *50*, 322–338. DOI: 10.1017/can.2019.43
18. Heckhausen, H. (1955). Motivationsanalyse der Anspruchsniveau-Setzung. *Psychol. Forsch*., *25*, 118–154. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00422332
19. Hirji, S. (2019). Not always worth the effort: Difficulty and the value of achievement. *Pacific Philosophical Quarterly*, *100*, 525–548. DOI: 10.1111/papq.12257
20. Hulleman, C.S., Schrager, S.M., Bodmann, S.M., & Harackiewicz, J.M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, *136*, 422–449. DOI: 10.1037/a0018947
21. Keller, S. (2004). Welfare and the Achievement of Goals. *Philosophical Studies*, *121*, 27–41. DOI: 10.1023/B:PHIL.0000040377.50002.88
22. Kriegstein, H. (2024). Perfection and success. *Ergo: An Open Access Journal of Philosophy*, *11*, 318–334. DOI: 10.3998/ergo.5716
23. McClelland, D.C. (1988). *Human Motivation.* Cambridge University Press.
24. Murray, H.A. (1951). Toward a classification of interactions. In T. Parsons and E.A. Shils (Eds), *Toward a General Theory of Action* (pp. 434–464). Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. DOI: https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c9
25. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78. DOI: 10.1037//0003-066x.55.1.68
26. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness.* New York. DOI:10.7202/1041847ar

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

THE CONCEPT OF LIFE ACHIEVEMENTS AND SUCCESS IN MODERN PSYCHOLOGY

A.V. Lebedyantseva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes contemporary psychological understandings of life achievements and success. Special attention is paid to the theoretical distinction between these concepts, as well as to clarifying the psychological foundations that ensure the formation of life achievements as personally significant formations, integrated into the structure of identity and possessing a personality-developing potential in the context of a changing social reality.

The purpose of the article is to analyze and systematize contemporary psychological conceptualizations regarding the distinctions between life achievements and success.

Methodology (materials and methods). The research theory employs methods of analysis, comparison, generalization, systematization, and theoretical interpretation of Russian and foreign scientific sources dedicated to the issues of life achievements and success.

Research results. Analysis of modern psychological concepts has revealed fundamental differences between externally oriented success and life achievements related to the type of activity regulation. The analysis of contemporary psychological concepts shows that an individual's orientation primarily towards external, socially defined criteria of success correlates with external and introjected forms of activity regulation and does not ensure the inclusion of activity outcomes into the individual's identity structure. At the same time, it is shown that life achievements are formed under autonomous, particularly integrated, activity regulation, where activity goals are internalized and aligned with the individual's value-meaning structure. In this case, achievements are integrated into the 'self' structure, contribute to the preservation of personal identity during life changes, and are accompanied by the complexification of the human psychological system.

Conclusion. The obtained results expand the understanding of the differences between life achievements and success in modern psychology. The theoretical analysis conducted allows for the substantiation of fundamental differences in their psychological content, and also emphasizes the significance of value-semantic and subjective foundations of activity for the formation of life achievements.

Keywords: *life achievements, success, achievement motivation, identity.*

Lebedyantseva, Anastasia V. – PhD Candidate, Krasnoyarsk Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: anastasia_lebedy@mail.ru

References

1. Grigoricheva, I.V. (2019). Motivation for achieving success from the perspective of a systemic-anthropological approach. In *Motivatsiya dostizheniya uspekha s tochki zreniya sistemno-antropologicheskogo podkhoda* [Psychological culture and psychological health in modern regional education systems] (pp. 38–40). 7th International Scientific and Practical Conference. Barnaul, Russia. Altai State Pedagogical University. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37231849&ysclid=mk9izs9d6o665325642 (access date: 26.11.2025).
2. Dementiy, L.I. (2004). On the search for personal foundations of success. *Lichnost. Kultura. Obshhestvo* [Personality. Culture. Society], *6* (4), 248–258. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9158456&ysclid=mk9e2p8b1326619262 (access date: 26.11.2025).
3. Ilyin, E.P. (2002). *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives]. St. Petersburg, Russia.
4. Klochko, V.E. (2005). *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mentalnogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivny analiz)* [Self-organization in psychological systems: Problems of the formation of the individual's mental space (Introduction to transspective analysis)]. Tomsk, Russia.
5. Klochko, V.E., & Galazhinsky, E.V. (2000). *Samorealizatsiya lichnosti: sistemny vzglyad* [Self-realization of personality: A systemic view]. Tomsk.

6. Lewin, K. (2000). *Teoriya polya v sotsialnykh naukakh* [Field Theory in Social Science]. St. Petersburg, Russia.
7 Leontiev, D.A. (1996). Value as an interdisciplinary concept: an experience of multidimensional reconstruction. *Voprosy filosofii* [Philosophy Questions], *4*, 15–26. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21962775&ysclid=mk9j7qdicn77461119 (access date: 26.11.2025).
8. Ryabikina, Z.I., & Makarevskaya, Yu.E. (2023). Personal identity in a game situation of failure. *Yuzhno-rossiyskiy zhurnal sotsialnykh nauk* [South-Russian Journal of Social Sciences], *3*, 6–23. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-identichnost-v-situatsii-sotsialnogo-neuspeha (date of access: 26.11.2025).
9. Heckhausen, H. (2001). *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of Achievement Motivation]. St. Petersburg, Russia. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01000713248?ysclid=mk9hlb1ni7436856237 (access date: 26.11.2025).
10. Erikson, E. (2000). *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and Society]. St. Petersburg, Russia.
11. Atkinson, J.W. (1964*). An introduction to motivation.* Princeton (N.J.): Van Nostrand.
12. Bradford, G. (2016). Achievement, wellbeing, and value. *Philosophy Compass*, *11*, 795–803. DOI: 10.1111/phc3.12388
13. Bradford, G., & Keller, S. (2016). Achievement and well-being. *The Routledge Handbook of Philosophy of Well-Being* (pp. 271–280). DOI: https://doi.org/10.25455/wgtn.16557183
14. Chuhan, F. (2025). Analysis of the differences and formation paths of individual achievement motivation under different cultural backgrounds. *International Scientific Technical and Economic Research*, *2*, 78–86. DOI: 10.71451/ISTAER25242
15. Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040–1048. DOI: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
16. Feng, C. (2025). Analysis of the differences and formation paths of individual achievement motivation under different cultural backgrounds. *International Scientific Technical and Economic Research*, *2*, 78–86. DOI: https://doi.org/10.71451/ISTAER2524
17. Forsberg, L., & Skelton, A. (2020). Achievement and enhancement. *Can J Philos*, *50*, 322–338. DOI: 10.1017/can.2019.43
18. Heckhausen, H. (1955). Motivationsanalyse der Anspruchsniveau-Setzung. *Psychol. Forsch*., *25*, 118–154. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00422332
19. Hirji, S. (2019). Not always worth the effort: Difficulty and the value of achievement. *Pacific Philosophical Quarterly*, *100*, 525–548. DOI: 10.1111/papq.12257
20. Hulleman, C.S., Schrager, S.M., Bodmann, S.M., & Harackiewicz, J.M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, *136*, 422–449. DOI: 10.1037/a0018947
21. Keller, S. (2004). Welfare and the Achievement of Goals. *Philosophical Studies*, *121*, 27–41. DOI: 10.1023/B:PHIL.0000040377.50002.88
22. Kriegstein, H. (2024). Perfection and success. *Ergo: An Open Access Journal of Philosophy*, *11*, 318–334. DOI: 10.3998/ergo.5716
23. McClelland, D.C. (1988). *Human Motivation.* Cambridge University Press.
24. Murray, H.A. (1951). Toward a classification of interactions. In T. Parsons and E.A. Shils (Eds), *Toward a General Theory of Action* (pp. 434–464). Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. DOI: https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c9
25. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78. DOI: 10.1037//0003-066x.55.1.68
26. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness.* New York. DOI: 10.7202/1041847ar

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

УДК 81´44

ДИНАМИКА СТРУКТУРЫ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «СЕМЬЯ» (ПО МАТЕРИАЛАМ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА)

Мэн Юань (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Семантическое поле «Семья» является одним из ключевых концептов в языковой картине мира, отражающих культурные, социальные и исторические ценности общества. В современной лингвистике существует потребность не только в статичном описании его состава, но и в динамическом анализе, учитывающем как набор ценностных составляющих концепта в качестве социального института, так и эволюцию языковых средств его репрезентации. Национальный корпус русского языка (далее – НКРЯ) предоставляет уникальную эмпирическую базу для такого анализа.

Цель исследования – выявить состав, структуру и динамику семантического поля «Семья» в русском языке на основе комплексного анализа данных НКРЯ.

Материалом статьи являются тексты Национального корпуса русского языка.

Методы исследования – семантический, количественный, сопоставительный, лингвокультурологический анализ.

Результаты анализа. Автором статьи осуществлен комплексный анализ семантического поля «Семья» на материале НКРЯ; выявлены состав и структура поля; проанализирована динамика трансформации данного концепта в языковом сознании носителей русского языка на протяжении XX–XXI вв.

Выводы. Семантическое поле «Семья» в современном русском языке обладает четкой иерархической структурой, основанной на устойчивом инвариантном ядре (*родство, брак, совместный быт*) и динамичной, социально-чувствительной периферии. Диахронический анализ НКРЯ выявил ключевой перелом в конце XX в., характеризующийся взрывным ростом частотности и семантической социализацией концепта: на первый план вышли классифицирующие признаки, отражающие сдвиг от описания внутренних отношений к оценке внешних социальных параметров.

Ключевые слова: *семья, семантическое поле, коллокации, языковая картина мира, лингвокультурология.*

Мэн Юань – аспирант кафедры общего языкознания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Larisa0523@icloud.com

Постановка проблемы. Семья – одна из важнейших ценностей любой национальной культуры, представляющая интерес для многих сфер гуманитарного знания. В лингвистике традиционно рассматривается в формате семантического поля или концепта, репрезентирующих иерархию и семантические связи его составляющих.

Изучение лексики как системы, организованной в устойчивые объединения, является центральной задачей современной лексической семантики. Основополагающей единицей такого системного описания выступает семантическое поле (далее – СП). Ю.Н. Караулов определяет лексико-семантическое поле как «емкое» понятие, в котором «перекрещиваются главные проблемы лексикологии – проблемы синонимии, антонимии, полисемии, проблема соотношения слова и понятия» [Караулов, 1972, с. 67].

Обзор научной литературы. Теория поля сформировалась в XX в. в рамках структурализма, и ее базовые принципы связаны с именами Й. Трира и В. Порцига. Й. Трир развивал парадигматический подход, рассматривая поле как структуру определенной понятийной сферы, где значение каждого элемента определяется его местом в системе и противопоставлением другим элементам. В отличие от него, В. Порциг

заложил основы синтагматического подхода, выделяя так называемые «синтаксические поля» – устойчивые сочетания слов, связанные семантической совместимостью (например, лаять – собака, видеть – глаз). Эти два подхода не противоречат, а дополняют друг друга, создавая целостное представление о поле как о сети парадигматических и синтагматических связей.

В отечественной лингвистической традиции понятие «поле» было уточнено и конкретизировано. Так, Г.С. Щур определяет поле как «способ существования и группировки лингвистических элементов, обладающих общими (инвариантными) свойствами» [Щур, 2009, с. 135]. Это определение подчеркивает системность и структурность поля. Важнейшим вкладом отечественных ученых стало развитие идеи иерархической организации поля, состоящего из ядра и периферии, а также выделение различных типов лексико-семантических объединений: собственно семантических полей, лексико-семантических групп, тематических рядов, синонимических рядов. Л.А. Новиков дает краткое и емкое определение: семантическое поле – это «иерархическая структура множества лексических единиц, объединенных общим (инвариантным) значением и отражающих в языке определенную понятийную сферу» [Новиков, 2001, с. 554].

Таким образом, современная теория семантического поля предоставляет исследователю объемный аппарат для анализа лексики, позволяя рассматривать ее не как простой набор слов, а как динамичную систему взаимосвязанных элементов, организованных вокруг общего инвариантного смысла.

В лингвистике семантическое поле «Семья» активно изучается с позиции разных подходов и на различном материале.

В статье А.А. Новиковой «Семантическая структура слова *семья* как отражение понятийного ядра концепта “семья”» методом компонентного анализа устанавливается семный состав значений существительного «семья» путем анализа словарных дефиниций нескольких словарей русского языка. «Анализ проводится в два этапа: 1) рассмотрение семного состава основного и производных значений слова с целью получения метаязыкового описания ЛСВ и общего дерева значений, определения статуса входящих в них сем; 2) систематизация выявленных сем через процедуру ступенчатой идентификации, распределение их по зонам, итоговое формулирование элементарного значения и определение понятийного ядра концепта» [Новикова, 2023, с. 110].

В статье Н.Л. Дружиной «Семантическое поле “Семья” как способ организации языкового опыта (на материале немецкого языка)» анализируется дискурс немецких СМИ для выявления иерархии ценностей путем моделирования аксиологических феноменов. В статье используется методика описания ценностей В.А. Масловой по структуре: «1) центр – ценность, то есть имя ценностного концепта и “ближайшее окружение”: узуальные синонимы; 2) ближняя периферия – особый информационно-понятийный слой, включающий разноплановую фактуальную информацию; 3) дальняя периферия – интерпретационное поле» [Дружина, 2021]. Дальняя периферия включает образный компонент, в том числе метафорообразование.

В диссертационном исследовании Т.В. Пьянковой «Лексическое представление ассоциативно-семантического поля “Семья” в современной женской прозе (на материале произведений Л. Улицкой и Л. Петрушевской)» предметом анализа являются состав и структура текстового ассоциативно-семантического поля (ТАСП) «Семья» «как вербализатора соответствующего концепта в творчестве Л. Улицкой и Л. Петрушевской: парадигматические, синтагматические, словообразовательные, ассоциативные связи имени АСП как языковое отражение когнитивных признаков концепта “Семья”, представленного в русской языковой картине мира»[1].

Нами было описано лексико-семантическое поле «Семья» на материале фразеологизмов в статье «Лексико-семантическое поле “Семья”

[1] Пьянкова Т.В. Лексическое представление ассоциативно-семантического поля «Семья» в современной женской прозе (на материале произведений Л. Улицкой и Л. Петрушевской): автореф. дис. … канд. филол. наук. СПб., 2012. 22 с.

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

и его репрезентация во фразеологизмах русского языка» [Васильева, Мэн Юань, 2025, с. 26–38].

Цель исследования – выявить состав, структуру и динамику семантического поля «Семья» в русском языке на основе комплексного анализа данных Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

Материалом исследования являются тексты Национального корпуса русского языка[2].

Методы исследования – семантический, количественный, сопоставительный, лингвокультурологический анализ. Их применение способствует выявлению и описанию системно-структурных характеристик семантического поля «Семья» в русском языке, дает ответы на вопросы:

– какова структура поля (ядро, ближняя и дальняя периферия) в синхроническом срезе?

– какие лексические единицы формируют сильные и устойчивые связи (коллокации) внутри поля?

– как изменялись состав, частотность и коннотации ключевых единиц поля на протяжении XX–XXI вв.?

– какие культурные и социальные установки (концепты) репрезентирует данное поле в русской языковой картине мира?

Результаты исследования. Семантическое поле «Семья» представляет собой классический пример иерархически организованной системы с четко выраженными зонами разной степени концептуальной близости к центру. На основе компонентного анализа словарных дефиниций мы выявили следующую структуру, где каждый смысловой компонент объективирован в языке конкретными лексическими единицами и их сочетаниями.

