ISSN 1995-0861

# ВЕСТНИК

## Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

2026
№ 3 [77]

**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, M.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, O.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


**Д.Е. Алякринский, Н.М. Горленко**
ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ И РЕГИОНА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
**D.E. Alyakrinsky, N.M. Gorlenko**
ECOLOGICAL AND EDUCATIONAL SCHOOL AND REGION ENVIRONMENT POTENTIAL FOR DEVELOPING STUDENTS' FUNCTIONAL LITERACY
[ 5 ]

**Н.А. Журавлева, Е.И. Ганжа**
АЛГОРИТМ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЗАДАЧ ДЛЯ «МОЛНИЕНОСНЫХ» СТУДЕНЧЕСКИХ ОЛИМПИАД ПО МАТЕМАТИКЕ
**N.A. Zhuravleva, E.I. Ganzha**
ALGORITHM OF DESIGNING PROBLEMS FOR 'LIGHTNING-FAST' STUDENT MATHEMATICS OLYMPIADS
[ 13 ]

**П.С. Ломаско**
СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СМАРТ-ПОДХОДА В ТРАНСФОРМИРОВАННОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
**P.S. Lomasko**
TOOLS FOR IMPLEMENTING THE SMART APPROACH IN A TRANSFORMED DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT
[ 22 ]

**Ю.В. Лукиных, Е.В. Бусыгина**
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМИКСОВ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ
**Yu.V. Lukinykh, E.V. Busygina**
LINGUISTIC AND DIDACTIC POTENTIAL OF COMICS AND ITS IMPLEMENTATION IN ENGLISH LESSONS AT SECONDARY SCHOOLS
[ 41 ]

**Е.С. Седова**
РАЗРАБОТКА ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX в.: РЕАЛИЗМ» (ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)
**E.S. Sedova**
DEVELOPMENT OF A FUND OF ASSESSMENT TOOLS FOR THE COURSE "HISTORY OF FOREIGN LITERATURE OF THE 19TH CENTURY: REALISM" (PRACTICAL ASPECT)
[ 51 ]


### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION


**С.А. Расчетина, Г.С. Курагина**
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕЙ: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ИДЕИ
**S.A. Raschetina, G.S. Kuragina**
PREPARING UNDERGRADUATE STUDENTS FOR INTERACTION WITH THE MODERN FAMILY: WORLDVIEW CONCEPTS
[ 64 ]

**Ю.А. Дубровская**
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ГОРНЫХ ИНЖЕНЕРОВ-СПАСАТЕЛЕЙ
**Yu.A. Dubrovskaya**
ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR SUPPORTING PRACTICAL TRAINING OF FUTURE MINING ENGINEERS AND RESCUE WORKERS
[ 74 ]

**Д.С. Петров, Г.В. Марченко**
ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
**D.S. Petrov, G.V. Marchenko**
AI TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD: A COMPARATIVE ANALYSIS
[ 84 ]

**Н.Э. Сейбель**
КОРРЕКЦИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ С ФОНДОМ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
**N.E. Seibel**
CORRECTION OF STUDENTS' KNOWLEDGE VIA THE FUND OF ASSESSMENT TOOLS ON HISTORY OF FOREIGN LITERATURE
[ 97 ]

**А.В. Юрьев**
ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАТИВНОСТИ: ИЗМЕНЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИКА-СТРОИТЕЛЯ
**A.V. Yuryev**
FROM PROFESSIONAL COMPETENCE TO PROFESSIONAL TRANSFORMATIVITY: CHANGING REQUIREMENTS FOR THE TRAINING OF CONSTRUCTION TECHNICIANS
[ 107 ]

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGY

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

**С.Е. Аннушкина, А.Ф. Гох**
РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
**S.E. Annushkina, A.F. Gokh**
DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS IN TERMS OF FOSTERING SELF-RELIANCE IN CHILDREN WITH DISABILITIES
[ 118 ]

**Е.Ю. Брель, М.М. Защиринский**
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)
**E.Yu. Brel, M.M. Zashchirinsky**
MODELING OF PSYCHOLOGICAL PREVENTION PROGRAMS FOR TEACHERS' EMOTIONAL BURNOUT (BASED ON THE RESULTS OF EMPIRICAL STUDY)
[ 128 ]

**К.А. Болендр, Л.И. Макадей, Э.В. Терещенко**
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ИГРОВЫХ СРЕД ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
**K.A. Bolendr, L.I. Makadey, E.V. Tereshchenko**
THEORETICAL FOUNDATIONS FOR DESIGNING DIGITAL GAME ENVIRONMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER
[ 140 ]

**С.В. Гани**
САМООРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ: ПРОФИЛИ И ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ
**S.V. Gani**
SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS' ACTIVITIES IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES: PROFILES AND PERSONAL RESOURCES
[ 150 ]

**В.Н. Чепа, М.В. Сафонова**
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ФАКТОРЫ, РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
**V.N. Chepa, M.V. Safonova**
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FACTORS, RISKS, AND POSSIBILITIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT
[ 161 ]

### ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
PERSONALITY PSYCHOLOGY

**О.М. Миллер, Л.В. Перова**
ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ОТ УРОВНЯ К СТРУКТУРЕ СВЯЗЕЙ
**O.M. Miller, L.V. Perova**
AGE-RELATED DYNAMICS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN HIGH SCHOOL STUDENTS: FROM THE LEVEL TO THE STRUCTURE OF RELATIONSHIPS
[ 177 ]

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGY

### ЯЗЫКОЗНАНИЕ
LINGUISTICS

**Е.Н. Елина, Е.А. Штейнгарт**
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ГОТИЧЕСКОЙ ДОМИНАНТЫ ПРОСТРАНСТВА В РОМАНЕ ДЖ. КОУ «КАКОЕ НАДУВАТЕЛЬСТВО!»
**E.N. Elina, E.A. Shteyngart**
STYLISTIC DEVICES FOR OBJECTIVATING THE GOTHIC SPATIAL DOMINANT IN J. COE'S NOVEL "WHAT A CARVE UP!"
[ 191 ]

**Е.А. Лазуткина**
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА КНР: СИТУАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ
**E.A. Lazutkina**
LINGUOCULTURAL FEATURES OF PRC ECONOMIC DISCOURSE: SITUATIONAL CONTEXT
[ 204 ]

**Е.В. Осетрова, Е.Ю. Костенко**
МОДЕЛИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ «САМОЛЕЧЕНИЕ» В МЕДИАДИСКУРСЕ
**E.V. Osetrova, E.Yu. Kostenko**
MODELLING THE LANGUAGE SITUATION OF 'SELF-MEDICATION' IN MEDIA DISCOURSE
[ 214 ]

ОБЪЯВЛЕНИЕ В ДОКТОРАНТУРУ
[ 224 ]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS
[ 225 ]

**УДК 372.857**

# ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ И РЕГИОНА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Д.Е. Алякринский (Красноярск, Россия)**
**Н.М. Горленко (Красноярск, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* Современная система общего образования сталкивается с противоречием между требованиями к деятельностным результатам обучения (функциональная грамотность, универсальные компетенции) и сохранением традиционной классно-урочной организации учебного процесса. Это несоответствие вынуждает педагогическое сообщество искать дополнительные ресурсы для развития ключевых образовательных качеств обучающихся, в том числе в системе неформального образования и за счет взаимодействия школы с региональной образовательной средой.

*Цель* статьи – выявление и описание основных направлений формирования функциональной грамотности обучающихся средствами эколого-образовательной среды школы и региона на основе средового подхода.

*Методология (материалы и методы).* Исследование базируется на теоретических положениях средового подхода (В.А. Ясвин, Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов), концепциях функциональной грамотности (А.А. Леонтьев, Н.Ф. Виноградова) и технологии организации обучения на основе индивидуальных образовательных программ (П.Г. Щедровицкий, М.А. Мкртчян). Использованы методы теоретического анализа и обобщения научно-методической литературы, моделирования образовательной среды, а также анализа практического опыта реализации проектной и исследовательской деятельности обучающихся во взаимодействии с региональными экологическими и научными организациями.