Представим ядерную зону поля, ее составляют минимальные, обязательные и наиболее частотные семантические признаки, без которых понятие «семья» не может быть идентифицировано. Эти признаки непосредственно вербализуются ключевыми номинантами поля.

«Группа людей» / «Малая группа»: признак множественности и ограниченности состава. Вербализуется самим словом *семья*, а также сочетаниями типа *семья из трех человек.*

«Брак»: признак супружеского союза с юридической точки зрения. Вербализуется лексемами *муж, жена, супруги*, а также глаголами *жениться, выйти замуж.*

«Кровное родство»: признак биологической связи между поколениями. Вербализуется лексемами *родители, дети, сын, дочь, брат, сестра, кровные узы.*

«Общность быта»: признак совместного проживания и хозяйствования. Вербализуется лексемами *дом, домашний очаг, хозяйство* и глаголами *жить вместе*, *вести хозяйство*.

Для проведения объективного исследования, направленного на выявление динамических процессов в семантическом поле «Семья», требуется методологическая база, способная работать с обширными и репрезентативными языковыми данными. Таким требованиям в полной мере отвечает корпусная лингвистика, а ее основным инструментом для русского языка выступает Национальный корпус русского языка [Савчук и др., 2024, с. 15].

НКРЯ предоставляет исследователю доступ к масштабным, лингвистически размеченным и сбалансированным по жанрам, стилям и хронологии массивам текстов. Это позволяет совершить переход от статичного анализа дефиниций в словарях к комплексному изучению реального употребления лексики в естественных контекстах. Используя количественные (частотный, коллокационный анализ) и качественные (контекстуальный анализ) методы, можно выявлять не только состав поля, но и системные связи между его элементами.

Однако для изучения динамики поля принципиально важным является диахронический аспект, который «фокусируется на отношениях между сменяющими друг друга во времени элементами языковой системы» (Лингвистический энциклопедический словарь, 1990). Именно сочетание корпусных методов с диахроническим подходом позволяет проследить исторический путь формирования лексического состава поля и зафиксировать «перераспределение

[2] Национальный корпус русского языка. URL: https://ruscorpora.ru/search?search=CgQyAggB (дата обращения: 02.02.2026).

пассивного и активного лексического фонда» [Городецкий, 1969, с. 173] под влиянием изменяющихся социокультурных условий. Таким образом, обратившись к истории употребления сочетания словоформ слова «семья» в НКРЯ, можно увидеть следующую картину.

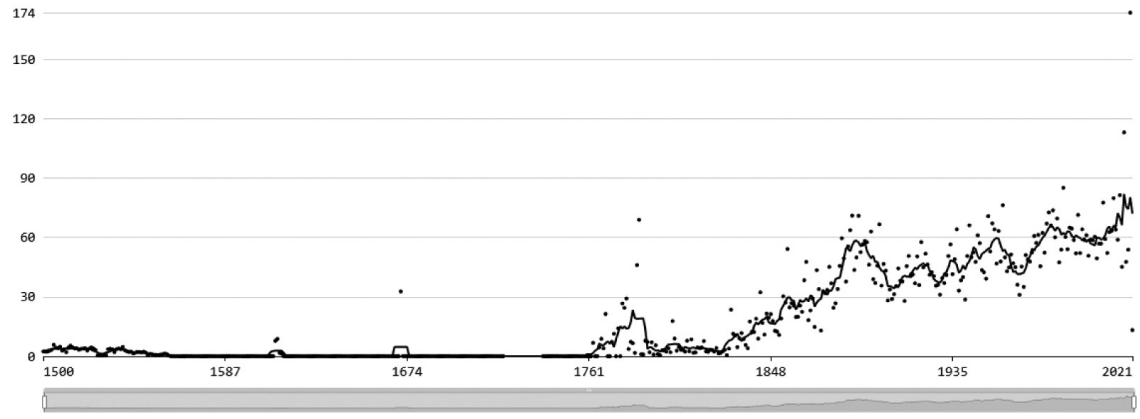


Рис. История употребления словоформ слова «семья»
Fig. The history of the use of word forms of the word 'family'

Диахронический анализ, представленный в виде графика распределения частотности лексемы «семья» в Национальном корпусе русского языка, предоставляет количественные данные для понимания эволюции соответствующего концепта (рис.). Представленная кривая не является линейной: она отражает три качественно различных периода, каждый из которых соответствует этапам социально-исторического развития и трансформации языковой картины мира.

Первый период (до середины 1930-х) характеризуется стабильно низкой частотностью употребления слова «семья». Это отражает традиционное восприятие семьи как преимущественно приватной, бытовой сферы, не являвшейся частым объектом рефлексии в публичных текстах, формирующих основной массив корпуса. Концепт существовал в рамках ядерных значений (*близкие родственники, совместное проживание*), не подвергаясь активной концептуализации в широком дискурсе.

Второй период (с середины 1930-х до конца 1980-х) отмечен началом устойчивого роста кривой. Данная динамика непосредственно соотносится с советской эпохой, в течение которой семья была целенаправленно трансформирована из приватного института в идеологически нагруженный феномен – *ячейку общества*. Ее функционирование стало предметом государственного регулирования, педагогического и пропагандистского дискурса, что закономерно увеличило объем номинаций и обсуждений в текстах. Начинается процесс семантического расширения и социализации понятия. Лингвистические проявления этих процессов заключаются в появлении новых устойчивых выражений: *социалистическая семья* [Мокиенко, Никитина, 2005, с. 381] – и нормализации сочетаний: *полная/неполная семья*, многодетная мать [Ларин, 1977, с. 46–56].

Третий, ключевой для нашего исследования, период (после 1991) демонстрирует резкий рост частотности до абсолютного исторического максимума. Этот «взрывной» рост является прямым статистическим отражением процессов, выявленных в ходе нашего анализа.

Перед тем как перейти к анализу конкретных данных, необходимо определить ключевой методологический инструмент исследования – коллокации. В лингвистике под коллокацией понимается «лексико-фразеологически обусловленная сочетаемость слов в речи как реализация их полисемии» [Ахманова, 2004, с. 194]. В отличие от идиом, значение коллокаций обычно прямо выводится из значений составляющих ее слов, но выбор этих конкретных слов часто обусловлен языковой традицией, а не свободной комбинаторикой [Влаватская, 2011, с. 59].

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

Для исследования семантического поля коллокации имеют первостепенное значение, поскольку они объективируют смысловые связи концепта в языке. Устойчивые сочетания, в которые входит ключевое слово (в нашем случае «семья») выявляют его типичные атрибуты, действия, оценки и контексты употребления. Анализируя коллокации, мы можем перейти от абстрактных семантических признаков (например, «моральная ответственность», «общность быта») к реальным, частотным языковым формулам, которые эти признаки выражают (например, «семейный долг», «домашний очаг»).

В современной лингвистике, и особенно в корпусных исследованиях, коллокации выявляются не интуитивно, а с помощью статистических методов, оценивающих, насколько частота совместной встречаемости двух слов превышает вероятность их случайного сочетания. Национальный корпус русского языка предоставляет для этого специальный инструментарий, рассчитывающий несколько метрик связанности, таких как MI3 (Mutual Information) и logDice. Эти метрики позволяют отсеять случайные совпадения и выделить наиболее сильные и значимые словосочетания [Савчук и др., 2024, с. 23–24].

Например, значение logDice указывает на силу синтагматической связи между компонентами словосочетания. Если значение отрицательное, соответствующее сочетание считается статистически неустойчивым, если положительное – статистически устойчивым. Высокоустойчивым считается сочетание с показателем logDice, превышающим 2 балла. Для нашего исследования мы брали значения с самыми высокими показателями (от 7 и выше). Также важным показателем является IPM (instances per million words) – единица измерения частоты встречаемости слова в НКРЯ. Это число вхождений слова на миллион слов корпуса.

Цель данного этапа работы – описать семантическое наполнение концепта «семья» в современной русской языковой картине мира. Ранее на основании анализа лексикографических источников и исторических текстов нами были выделены когнитивные признаки этого семантического поля. Все они подтверждаются языковыми данными, полученными из Национального корпуса русского языка и других источников. Чтобы сосредоточиться именно на современной речевой практике и обеспечить репрезентативность синхронного среза, в исследовании применяется временное ограничение: для последующего анализа используются материалы НКРЯ, датированные периодом после 1991 г. К тому же для достоверности анализируемых данных в скобках приведены значения – Ipm (частотность) и logDice (совместимость).

1. Группа людей / Малая группа (3 736; 7,17):

Жизнь только начиналась, в армии уже отслужил, здесь ему не нарадуются, ***семья*** *крепкая, двое детей, жена по дому бегает, детей некому оставить, мать-отец уже сами требуют присмотра, да и в семнадцати километрах отсюда живут, а мать Капы, жены то есть, не очень-то помогает дочери, поросят держит…* (Анатолий Азольский. Лопушок // Новый Мир. 1998)[3]; *Как зачем?* ***Семья*** *большая, да еще прибавка будет. В семье кровати всегда сгодятся* (Борис Екимов. Пиночет. 1999); ***Семья*** *без ребенка счастливой быть не может!* (Мария Давыдова. Кто в доме хозяин? // 100 % здоровья. 2003.01.15).

2. Брак (23 199; 8,35):

На повседневную жизнь глобализация влияет не меньше, чем на события мирового масштаба, в частности речь идет о трансформации таких важнейших институтов, как ***семья*** *и брак* (Т.В. Науменко. Информационное общество и глобализация: проблемы идентификации // Информационное общество. 2017); ***Семья*** *начинается с* ***брака*** *и в нем завязывается* (Владимир Баринов, Кристина Баринова. И.А. Ильин и Россия // Культурологический журнал. 2015); *Сначала карьера, какое-то самоутверждение, только потом брак,* ***семья*** *и дети* (Каждый имеет то, что он заслужил // Психология на каждый день. 2011).

[3] Здесь и далее ссылки на источник даны по НКРЯ в круглых скобках.

3. Кровное родство:

*Поэтому эксперты взяли смелость предположить, что кровное родство людей, останки которых находились в погребениях 7а и 9, выражались семейными отношениями «отец и первая в **семье**, старшая дочь» либо «мать – первый (старший) сын»* (Е.В. Топильская. Тайны реального следствия. Записки следователя прокуратуры по особо важным делам. 2007); *Запрет внутриродовых браков распространяется на кровное родство до седьмого колена включительно* (Герман Садулаев. Шалинский рейд. 2009 // Знамя. 2010); *Напомним, что такими основаниями могут быть либо брак, либо кровное родство (например, мать и дети), либо усыновление, либо общность жилья и бюджета (без регистрации брака)* (Учебник по обществознанию. Профильный уровень. 10 класс. 2007).

4. Общность быта (19 281; 8,47):

*В **семье**, в быту он был счастлив и самодостаточен* (Сати Спивакова. Не все 2002); *Аналогично выглядели и подобного рода хозяйства **семей** горожан, использующих садовые, огородные, дачные участки, в коллективных и индивидуальных хозяйствах* (Личные подсобные хозяйства населения: состояние и перспективы // Вопросы статистики. 2004); *Но быт, **семья**, обстоятельства вынуждали его идти на уступки, как не дать ключи жене, ежели, к примеру, ей полагается гулять с ребенком, ребенок же нуждается в прогулках, хотя Эльвира ничего не говорила на этот счет* (Людмила Петрушевская. Три лица, 1999).

5. Взаимная помощь (5 530; 7,94):

*Моя **семья** помогает мне ремонтировать мой дом, – терпеливо объясняет он, прекрасно зная, что Лена будет слушать его, как верная жена* (Андрей Колесников. Балчуг кемпински хотел. 1997 // Столица. 04.03.1997); *В доме сохранялся традиционный дух большой крепкой **семьи** – постоянное деятельное трудолюбие и уважение к трудовому умению, взаимная семейная поддержка, любовь к литературе и науке* (Ванда Белецкая. Судьба и совесть // Библиотека «Огонек». 1993).

6. Моральная ответственность (887; 7,47):

*Действительно, обстоятельства ужасны: вот уже три года, как я без места… **Семья**… ответственность перед нею… Чем же она-то виновата?..* (Н.И. Позняков. Парламент. 1994); *Эту группу необходимо информировать о роли **семьи** в современном обществе, о проблеме депопуляции, об ответственности семьи за воспитание подрастающего поколения, о значимости семьи для государства* (О.В. Кучмаева, Т.К. Ростовская. Концепция информационной кампании по повышению ценности семьи и семейного образа жизни // Информационное общество. 2016); *Это право, вместе с ответственностью за благосостояние **семьи,** когда-то сильно поддерживало отца в роли хозяина и вершителя судеб жены, детей, внуков и их семей* (Ирина Прусс. Отец, муж, мальчишка // «Знание – сила», 2010).

7. Воспроизводство (2 952; 8,16):

*Ванька ответ прислал: рожай, разве это **семья**, без детей?* (Дарья Донцова. Микстура от косоглазия. 2003); *Это в каждой **семье** случается: рождение малыша* (Г.М. Артемьева. Фата на дереве. 2012).

8. Социальный институт (3 145, 8,45):

*Павел Алексеевич предвидел серьезные потрясения самого института **семьи**, ожидал появления после войны большого количества матерей-одиночек и рассматривал это явление как социально неизбежное и даже общественно полезное* (Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого (Путешествие в седьмую сторону света) // Новый Мир. 2000); ***Семья** как институт в критическом состоянии. Одиночество вдвоем, типичная семья: жены и мужья не разговаривают годами – не о чем* (Евгения Пищикова. Пятиэтажная Россия. 2007 // Русская Жизнь. 2008); *Меж тем весь прошлый век институт **семьи** утопическую литературу очень даже интересовал* (Евгения Пищикова. Пятиэтажная Россия. 2007 // Русская Жизнь. 2008).

9. Социализация (939; 5,5):

*Шансы детей из таких **семей** на полноценную социализацию в обществе, на получение конкурентоспособного образования*

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

уменьшаются с каждым днем (Николай Миронов. Иллюзия резервов // Московский комсомолец. 15.04.2016); *Что касается социализации – у нас сложилось некое сообщество **семей**, практикующих домашнее обучение* (Наталья Гранина. Раньше очень боялась // lenta.ru. 01.09.2015); *Мы с мужем берем приемных детей для того, чтобы помочь малышам адаптироваться к социуму, ведь многие из них с серьезными поражениями центральной нервной системы, практически все с нарушением психики – и таким детям просто не выжить в нашем мире без процесса долговременной **социализации в семье***» (Многодетное счастье // Парламентская газета. 2014.05.06).

10. Обусловлена историей (9 833, 9):

*Еще сказал, что хочет написать книгу об истории своей **семьи** (от отца, воевавшего в приморском партизанском отряде «красного казака» Гаврилы Шевченко, до переехавшего в Австралию внука)* (В.О. Авченко. Кристалл в прозрачной оправе. Рассказы о воде и камнях. 2015); *Вообще, у ее **семьи** удивительная история, достойная долгого описания, – услышав ее впервые, я долго поражался тому, что бывают где-то в мире такие удивительные стечения обстоятельств* (Алексей Григорович. Пыльная буря // Волга. 2012); *Всюду, куда ни кинь, – художники в историях моей **семьи*** (Дина Рубина. Медная шкатулка. 2011–2015).

11. Образцы поведения (636; 7,15):

*Милиционер, например, уже узнаваем по поведению в **семье*** (Евгения Пищикова. Пятиэтажная Россия. 2007) // Русская Жизнь. 2008); *Постоянно поражаюсь долготерпению и мужеству родителей этой **семьи**, совершившей подвиг в семейном воспитании* (Юрий Азаров. Подозреваемый. 2002); *Собственно, **семьи** и будут создаваться только ради совместного воспитания детей* (Евгения Пищикова. Пятиэтажная Россия. 2007 // Русская Жизнь. 2008).

12. Права и обязанности (1022; 8,37):

*Проблема прав и обязанностей – это главная проблема школы и **семьи*** (Юрий Азаров. Подозреваемый. 2002); *Замужество – сплошь обязанности: работа, дети, **семья,** долг* (Анна Русских. Направо пойдешь… налево пойдешь // Ковчег. 2015); *Были ли это женщины одной **семьи**, передающие из поколения в поколение обязанность кормить бродячих собак из парка, или разные, не знакомые друг с другом, никто не знал* (Маша Трауб. Плохая мать. 2010).

13. Биол. **Группа животных, растений, языков**:

*Каждая **семья** состоит из одной матки и тысячи рабочих пчел. Летом в ней живут еще и самцы – трутни* (Сочинение девочки по биологии. 2003); *Было много баталий по поводу того, существует ли вообще алтайская **семья** языков* (Сергей Старостин, Григорий Зеленко. У человечества был один праязык // Знание – сила. 2003).

14. Перен. **Политический/криминальный клан** (245; 8,32):

*Народ чувствует, что пришло время дать оценку временам Ельцина, а вместо этого ельцинский клан, **семья** публично набирают силу* (Анатолий Салуцкий. Немой набат // Москва. 2019); *Вид вооруженных людей почему-то вызвал у нее в памяти фильм «Крестный отец», и она поняла, какие чувства должны были испытывать герои этого фильма, когда между кланами мафии началась война и **семье** Корлеоне со всеми их детьми, родственниками и стариками пришлось прятаться за высоким забором под охраной людей с оружием* (Андрей Геласимов. Дом на Озерной. 2009).

15. Ячейка общества (357; 7,54):

*И надо создавать **семью** – ячейку общества по всем правилам через загс* (Александр Хургин. Любовь до гроба // Октябрь. 2013); *Их внесли в кассу около трех десятков женихов и невест, которые с помощью Виолетты Павловны обрели свое счастье и образовали ячейки общества – **семью*** (Сергей Романов. Парламент. 2000); ***Семья** – это ячейка общества, но если она встала на преступный путь – она же ячейка мафии* (Андрей Битов. Что-то с любовью… // Октябрь. 2013).

Проведенный корпусный анализ позволяет сделать вывод о многоуровневой организации и высокой дискурсивной активности концепта «семья» в современном русском языке. Основные

результаты работы позволяют сформулировать следующие заключительные положения.

Во-первых, проведенный диахронический и синхронный корпусный анализ не только верифицировал теоретическую модель семантического поля (ядро – околоядерная зона – периферия), но и выявил его принципиально динамический характер. Концепт «семья» не является статичным образованием; его границы и внутренняя структура чутко реагируют на макросоциальные изменения. Установленная нами резкая положительная динамика частотности ключевой лексемы после 1991 г. служит неопровержимым количественным свидетельством перехода концепта в разряд центральных и социально нагруженных, требующих постоянного языкового переосмысления.

Во-вторых, исследование подтвердило устойчивость ядерных признаков концепта, связанных *с кровным родством и общностью быта*, что обеспечивает его базовую идентификацию в языке. Однако главным результатом стало описание процесса семантической социализации и конкретизации, который характеризует современный этап. Смещение фокуса с описания внутренних, эмоционально-нравственных связей на классификацию по внешним социально-экономическим и формально-юридическим параметрам (*малообеспеченная, неполная, приемная*) отражает глубокую интеграцию института семьи в систему публичного обсуждения, социальной политики и правового регулирования.

В-третьих, анализ продемонстрировал исключительный дискурсивный потенциал и идеологическую пластичность концепта. Его способность функционировать в диаметрально разных типах дискурса – от приватного и художественного до научно-терминологического, публицистического и политического – свидетельствует о его ключевой роли в языковой картине мира. Особенно показательной является актуализация периферийных признаков с яркой оценочной окраской, таких как *клановость* в политическом языке и *ячейка общества* как исторический маркер, что доказывает способность концепта аккумулировать и вербализовать актуальные общественные противоречия и оценки.

Заключение. Полученные результаты вносят вклад не только в лингвистику, но и в смежные области знания – социолингвистику, культурологию и социальную историю, для которых язык выступает точным индикатором глубинных трансформаций в общественном сознании.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС, 2004. 606 с.
2. Васильева С.П., Мэн Юань Лексико-семантическое поле «Семья» и его репрезентация во фразеологизмах русского языка // Сибирский филологический форум. 2025. № 4 (33). С. 26–38. DOI: 10.24412/2587-7844-2025-4-26-38
3. Влаватская М.В. Словарь коллокаций как ресурс синтагматического потенциала слова // Lingua mobilis. 2011. № 2 (28). С. 59–69. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/slovar-kollokatsiy-kak-resurs-sintagmaticheskogo-potentsiala-slova (дата обращения: 02.02.2026).
4. Городецкий Б.Ю. К проблеме семантической типологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 564 с. URL: https://www.google.ru/books/edition/%D0%9A_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B5_%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81/tmsZAAAAIAAJ?hl=ru&gbpv=0&bsq=inauthor:%22%D0%91.%D0%AE%20%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%86%D0%BA%D0%B8%D0%B9%22 (дата обращения: 02.02.2026).
5. Дружина Н.Л. Семантическое поле «Семья» как способ организации языкового опыта (на материале немецкого языка) // Организационная психолингвистика. 2021. № 4 (16). С. 10–22. URL: https://psycholinguistic.ru/elektronii-naychnii-shynal/rybriki/otechestvennaya-i-zarybechnaya-praktika/semanticheskoe-pole-semya-kak-sposob-organizaczii-yazykovogo-opyta-na-materiale-nemeczkogo-yazyka/ (дата обращения: 02.02.2026).

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

6. Караулов Ю.Н. Структура лексико-семантического поля // Филологические науки. 1972. № 1. С. 57–68. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18993737 (дата обращения: 02.02.2026).
7. Ларин Б.А. Из истории слов: лютый зверь, семья, кавардак // История русского языка и общее языкознание М.: Просвещение, 1977.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкознания АН СССР; гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. 682 с. URL: https://tapemark.narod.ru/les/ (дата обращения: 02.02.2026).
9. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Толковый словарь языка Совдепии. 2-е изд., испр. и доп. М.: АСТ: Астрель, 2005. 505 с.
10. Новиков Л.А. Эскиз семантического поля // Новиков Л.А. Избранные труды. М.: Изд-во РУДН. 2001. Т. II: Эстетические аспекты языка. Miscellanea. С. 554–570. (Труды ученых филологического факультета).
11. Новикова А.А. Семантическая структура слова *семья* как отражение понятийного ядра концепта «семья» // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Филология. 2023. № 3 (78). С. 109–116. DOI: 10.26456/vtfilol/2023.3.109
12. Савчук С.О., Архангельский Т.А., Бонч-Осмоловская А.А., Донина О.В., Кузнецова Ю.Н., Ляшевская О.Н., Орехов Б.В., Подрядчикова М.В. Национальный корпус русского языка 2.0: новые возможности и перспективы развития // Вопросы языкознания. 2024. № 2. С. 7–34. DOI: 10.31857/0373-658X.2024.2.7-34
13. Щур Г.С. Теории поля в лингвистике. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 264 с.

STRUCTURE DYNAMICS OF THE SEMANTIC FIELD ‘FAMILY’ (BASED ON THE MATERIALS OF THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE)

Meng Yuan (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The semantic field ‘family’ is one of the key concepts in the linguistic picture of the world, reflecting the cultural, social and historical values of society. In modern linguistics, there is a need not only for a static description of its composition, but also for a dynamic analysis that takes into account both the set of value components of a concept as a social institution and the evolution of linguistic means of its representation. The National Corpus of the Russian Language (hereinafter – NCRL) provides a unique empirical basis for such an analysis.

The purpose of the study is to identify the composition, structure and dynamics of the semantic field ‘family’ in the Russian language on the basis of a comprehensive analysis of the NCRL data.

The material of the article is the texts of the National Corpus of the Russian Language (NCRL).

The research methods are semantic, quantitative, comparative, linguistic and cultural analysis.

Research results. The author of the article has carried out a comprehensive analysis of the semantic field ‘family’ based on the material of the NCRL; the composition and structure of the field have been identified; the dynamics of the transformation of this concept in the linguistic consciousness of native speakers of the Russian language during the 20th –21st centuries has been analyzed.

Conclusions. The semantic field ‘family’ in modern Russian has a clear hierarchical structure based on a stable, invariant core (kinship, marriage, living together) and a dynamic, socially sensitive periphery. The diachronic analysis of the NCRL revealed a key turning point at the end of the 20th century, characterized by an explosive increase in the frequency and semantic socialization of the concept: classifying features reflecting a shift from describing internal relations to evaluating external social parameters came to the fore.

Keywords: *family, semantic field, collocations, linguistic world picture, linguoculturology.*

Meng Yuan – PhD Candidate, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: Larisa0523@icloud.com

References

1. Akhmanova, O.S. (2004). *Slovar lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. Moscow, Russia.
2. Vasilyeva, S.P., & Meng Yuan (2025). Lexico-semantic field ‘family’ and its representation in Russian phraseological units. *Sibirskiy filologicheskiy forum* [Siberian Philological Forum], *4* (33), 26–38. DOI: https://doi.org/10.24412/2587-7844-2025-4-26-38
3. Vlavatskaya, M.V. (2011). Collocation dictionary as a resource of the word syntagmatic potential. *Lingua mobilis*, *2* (28), 59–69. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/slovar-kollokatsiy-kak-resurs-sintagmaticheskogo-potentsiala-slova (access date: 02.02.2026).
4. Gorodetskiy, B.Yu. (1969). *K probleme semanticheskoy tipologii* [On the problem of semantic typology]. Moscow, Russia.
5. Druzhina, N.L. (2021). The semantic field ‘family’ as a way of organizing linguistic experience (based on the German language). *Organizatsionnaya psikholingvistika* [Organizational Psycholinguistics], *4* (16), 10–22. URL: https://psycholinguistic.ru/elektronii-naychnii-shynal/rybriki/otechestvennaya-i-zarybechnaya-praktika/semanticheskoe-pole-semya-kak-sposob-organizaczii-yazykovogo-opyta-na-materiale-nemeczkogo-yazyka/ (access date: 02.02.2026).
6. Karaulov, Yu.N. (1972). The structure of the lexico-semantic field. *Filologicheskie nauki* [Philological Sciences], *1*, 57–68. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18993737 (access date: 02.02.2026).

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

7. Larin, B.A. (1977). From the history of words: fierce beast, family, mess. In B.A. Larin, *Istoriya russkogo yazyka i obshchee yazykoznanie* [History of the Russian Language and General Linguistics] (pp. 46–56). Moscow, Russia.
8. Yartseva, V.N. (Ed.). (1990). *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Russia. URL: https://tapemark.narod.ru/les/ (access date: 02.02.2026).
9. Mokienko, V.M., & Nikitina, T.G. (2005). *Tolkovyy slovar yazyka Sovdepii* [Explanatory Dictionary of the Language of Sovdepia]. Moscow, Russia.
10. Novikov, L.A. (2001). A sketch of the semantic field. In L. A. Novikov, *Izbrannye trudy. T. II: Esteticheskie aspekty yazyka. Miscellanea* [Selected Works. Vol. II: Aesthetic aspects of language. Miscellanea] (pp. 554–570). Moscow, Russia.
11. Novikova, A.A. (2023). The semantic structure of the word family as a reflection of the conceptual core of the concept ‘family’]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Filologiya»* [Bulletin of Tver State University. Series: Philology], *3* (78), 109–116. DOI: https://doi.org/10.26456/vtfilol/2023.3.109
12. Savchuk, S.O., Arkhangelskiy, T.A., Bonch-Osmolovskaya, A.A., Donina, O.V., Kuznetsova, Yu.N., Lyashevskaya, O.N., Orekhov, B.V., & Podryadchikova, M.V. (2024). The Russian National Corpus 2.0: new opportunities and development prospects. *Voprosy yazykoznaniya* [Questions of Linguistics], *2*, 7–34. DOI: 10.31857/0373-658X.2024.2.7-34
13. Shchur, G.S. (2009). *Teorii polya v lingvistike* [Field theories in linguistics]. Moscow, Russia.

УДК 159.9:004

КИБЕРСУБЪЕКТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ЦИФРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ: ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ (НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА)

А.В. Сабуров (Новосибирск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Интенсивная цифровизация всех сфер жизнедеятельности порождает системные риски деформации поведения личности, среди которых особую актуальность приобретает цифровая зависимость. Для представителей профессий с повышенными психоэмоциональными нагрузками и элементами социальной изоляции, таких как военнослужащие, цифровая среда зачастую становится компенсаторным каналом коммуникации, что многократно усиливает риски аддиктивного поведения. Традиционная запретительно-ограничительная парадигма профилактики демонстрирует низкую эффективность, актуализируя потребность в переходе к ресурсной парадигме, направленной на формирование внутренних психологических структур устойчивости.

Цель статьи – теоретическое обоснование конструкта «киберсубъектность» и первичная эмпирическая проверка его роли как фактора профилактики цифровой зависимости на примере курсантов военного вуза.

Методология (материалы и методы). Методологическую основу составили системный и субъектный подходы. Исследование проведено в два этапа. На теоретико-моделирующем этапе применены методы анализа литературы, сравнительного анализа и теоретического синтеза. На эмпирико-верификационном этапе использован сравнительный (кросс-секциональный) дизайн. Выборку составили 124 курсанта военного вуза (62 первокурсника и 62 пятикурсника). Применялись методики: «Незащищенность от манипуляций» В.П. Шейнова и «Шкала зависимости от смартфона». Использовались t-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты исследования. Выявлены статистически значимые различия между курсантами 1-го и 5-го курсов. У пятикурсников значимо ниже показатели незащищенности от манипуляций ($t(122)=10,56$; $p<0,001$) и зависимости от смартфона ($t(122)=5,55$; $p<0,001$). Установлена положительная корреляционная связь умеренной силы между незащищенностью от манипуляций и уровнем цифровой зависимости в общей выборке ($r=0,42$; $p<0,001$).

Заключение. Теоретический вклад работы заключается в критическом синтезе зарубежных концепций и разработке интегративной модели киберсубъектности как системного свойства личности, синтезирующего мотивационно-волевую, когнитивную и поведенческую составляющие. Модель служит основой для перехода к ресурсной парадигме профилактики. Эмпирический вклад состоит в получении первых данных, подтверждающих, что когнитивный компонент киберсубъектности развивается в процессе профессионального обучения и статистически значимо связан с более низким уровнем цифровой зависимости.

Ключевые слова: *киберсубъектность, цифровая зависимость, профилактика, курсанты, критическая цифровая грамотность, цифровая агентность, самоопределение.*

Сабуров Александр Владимирович – адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения), Новосибирский ордена Жукова военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8715-4749; e-mail: sabredrive@yandex.ru

Постановка проблемы. Интенсивная цифровизация всех сфер жизнедеятельности, с одной стороны, создает беспрецедентные возможности для развития, коммуникации и профессиональной деятельности, а с другой – порождает системные риски деформации поведения личности [Карабанова и др., 2024]. В условиях современного информационно-психологического противоборства, обозначенного в стратегических и доктринальных

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

документах Российской Федерации[1,2], особую актуальность приобретает проблема цифровой зависимости как одной из наиболее распространенных и психологически деструктивных форм взаимодействия с цифровой средой, требующих специальной адаптации личности [Солдатова и др., 2017]. Для представителей профессий с повышенными психоэмоциональными нагрузками и элементами вынужденной социальной изоляции, к которым относятся военнослужащие, цифровая среда зачастую становится компенсаторным, а иногда и единственным доступным каналом коммуникации и рекреации, что многократно усиливает риски формирования аддиктивного поведения[3].