*Результаты исследования.* Выделены и охарактеризованы пять компонентов эколого-образовательной среды региона: пространственно-предметный, социально-коммуникативный, деятельностно-практический, ценностно-мировоззренческий и информационно-ресурсный. Определены основные направления использования данной среды для формирования функциональной грамотности: проектная и исследовательская деятельность; практико-ориентированные и выездные форматы; интеграция цифровых технологий (ГИС, мобильные приложения для мониторинга); межпредметная интеграция экологического содержания. Выявлены ключевые барьеры (недостаточная подготовка педагогов, ресурсные ограничения) и предложены пути их преодоления через разработку вариативных образовательных маршрутов, создание банка межпредметных заданий и организацию сетевого взаимодействия.

*Заключение.* Эколого-образовательная среда региона является эффективным ресурсом для развития функциональной грамотности обучающихся, позволяющим преодолеть разрыв между традиционной классно-урочной системой и современными требованиями к образовательным результатам. Успешная реализация данного подхода возможна при условии объединения усилий педагогов, учащихся, родителей, местных сообществ и региональных органов власти, что обеспечит подготовку функционально грамотных, ответственных и социально активных граждан.

**Ключевые слова:** *функциональная грамотность, эколого-образовательная среда, средовой подход, индивидуальная образовательная траектория, региональный компонент.*

**Алякринский Дмитрий Евгеньевич** – аспирант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: dima.alyakrinskiy.99@mail.ru

**Горленко Наталья Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии, химии и методики обучения, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4330-4234; e-mail: gorlenko@kspu.ru



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

*Постановка проблемы*. Современная система общего образования находится в стадии активных преобразований, обусловленных как обновлением нормативно-правовой базы (ФГОС ООО 2021 г., внедрение единых рабочих программ), так и стратегическими установками региональных органов управления образованием, направленными на повышение качества естественно-научного образования. Существенное обновление материально-технической базы («Точки роста», кванториумы, типовые кабинеты) создает новые возможности, однако результативность данных изменений напрямую зависит от готовности педагогического сообщества работать в новых условиях и учитывать объективные тенденции развития общества и самой образовательной системы.

В условиях трансформации ценностных ориентиров и производственных технологий сфера образования приобретает особую миссию: она не только транслирует знания, но и формирует новые стратегии мышления и деятельности, задавая образцы будущего. Как справедливо отмечает М.А. Мкртчян, в общественном развитии все большую роль начинают играть искусственно-технические, целенаправленно организованные процессы [Мкртчян, 1996]. При этом образовательный уровень современного выпускника включает не только систему предметных знаний, но и ценностные ориентации, универсальные способы мышления и коммуникации.

В профессиональном дискурсе для описания требуемых качеств выпускника используются различные понятия: универсальные учебные действия, общие и универсальные компетенции, функциональная грамотность. Каждое из них задает как содержательный, так и процессуальный аспекты обучения. Однако образовательный процесс в общем образовании сохраняет классно-урочную организацию, что существенно затрудняет освоение деятельностных компонентов содержания каждым обучающимся [Мкртчян, 2023].

Возникает противоречие между требованиями к результатам образования (деятельностный, компетентностный характер) и традиционными формами организации учебного процесса. Педагоги вынуждены искать ресурсы для преодоления этого разрыва в системе дополнительного образования. Одновременно наблюдается размывание границ профессиональных областей и возрастает потребность в непрерывном образовании на протяжении всей жизни. Как указывает П.Г. Щедровицкий, наряду с традиционной зоной образовательных учреждений формируется новая зона, ядром которой является индивидуальная образовательная программа [Щедровицкий, 2001].

Таким образом, формирование ключевых образовательных качеств обучающихся должно строиться на основе индивидуальных образовательных маршрутов, реализация которых в современных условиях возможна, в том числе в системе неформального образования [Лебединцев, 2021; Бирюкова, 2012].

*Цель* статьи – выявление и описание основных направлений формирования функциональной грамотности обучающихся средствами эколого-образовательной среды школы и региона на основе средового подхода.

*Методология (материалы и методы).* Теоретико-методологической основой исследования выступили: средовой подход в образовании (В.А. Ясвин, Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов), концепции функциональной грамотности (А.А. Леонтьев, Н.Ф. Виноградова), идеи индивидуализации образования через построение индивидуальных образовательных программ (П.Г. Щедровицкий, М.А. Мкртчян, В.Б. Лебединцев).

В работе использовались методы теоретического анализа и обобщения научной и методической литературы, моделирования образовательной среды, а также анализ практического опыта реализации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в условиях взаимодействия школы с региональными экологическими и научными организациями.

Эколого-образовательная среда региона рассматривается нами как совокупность пяти взаимосвязанных компонентов.

1. Пространственно-предметный – природные объекты региона (особо охраняемые природные территории, ландшафты, рекреационные

зоны, экологические центры, производственные объекты), выступающие как «память среды» [Ясвин, 2001].

2. Социально-коммуникативный – система отношений и взаимодействий с образовательными и научными организациями (вузы, колледжи, НИИ), природоохранными учреждениями.

3. Деятельностно-практический – возможности для реализации проектной и исследовательской деятельности, полевых практик, природоохранных акций.

4. Ценностно-мировоззренческий – формирование региональной идентичности и экологической культуры через участие в тематических мероприятиях.

5. Информационно-ресурсный – цифровые платформы, региональные порталы, базы данных, ГИС-технологии.

*Обзор научной литературы по проблеме исследования.* Понятие «функциональная грамотность» прошло значительную эволюцию. А.А. Леонтьев определяет функционально грамотного человека как способного использовать постоянно приобретаемые знания, умения и навыки для решения широкого круга жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений [Леонтьев, 2003]. Н.Ф. Виноградова[1] рассматривает функциональную грамотность как базовое образование личности и выделяет такие ключевые качества, как: готовность к взаимодействию с изменяющимся миром, способность решать нестандартные задачи, умение строить социальные отношения и наличие рефлексивных умений. В словаре Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина[2] функциональная грамотность трактуется как уровень знаний и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений.

Обобщая приведенные подходы, можно выделить универсальные компоненты функциональной грамотности: способность анализировать проблемные ситуации, предлагать пути их решения, анализировать полученные результаты, а также широту кругозора и опыт практической, экспериментальной деятельности.

Особый интерес для нашего исследования представляет эколого-образовательная среда как ресурс развития функциональной грамотности. Значительный потенциал для развития функциональной грамотности заложен в эколого-образовательной среде конкретных регионов. Так, в работе [Алякринский, 2025] на примере Красноярского края показано, что интеграция региональных эколого-географических факторов в учебный процесс позволяет эффективно формировать все компоненты функциональной грамотности через проектную деятельность, межпредметные задачи и использование цифровых технологий мониторинга. В монографии под редакцией Е.Н. Арбузовой и О.А. Яскиной [Перспективы..., 2025] проводится систематизация научно-методических подходов к преподаванию биологии и экологии, включая вопросы формирования функциональной грамотности, где авторы обобщают современные тенденции развития методики обучения и предлагают практические рекомендации для образовательных организаций.

В соответствии с концепцией В.А. Ясвина, образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, содержащая возможности для удовлетворения потребностей участников [Ясвин, 2001]. Л.И. Новикова определяет среду как систему отношений между участниками [Новикова, 2010], Ю.С. Мануйлов – как совокупность возможностей для деятельности и развития [Мануйлов, 2002]. Важность ценностно-мировоззренческого компонента экологического образования подчеркивается в исследовании Е.Н. Дзятковской и А.Н. Захлебного, которые отмечают, что экологическая информация в массовом образовании часто не осмысливается обучающимися «с точки зрения экологического императива – основной ценностно-мировоззренческой категории современной

[1] Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: кн. для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36505768 (дата обращения: 24.06.2026).

[2] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с. URL: https://gigabaza.ru/doc/15935.html (дата обращения: 24.06.2026).



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

экологической культуры и, следовательно, не становится ориентиром поведения в жизни молодежи» [Дзятковская, Захлебный, 2021], а С.Н. Глазачев подчеркивает ключевую роль информационного обеспечения [Глазачев и др., 2007]. Как отмечают Н.Ф. Винокурова и соавторы, значительная роль в формировании экологической ответственности принадлежит объединениям дополнительного образования [Винокурова, Щенникова, 2025].

Можно добавить, что зарубежные исследования также указывают на недостаточную подготовку педагогов как на глобальный вызов. В работе [Rojas Alvarado et al., 2026] показано, что успех экологических проектов зависит от институциональной поддержки, сплоченности рабочих групп и уровня тематической грамотности педагогов.