Сложившаяся традиционная запретительно-ограничительная парадигма профилактики, фокусирующаяся на внешнем контроле и ограничении доступа, демонстрирует низкую эффективность в долгосрочной перспективе. Это актуализирует насущную потребность в переходе к ресурсной, развивающей парадигме, направленной на формирование у личности внутренних психологических структур, обеспечивающих устойчивость к цифровым угрозам. В качестве такой интегральной, системообразующей структуры в данном исследовании обосновывается конструкт киберсубъектности. Киберсубъектность позиционируется нами не как простая сумма цифровых навыков, а как частное проявление общей субъектности личности в специфических условиях цифровой среды, где мотивационно-волевое ядро, опирающееся на ценностно-этические основания [Кант, 1965; Бахтин, 1986], выполняет системообразующую функцию. Формирование такого качества особенно критично в условиях «надзорного капитализма» [Зубофф, 2025], когда цифровые платформы эксплуатируют психологические уязвимости пользователей, превращая их внимание и данные в товар, что создает системный вызов для психологической безопасности личности, в том числе в образовательной среде военных вузов.

Проблема исследования заключается в теоретической и методологической разрозненности научных подходов к пониманию и развитию качеств личности, обеспечивающих ее устойчивость к цифровой зависимости. Несмотря на традиционность проблемы зависимого поведения для психологической науки [Войскунский, 2010], феномен цифровой зависимости, а также ресурсный подход к ее предупреждению через целенаправленное развитие личностных характеристик остаются малоизученными, особенно в контексте специфических профессиональных групп. В современной зарубежной науке проблема также фрагментирована, что выражается в наличии ряда концепций (digital agency, self-determination theory, critical digital literacy), изучающих отдельные аспекты взаимодействия личности с цифровой средой [Brand et al., 2019]. Проведенный анализ показывает, что каждый из этих конструктов, обладая объяснительным потенциалом, имеет и существенные ограничения, не позволяющие ему в отдельности выступить целостной основой для профилактики цифровой зависимости. В связи с этим возникает необходимость в их системном синтезе, укорененном в методологически прочном фундаменте. Однако предложенная интегративная модель киберсубъектности требует не только теоретического обоснования, но и первичной эмпирической проверки своих базовых положений на конкретных профессиональных группах, в частности на курсантах военных вузов.

Цель статьи – теоретическое обоснование конструкта «киберсубъектность» и первичная эмпирическая проверка интегративной модели киберсубъектности как фактора профилактики

[1] О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: указ Президента Рос. Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2021. № 27 (ч. II), ст. 5351. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202107030001 (дата обращения: 21.01.2026).

[2] Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации: указ Президента Рос. Федерации от 5 декабря 2016 г. № 646 // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2016. № 50, ст. 7074. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201612060002 (дата обращения: 20.01.2026).

[3] Экстремальная психология в экстремальном мире: матер. I Междунар. молодеж. науч. форума / под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, В.Е. Петрова, В.М. Позднякова. М.: МГППУ, 2019. 358 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41578091 (дата обращения: 20.01.2026).

цифровой зависимости на примере курсантов военного вуза.

В соответствии с целью определены задачи исследования:

1) провести сравнительный анализ зарубежных подходов к изучению активности личности в цифровой среде, выявив их сильные стороны и ограничения;

2) на основе синтеза выявленных данных и с опорой на отечественную теорию субъектности систематизировать компоненты киберсубъектности и разработать ее интегративную модель;

3) провести сравнительное исследование уровня защищенности от манипуляций (как обратного индикатора когнитивного компонента) и выраженности цифровой зависимости у курсантов 1-го и 5-го курсов;

4) выявить взаимосвязь между показателями незащищенности от манипулятивных воздействий и уровнем цифровой зависимости в общей выборке.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа фундаментальных отечественных работ в области психологии субъекта [Брушлинский, 1991; 2003; Войскунский, 2010], современных зарубежных концепций цифровой активности и грамотности [Ito et al., 2010; Ryan, Deci, 2000; Lankshear, Knobel, 2008; Gee, 2015], исследований цифровизации и ее рисков [Солдатова и др., 2017; Зубофф, 2025; Карабанова и др., 2024], а также предшествующих разработок автора по проблеме киберсубъектности [Новиков, Сабуров, 2025; Сабуров, Большунова, 2025а; 2025б]. Этот анализ позволяет утверждать, что, несмотря на отсутствие в зарубежной научной лексике прямого терминологического аналога «киберсубъектности», его смысловое содержание раскрывается через ряд активно разрабатываемых конструктов, которые находятся в отношениях взаимодополнения, но не покрывают проблему цифровой зависимости системно.

Концепция «Digital Agency» (Цифровая активность). Данный конструкт, активно развиваемый в трудах М. Ито, Л. Грин, С. Ливингстоун [Ito et al., 2010; Livingstone, Helsper, 2010], акцентирует активную, преобразующую роль индивида в цифровой среде. Агентность проявляется в способности не только потреблять, но и создавать контент, участвовать в цифровых сообществах и трансформировать медийные практики под свои цели. Ключевыми компонентами выступают: техническая компетентность, критическое понимание и коммуникативное участие. Сильной стороной данного подхода является его ориентация на развитие компетенций, востребованных в «культуре участия» (participatory culture). Однако его принципиальным ограничением применительно к нашей проблеме является слабая связь с проблематикой зависимого поведения. Концепция описывает, как человек может эффективно действовать онлайн, но не отвечает на вопрос, почему он выбирает активную, а не пассивно зависимую позицию. Она не затрагивает глубинные мотивационные механизмы, оставляя за скобками вопрос о том, что препятствует проявлению агентности у уязвимых групп.

Концепция «Self-Determination Theory» в контексте киберпсихологической автономии. Фундаментальная теория Р. Райана и Э. Деси [Ryan, Deci, 2000] и ее применение к поведенческим зависимостям М. Гриффитсом [Griffiths, 2005] позволяют выделить мотивационно-волевое ядро киберсубъектности. Киберпсихологическая автономия понимается как способность личности действовать в цифровой среде на основе внутренне организованной мотивации (удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности), а не в ответ на внешние стимулы (уведомления, алгоритмы, бесконечная лента), эксплуатирующие психологические уязвимости. Этот компонент напрямую связан с саморегуляцией, контролем побуждений и целеполаганием. Сила подхода – в его объяснительном потенциале относительно причин пассивного, зависимого поведения. Ограничение – в его фокусе преимущественно на внутренних процессах, без достаточной операционализации внешних, поведенческих проявлений активности и компетенций, необходимых для такой автономии в сложной цифровой среде.

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

Концепция «Critical Digital Literacy» (Критическая цифровая грамотность). Разрабатываемая такими авторами, как С. Лэнкшир и Дж.П. Ги [Lankshear, Knobel, 2008; Gee, 2015], данная концепция формирует когнитивный фундамент киберсубъектности. Она выходит за рамки технических навыков и понимается как способность к критическому анализу, оценке достоверности и идеологической подоплеки цифрового контента, распознаванию манипулятивных техник и рефлексии собственных цифровых практик. Это ключевой инструмент децентрации пользователя от манипулятивных интерфейсов. Сильная сторона – в ее прямой нацеленности на противодействие информационно-психологическим угрозам. Слабость – в ее недостаточном внимании к мотивационно-волевому аспекту: человек может обладать критическим мышлением, но при этом не иметь внутренних ресурсов для саморегуляции, чтобы противостоять, например, прокрастинации через бесконечный скроллинг.

Таблица 1

Систематизация зарубежных конструктов, релевантных киберсубъектности

Table 1

Systematization of foreign constructs relevant to cybersubjectivity

Конструкт/Критерий Construct/Criterion	Digital Agency (Цифровая активность)	Self-Determination Theory (Киберпсихологическая автономия)	Critical Digital Literacy (Критическая цифровая грамотность)
Основной фокус Main focus	Внешняя, поведенческая активность, компетентность External, behavioral activity, competence	Внутренняя, мотивационно-волевая регуляция Internal, motivational-volitional regulation	Когнитивная, критико-аналитическая деятельность Cognitive, critical-analytical activity
Ключевые авторы Main focus	Ito, Green, Livingstone	Ryan, Deci, Griffiths	Lankshear, Gee
Сильные стороны Strengths	Описывает инструменты для преобразования среды Describes tools for transforming the environment	Объясняет внутренние причины зависимого/автономного поведения Explains the internal causes of dependent/autonomous behavior	Дает инструменты для защиты от манипуляций и дезинформации Provides tools for protection against manipulation and disinformation
Ограничения в контексте профилактики зависимости Limitations in the context of dependence prevention	Не объясняет мотивационные барьеры для проявления активности Does not explain motivational barriers to activity	Слабо операционализирует внешние поведенческие компетенции Poorly operationalizes external behavioral competencies	Не затрагивает проблемы саморегуляции и волевого контроля Does not address problems of self-regulation and volitional control
Вклад в модель киберсубъектности Contribution to the cybersubjectivity model	Активная позиция (поведенческий компонент) Active position (behavioral component)	Самоорганизация и ценностно-смысловая сфера (мотивационный компонент) Self-organization and value-meaning sphere (motivational component)	Критическое мышление (когнитивный компонент) Critical thinking (cognitive component)

Сравнительный итог. Ни один из рассмотренных конструктов не охватывает феномен киберсубъектности во всей его полноте. Они описывают различные, хотя и взаимосвязанные грани целого: поведенческую активность (Digital Agency), мотивационно-волевую регуляцию (Self-Determination Theory) и когнитивный инструментарий (Critical Digital Literacy). Их синтез

в единой модели позволяет преодолеть ограничения каждого в отдельности и создать целостный теоретический конструкт.

Конструкт «киберсубъектность» имеет прочные теоретико-методологические основания в отечественной психолого-педагогической науке. Прежде всего, он укоренен в фундаментальной для отечественной психологии категории субъекта, разработанной С.Л. Рубинштейном и развитой в трудах К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, В.И. Слободчикова [Брушлинский, 1991, 2003]. В рамках субъектного подхода личность понимается не как пассивный продукт обстоятельств, а как активный, сознательный, способный к творческой самодеятельности и несущий ответственность субъект бытия, «причина себя» (С.Л. Рубинштейн). Субъектность рассматривается как системное качество, первичное по отношению к отдельным компетенциям. Таким образом, киберсубъектность позиционируется нами не как простая сумма цифровых навыков, а как частное проявление общей субъектности личности в специфических условиях цифровой среды, где мотивационно-волевое ядро выполняет системообразующую функцию.

Кроме того, проблема зависимого поведения, в том числе в сети Интернет, является традиционной для отечественной психологической науки. Изучению психологии интернета и разработке методов диагностики интернет-зависимого поведения посвящены работы ряда исследователей[4] [Войскунский, 2010]. Важным теоретическим положением для нашего исследования является вывод Н.Я. Большуновой о том, что цифровая зависимость сопровождается утратой субъектности и деиндивидуализацией [Большунова и др., 2025]. Вместе с тем феномен цифровой зависимости применительно к военнослужащим, а также ресурсный подход к ее предупреждению через целенаправленное развитие киберсубъектности в образовательном процессе остаются малоизученными.

Важным контекстом для понимания ответственности киберсубъекта является этико-философское измерение. Работы, обращающиеся к этическим основаниям деятельности в цифровой среде [Новиков, Сабуров, 2025], а также фундаментальные философские идеи о моральном законе и поступке [Кант, 1965; Бахтин, 1986] задают ценностно-смысловые ориентиры для мотивационно-волевого ядра модели, связывая внутреннюю автономию с ответственностью за последствия своих действий в киберпространстве. Эмпирические исследования цифрового поколения России также подтверждают необходимость развития именно комплексных компетенций, сочетающих безопасность и активность [Солдатова и др., 2017]. Применительно к военному контексту формирование киберсубъектности рассматривается как ключевой ресурс психологического благополучия и фактор противодействия информационным угрозам [Сабуров, Большунова, 2025а; 2025б].

Таким образом, предлагаемая концепция киберсубъектности призвана заполнить существующий теоретический пробел, синтезируя классические отечественные представления о субъектности с современными зарубежными наработками в области цифровой активности, обогащенными этико-философским и социально-критическим анализом цифровой среды. Визуальная репрезентация предложенной интегративной модели, отражающая взаимосвязь и системный характер ее компонентов, представлена на рис. 1.

Методология (материалы и методы). Методологическую основу исследования составили:

1) системный подход, позволивший рассмотреть киберсубъектность как комплексное системное образование;

2) субъектный подход (в традиции С.Л. Рубинштейна), акцентирующий активную, преобразующую роль личности в цифровой среде.

Исследование проводилось в два взаимосвязанных этапа, отражающих логику движения от теории к эмпирической верификации.

[4] Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: учеб. пособие для студ. ф-та клинической психологии по дисциплине специализации «Психологическая коррекция аддиктивного поведения» / В.Л. Малыгин К.А. Феликсов А.С. Искандирова [и др.]. М.: Моск. гос. медико-стоматологический ун-т Росздрава, 2011. 32 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30654670 (дата обращения: 21.01.2026).

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

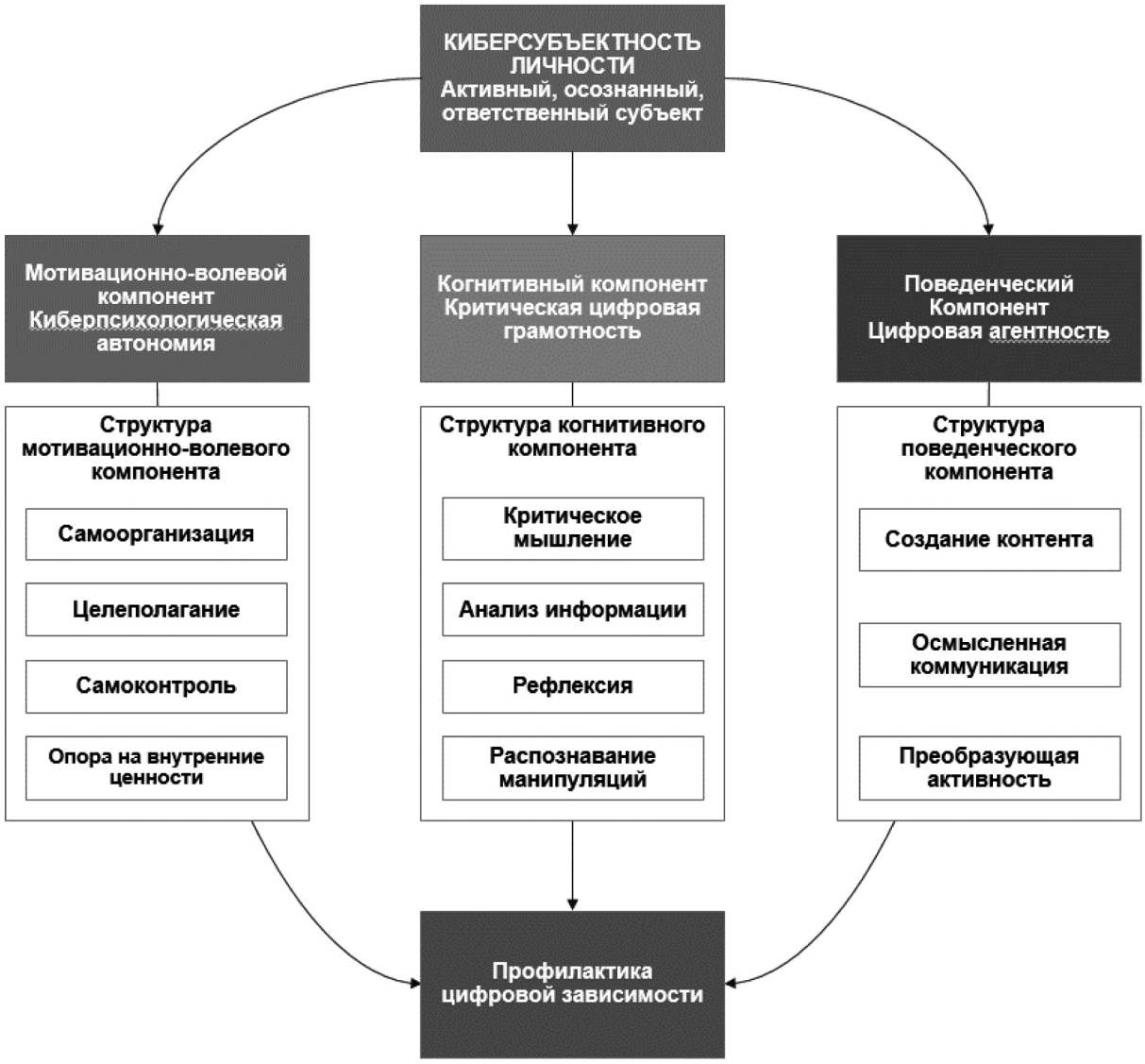


Рис. 1. Интегративная модель киберсубъектности личности
Fig. 1. Integrative model of personal cybersubjectivity

Первый этап (теоретико-моделирующий) был направлен на разработку интегративной модели киберсубъектности. Его логика включала последовательную реализацию следующих шагов с применением соответствующих теоретических методов:

1) поиск и отбор релевантных зарубежных и отечественных публикаций (метод анализа литературы);

2) содержательный анализ и декомпозиция ключевых концепций (digital agency, self-determination theory, critical digital literacy);

3) сравнительный анализ выявленных подходов для определения их сильных сторон, ограничений и взаимодополняемости;

4) синтез и теоретическое моделирование – интеграция ключевых элементов в целостную модель киберсубъектности.

Второй этап (эмпирико-верификационный) был нацелен на первичную проверку работоспособности модели и ее связи с цифровой зависимостью. В рамках данной статьи представлены результаты его начальной части – кросс-секционного исследования, сфокусированного на проверке когнитивного компонента модели (критической цифровой грамотности). На этом этапе были применены следующие эмпирические методы:

1) психодиагностическое тестирование с использованием стандартизированных опросников

для операционализации переменных (незащищенность от манипуляций как обратный индикатор когнитивного компонента и уровень цифровой зависимости);

2) статистический анализ данных (t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона) для проверки выдвинутых гипотез.

Методика эмпирического исследования. Для первичной проверки теоретической модели и подтверждения ее работоспособности было организовано эмпирическое исследование, сфокусированное на анализе одного из ключевых компонентов киберсубъектности – когнитивного. В качестве его операционального индикатора была выбрана «защищенность от манипуляций», поскольку критическое мышление и рефлексия напрямую связаны с сопротивляемостью манипулятивным техникам, широко используемым в цифровой среде для формирования зависимого поведения. Таким образом, незащищенность от манипуляций рассматривается как обратный индикатор сформированности когнитивного компонента.

Эмпирическая часть исследования выполнена в рамках сравнительного (кросс-секциональный) дизайна и направлена на проверку гипотезы о взаимосвязи между когнитивным компонентом киберсубъектности и уровнем цифровой зависимости.

Выборка. В исследовании приняли участие 124 курсанта военного вуза, разделенные на две независимые группы. Группа 1: 62 курсанта 1-го курса (средний возраст M = 18,5 лет, SD = 0,6). Группа 2: 62 курсанта 5-го курса (средний возраст M = 22,3 года, SD = 0,8). Все респонденты являются юношами. Выборка сформирована методом целевого отбора. Анкетирование проводилось анонимно в групповом формате в аудиторных условиях с предварительным информированием о целях исследования.

Методический инструментарий. Для диагностики переменных использовались две стандартизированные методики.

1. Короткая версия опросника «Незащищенность от манипуляций» (ВМ-16) [Шейнов, 2022]. Методика оценивает склонность личности поддаваться манипулятивным воздействиям в повседневных ситуациях межличностного взаимодействия. Состоит из 16 ситуационных вопросов с выбором одного из трех ответов. Более высокий суммарный балл отражает большую незащищенность от манипуляций. В данном исследовании показатель надежности-согласованности (α Кронбаха) составил 0,80.

2. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» (адаптация) [Шейнов, 2021]. Методика предназначена для скрининга симптомов поведенческой аддикции. Содержит 16 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале. Более высокий суммарный балл указывает на более выраженную симптоматику зависимости. В данной выборке надежность методики составила α = 0,79.

Методы статистической обработки. Статистическая обработка данных включала проверку распределений на соответствие нормальному закону, сравнение групп с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок и расчет коэффициента корреляции Пирсона (r). Уровень статистической значимости принят $p < 0,05$. Обработка проводилась в программе Microsoft Excel с использованием пакета анализа.

Результаты исследования. Сравнительный анализ показателей курсантов 1-го и 5-го курсов. Для проверки гипотезы о различиях между группами был применен t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты сравнительного анализа представлены в табл. 2.

Как показано в табл. 2, у курсантов 5-го курса средний балл по шкале «Незащищенность от манипуляций» статистически значимо ниже, чем у первокурсников. Аналогичная картина наблюдается для показателя «Зависимость от смартфона»: у выпускников уровень зависимости значимо ниже. Полученные данные подтверждают первую часть рабочей гипотезы о наличии различий между курсантами разных курсов.

Величина эффекта Коэна (d) для различий между группами составила d = 1,84 для незащищенности от манипуляций и d = 0,94 для зависимости от смартфона, что соответствует большому

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

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей незащищенности от манипуляций и цифровой зависимости у курсантов 1-го и 5-го курсов

Table 2

Comparative analysis of indicators of susceptibility to manipulation and digital addiction among 1st and 5th year cadets

Показатель/Indicator	Курсанты 1-го курса (n = 62)	Курсанты 5-го курса (n = 62)	t-критерий/ t-value (df=122)	p (уровень значимости) / p (significance level)
1. Незащищенность от манипуляций/ Susceptibility to manipulation	21,66 ± 4,43	14,24 ± 3,52	t(122) = 10,56	p < 0,001
2. Зависимость от смартфона/ Smartphone addiction	14,58 ± 5,15	10,40 ± 3,86	t(122) = 5,55	p < 0,001

эффекту согласно общепринятым интерпретациям Дж. Коэна. Это свидетельствует о выраженном влиянии фактора профессионального обучения и личностного становления на развитие когнитивного компонента киберсубъектности и сопутствующее снижение риска цифровой зависимости. Наглядно динамика средних значений по группам представлена на рис. 2.

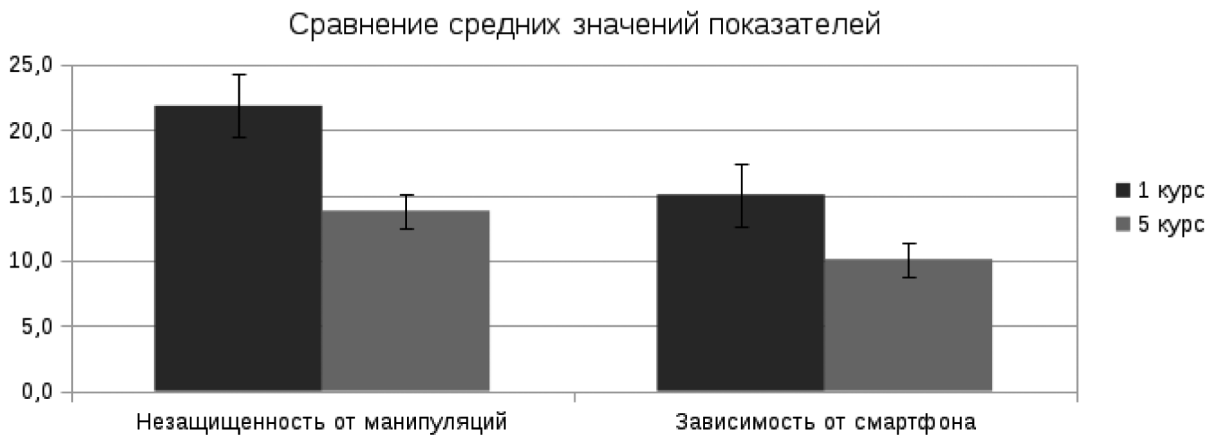


Рис. 2. Сравнительная диаграмма средних значений показателей
Fig. 2. Comparative diagram of mean indicator values

Анализ взаимосвязи незащищенности от манипуляций и цифровой зависимости. Для проверки гипотезы о взаимосвязи был рассчитан коэффициент корреляции Пирсона (r) между показателями в общей выборке (N = 124). Корреляционный анализ выявил статистически значимую положительную связь умеренной силы между уровнем незащищенности от манипуляций и выраженностью зависимости от смартфона: r = 0,42, p < 0,001 (95 % доверительный интервал: 0,26–0,56). Это означает, что чем выше у курсанта склонность поддаваться манипулятивным воздействиям, тем выше у него уровень симптоматики цифровой зависимости. Коэффициент детерминации R^2 = 0,18 свидетельствует, что вариабельность показателя незащищенности от манипуляций объясняет 18 % дисперсии в уровне цифровой зависимости. Такая величина объясненной дисперсии соответствует типичным значениям в психолого-педагогических исследованиях сложно детерминированных феноменов и подтверждает теоретическое предположение о значимости когнитивного компонента киберсубъектности (критической цифровой грамотности) для профилактики зависимого поведения в цифровой среде.

Обсуждение результатов. Выявленные статистически значимые различия между курсантами 1-го и 5-го курсов, а также прямая корреляция между незащищенностью от манипуляций и уровнем цифровой зависимости подтверждают теоретическое предположение о том, что когнитивный компонент киберсубъектности является значимым фактором профилактики зависимого поведения в цифровой среде. Для проверки предпосылок применения параметрических методов и углубленного анализа структуры данных были построены гистограммы распределения показателей по каждой группе (рис. 3).

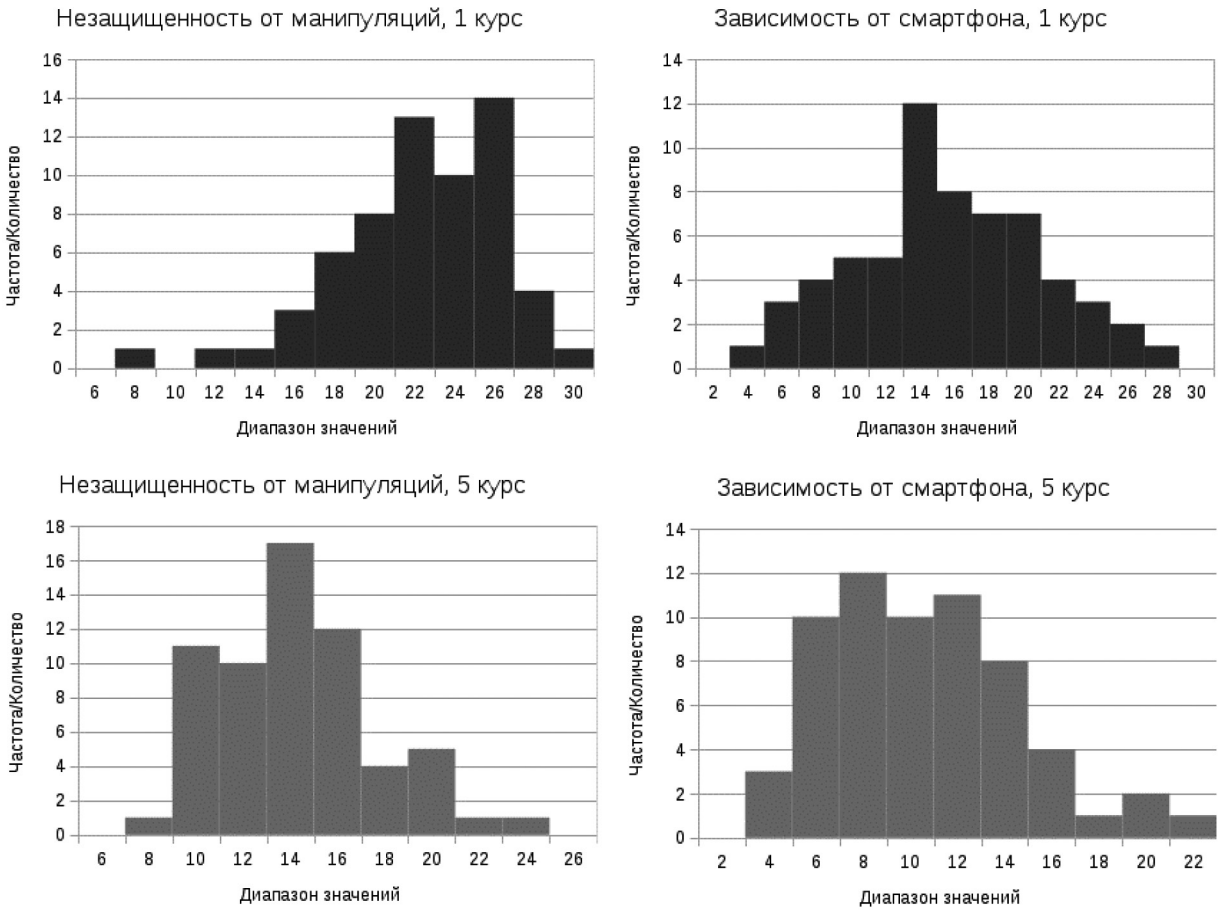


Рис. 3. Гистограммы распределения показателей незащищенности от манипуляций и зависимости от смартфона в группах курсантов
Fig. 3. Histograms of distribution for indicators of susceptibility to manipulation and smartphone addiction in cadet groups

Визуальный анализ гистограмм показывает, что распределения всех показателей приближаются к нормальному, что оправдывает использование выбранных методов.

Полученные данные согласуются с положениями концепции «critical digital literacy» о том, что способность к критическому анализу и распознаванию манипуляций выступает ключевым инструментом децентрации от зависимостогенных интерфейсов цифровой среды, которые спроектированы для максимизации вовлеченности и захвата времени пользователя [Lankshear, Knobel, 2008; Gee, 2015; Livingstone, Helsper, 2010].

Полученные результаты позволяют выдвинуть обоснованное предположение о том, что в процессе профессионального обучения и воспитания в военном вузе у курсантов происходит развитие критического мышления, рефлексивных способностей и, как следствие, повышается сопротивляемость манипулятивным воздействиям. Это, в свою очередь, создает когнитивный барьер на пути формирования

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

автоматизированных, нерефлексивных паттернов взаимодействия со смартфоном и цифровыми сервисами, лежащих в основе поведенческой аддикции [Griffiths, 2005; Bandura, 2001]. Выявленная положительная динамика может быть связана как с естественным процессом личностного созревания и накопления жизненного опыта, так и со спецификой образовательной среды военного вуза, которая традиционно уделяет внимание дисциплине, самоорганизации и формированию критического восприятия информации в контексте информационно-психологической безопасности[5,6] [Сабуров, Большунова, 2025а].