*Результаты исследования.* В ходе теоретического анализа и обобщения практического опыта нами были выявлены и систематизированы основные направления использования эколого-образовательной среды региона для формирования функциональной грамотности обучающихся.

1. Проектная и исследовательская деятельность является наиболее эффективным механизмом развития умений работать с информацией, анализировать данные, формулировать выводы и предлагать решения. Учащиеся вовлекаются в реальные экологические исследования: изучение качества воды в местных водоемах, анализ состояния почвы, оценка влияния промышленных предприятий на окружающую среду. Например, проект «Оценка качества воды в реке Енисей методами биоиндикации» включает отбор проб, анализ видового состава макробентоса и взаимодействие со специалистами гидрологического поста, что обеспечивает межпредметность и практическую значимость. Аналогичный положительный опыт зафиксирован в индонезийской школе, где работа в теплице позволила достичь высоких показателей участия учащихся (88,2 %) и общей экологической компетентности (84,6 %) [Sari et al., 2025)], а в исследовании [Vasilyeva, 2022] на примере трех регионов России также показано, что проектная деятельность повышает экологическую грамотность школьников.

2. Практико-ориентированные задания и выездные форматы включают: экологические туры и экскурсии в природные зоны для изучения флоры и фауны; работу на школьных учебно-опытных участках с освоением принципов устойчивого земледелия; участие в волонтерских акциях (очистка территорий, высадка деревьев, восстановление природных объектов); гостевые лекции и мастер-классы с приглашением экспертов-экологов.

3. Интеграция цифровых технологий трансформирует изучение экологии из пассивного запоминания в активную исследовательскую и социально значимую деятельность. Использование геоинформационных систем (например, ArcGIS Online) позволяет создавать интерактивные карты экологических нарушений. Мобильные приложения типа iNaturalist дают возможность участвовать в мониторинге биоразнообразия, формируя базы данных, востребованные региональными учеными.

4. Межпредметная интеграция экологического содержания в уроки биологии, географии, химии, математики и литературы позволяет учащимся видеть связь между предметными знаниями и реальной жизнью. Например, расчет углеродного следа школьного автобуса на математике; дискуссия о ценностном отношении к природе при анализе повести В. Распутина «Прощание с Матерой» на литературе; анализ влияния промышленного предприятия на лесные экосистемы с построением картосхем на географии и биологии.

5. Перспективные направления связаны с дальнейшей интеграцией ГИС, онлайн-платформ мониторинга и развитием межрегионального сотрудничества по обмену лучшими практиками.

*Заключение.* Развитие функциональной грамотности в условиях эколого-образовательной среды региона представляет собой эффективный и перспективный путь преодоления противоречия между традиционной классно-урочной системой и современными деятельностными требованиями к результатам образования.

В ходе исследования выявлено, что ключевыми барьерами являются: недостаточная подготовка педагогов к организации обучения на основе индивидуальных образовательных программ, а также ограниченность ресурсов и низкая мотивация части обучающихся. Для преодоления данных трудностей предлагается следующее.

1. Разработать вариативные образовательные маршруты, обеспечивающие поэтапное развитие компонентов функциональной грамотности.

2. Создать банк межпредметных заданий с региональным экологическим содержанием.

3. Инициировать совместные формы работы обучающихся с различными субъектами эколого-образовательной среды (научные организации, ООПТ, предприятия).

4. Обеспечить включение всех участников образовательного процесса в ситуации планирования, организации и коллективной рефлексии деятельности.

Успешное решение поставленных задач возможно только при условии объединения усилий всех участников образовательного процесса – педагогов, учащихся, родителей, местных сообществ и региональных органов власти. При этом подчеркивается необходимость дальнейших исследований, направленных на создание конкретных методических комплексов и диагностического инструментария, которые позволят объективно оценить влияние регионального эколого-образовательного компонента на уровень функциональной грамотности. В конечном счете лишь системное взаимодействие всех перечисленных сторон способно сформировать образовательную среду, которая будет воспитывать функционально грамотных, ответственных и социально активных граждан, готовых противостоять глобальным и локальным вызовам современности.

## Библиографический список

1. Алякринский Д.Е. Использование эколого-географических факторов Красноярского края в развитии функциональной грамотности обучающихся // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2025. № 1. С. 50–55. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=88982762 (дата обращения: 02.07.2026).
2. Бирюкова И.К. Неформальное образование: понятие и сущность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т. 74, № 10. С. 18–20. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-ponyatie-i-suschnost (дата обращения: 01.07.2026).
3. Винокурова Н.Ф., Щенникова Ю.Э. Формирование экологической ответственности в геоэкологическом объединении дополнительного образования «Школьное лесничество» // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekologicheskoy-otvetstvennosti-v-geoekologicheskom-obedinenii-dopolnitelnogo-obrazovaniya-shkolnoe-lesnichestvo (дата обращения: 01.07.2026).
4. Глазачев С.Н., Ерошенко В.И., Кашлев С.С., Медведева М.В. Экологическая культура и общественный договор // Вестник экологического образования в России. 2007. № 1 (43). С. 18–19. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15166278 (дата обращения: 24.06.2026).
5. Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н. Гуманитаризация экологического образования как вектор его развития до 2030 года // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 1 (33). URL: https://reader.org/gumanitarizacija-jekologicheskogo-obrazovanija-kak-vektorego-razvitija-do-2030-147227171 (дата обращения: 24.06.2026).
6. Лебединцев В.Б. Обучение на основе индивидуальных образовательных программ: коллективное vs индивидуального? // Инновации в образовании. 2021. № 3. С. 35–45. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44848719 (дата обращения: 24.06.2026).
7. Леонтьев А.А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. М.: Баласс, 2003. 368 с.



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

8. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. Нижний Новгород: Волго-Вятская академия государственной службы, 2002. 157 с. EDN: HZLJIQ. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42908544
9. Мкртчян М.А. Проблемы реализации государственных общеобразовательных стандартов // Народное образование. 2023. № 7. С. 22–26. URL: https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2023-7/problemi-realizacii-gosudarstvennih-obsheobrazovatelnih-standartov-
10. Мкртчян М.А. Прожектные идеи и утопии на третье тысячелетие // Коллективный способ обучения. 1996. № 3. С. 6–7. URL: https://kco-kras.ru/index.php/magazine/kso_3_1996/
11. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: монография. М.: ПЕР СЭ, 2010. 338 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21199676
12. Перспективы развития методики обучения биологии и экологии 2025: научно-методические и практические аспекты: монография / под ред. Е.Н. Арбузовой, О.А. Яскина. М.: Русайнс, 2025. 290 с. EDN: CWHFXA
13. Щедровицкий П.Г. Индивидуальные образовательные программы. Управление школой // Приложение к газете «Первое сентября». 2001. № 1. С. 2–3. URL: https://upr.1sept.ru/index.php?year=2001&num=01
14. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=39233920 (дата обращения: 24.06.2026).
15. Rojas Alvarado, C., Casanova Treto, P., & Solano Arguedas, A. (2026). Technical lag as a shortcoming to environmental education: Insights from projects in two Costa Rican Public Schools. *Revista Educación – Journal of Education*, 50 (1). DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v50i1.4124
16. Sari, D.I., Muchtarom, M., Al Rasyid, M., Raharjo, & Yuliandari, E. (2025). Fostering ecological citizenship through greenhouse-based learning: A case study of an Adiwiyata School in Surakarta. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 1553, 012008. DOI: https://doi.org/10.1088/1755-1315/1553/1/012008
17. Vasilyeva, P.D. Environmental education of schoolchildren based on the study of environmental problems. In *D. Bataev, S.A. Gapurov, A.D. Osmaev, V.K. Akaev, L.M. Idigova, M.R. Ovhadov, A.R. Salgiriev, & M.M. Betilmerzaeva (Eds.), Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism* (SCTCMG 2022) (Vol. 128, pp. 670–677). European Publisher. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2022.11.91

# ECOLOGICAL AND EDUCATIONAL SCHOOL AND REGION ENVIRONMENT POTENTIAL FOR DEVELOPING STUDENTS' FUNCTIONAL LITERACY

**D.E. Alyakrinsky (Krasnoyarsk, Russia)**
**N.M. Gorlenko (Krasnoyarsk, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem*. The modern system of general education faces a contradiction between the requirements for activity-based learning outcomes (functional literacy, universal competencies) and the preservation of traditional classroom-lesson organization of an educational process. This discrepancy compels the pedagogical community to seek additional resources for developing students' key educational qualities, including through non-formal education and through the interaction of schools with the regional educational environment.