Важно подчеркнуть, что на данном этапе проверен лишь один, хотя и ключевой, компонент предложенной интегративной модели. Логика модели предполагает, что максимальный профилактический эффект достигается при синхронном развитии всех трех компонентов: когнитивная грамотность без сформированного мотивационно-волевого ядра (киберпсихологической автономии) может остаться невостребованной в ситуации эмоционального дискомфорта или скуки, а поведенческая активность (агентность) без критической рефлексии может быть небезопасной или неэффективной. Таким образом, выявленная связь является важным, но не исчерпывающим доказательством работоспособности модели в целом.

Заключение. Теоретический вклад исследования заключается в следующем.

1. На основе сравнительного анализа зарубежных концепций (digital agency, self-determination theory, critical digital literacy) и с опорой на отечественную традицию субъектного подхода осуществлен их критический синтез, выявлены содержательные ограничения каждого подхода при рассмотрении в отрыве от других в контексте профилактики цифровой зависимости. Теоретическая модель получила расширенное этико-философское и социально-критическое обоснование, что позволило конкретизировать ценностно-смысловое содержание мотивационно-волевого компонента (киберпсихологической автономии).

2. Для преодоления этих ограничений предложена оригинальная интегративная модель киберсубъектности, понимаемой как системное свойство личности, синтезирующее мотивационно-волевую (автономия), когнитивную (критическая грамотность) и поведенческую (агентность) составляющие для занятия активной, осознанной и ответственной позиции субъекта в киберпространстве.

3. Данная модель позиционируется как теоретическая основа для практического перехода от репрессивной, запретительной парадигмы профилактики к развивающей, ресурсной парадигме, делающей акцент на целенаправленном формировании внутренних психологических качеств личности, обеспечивающих устойчивость к цифровым угрозам, что обосновывает ее особую практическую значимость для системы профессиональной подготовки военных кадров в условиях цифровой трансформации.

Эмпирический вклад настоящего исследования состоит в получении первых проверяемых данных, подтверждающих ключевые положения модели на релевантной выборке курсантов военного вуза.

1. В результате сравнительного анализа установлены статистически значимые различия между курсантами 1-го и 5-го курсов по уровню защищенности от манипуляций (обратный показатель когнитивного компонента) и выраженности зависимости от смартфона. Это может свидетельствовать о положительной динамике развития компонентов киберсубъектности в процессе профессионального обучения и социализации.

2. Эмпирически доказана положительная корреляционная связь умеренной силы между показателем незащищенности от манипуляций

[5] Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации: указ Президента Рос. Федерации от 5 декабря 2016 г. № 646 // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2016. № 50, ст. 7074. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201612060002 (дата обращения: 20.01.2026).

[6] Экстремальная психология в экстремальном мире: матер. I Междунар. молодеж. науч. форума / под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, В.Е. Петрова, В.М. Позднякова. М.: МГППУ, 2019. 358 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41578091 (дата обращения: 20.01.2026).

и уровнем цифровой зависимости. Этот результат является прямым статистическим подтверждением центрального тезиса о том, что несформированность когнитивной составляющей киберсубъектности выступает значимым фактором риска развития цифрового аддиктивного поведения.

Авторский вклад заключается в концептуализации исследования, разработке теоретической модели, планировании и организации эмпирической части, сборе и статистической обработке данных, анализе и интерпретации результатов, написании исходного текста статьи, окончательном оформлении рукописи в соответствии с требованиями журнала.

Теоретическая и практическая значимость работы определяется тем, что она закладывает научные основания для разработки конкретных психолого-педагогических технологий и образовательных модулей, направленных на формирование киберсубъектности в учебном процессе военных вузов. Такая работа может стать условием не только профилактики цифровой зависимости, но и укрепления информационно-психологической безопасности, повышения общей надежности и психологической устойчивости будущих офицеров. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются: разработка комплексного диагностического инструментария для оценки всех компонентов киберсубъектности; организация лонгитюдного исследования для установления причинно-следственных связей; разработка и экспериментальная апробация целостной программы формирования киберсубъектности у курсантов.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: ежегодник. 1984–1985. М.: Наука, 1986. С. 80–160. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25990889 (дата обращения: 21.01.2026).
2. Большунова Н.Я., Беданокова А.К., Устинова О.А. Индивидуальность человека в условиях цифровизации: обзор современных исследований и подходов // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30, № 6. С. 151–162. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2025300609
3. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. Т. 12, № 6. С. 3–11. URL: https://elibrary.ru/trbftd (дата обращения: 20.01.2026).
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 272 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=20071298 (дата обращения: 20.01.2026).
5. Войскунский А.Е. Психология и интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qyblkr (дата обращения: 21.01.2026).
6. Зубофф Ш. Надзорный капитализм или демократия? / пер. с англ. под науч. ред. А. Смирнова). М.: Института Гайдара, 2025. 360 с.
7. Кант И. Сочинения: в 6 т. / под общ. ред. В.Ф. Асмуса. А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. М.: Мысль, 1965. Т. 4, ч. 1. 544 с. (Философское наследие. Акад. наук СССР. Ин-т философии). URL: https://www.philosophy.ru/library/sochineniya-v-6-ti-tomakh-t-4-ch-1 (дата обращения: 21.01.2026).
8. Карабанова О.А., Тихомандрицкая О.А., Молчанов С.В. Связь базовых ценностей личности с характером психологической адаптации к глобальным цифровым рискам // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 4. С. 104–125. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2024290409
9. Новиков Н.С., Сабуров А.В. Этические основания киберсубъектности в эпоху искусственного интеллекта // Сибирский социально-гуманитарный журнал. 2025. № 4 (9). С. 135–142. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vnsbna (дата обращения: 21.01.2026).
10. Сабуров А.В., Большунова Н.Я. Киберсубъектность как ресурс психологического благополучия курсантов в условиях цифровизации образовательной среды // Развитие человека в современном мире. 2025а. № 4. С. 73–86. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vltlbs (дата обращения: 21.01.2026).

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

11. Сабуров А.В., Большунова Н.Я. Развитие киберсубъектности курсантов как фактор противодействия фальсификации истории в цифровой среде // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сб. науч. ст. XVII Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск: Новосибирский военный институт, 2025б. С. 618–622. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88750049 (дата обращения: 21.01.2026).
12. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35336015 (дата обращения: 20.01.2026).
13. Шейнов В.П., Девицын А.С. Короткая версия опросника «Незащищенность от манипуляций» // Системная психология и социология. 2022. № 1 (41). С. 70–80. DOI: https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.41.1.6
14. Шейнов В.П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6, № 1. С. 97–115. DOI: https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005
15. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, *3* (3), 265–299. DOI: https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03
16. Brand, M., Wegmann, E., Stark, R. et al. (2019). The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors: Update, generalization to addictive behaviors beyond internet-use disorders, and specification of the process character of addictive behaviors. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *104*, 1–10. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.06.032
17. Gee, J.P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). London: Routledge. DOI: https://doi.org/10.1002/tesj.260
18. Griffiths, M.D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, *10* (4), 191–197. DOI: https://doi.org/10.1080/14659890500114359
19. Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M. et al. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Cambridge, MA. URL: https://www.researchgate.net/publication/234828876_Hanging_Out_Messing_Around_and_Geeking_Out_Kids_Living_and_Learning_with_New_Media (access date: 21.01.2026).
20. Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. New York, US. URL: https://www.researchgate.net/publication/291334632_Digital_Literacies_Concepts_Policies_and_Practices_Cover_plus_Introduction (access date: 21.01.2026).
21. Livingstone, S., & Helsper, E.J. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, *12* (2), 309–329. DOI: https://doi.org/10.1177/1461444809342697
22. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55* (1), 68–78. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

CYBERSUBJECTNESS AS A FACTOR IN DIGITAL ADDICTION PREVENTION: THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDY (ON THE EXAMPLE OF MILITARY UNIVERSITY CADETS)

A.V. Saburov (Novosibirsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Intensive digitalization of all spheres of life generates systemic risks of behavioral deformation, among which digital addiction is of particular relevance. For representatives of professions with increased psycho-emotional stress and elements of social isolation, such as military personnel, the digital environment often becomes a compensatory channel of communication, which multiplies the risks of addictive behavior. The traditional prohibitive-restrictive prevention paradigm demonstrates low effectiveness, updating the need to transition to a resource paradigm aimed at forming internal psychological structures of resilience.

The purpose of the article is to substantiate the construct of 'cybersubjectness' and the primary empirical verification of its role as a factor in the prevention of digital addiction using the example of military university cadets.

Methodology (materials and methods). The methodological basis was formed by systemic and subject-oriented approaches. The study was conducted via two stages. At the theoretical and modeling stage, methods of literature analysis, comparative analysis and theoretical synthesis were applied. At the empirical verification stage, a comparative (cross-sectional) design was used. The sample consisted of 124 cadets of a military university (62 first-year and 62 fifth-year cadets). The following methods were used: V.P. Sheinov's "Susceptibility to Manipulation" and "Smartphone Addiction Scale". Student's t-test and Pearson's correlation coefficient were used.

Research results. Statistically significant differences were found between the 1st and 5th year cadets. The fifth-year cadets have significantly lower scores on susceptibility to manipulation ($t(122)=10,56$; $p<0,001$) and smartphone addiction ($t(122)=5,55$; $p<0,001$). A positive correlation of moderate strength was established between susceptibility to manipulation and the level of digital addiction in the total sample ($r=0,42$; $p<0,001$).

Conclusion. The theoretical contribution of the work lies in the critical synthesis of foreign concepts and the development of an integrative model of cybersubjectness as a systemic property of a person, synthesizing motivational-volitional, cognitive and behavioral components. The model serves as a basis for the transition to a resource prevention paradigm. The empirical contribution consists in obtaining the first data confirming that the cognitive component of cybersubjectness develops in the process of professional training and is statistically significantly associated with a lower level of digital addiction.

Keywords: *cybersubjectness, digital addiction, prevention, cadets, critical digital literacy, digital agency, self-determination.*

Saburov, Aleksandr V. – Postgraduate Student, Novosibirsk Order of Zhukov Military Institute named after Army General I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8715-4749; e-mail: sabredrive@yandex.ru

References

1. Bakhtin, M.M. (1986). Toward a philosophy of the act. *In Filosofiya i sotsiologiya nauki i tekhniki: ezhegodnik 1984–1985* [Philosophy and sociology of science and technology: Yearbook 1984-1985] (pp. 80–160). Moscow, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25990889 (access date: 21.01.2026).
2. Bolshunova, N.Ya., Bedanokova, A.K., & Ustinova, O.A. (2025). Individuality of a person in the context of digitalization: A review of modern research and approaches. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], *30* (6), 151–162. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2025300609
3. Brushlinsky, A.V. (1991). The problem of the subject in psychological science. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], *12* (6), 3–11. URL: https://elibrary.ru/trbftd (access date: 20.01.2026).

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

4. Brushlinsky, A.V. (2003). *Psikhologiya subyekta* [Psychology of the Subject]. Saint Petersburg, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=20071298 (access date: 20.01.2026).
5. Voiskunsky, A.E. (2010). *Psikhologiya i internet* [Psychology and the Internet]. Moscow, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qyblkr (access date: 21.01.2026).
6. Zuboff, S. (2025). *Nadzornyy kapitalizm ili demokratiya?* [Surveillance capitalism or democracy?] (A. Smirnov, Ed.). Moscow, Russia.
7. Kant, I. (1965). *Works in six volumes* [Sochineniya v shesti tomakh] (Vol. 4, Part 1). Moscow, Russia. URL: https://www.philosophy.ru/library/sochineniya-v-6-ti-tomakh-t-4-ch-1 (access date: 21.01.2026).
8. Karabanova, O.A., Tikhomandritskaya, O.A., & Molchanov, S.V. (2024). The relationship of basic personal values with the nature of psychological adaptation to global digital risks. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], *29* (4), 104–125. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2024290409
9. Novikov, N.S., & Saburov, A.V. (2025). Ethical foundations of cybersubjectness in the era of artificial intelligence. *Sibirskii sotsialno-gumanitarnyi zhurnal* [Siberian Social and Humanitarian Journal], *4* (9), 135–142. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vnsbna (access date: 21.01.2026).
10. Saburov, A.V., & Bolshunova, N.Ya. (2025a). Cybersubjectness as a resource for psychological well-being of cadets in the context of digitalization of the educational environment. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire* [Human Development in the Modern World], *4*, 73–86. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vltlbs (access date: 21.01.2026).
11. Saburov, A.V., & Bolshunova, N.Ya. (2025b). Development of cadets' cybersubjectness as a factor in countering the falsification of history in the digital environment. *Napravleniya i perspektivy razvitiya obrazovaniya v voennykh institutakh voisk natsionalnoi gvardii Rossiiskoi Federatsii* [Directions and prospects for the development of education in military institutes of the National Guard Troops of the Russian Federation] (pp. 618–622). Novosibirsk, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88750049 (access date: 21.01.2026).
12. Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., & Nestik, T.A. (2017). *Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost i bezopasnost* [Digital generation of Russia: Competence and safety]. Moscow, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35336015 (access date: 20.01.2026).
13. Sheinov, V.P., & Devitsyn, A.S. (2022). A short version of the 'Susceptibility to Manipulation' questionnaire. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya* [Systemic Psychology and Sociology], *1* (41), 70–80. DOI: https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.41.1.6
14. Sheinov, V.P. (2021). A short version of the 'Smartphone Addiction Scale' questionnaire. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Work Psychology], *6* (1), 97–115. DOI: https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005
15. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, *3* (3), 265–299. DOI: https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03
16. Brand, M., Wegmann, E., Stark, R. et al. (2019). The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors: Update, generalization to addictive behaviors beyond internet-use disorders, and specification of the process character of addictive behaviors. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *104*, 1–10. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.06.032
17. Gee, J.P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). London: Routledge. DOI: https://doi.org/10.1002/tesj.260
18. Griffiths, M.D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, *10* (4), 191–197. DOI: https://doi.org/10.1080/14659890500114359

19. Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M. et al. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Cambridge, MA. URL: https://www.researchgate.net/publication/234828876_Hanging_Out_Messing_Around_and_Geeking_Out_Kids_Living_and_Learning_with_New_Media (access date: 21.01.2026).
20. Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. New York, US. URL: https://www.researchgate.net/publication/291334632_Digital_Literacies_Concepts_Policies_and_Practices_Cover_plus_Introduction (access date: 21.01.2026).
21. Livingstone, S., & Helsper, E.J. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, *12* (2), 309–329. DOI: https://doi.org/10.1177/1461444809342697.
22. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55* (1), 68–78. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

УДК 811+811.531

ФОНЕТИЧЕСКАЯ И ГРАФИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В ТЕЛЕВИЗИОННОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ

А.А. Чернышев (Владивосток, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Современная рекламная коммуникация в Республике Корея характеризуется активным использованием англицизмов, что отражает процессы глобализации и интернационализации лексикона. Однако особенности фонетической и графической адаптации заимствованных элементов в телевизионных рекламных текстах остаются недостаточно изученными, особенно в аспекте взаимодействия звукового и визуального кодов.

Цель статьи – выявить особенности фонетической и графической адаптации англицизмов в телевизионной рекламе Республики Корея, определить закономерности их употребления и прагматическую роль в структуре рекламного дискурса.

Методология (материалы и методы). В качестве источников использовались официальные YouTube-каналы компаний (LG Korea, Innisfree, Baskin Robbins Korea, KakaoTalk, Coupang Play). Использованы методы дискурсивного анализа, лингвостилистического и фонетического описания, сопоставительного анализа графических форм. В работе проанализировано 14 уникальных англицизмов.