*The purpose of the article* is to theoretically substantiate and propose practical ways of developing students' functional literacy through the ecological-educational environment of the school and the region, grounded in an environmental approach.

*Methodology (materials and methods)*. The research is grounded on the theoretical foundations of the environmental approach (V.A. Yasvin, L.I. Novikova, Yu.S. Manuilov), concepts of functional literacy (A.A. Leontiev, N.F. Vinogradova), and ideas of individualization of education (P.G. Shchedrovitsky). The study employs methods of theoretical analysis and synthesis of scientific and methodological literature, modeling of the educational environment, as well as analysis of practical experience in implementing project-based and research activities of students in cooperation with regional environmental and scientific organizations.

*Research results.* Five components of the ecological-educational environment of the region have been identified and characterized: spatial-subject, social-communicative, activity-practical, value-worldview, and information-resource. The main ways of using this environment to develop functional literacy have been determined: project-based and research activities; practice-oriented and off-site formats; integration of digital technologies (GIS, mobile monitoring applications); interdisciplinary integration of ecological content. Key barriers (insufficient teacher training, resource constraints) have been identified, and ways to overcome them are proposed through the development of variable educational routes, the creation of a bank of interdisciplinary tasks, and the organization of network interaction.

*Conclusion.* The ecological-educational environment of the region is an effective resource for developing students' functional literacy, making it possible to bridge the gap between the traditional classroom-lesson system and modern requirements for educational outcomes. The successful implementation of this approach is possible provided that the efforts of teachers, students, parents, local communities, and regional authorities are united. This will ensure preparation of functionally literate, responsible, and socially active citizens.

**Keywords:** *functional literacy, ecological-educational environment, environmental approach, individual learning pathway, regional component.*

**Alyakrinsky, Dmitry E.** – PhD Candidate, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dima.alyakrinskiy.99@mail.ru
**Gorlenko, Natalya M.** – 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/0000-0003-4330-4234; e-mail: gorlenko@kspu.ru

## References

1. Alyakrinsky, D.E. (2025). The use of ecological and geographical factors of the Krasnoyarsk Territory in the development of functional literacy of students. *Osovskie pedagogicheskie chteniya "Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya – novye resheniya"* [Osov Pedagogical Readings "Education in the Modern World: New Time – New Solutions"], *1*, 50–55. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=88982762 (access date: 02.07.2026).
2. Biryukova, I.K. (2012). Non-formal education: concept and essence. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University], *74* (10), 18–20. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-ponyatie-i-suschnost (access date: 01.07.2026).



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

3. Vinokurova, N.F., & Shchennikova, Yu.E. (2020). Formation of environmental responsibility in the *School Forestry* geo-ecological association of additional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *69* (4). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekologicheskoy-otvetstvennosti-v-geoekologicheskom-obedinenii-dopolnitelnogo-obrazovaniya-shkolnoe-lesnichestvo (access date: 01.07.2026).
4. Glazachev, S.N., Eroshenko, V.I., Kashlev, S.S., & Medvedeva, M.V. (2007). Ecological culture and social contract. *Vestnik ekologicheskogo obrazovaniya v Rossii* [Bulletin of Environmental Education in Russia], *1* (43), 18–19. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15166278 (access date: 24.06.2026).
5. Dzyatkovskaya, E.N., & Zakhlebny, A.N. (2021). Humanitarization of environmental education as a vector of its development until 2030. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Lifelong Education: The 21st Century], *1* (33). URL: https://readera.org/gumanitarizacija-jekologicheskogo-obrazovanija-kak-vektorego-razvitija-do-2030-147227171 (access date: 24.06.2026).
6. Lebedintsev, V.B. (2021). Learning based on individual educational programs: collective vs. individual? *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in Education], *3*, 35–45. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44848719 (access date: 24.06.2026).
7. Leontiev, A.A. (2003). *Obrazovatelnaya sistema "Shkola 2100". Pedagogika zdravogo smysla* [*School 2100* Educational system. Pedagogy of common sense]. Moscow, Russia.
8. Manuylov, Yu.S. (2002). *Sredovoy podkhod v vospitanii* [Environmental approach in education] (2nd ed.). Nizhny Novgorod, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42908544
9. Mkrtchyan, M.A. (2023). Problems in the implementation of state general education standards. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education], *7*, 22–26. https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2023-7/problemi-realizacii-gosudarstvennih-obsheobrazovatelnih-standartov-
10. Mkrtchyan, M.A. (1996). Project ideas and utopias for the third millennium. *Kollektivnyy sposob obucheniya* [Collective Way of Learning], *3*, 6–7. URL: https://kco-kras.ru/index.php/magazine/kso_3_1996/
11. Novikova, L.I. (2010). *Pedagogika vospitaniya* [Pedagogy of education]. Moscow, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21199676
12. *Perspektivy razvitiya metodiki obucheniya biologii i ekologii 2025: nauchno-metodicheskie i prakticheskie aspekty* [Prospects for the development of methods of teaching biology and ecology 2025: scientific-methodological and practical aspects] (2025). Edited by E.N. Arbuzovoy, O.A. Yaskina. Moscow, Russia.
13. Shchedrovitskiy, P.G. (2001). Individual educational programs. *Upravlenie shkoloy: Prilozhenie k gazete "Pervoe sentyabrya"* [School Management: Supplement to *The First of September* newspaper], *1*, 2–3. URL: https://upr.1sept.ru/index.php?year=2001&num=01
14. Yasvin, V.A. (2001). *Obrazovatelnaya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=39233920 (access date: 24.06.2026)
15. Rojas Alvarado, C., Casanova Treto, P., & Solano Arguedas, A. (2026). Technical lag as a shortcoming to environmental education: Insights from projects in two Costa Rican Public Schools. *Revista Educación – Journal of Education*, *50* (1). DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v50i1.4124
16. Sari, D.I., Muchtarom, M., Al Rasyid, M., Raharjo, & Yuliandari, E. (2025). Fostering ecological citizenship through greenhouse-based learning: A case study of an Adiwiyata School in Surakarta. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, *1553*, 012008. DOI: https://doi.org/10.1088/1755-1315/1553/1/012008
17. Vasilyeva, P.D. Environmental education of schoolchildren based on the study of environmental problems. In: *D. Bataev, S.A. Gapurov, A.D. Osmaev, V.K. Akaev, L.M. Idigova, M.R. Ovhadov, A.R. Salgiriev, & M.M. Betilmerzaeva (Eds.), Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism* (SCTCMG 2022) (Vol. 128, pp. 670–677). European Publisher. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2022.11.91

**УДК 378.146**

# АЛГОРИТМ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЗАДАЧ ДЛЯ «МОЛНИЕНОСНЫХ» СТУДЕНЧЕСКИХ ОЛИМПИАД ПО МАТЕМАТИКЕ

**Н.А. Журавлева (Красноярск, Россия)**
**Е.И. Ганжа (Красноярск, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* В условиях цифровизации высшего образования студенческое олимпиадное движение трансформируется в системный элемент профессиональной подготовки будущих учителей математики, что закреплено в нормативных документах. Наблюдается противоречие между требованиями нормативных документов и существующими подходами к составлению олимпиадных задач.

*Цель* статьи – уточнить принципы и разработать на их основе алгоритм конструирования задач для студенческих математических «молниеносных» олимпиад (на эмпирическом материале олимпиады «Стрекоза»).

*Методология и методы исследования.* Теоретико-методологическую основу исследования составляет системно-деятельностный подход, в рамках которого конструирование математических задач для олимпиад «молниеносного» формата трактуется как педагогическая деятельность, обеспечивающая диагностику быстроты мышления в цифровой образовательной среде. В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы: анализ нормативных документов и литературы, систематизация методических подходов к конструированию олимпиадных задач и обобщение многолетнего эмпирического опыта проведения студенческой олимпиады «Стрекоза».

*Результаты исследования.* Уточнены и дополнены четыре принципа конструирования (сбалансированности, краткости, доступности, динамичности) и введены два новых (однозначности, проверяемости), учитывающих специфику цифрового формата. Разработан пятиэтапный алгоритм конструирования задач, включающий отбор прототипов, отбор по новизне и трансформируемости, классификацию по уровням сложности, корректировку условия прототипа и независимую экспертизу.

*Заключение.* Алгоритм успешно апробирован в практике проведения олимпиады «Стрекоза». Научная новизна заключается в теоретическом обосновании принципов и разработке алгоритма конструирования задач для формата «молниеносной» олимпиады по математике. Принципы и алгоритм конструирования задач могут быть адаптированы при организации аналогичных предметных соревнований в цифровой образовательной среде.

**Ключевые слова**: *студенческие олимпиады, молниеносные олимпиады, принципы конструирования задач, быстрота мышления, цифровая среда*.

**Журавлева Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0426-4903; e-mail: zhuravlevanataly@mail.ru
**Ганжа Елена Ивановна** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2114-4597; e-mail: eiganzha@mail.ru

*Постановка проблемы.* Студенческое олимпиадное движение трансформируется из факультативного формата в системный элемент профессиональной подготовки будущих учителей математики. В нормативных документах задается ориентир на работу с учениками, имеющими высокую мотивацию и обладающими математическими способностями. Согласно Концепции развития математического образования, ученикам средней школы необходимо создавать условия для развития этих способностей, одновременно работая над повышением математической грамотности и интереса к точным наукам[1]. На уровне школы

[1] Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2013 № 2506-р «Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации» (с изм. от 08.10.2020) [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/499067348 (дата обращения: 25.07.2026).



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

непосредственным исполнителем этих задач является учитель математики, поэтому к его профессиональной подготовке предъявляются специальные требования. Профессиональный стандарт педагога рассматривает работу с олимпиадниками как неотъемлемую часть предметно-методической подготовки. Учителю математики необходимо не только сопровождать учащихся в подготовке к математическим олимпиадам, но и владеть методами решения нестандартных задач[2]. Обозначенные требования невозможно реализовать без системной работы с олимпиадными заданиями, которая должна проводиться на всех этапах подготовки будущих учителей. Концепция подготовки педагогических кадров до 2030 г. предусматривает активное внедрение цифровых сервисов в учебный процесс для обучающихся и преподавателей[3]. Подобная трансформация открывает перспективы для развития олимпиадного движения в новых форматах.

В исследовании [Кейв и др., 2024] было показано, что математическая олимпиада «молниеносного» формата «Стрекоза» статистически значимо развивает быстроту мышления студентов. Однако вопрос о том, как конструировать задачи для такой олимпиады, остался нераскрытым.

Наблюдается противоречие между требованиями нормативных документов и существующими подходами к составлению олимпиадных задач: с одной стороны, необходимость оперативной диагностики быстроты мышления студентов в условиях цифровой образовательной среды, с другой – существующие методики конструирования задач ориентированы на классические форматы олимпиад с длительным решением и экспертной проверкой.

Проблема заключается в отсутствии методически обоснованного алгоритма конструирования олимпиадных задач, адаптированного к специфике математических олимпиад «молниеносного» формата для студентов в цифровой образовательной среде.

*Цель* статьи – уточнить принципы и разработать на их основе алгоритм конструирования задач для студенческих математических «молниеносных» олимпиад (на эмпирическом материале олимпиады «Стрекоза»).

*Методология и методы исследования.* Теоретико-методологическую основу исследования составляет системно-деятельностный подход, в рамках которого конструирование математических задач для олимпиад «молниеносного» формата трактуется как педагогическая деятельность, обеспечивающая диагностику быстроты мышления в цифровой образовательной среде. В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы: анализ нормативных документов и литературы, систематизация методических подходов к конструированию олимпиадных задач (Н.В. Аргунова, С.П. Грушевский, Я.В. Корж, А.А. Косярский, А.М. Попова и др.) и обобщение многолетнего эмпирического опыта проведения студенческой олимпиады «Стрекоза» (2013–2026).

*Обзор научной литературы.* В системе высшего образования зарождается студенческое олимпиадное движение. Как отмечает Т.Э. Захарова, проведение студенческих олимпиад прочно вошло в практику высших учебных заведений. При этом наблюдается не только рост числа участников, но и многообразие форматов состязаний [Захарова, 2024, с. 50]. Данная тенденция отражает запрос системы образования на обновление способов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся. В.Л. Крепкогорский подчеркивает, что олимпиадное движение не только придает динамику образовательному процессу, но и обеспечивает отбор способных школьников, одновременно повышая мотивацию учеников [Крепкогорский, 2023, с. 416].

Согласно концепции А.О. Келдибековой и др., олимпиадная деятельность не сводится

[2] Приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 № 544н Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изм. от 05.08.2016) [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/499053710 (дата обращения: 25.07.2026).

[3] Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/350986401 (дата обращения: 25.07.2026).

к стандартному контролю знаний, а выступает фактором развития математической креативности [Келдибекова и др., 2025, с. 17].

Нестандартное мышление реализуется через способность работать с логическими конструкциями. В работе З.А. Дулатовой и др. подчеркивается, что многообразие логических связей в олимпиадных задачах позволяет проявиться исследовательской логике обучающихся [Дулатова и др., 2024, с. 222–223]. Причем некоторые олимпиадные задачи поддаются решению при хорошей логике рассуждений без углубленных предметных знаний [Бажанова и др., 2023, с. 91].

Реализация перечисленных особенностей олимпиадных заданий становится возможной, если разработчики руководствуются определенными принципами. Согласно одному из принципов, сформулированному В.Л. Крепкогорским, теория, необходимая для решения задач, не должна выходить за рамки общеобразовательного стандарта [Крепкогорский, 2023, с. 418]. Развивая эту позицию, А.О. Келдибекова систематизирует принципы разработки заданий для классических олимпиад, выделяя постепенное усложнение, разнообразие тем, новизну задач для участников и соответствие школьной программе [Келдибекова, 2020, с. 126]. Ю.М. и Т.В. Вахромеевы дополнили общие принципы конкретными требованиями: задачи должны опираться на базовые знания, различаться по сложности (от почти стандартных до сложных), быть разнообразными по содержанию и приемам, нестандартными и краткими по формулировке [Вахромеев, Вахромеева, 2015, с. 85–86].

Для реализации принципов и требований разработчику необходимы приемы создания олимпиадных заданий. В связи с этим обратимся к работам, в которых описываются такие приемы.

С.П. Грушевский и Я.В. Корж разграничивают создание задачи (разработка идеи с нуля) и конструирование (составление из известных элементов, например через параметрическую генерацию) [Грушевский, Корж, 2025, с. 70].

А.А. Косярский описывает алгоритм создания олимпиадных заданий с помощью авторской сюжетной переработки, которая включает: поиск базовой задачи; анализ ее условия; поиск алгоритмов решения и создание сюжетной оболочки с четкой логической связкой, не противоречащей полученному решению, не допускающей двойственной интерпретации и приводящей к единственному верному ответу [Косярский, 2020].

Важность оформления задания отмечают Н.В. Аргунова и А.М. Попова, подчеркивая, что при составлении олимпиадных задач важно уделять внимание формулировке вопроса, подбору числовых данных, логике сюжета, созданию творческой оболочки, чтобы задача была интересна и понятна [Аргунова, Попова, 2023].

Пример системной работы с вариативностью заданий демонстрируют Е.И. Деза и А.Н. Попов. Они раскрывают суть авторского подхода «решение задач – тиражирование задач»: сначала студенты разбирают решение олимпиадной задачи, а затем учатся создавать их вариации, изменяя параметры и обобщая условия [Деза, Попов, 2021].