Выбор данных брендов обусловлен их высокой представленностью в телевизионном рекламном пространстве Республики Корея, принадлежностью к различным сегментам рынка (IT, онлайн-сервисы, косметическая продукция) и систематическим использованием англоязычных элементов в аудиовизуальной структуре рекламы. Это позволяет рассматривать выявленные модели фонетической и графической адаптации как репрезентативные для современного телевизионного рекламного дискурса. Отбор англицизмов проводился по критерию их наличия в аудиальной и/или визуальной части рекламных роликов, что позволяет изучить взаимодействие фонетической и графической адаптации в одном коммуникативном акте.

Результаты исследования. Выявлены закономерные модели фонетической адаптации англицизмов (эпентеза, замена отсутствующих звуков, слоговая перестройка) и графической адаптации (гибридное письмо, сохранение латиницы, транслитерация в хангыль). Показано, что англицизмы в телевизионных роликах выполняют номинативную и имиджевую функцию, создавая эффект «глобальной современности».

Заключение. Телевизионная реклама формирует устойчивые тенденции гибридизации языкового кода, отражая социокультурную ориентацию корейского общества на международные стандарты.

Ключевые слова: *англицизмы, корейский язык, телевизионная реклама, фонетическая адаптация, графическая адаптация.*

Чернышев Александр Александрович – аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток); ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8846-2273; e-mail: chernyshev.aa@dvfu.ru

Постановка проблемы. В современном корейском обществе английский язык выполняет роль символа глобальной коммуникации и технологического прогресса. Это находит отражение в языке рекламы, где англицизмы становятся инструментом выражения престижности и модерна [Lee, 2006, p. 59–82]. Особенно активно такие заимствования используются в телевизионных рекламных роликах, совмещающих звуковой и визуальный каналы воздействия. Однако процесс адаптации англицизмов в этом типе дискурса сопровождается изменениями как в фонетическом, так и в графическом облике заимствований, что требует системного описания в прикладном лингвистическом аспекте.

Особенностью данного исследования является сосредоточение на телевизионной рекламе, которая представляет собой комплексный аудиовизуальный канал коммуникации.

В отличие от других форм медиа, телевизионная реклама сочетает звуковое произношение англицизмов и их графическое отображение на экране, что создает уникальные условия для фонетической и графической адаптации и влияет на восприятие бренда аудиторией.

Целью настоящего исследования является анализ особенностей фонетической и графической адаптации англицизмов в телевизионной рекламе Республики Корея, а также выявление коммуникативных функций этих адаптаций в структуре рекламного дискурса.

Обзор научной литературы по проблеме. Исследования англицизмов и заимствований английского языка в корейском лингвистическом контексте привлекают внимание ученых в разных направлениях: фонетика, семантика, графика, социолингвистика и реклама.

Значительное внимание в научных исследованиях уделяется прагматическим функциям английского языка в корейской рекламе. В ряде работ показано, что использование англицизмов не ограничивается номинативной задачей, а обусловлено коммуникативными и имиджевыми целями рекламного дискурса. Англоязычные элементы функционируют как средство привлечения внимания, символ глобальности и показатель современности, воспринимаемые корейской аудиторией как «новинка» или «экзотика», а также как инструмент таргетирования определенных социальных групп, прежде всего молодежной [Мозоль, 2023; Оганян и др., 2019; Lee, 2006; Holmquist, Cudmore, 2013, Kim, Moon, 2021].

Ряд работ посвящен описанию фонетических процессов адаптации англицизмов (особенность слоговой перестройки, эпентеза, замена отсутствующих звуков). Исследования подтверждают, что адаптация англицизмов подчиняется строгим фонетическим законам корейского языка и направлена на обеспечение правильного восприятия корейской аудиторией [Kang, 2003; Ко, Ким, 2020; Chauhan, 2022].

В исследованиях рассматриваются исторические и типологические модели заимствования английских лексем в корейском языке, включая семантические сдвиги. Проводится диахронический корпусный анализ заимствований в корейском языке (период 1970–2015), которые показывают эволюцию типов англицизмов [Tyson, 1993; Oh, Son, 2024].

Анализируется отношение южнокорейских пользователей языка к англицизмам: выясняется смешанное восприятие. Рассматривается феномен «конглиша»: смешения английского и корейского – и его функционирование в рекламе, развлечениях и повседневной речи [Rüdiger, 2018; Oleksiuk, 2017].

Фонетические исследования [Kang, 2003] показывают, что адаптация английских звуков учитывает как слоговую структуру корейского языка, так и восприятие исходного звучания. Диахронические и корпусные исследования [Oh, Son, 2024] указывают на эволюцию функций англицизмов от технических к эстетическим и имиджевым, а социолингвистические исследования [Rüdiger, 2018] фиксируют двойственное отношение к ним: престиж, с одной стороны, и ощущение «чуждости» – с другой. Анализируются конкретные задачи (функции), которые выполняет английский язык в корейской рекламе. Например, привлечение внимания (аттрактивная функция), таргетирование определенной аудитории (молодежи, образованного класса), создание юмористического или игрового эффекта [Kim, 2021].

Таким образом, существующие исследования дают надежную базу для анализа адаптации англицизмов, однако телевизионный рекламный формат остается недостаточно изученным, что обосновывает актуальность данной работы.

Методология (материалы и методы). Материалом послужили ролики с YouTube-каналов компаний (Samsung, LG, KakaoTalk, Innisfree, Baskin Robbins, Coupang). Отбор осуществлялся по критерию наличия в аудиотексте или визуальном кадре англицизмов.

Методы исследования включали:

– фонетический анализ, направленный на описание модификации звуков при адаптации английских слов к корейской фонетической системе;

– графический анализ, выявляющий способы передачи англицизмов средствами хангыля и латиницы;

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

– дискурсивный анализ, позволяющий рассмотреть англицизмы в контексте коммуникативных и прагматических целей рекламы.

Особое внимание уделялось взаимодействию аудиального и визуального ряда, а также их взаимовлиянию на восприятие заимствованных единиц.

Результаты исследования. В ходе проведенного исследования были выявлены характерные особенности адаптации англицизмов в современной корейской телевизионной рекламе. Анализ показал три ключевых аспекта: фонетическую адаптацию заимствованных слов, графическую адаптацию при визуальном представлении текста и их коммуникативно-социокультурную функцию. Полученные данные полностью соответствуют целям и задачам работы, направленной на изучение роли англицизмов в рекламе.

Англицизмы, внедряемые в корейскую речь, подчиняются строгим правилам корейской слогоделительной структуры (Korean Syllable Structure Conditions). При заимствовании новые слова обязательно адаптируются к типичной для корейского языка структуре «согласный гласный» (CV) [Ко, Ким, 2020, с. 220].

Английские согласные кластеры и звуки, отсутствующие в корейском фонетическом инвентаре, заменяются наиболее близкими аналогами или дополняются гласными для обеспечения слогоделения [Chauhan, 2022].

Примеры фонетической адаптации включают:

– Smart → 스마트 (seumateu): вставка гласного «一» между [s] и [m]; конечный звук [t] передается как «트»;

– Cream → 크림 (keurim): разрыв кластера [kr] гласным «一», английское [r] реализуется как корейский сонор [ɾ];

– Coffee → 커피 (keopi): звук [f] заменяется на [p^h], что соответствует типичной корейской адаптации [f];

– Business → 비즈니스 (bijeuniseu): вставка гласных между [j] и [s] для обеспечения CV-структуры слогов.

– Baskin Robbins 31 → 배스킨라빈스 서리원 (baeseukin rabinseu seoriwon), где «31» произносится как «서리원» (seori'won);

– Coupang Play → 쿠팡 플레이 (Kupang Peullei), название бренда адаптировано как CV-структура;

– LG «Life's Good» → 라이프스 굿 (raipeuseu gut), англоязычный слоган адаптирован фонетически и сохранил ритм английского выражения.

Таким образом, при адаптации англицизмов недопустимые для корейской фонологии последовательности согласных обычно разрываются гласными, а английские звуки [f], [v], [θ] и другие заменяются наиболее близкими по артикуляции корейскими звуками[1]. Примеры приведены в табл. 1.

Таблица 1

Примеры фонетической адаптации английских слов (англицизмов) в корейском языке

Table 1

Examples of phonetic adaptation of English words (Anglicisms) in the Korean language

Английское слово / Бренд	Корейская адаптация (한글)	Особенности адаптации
Smart	스마트 (seumateu)	Вставка гласного '一', CV-структура
Cream	크림 (keurim)	разрыв кластера, [r] → [ɾ]
Coffee	커피 (keopi)	[f] → [p^h], изменение звукосочетания
Business	비즈니스 (bijeuniseu)	Вставка гласных между согласными
Baskin Robbins 31	배스킨라빈스 서리원 (baeseukin rabinseu seoriwon)	Число «31» произносится как «서리원», CV-структура
Coupang Play	쿠팡 플레이 (Kupang Peullei)	Название адаптировано по CV-структуре слогов
LG «Life's Good»	라이프스 굿 (raipeuseu gut)	Фонетическая адаптация с сохранением ритма английского слогана

[1] Del Prado, J. (2025). Konglish: 30+ Korean loanwords you never knew existed. Lingopie Blog. https://lingopie.com/blog/konglish-korean-loanwords/

Кроме того, в корейской рекламе часто встречаются англицизмы, транслитерированные на хангыль, такие как Smart → «스마트», Cream → «크림», Coffee → «커피», Brand → «브랜드», которые интегрируются в слоганы и визуальные тексты. В случае брендов LG, KakaoTalk и Coupang Play английские слова визуально сохраняются в латинице, а фонетическая адаптация обеспечивает их правильное восприятие корейской аудиторией.

Недавние исследования подтверждают выявленные нами закономерности фонетической адаптации англицизмов в корейских медиа. Так, Чой, используя корпусный анализ, демонстрирует, что в традиционных медиаформатах (телевидение, радио) англицизмы строго подчиняются корейским фонетическим нормам с целью обеспечения ясности восприятия [Choi, 2024, p. 10]. Например, в новостных передачах слово computer последовательно реализуется как 컴퓨터 (keom-pyu-teo). При этом в жанрах развлечений, включая рекламу, допускаются более вариативные и креативные формы произношения. Официальные форматы (новости, образовательные программы) стремятся к стандартизации, тогда как рекламные и развлекательные ролики используют акцентированную интонацию или упрощенное произношение ради привлечения внимания аудитории [Choi, 2024, p. 11–12].

Эти наблюдения согласуются с результатами настоящего исследования: даже при сохранении «английской» интонации (например, в слогане «Just do it» компании Nike → 저스트 두 잇) звуковая структура сохраняет корейский тип CV-модели, что облегчает восприятие англицизмов слушателем (Гофман, 2024).

В телевизионных роликах эти адаптированные формы обычно произносятся четко и раздельно, подчеркивая «иностранный» характер слов. Иногда дикторы стараются сохранить интонацию или ударение, близкое к английскому («Smart TV» произносится с акцентированной интонацией, подчеркивающей последнюю часть фразы «스마트 라이프!»), чтобы усилить эффект аутентичности[2]. Общим итогом является то, что фонетическая адаптация обеспечивает узнаваемость англицизма для корейской аудитории, делая его легко произносимым в рамках корейской фонетики [Ahn, 2024].

Графическая адаптация англицизмов в корейской рекламе носит гибридный характер и подчеркивает смешанный языковой характер бренда. Часто слоганы и названия сохраняются на латинице, сопровождаясь дубляжем на хангыле, отражающим корейское произношение.

Например, фирменный слоган южнокорейской компании в производстве электроники, бытовой техники и телекоммуникаций LG «Life's Good» визуально остается на английском («Life's Good»), однако в аудиальной версии произносится как 라이프스 굿 (raipeuseu gut)[3].

Аналогично стриминговая платформа Coupang Play в рекламе использует бренд «Coupang Play», представленный в латинской графике, который на слух адаптируется как 쿠팡 플레이 (Kupang Peullei)[4]. Американская сеть мороженого, адаптированная для южнокорейского рынка, с локальными вкусами Baskin Robbins сохраняет визуальный элемент «31» и латинское написание бренда, однако фирменная числовая конструкция реализуется в корейской речи фонетически как 서리원 (배스킨라빈스 서리원, baeseukin rabinseu seoriwon)[5]. Такая форма представляет собой адаптацию англицизма/числового маркера к корейской CV-структуре: несоответствующие корейской слогоделительной модели последовательности разрываются эпентезой и заменой звуков, что приводит к варианту «서리원». Число 31 при этом передается

[2] LG Electronics (2023, August 22). Life's Good. Another #Optimism your feed [Видео]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=HoVmJGD1Jkc

[2] LG Electronics (2023, August 22). Life's Good. Another #Optimism your feed [Видео]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=HoVmJGD1Jkc

[3] LG전자. 'Life's Good' 캠페인의 선한 영향력 확산 속도 낸다 [Электронный ресурс] // LG전자 보도자료. 2024. URL: https://www.lg.co.kr/media/release/23018 (дата обращения: 20.11.2025).

[4] Coupang Play (2023, August 4). 소년시대 OST «Wannabe» MV [Видео]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=c7oKCRwB-1s

[5] Baskin Robbins Korea (2002, May 15). Baskin Robbins 31 CF (배스킨라빈스 31 광고) [Видео]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=y2vi0TGdVe4

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

не через корейское 삼십일, а через транскрибированный английский thirty-one:

– 써리원 / 써티원 – более точная фонетическая адаптация;

– 서리원 – упрощенная, нестрогая транслитерация, встречающаяся в неформальном рекламном употреблении.

Южнокорейский бренд натуральной косметики Innisfree в промороликах сохраняет английские названия продуктов («Green Tea», «Vita C») с хангыльной транскрипцией[6]. В рекламе одной из крупнейших компаний в Республике Корея по производству электроники Samsung английские элементы встречаются не в слоганах, а преимущественно в названиях продуктов и технологических концепций: Galaxy (갤럭시)[7]. Эти элементы сохраняются в латинской графике на экране и дублируются хангыльной транслитерацией, что создает гибридный визуальный код. Их фонетическая адаптация следует типичным моделям корейского языка: слоговая перестройка (Galaxy → 갤럭시) (табл. 2).

Дополнительным примером служит рекламный ролик бренда Kakao, разработчика самого популярного в Республике Корея сервиса для мгновенного обмена сообщениями KakaoTalk, в котором англицизм Talk в названии приложения KakaoTalk представлен графически в латинской форме, тогда как в аудиодорожке используется разговорная сокращенная форма 카톡 (редукция от нормативного 카카오톡), воспринимаемая на слух как «ка-ток/ка-то»[8]. Данный пример подтверждает, что англицизмы в корейском рекламном дискурсе могут реализовываться не только в полной адаптированной форме, но и в редуцированных разговорных вариантах.

Таблица 2

Примеры комбинированного графического представления англицизмов (латиница + 한글) в корейской рекламе

Table 2

Examples of combined graphic representation of Anglicisms(Latin script + Hangul) in Korean advertising

Бренд/слоган	Текст на экране (латиница/한글)	Аудиальная адаптация
LG: Life's Good	Life's Good (латиницей)	라이프스 굿 (raipeuseu gut)
Coupang Play	Coupang Play (латиницей) / 쿠팡 플레이	쿠팡 플레이 (Kupang Peullei)
Baskin-Robbins 31	Baskin Robbins 31 (латиницей + цифры)	배스킨 라빈스 서리원 (seoriwon)
Samsung Galaxy	Galaxy / 갤럭시	갤럭시 (gaelleoksi)
KakaoTalk	KakaoTalk / 카카오톡 → 카톡	카카오톡 (kakaotok)

Такой буквенно-графический «микс» усиливает эффект современности и узнаваемости бренда: английская графика функционирует как символ глобальности и престижа, тогда как корейское произношение делает бренд доступным и понятным целевой аудитории.