Параллельно с разработкой методов конструирования заданий в отечественной науке зарубежные исследователи акцентируют внимание на различных аспектах подготовки к олимпиаде. Например, в Турции выявили такие проблемы, как отсутствие подробной информации об особенностях олимпиад и недостаточная подготовка учителей к отбору талантливых учеников и осуществлению системной работы по подготовке к олимпиадам [Yalçın et al., 2025]. В Казахстане проблему подготовки учителей к работе с олимпиадниками решают через формирование у будущих педагогов навыков поиска различных решений нестандартных задач [Altynbekov et al., 2023]. Исследователи из Индонезии подчеркивают, что подготовка к олимпиадам является комплексным педагогическим процессом, требующим когнитивной готовности учащихся и системной методической поддержки педагогов. Х.Д. Умбара с соавторами [Umbara et al., 2025] акцентирует внимание на таких элементах



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

математического мышления, как понимание, решение проблем, рассуждение, оформление решений, выявление логических связей. М.С. Хидайатуллох и соавторы [Hidayatulloh et al., 2024] выделяют в математическом мышлении уровни более высокого порядка – анализ, оценку и синтез. Развитие выделенных элементов не происходит автоматически и требует саморегулируемого обучения [Hidayatulloh et al., 2024] и эффективного сотрудничества науки и учителей [Umbara et al., 2025]. М. Телеука и Л. Сали разработали комплексную программу подготовки школьников к олимпиадам по математике, структурированную по классам и разделам [Teleucă, Sali, 2025]. В работе М. Ансори в соавторстве предложен подход к совершенствованию подготовки, включающий проведение тренингов для учащихся и педагогов [Ansori et al., 2025]. Для учащихся они направлены на решение задач, а для педагогов – на освоение разработанных методических рекомендаций и стратегий решения задач.

Обобщая представленные зарубежные исследования, можно констатировать, что их фокус смещен в сторону когнитивной подготовки участников и методического сопровождения педагогов, однако конкретные приемы разработки и адаптации самих олимпиадных заданий в этих работах отсутствуют.

Таким образом, в проанализированных нами работах встречается описание различных приемов создания олимпиадных заданий – от параметрической генерации и сюжетной переработки до тиражирования через варьирование условий. Однако все они рассчитаны на классический формат олимпиад. Вопрос о конструировании задач для молниеносного решения остается открытым и требует отдельного изучения.

*Результаты исследования.* На основе многолетнего опыта проведения олимпиады «Стрекоза», анализа результатов участников и синтеза теоретических положений из работ Ю.М. и Т.В. Вахромеевых, В.Л. Крепкогорского, А.О. Келдибековой и других исследователей были уточнены и дополнены принципы конструирования задач для олимпиады по молниеносному решению математических задач.

Принцип сбалансированности трактовался как соблюдение соотношения числа задач разного уровня сложности: «количество заданий повышенного и высокого уровней сложности не должно превышать количество заданий базового и продвинутого уровней» [Кейв и др., 2024, с. 31]. Однако практика проведения олимпиады «Стрекоза» показывает, что этого недостаточно. Для поддержания активного внимания студентов необходимо добавить параметр – тематическое разнообразие: равномерное чередование задач (алгебраических, арифметических, геометрических, логических и других), чтобы избежать блоков однотипных задач.

Принцип краткости. Развитие принципа краткости в контексте «молниеносных» олимпиад потребовало расширения его содержания. В отличие от первоначальной версии [Кейв и др., 2024], где акцент делался на компактности формулировки условия, введен новый критерий краткости логической цепочки решения. Базовый и продвинутый уровни требуют не более 1–3 шагов рассуждения, а повышенный и высокий – не более 4–8. Задачи, составленные с учетом этих требований, позволят студентам решить 10 задач базового уровня, 10 – продвинутого и 10 – повышенного за 30 минут, а 3 задачи высокого уровня – за 10 минут.

Принцип доступности означает, что для решения задач достаточно знаний школьного курса математики. Сложность достигается за счет нестандартной комбинации известных фактов и неочевидного применения знакомых формул. При этом сохраняется требование «исключать использование сложных для запоминания формул, использование справочных материалов, а также выполнение длительных выкладок и вычислений» [Кейв и др., 2024, с. 31].

Принцип динамичности. Первоначально его трактовали как требование включать в олимпиаду «задачи из разных разделов математики» [Кейв и др., 2024, с. 31]. Практика проведения олимпиады «Стрекоза» показала необходимость ежегодной замены идей в задачах. Для постоянных участников знакомые решения перестают быть проблемными. Поэтому

мы вкладываем в этот принцип новый смысл: ежегодное обновление банка задач с полной заменой идей.

Принцип однозначности. В условиях дефицита времени необходимо, чтобы задача допускала единственное прочтение. Неоднозначная формулировка задачи заставляет участника многократно перечитывать условие, отвлекая от решения. Задача должна иметь единственный верный ответ.

Принцип проверяемости. В среде LMS Moodle ответ задачи должен быть целым числом или конечной десятичной дробью. Задачи с выбором ответа допустимы лишь в исключительных случаях (не более 2–3 в варианте), с 5–6 содержательно обоснованными дистракторами, моделирующими типичные ошибки студентов.

Перечисленные шесть принципов образуют основу конструирования задач для «молниеносных» олимпиад, адаптированных к жесткому временному регламенту и автоматической проверке. Каждый из принципов не дублирует остальные.

Для олимпиады «Стрекоза» в соответствии с описанными выше принципами был разработан алгоритм конструирования задач. Его методологическую основу составляет синтез трех взаимодополняющих подходов: концепции конструирования задач С.П. Грушевского и Я.В. Коржа, алгоритма сюжетной переработки А.А. Косярского и методики создания творческой оболочки Н.В. Аргуновой и А.М. Поповой.

1. Отбор прототипов. На первом этапе отбираются задачи – прототипы для будущего банка. Согласно принципу краткости мы не рассматриваем классические олимпиадные задачи, требующие длительного решения. Далее отбираются задачи, решаемые не только быстро, но и с применением нестандартной идеи. Подобные задачи можно найти в международном конкурсе «Кенгуру» и аналогичных соревнованиях. Описанный подход обеспечивает первичное соответствие прототипов принципам краткости, доступности и закладывает основу для последующего конструирования.

2. Сортировка по новизне и трансформируемости. Далее проводится отбор прототипов по новизне, в первую очередь берутся те задачи, идеи которых ранее не использовались в олимпиаде «Стрекоза». Затем проверяется трансформируемость условия – возможность изменения формулировки без потери идеи решения. Так реализуется принцип динамичности, который обеспечивает ежегодное обновление банка задач.

3. Классификация по уровням сложности. Решение отобранных прототипов разбивается на логические шаги для определения уровня сложности.

4. Корректировка условия прототипа. На завершающем этапе проводится корректировка условия: изменяется формулировка, выстраивается сюжетная линия и проверяется логика изложения.

Рассмотрим пример корректировки условия для прототипа: «Тому Сойеру было поручено покрасить забор. Четвертую часть работы он выполнил сам, затем передал кисть Бену, который работал 15 минут, причем водил кисточкой в два раза быстрее, чем Том. После Бена за дело взялся Билл, который работал втрое быстрее, чем Том, и закончил всю работу за 5 минут. Сколько времени потратили мальчики на покраску всего забора?»[4].

Поскольку Бен работает в два раза быстрее Тома, то за 15 минут он выполняет такой же объем работы, какой Том сделал бы за 30 минут. Билл работает в три раза быстрее Тома, поэтому его 5 минут работы соответствуют 15 минутам работы Тома. Если бы Том выполнял работу вместо Бена и Билла, то он бы справился с ней за 45 минут и выполнил бы ¾ всей работы, поскольку изначально он выполнил ¼ работы. Следовательно, на выполнение ¼ ему понадобилось 15 минут. Общее время составило 15 + 15 + 5 = 35 минут.

Опираясь на алгоритм создания сюжетной оболочки А.А Косярского и методику создания творческой оболочки Н.В. Аргуновой

[4] Все задачи «Кенгуру» / сост. Т.А. Братусь, Н.А. Жарковская, А.И. Плоткин, Е.А. Рисс, Т.Е. Савелова. СПб.: Левша, 2003. 146 с.



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

и А.М. Поповой, заменим сюжет, действующих лиц и числовые данные, но сохраним идею решения. В результате получаем следующую задачу. *Злая мачеха поручила Золушке перебрать мешок крупы. Золушка перебрала пятую часть крупы, затем мыши работали 12 минут (вдвое быстрее Золушки), а голуби закончили за 8 минут (втрое быстрее Золушки). За сколько минут они перебрали мешок крупы?*

Текст задачи проверяется на однозначность, реалистичность контекста. Параллельно производится подбор числовых данных, обеспечивающий получение ответа в удобной для проверки форме (целое число или конечная десятичная дробь), что соответствует принципам однозначности и проверяемости.

5. Независимая экспертиза. Готовые задачи направляются эксперту, который проверяет корректность формулировок, однозначность решений и правильность ответов. Если задача успешно проходит проверку, она включается в итоговый вариант олимпиады.

*Заключение.* Алгоритм реализует описанные принципы как последовательную процедуру создания банка задач для олимпиады, адаптированной к цифровому формату «молниеносных» соревнований. Разработанный алгоритм апробирован в ходе проведения олимпиады «Стрекоза».

Научная новизна исследования заключается в уточнении и дополнении ранее сформулированных принципов (сбалансированности, краткости, доступности, динамичности) и введении новых принципов (однозначности, проверяемости), а также в разработке алгоритма конструирования задач для формата «молниеносной» олимпиады по математике.

Принципы и алгоритм конструирования задач могут быть адаптированы при организации аналогичных соревнований в цифровой образовательной среде.

## Библиографический список

1. Аргунова Н.В., Попова А.М. Конструирование комплекса задач для математических олимпиад школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-3. С. 18–21. EDN: VAZXRI
2. Бажанова Е.Н., Кирюшкина О.В., Ковпак И.О., Корнилов В.С., Михрина Т.В., Ушаков А.В. Математические олимпиады как средство развития познавательной активности школьников // Вестник МГПУ. Сер.: Информатика и информатизация образования. 2023. № 4 (66). С. 78–93. EDN: PGRFBY. DOI: 10.25688/2072-9014.2023.66.4.07
3. Вахромеев Ю.М., Вахромеева Т.В. О критериях отбора и оценки олимпиадных задач по математике для студентов технического вуза // Информационные технологии в работе с одаренной молодежью: сб. ст. / под ред. М.И. Бальзанникова, С.А. Пиявского, В.В. Козлова. Самара: Самар. гос. архитектурно-строит. ун-т, 2015. С. 82–86. EDN: TQLPEJ. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23326135_22127206.pdf (дата обращения: 16.08.2026).
4. Грушевский С.П., Корж Я.В. Конструирование заданий для математических соревнований в профессиональной подготовке учителей // Современные проблемы математики и математического образования: матер. Междунар. науч. конф. «78 Герценовские чтения». СПб.: Издательско-полиграф. ассоциация высш. учеб. заведений, 2025. С. 69–71. EDN: KLPVHK
5. Деза Е.И., Попов А.Н. Вопросы подготовки учителей математики к организации олимпиад для школьников // Преподаватель XXI век. 2021. № 4-1. С. 171–183. EDN: HAOUUS. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-4-171-183
6. Дулатова З.А., Ковыршина А.И., Лапшина Е.С., Штыков Н.Н. Математические олимпиады как средство формирования логического мышления студентов педагогического направления // Горизонты образования: матер. V Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 300-летию РАН, 300-летию со дня рождения И. Канта, 190-летию со дня рождения Д.И. Менделеева и 225-летию со дня рождения А.С. Пушкина. Омск: ОГПУ, 2024. С. 222–225. EDN: DRYWBO

7. Захарова Т.Э. Математические студенческие олимпиады: традиции и современное образование // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2024. № 2 (21). С. 48–53. EDN: DXFSQN. DOI: 10.52170/2618-7949_2024_21_48
8. Кейв М.А., Журавлева Н.А., Ганжа Е.И. Олимпиада по молниеносному решению математических задач как психолого-педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 1. С. 26–39. EDN: ZYOYMR. DOI: 10.15293/1813-4718.2401.03
9. Келдибекова А.О. Общие принципы разработки заданий математических олимпиад // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 11-3 (101). С. 124–128. EDN: VEAFOV. DOI: 10.23670/IRJ.2020.101.11.095. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44290206_85335671.pdf. (дата обращения: 16.08.2026).
10. Келдибекова А.О., Маткаримова М.Ш., Золотарева Т.А., Алтынбеков Ш.Е. Возможности олимпиадных задач по математике в аспекте развития математической креативности учащихся // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2025. Т. 14, № 3. С. 14–21. EDN: PHCLNU. DOI: 10.12737/2306-1731-2025-14-3-14-21. URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/99164/view (дата обращения: 16.08.2026).
11. Косярский А.А. Методические рекомендации по конструированию олимпиадных задач по математике // Современный ученый. 2020. № 1. С. 98–102. EDN: QRRIWE. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42408463_67875649.pdf (дата обращения: 16.08.2026).
12. Крепкогорский В.Л. Математические Олимпиады как средство повышения мотивации и интереса к предмету // Высшее и среднее профессиональное образование России: вчера, сегодня, завтра: матер. 17-й Междунар. науч.-практ. конф. Казань: Ред.-изд. центр «Школа», 2023. С. 416–418. EDN: QCIAMF
13. Altynbekov, S., Ashirbayev, N., Torebek, Y., & Kerimbekov, T. (2023). Formation of research skills of future teachers of mathematics in solving Olympiad problems. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *12* (6), 335–346. DOI: https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0173
14. Ansori, M., Wamiliana, Nurvazly, D.E., & Chasanah, S.L. (2025). Training for understanding mathematics Olympiad for students and teachers of SMAN 2 Kalianda. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat (JPKM) TABIKPUN*, *6*, 51–58. DOI: https://doi.org/10.23960/jpkmt.v6i1.192
15. Hidayatulloh, M.S., Oktavianingtyas, E., Murtikusuma, R.P., Susanto, & Putri, I.W.S. (2024). The higher order thinking skill of students assisted by mathematics Olympiad senior high school in solving algebra problems in terms of self-regulated learning. *Jurnal Riset Pendidikan dan Inovasi Pembelajaran Matematika (JRPIPM)*, *8* (1), 29–45. DOI: https://doi.org/10.26740/jrpipm.v8n1.p29-45
16. Teleucă, M., & Sali, L. (2025). Program pentru pregătirea către concursuri și olimpiade școlare la disciplina matematică [Training program for school mathematics competitions and Olympiads]. *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, *39* (1), 51–68. DOI: https://doi.org/10.36120/2587-3636.v39i1.51-68
17. Umbara, H.D.A.D., Ningrum, Y.J., Rachmi, C.N., Bulubaan, S., Syaputra, M.R. Putri, N., Rahmatin, T., Jupri, A., & Kusnandi (2025). Penguatan kemampuan berpikir matematis untuk olimpiade matematika: kolaborasi akademisi dan praktisi pendidikan *PAKEM: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat, 5* (2), 109–120. DOI: https://doi.org/10.30598/pakem.5.2.109-120
18. Yalçın, V., Özdemir, A., & Gönül, M.B. (2025). Teacher experiences in Türkiye in the mathematics Olympiads process: A phenomenology study. *International Education Studies*, *18*, 138–138. DOI: https://doi.org/10.5539/ies.v18n4p138

# ALGORITHM OF DESIGNING PROBLEMS FOR 'LIGHTNING-FAST' STUDENT MATHEMATICS OLYMPIADS

**N.A. Zhuravleva (Krasnoyarsk, Russia)**
**E.I. Ganzha (Krasnoyarsk, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem*. In the context of digitalization of higher education, the student Olympiad movement is being transformed into a systematic element of professional training for future mathematics teachers, which is enshrined in regulatory documents. There is a contradiction between the requirements of regulatory documents and existing approaches to the preparation of Olympiad tasks.

*The purpose of the article* is to clarify the principles and, based on them, develop an algorithm of designing problems for student mathematical 'lightning-fast' Olympiads (using the empirical material of the Strekoza Olympiad).

*Methodology (materials and methods).* The theoretical and methodological foundation of the study is based on a systemic-activity approach, within the framework of which the design of mathematical problems for 'lightning-fast' format Olympiads is interpreted as a pedagogical activity that ensures the diagnosis of thinking speed in a digital educational environment. The study employed theoretical and empirical methods: analysis of regulatory documents and literature, systematization of methodological approaches to designing Olympiad problems, and generalization of long-term empirical experience in conducting the Strekoza Olympiad for university students.

*Research results*. Four design principles (balance, brevity, accessibility, and dynamism) are clarified and supplemented, and two new ones (unambiguity and verifiability) are introduced, taking into account the specifics of the digital format. A five-step algorithm for problem design is developed, including prototype selection, selection based on novelty and transformability, classification by difficulty levels, adjustment of prototype conditions, and independent expertise.