Для количественной оценки интенсивности использования англицизмов в корейском телевизионном рекламном дискурсе был проведен полный подсчет всех заимствований, приведенных в примерах из анализируемых роликов. Результаты представлены в табл. 3.

В работе проанализировано 14 уникальных англицизмов. Заимствования подчеркивают доминирующее присутствие английского языка в аудиовизуальной рекламе Республики Корея.

Современные исследования подтверждают и прагматическое значение английской графики в рекламном пространстве. Так, Ким и Мун установили, что появление англоязычных

[6] Innisfree (2021, March 23). [이니스프리] NEW 그린티 씨드 세럼 | 수분 장벽 강화 [Видео]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=mLJ8P9JKf8s

[7] SAMSUNG (2014, October 15). SAMSUNG GALAXY Commercial for Korea [Видео]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=H7kAISJGvX8

[8] KakaoTalk (2011, March 18). KakaoTalk: KakaoTalk with TOP [Видео]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=52tn27oJyDo

Таблица 3

Количество англоязычных заимствований (англицизмов) в корейском рекламном дискурсе

Table 3

Number of English loanwords (Anglicisms) in Korean advertising discourse

Англицизм (оригинал)	Корейская адаптация (хангыль/транскрипция)	Контекст употребления
Smart	스마트 (seumateu)	Слоганы Samsung, LG, «Smart Life»
Life's Good	라이프스 굿 (raipeuseu gut)	Слоган LG
Coupang Play	쿠팡 플레이 (Kupang Peullei)	Бренд, слоган, визуал
Baskin Robbins	배스킨라빈스 서리원 (baeseukin rabinseu seoriwon)	Бренд, визуал, аудио
Cream	크림 (keurim)	Пример адаптации, продукты
Coffee	커피 (keopi)	Пример адаптации
Business	비즈니스 (bijeuniseu)	Пример адаптации, LG Electronics
Smart Life Solution	스마트 라이프 솔루션	Концепция LG
Green Tea	(Green Tea – латиница)	Продукты Innisfree
Vita C	(Vita C – латиница)	Продукты Innisfree
Play	플레이 (peullei)	Часть «Coupang Play»
Computer	컴퓨터 (keompyuteo)	Пример из Choi (2024)
Galaxy	갤럭시 (gaelleoksi)	Линейка смартфонов Samsung; визуально на латинице, в аудио – хангыль
Talk (в названии KakaoTalk)	카카오톡 → 카톡	Бренд/аудио и визуал – официальный рекламный ролик Kakao (в аудио слышно «카카오톡»)

логотипов и слоганов в телевизионных роликах стимулирует активность зрителей в цифровой среде [Kim, Moon, 2021]. Это позволяет рассматривать латиницу, не только как графическое, но и как имиджевое средство, актуализирующее идею международного качества и «глобального стиля».

Наблюдения, полученные в ходе проделанного анализа, показывают, что англицизмы в данном типе дискурса подвергаются фонетической и графической адаптации, обусловленной особенностями корейской языковой системы и спецификой аудиовизуального формата рекламы. Английский слоган или логотип визуально усиливает современный имидж, а хангыльная версия обеспечивает понятность и эмоциональную близость для зрителя. Латинская графика в корейской рекламе становится инструментом социокультурного воздействия, в ходе которого у аудитории формируются ассоциации с инновационностью и престижем.

Таким образом, фонетическая адаптация служит для сохранения узнаваемости термина в рамках корейской фонетики, а графическая – для визуальной «модернизации» сообщения. Телевизионная реклама создает гибридный языковой код, в котором англицизмы выступают инструментом прагматического воздействия и важным элементом формирования глобального образа бренда.

Это соответствует установке массовой корейской культуры на глобальный стиль и помогает брендам донести до аудитории образ современности и международного уровня.

Заключение. Проведенный анализ телевизионных рекламных роликов показал, что англицизмы в корейском рекламном дискурсе проходят комплексную адаптацию на фонетическом и графическом уровнях.

Фонетическая адаптация проявляется в эпентезе, замене звуков и упрощении кластеров в соответствии с корейской слоговой структурой. Это обеспечивает легкость произношения

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

и узнаваемость заимствований корейскоязычной аудиторией.

Графическая адаптация характеризуется гибридным сочетанием хангыля и латиницы, что усиливает символическую функцию английского языка как знака глобализации.

Анализ показал, что специфика телевизионного формата – сочетание звука и изображения – играет ключевую роль в адаптации англицизмов и формировании глобального имиджа бренда, делая исследование особенно значимым для прикладной лингвистики рекламы.

Библиографический список

1. Ко Е.Ч., Ким Д.Р. Исследование фонологической системы транскрипции заимствованных слов в корейском языке // Глобальный научный потенциал. 2020. № 11 (116). С. 217–225. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44757878 (дата обращения: 19.01.2026).
2. Мозоль Т.С. Семантическая адаптация заимствований (на материале коннотативных заимствований корейского языка) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2023. № 4 (872). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskaya-adaptatsiya-zaimstvovaniy-na-materiale-konnotativnyh-zaimstvovaniy-koreyskogo-yazyka (дата обращения: 05.11.2025).
3. Оганян О.А., Манукян А.А., Тагиева Н.В. Факторы, влияющие на престиж английского языка // Форум молодых ученых. 2019. № 2 (30). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-vliyayuschie-na-prestizh-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 19.01.2026).
4. Ahn, H. (2018). Modelling the Englishization of vocabulary in contemporary Korean. *World Englishes*, *37* (4), 570–589. DOI: 10.1111/weng.12345
5. Ahn, H. (2024). Translingual English words of Korean origin and beyond. *English Today*, *40* (2), 3–10. DOI: 10.1080/13488678.2023.2216866
6. Chauhan, R. (2022). A contrastive analysis of the phonology of English loanwords in Korean by focusing on Korean drama and movie titles. *GAP Bodhi Taru – A Global Journal of Humanities*, *5* (4), 171–180. URL: https://archive.org/details/171-180-a-contrastive-analysis-of-the-phonology-of-english-loanwords-in-korean-b/page/n7/mode/2up (access date: 08.11.2025).
7. Choi, M.J. (2024). Phonetic variation in the pronunciation of English loanwords in South Korean media: A corpus-based study. *Journal of Linguistics and Communication Studies*, *3* (4). DOI: 10.56397/JLCS.2024.12.02
8. Holmquist, J., & Cudmore, B. (2013). English in Korean advertising: An exploratory study. *International Journal of Marketing Studies*, 5 (3), 94–106. DOI: 10.5539/ijms.v5n3p94
9. Kallaur, V.S., Amineva, E.S., & Gofman, T.V. (2022). English brands and slogans in the Korean language. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 126, 401–408. DOI: 10.15405/epsbs.2022.06.45
10. Kang, Y. (2003). Perceptual similarity in loanword adaptation: English postvocalic word-final stops in Korean. *Phonology*, *20* (2), 219–273. DOI: 10.1017/S0952675703004524
11. Kim, D., & Moon, Y.T. (2021). The effects of TV advertising exposure of app-based service brands on search volume: Focusing on the moderating effects of industry type and search language type. *Journal of the Korea Contents Association*, *21* (9), 284–298. DOI: https://doi.org/10.5392/JKCA.2021.21.09.284.
12. Kim, J. (2021). An analysis of English expressions in advertising in Korea. *ESP Revie*w, *3* (2), 7–24. DOI: https://doi.org/10.23191/espkor.2021.3.2.7
13. Lee, J. (2006). Linguistic constructions of modernity: English mixing in Korean television advertising. *Language in Society*, *35* (1), 59–91. DOI: 10.1017/S0047404506060039
14. Noh, B. (2024). Evaluating English loanwords and their usage for professional translation: Focusing on news texts. *International Journal of Advanced Culture Technology (IJACT)*, *12* (2), 161–166. URL: https://www.earticle.net/Article/A452015 (access date: 05.11.2025).

15. Oh, Y., & Son, H. (2024). Lexical borrowing in Korean: a diachronic approach based on a corpus analysis. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, *20* (2), 407–431. DOI: 10.1515/cllt-2022-0102
16. Oleksiuk, M. (2017). English in Korean – Konglish. *Academic Journal of Modern Philology*, *6*, 119–126. URL: https://ajmp.uwr.edu.pl/wp-content/uploads/sites/39/2022/06/11_Oleksiuk.pdf (access date: 05.11.2025).
17. Rüdiger, S. (2018). Mixed feelings: Attitudes towards English loanwords and their use in South Korea. *Open Linguistics*, *4* (1), 184–198. DOI: 10.1515/opli-2018-0010
18. Tyson, R. (1993). English loanwords in Korean: Patterns of borrowing and semantic change. T*he Journal of Second Language Acquisition and Teaching (JSLAT)*, *1*, 29–36. URL: https://journals.librarypublishing.arizona.edu/jslat/article/id/105/ (access date: 24.10.2025).

PHONETIC AND GRAPHIC ADAPTATION OF ANGLICISMS IN TELEVISION ADVERTISING DISCOURSE OF THE REPUBLIC OF KOREA

A.A. Chernyshev (Vladivostok, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Modern advertising communication in South Korea is characterized by active use of Anglicisms, reflecting processes of globalization and the internationalization of the lexicon. However, the features of phonetic and graphic adaptation of borrowed elements in television advertising texts remain insufficiently studied, particularly regarding the interaction of auditory and visual codes.

The purpose of the study is to identify the features of phonetic and graphic adaptation of Anglicisms in South Korean television advertising, determine patterns of their usage, and examine their pragmatic role in the structure of advertising discourse.

Methodology (materials and methods). The official YouTube channels of the companies were used as sources (LG Korea, Innisfree, Baskin Robbins Korea, KakaoTalk, Coupang Play). Methods employed include discourse analysis, linguistic-stylistic and phonetic description, and comparative analysis of graphic forms. The paper analyzes 14 unique Anglicisms.

The choice of these brands is due to their high representation in the television advertising space of the Republic of Korea, belonging to various market segments (IT, online services, cosmetics) and the systematic use of English-language elements in the audiovisual advertising structure. This allows us to consider the identified models of phonetic and graphical adaptation as representative of modern television advertising discourse. The selection of Anglicisms was carried out according to the criterion of their presence in the auditory and/or visual parts of commercials, which makes it possible to study the interaction of phonetic and graphic adaptations in one communicative act.

Research results. Regular patterns of phonetic adaptation of Anglicisms were identified (epenthesis, substitution of absent sounds, syllabic restructuring), as well as graphic adaptation (hybrid writing, retention of Latin script, transliteration into Hangul). It was shown that Anglicisms in television commercials perform not only a nominative function but also an image-forming function, creating an effect of 'global modernity'.

Conclusion. Television advertising establishes stable trends of hybridization of the language code, reflecting the socio-cultural orientation of Korean society toward international standards.

Keywords: *Anglicisms, Korean language, television advertising, phonetic adaptation, graphic adaptation.*

Chernyshev, Aleksandr A. – PhD Candidate, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8846-2273; e-mail: chernyshev.aa@dvfu.ru

References

1. Ko, E.C., & Kim, D.R. (2020). Research on the phonological transcription system of borrowed words in the Korean language. *Globalny nauchny potentsial* [Global Scientific Potential], *11* (116), 217–225. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44757878 (access date: 10.11.2025).
2. Mozol, T.S. (2023). Semantic adaptation of borrowings (based on the connotative borrowings of the Korean language). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities], *4* (872). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskaya-adaptatsiya-zaimstvovaniy-na-materiale-konnotativnyh-zaimstvovaniy-koreyskogo-yazyka (access date: 05.11.2025).
3. Oganyan, O.A., Manukyan, A.A., & Tagieva, N.V. (2019). Factors influencing the prestige of the English language. *Forum molodykh uchenykh* [Forum of Young Scientists], *2* (30). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-vliyayuschie-na-prestizh-angliyskogo-yazyka (access date: 01.11.2025).
4. Ahn, H. (2018). Modelling the Englishization of vocabulary in contemporary Korean. *World Englishes*, *37* (4), 570–589. DOI: 10.1111/weng.12345
5. Ahn, H. (2024). Translingual English words of Korean origin and beyond. *English Today*, *40* (2), 3–10. DOI: 10.1080/13488678.2023.2216866

6. Chauhan, R. (2022). A contrastive analysis of the phonology of English loanwords in Korean by focusing on Korean drama and movie titles. *GAP Bodhi Taru – A Global Journal of Humanities*, *5* (4), 171–180. URL: https://archive.org/details/171-180-a-contrastive-analysis-of-the-phonology-of-english-loanwords-in-korean-b/page/n7/mode/2up (access date: 08.11.2025).
7. Choi, M.J. (2024). Phonetic variation in the pronunciation of English loanwords in South Korean media: A corpus-based study. *Journal of Linguistics and Communication Studies*, *3* (4). DOI: 10.56397/JLCS.2024.12.02
8. Holmquist, J., & Cudmore, B. (2013). English in Korean advertising: An exploratory study. *International Journal of Marketing Studies*, 5 (3), 94–106. DOI: 10.5539/ijms.v5n3p94
9. Kallaur, V.S., Amineva, E.S., & Gofman, T.V. (2022). English brands and slogans in the Korean language. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 126, 401–408. DOI: 10.15405/epsbs.2022.06.45
10. Kang, Y. (2003). Perceptual similarity in loanword adaptation: English postvocalic word-final stops in Korean. *Phonology*, *20* (2), 219–273. DOI: 10.1017/S0952675703004524
11. Kim, D., & Moon, Y.T. (2021). The effects of TV advertising exposure of app-based service brands on search volume: Focusing on the moderating effects of industry type and search language type. *Journal of the Korea Contents Association*, *21* (9), 284–298. DOI: https://doi.org/10.5392/JKCA.2021.21.09.284
12. Kim, J. (2021). An analysis of English expressions in advertising in Korea. *ESP Revie*w, *3* (2), 7–24. DOI: https://doi.org/10.23191/espkor.2021.3.2.7
13. Lee, J. (2006). Linguistic constructions of modernity: English mixing in Korean television advertising. *Language in Society*, *35* (1), 59–91. DOI: 10.1017/S0047404506060039
14. Noh, B. (2024). Evaluating English loanwords and their usage for professional translation: Focusing on news texts. *International Journal of Advanced Culture Technology (IJACT)*, *12* (2), 161–166. URL: https://www.earticle.net/Article/A452015 (access date: 05.11.2025).
15. Oh, Y., & Son, H. (2024). Lexical borrowing in Korean: a diachronic approach based on a corpus analysis. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, *20* (2), 407–431. DOI: 10.1515/cllt-2022-0102
16. Oleksiuk, M. (2017). English in Korean – Konglish. *Academic Journal of Modern Philology*, *6*, 119–126. URL: https://ajmp.uwr.edu.pl/wp-content/uploads/sites/39/2022/06/11_Oleksiuk.pdf (access date: 05.11.2025).
17. Rüdiger, S. (2018). Mixed feelings: Attitudes towards English loanwords and their use in South Korea. *Open Linguistics*, *4* (1), 184–198. DOI: 10.1515/opli-2018-0010
18. Tyson, R. (1993). English loanwords in Korean: Patterns of borrowing and semantic change. T*he Journal of Second Language Acquisition and Teaching (JSLAT)*, *1*, 29–36. URL: https://journals.librarypublishing.arizona.edu/jslat/article/id/105/ (access date: 24.10.2025).

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)

2026 № 1 (75)

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 23.03.26. Формат 60x84 1/8.
Дата выхода в свет 30.03.2026.
Усл. печ. л. 29,75. Бумага офсетная.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 03-001

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+