*Conclusion*. The algorithm has been successfully tested in the practice of the Strekoza Olympiad. The scientific novelty lies in the theoretical substantiation of the principles and the development of an algorithm for designing tasks for the format of the 'lightning-fast' Olympiad in mathematics. The principles and algorithm of task design can be adapted when organizing similar competitions in a digital educational environment.

**Keywords:** *university student Olympiads, lightning-fast Olympiads, principles of problem design, speed of thinking, digital environment*.

**Zhuravleva, Natalia A.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of Mathematics Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0426-4903; e-mail: zhuravlevanataly@mail.ru
**Ganzha, Elena I.** – PhD (Physics & Mathematics), Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of Mathematics Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2114-4597; e-mail: eiganzha@mail.ru

## References

1. Argunova, N.V., & Popova, A.M. (2023) Designing a set of tasks for mathematical Olympiads for schoolchildren. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *81* (3), 18–21.
2. Bazhanova, E.N., Kiryushkina, O.V., Kovpak, I.O., Kornilov, V.S., Mikhrina, T.V., & Ushakov, A.V. (2023). Mathematical Olympiads as a means of developing cognitive activity of schoolchildren. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya* [Bulletin of Moscow City University. Series: Informatics and Informatization of Education], *4* (66), 78–93. DOI: 10.25688/2072-9014.2023.66.4.07
3. Vakhromeyev, Yu.M., & Vakhromeyeva, T.V. (2015). On the criteria for selection and evaluation of mathematical Olympiad problems for students of a technical university. In: M.I. Balzannikov, S.A. Piyavskii, & V.V. Kozlov (Eds.), *Information technologies in working with gifted youth, Samara State University of Architecture and Civil Engineering*, Samara, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23326135_22127206.pdf (access date: 16.08.2026).
4. Grushevskiy, S.P., & Korzh, Y.V. (2025, April 15–17). Designing tasks for mathematical competitions in the professional training of teachers. In *Modern problems of mathematics and mathematical education*: (pp. 69–71). International Scientific Conference "78 Herzen Readings", St. Petersburg, Russia.

5. Deza, E.I., & Popov, A.N. (2021). Training of mathematics teachers to organize Olympiads for schoolchildren. *Prepodavatel XXI vek* [Teacher of the 21st Century], *4* (1), 171–183. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-4-171-183
6. Dulatova, Z.A., Kovyrshina, A.I., Lapshina, E.S., & Shtykov, N.N. (2024, April 25–26). Mathematical Olympiads as a means of developing logical thinking of students in pedagogical specialization. In: *Horizons of Education*: (pp. 222–225). The 5th International Scientific and Practical Conference dedicated to the 300th anniversary of the Russian Academy of Sciences, the 300th anniversary of the birth of I. Kant, the 190th anniversary of the birth of D.I. Mendeleev and the 225th anniversary of the birth of A.S. Pushkin, Omsk, Russia.
7. Zakharova, T.E. (2024). Mathematical Olympiads for undergraduates: traditions and modem education. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putey soobshcheniya: Gumanitarnyye issledovaniya* [The Siberian Transport University Bulletin: Humanitarian Research], *2* (21), 48–53. DOI: 10.52170/2618-7949_2024_21_48
8. Keiv, M.A., Zhuravleva, N.A., & Ganzha, E.I. (2024). Olympiad on lightning-fast solution of mathematical problems as a psychological and pedagogical phenomenon. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], *1*, 26–39. DOI: https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.03
9. Keldibekova, A.O. (2020). General principles of developing problems for mathematical Olympiads. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatelskiy zhurnal* [International Research Journal], *11–3* (101), 124–128. DOI: 10.23670/IRJ.2020.101.11.095. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44290206_85335671.pdf. (access date: 16.08.2026).
10. Keldibekova, A.O., Matkarimova, M.Sh., Zolotareva, T.A., & Altynbekov, Sh.Y. (2025). Possibilities of Olympiad problems in mathematics in the aspect of developing students' mathematical creativity. *Nauchnyye issledovaniya i razrabotki. Sotsialno-gumanitarn·yye issledovaniya i tekhnologii* [Scientific Research and Development. Socio-Humanitarian Research and Technology], *14* (3), 14–21. DOI: 10.12737/2306-1731-2025-14-3-14-21. URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/99164/view (access date: 16.08.2026).
11. Kosyarsky, A.A. (2020). Guidelines for the design of Olympiad tasks on mathematics. *Sovremennyy uchenyy* [Modern Scientist], *1*, 98–102. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42408463_67875649.pdf (access date: 16.08.2026).
12. Krepkogorskiy, V.L. (2023, May 23). Mathematical Olympiads as a means of increasing motivation and interest in the subject. In *Higher and secondary vocational education in Russia: yesterday, today, tomorrow* (pp. 416–418). The 17th International Scientific and Practical Conference, Kazan, Russia.
13. Altynbekov, S., Ashirbayev, N., Torebek, Y., & Kerimbekov, T. (2023). Formation of research skills of future teachers of mathematics in solving Olympiad problems. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *12* (6), 335–346. DOI: https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0173
14. Ansori, M., Wamiliana, Nurvazly, D.E., & Chasanah, S.L. (2025). Training for understanding mathematics Olympiad for students and teachers of SMAN 2 Kalianda. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat (JPKM) TABIKPUN*, *6*, 51–58. DOI: https://doi.org/10.23960/jpkmt.v6i1.192
15. Hidayatulloh, M.S., Oktavianingtyas, E., Murtikusuma, R.P., Susanto, & Putri, I.W.S. (2024). The higher order thinking skill of students assisted by mathematics Olympiad senior high school in solving algebra problems in terms of self-regulated learning. *Jurnal Riset Pendidikan dan Inovasi Pembelajaran Matematika (JRPIPM)*, *8* (1), 29–45. DOI: https://doi.org/10.26740/jrpipm.v8n1.p29-45
16. Teleucă, M., & Sali, L. (2025). Program pentru pregătirea către concursuri și olimpiade școlare la disciplina matematică [Training program for school mathematics competitions and Olympiads]. *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, *39* (1), 51–68. DOI: https://doi.org/10.36120/2587-3636.v39i1.51-68
17. Umbara, H.D.A.D., Ningrum, Y.J., Rachmi, C.N., Bulubaan, S., Syaputra, M.R. Putri, N., Rahmatin, T., Jupri, A., & Kusnandi (2025). Penguatan kemampuan berpikir matematis untuk olimpiade matematika: kolaborasi akademisi dan praktisi pendidikan *PAKEM: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat, 5* (2), 109–120. DOI: https://doi.org/10.30598/pakem.5.2.109-120
18. Yalçın, V., Özdemir, A., & Gönül, M.B. (2025). Teacher experiences in Türkiye in the mathematics Olympiads process: A phenomenology study. *International Education Studies*, *18*, 138–138. DOI: https://doi.org/10.5539/ies.v18n4p138



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

**УДК 378**

# СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СМАРТ-ПОДХОДА В ТРАНСФОРМИРОВАННОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ[1]

**П.С. Ломаско (Красноярск, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* С переводом подготовки педагогических кадров в смешанный и онлайн-форматы качество обучения все больше зависит от уровня развития цифровой образовательной среды в вузах и центрах дополнительного профессионального образования. Персонализация обучения в такой среде как одна из ключевых задач цифровой трансформации образования предполагает входную диагностику обучающихся, адаптацию учебного материала под их особенности, педагогическую аналитику и создание вариативного цифрового контента. Однако базовые версии распространенных систем управления обучением этих возможностей не предоставляют и многие инструменты создания контента размещены на зарубежных серверах с риском потери доступа. Доступные отечественные средства персонализации обучения и создания цифровых материалов пока не образуют единой системы, что затрудняет их применение на практике.

*Цель* статьи – обосновать и описать комплекс средств реализации смарт-подхода в трансформированной цифровой образовательной среде, объединяющий модифицированную систему управления обучением и авторские отечественные веб-приложения для педагогического дизайна цифрового образовательного контента.

*Методология и методы исследования.* Ведущей методологической основой исследования выступает смарт-подход, опирающийся на идеи смарт-менеджмента и смарт-образования. Общенаучный уровень представлен системным и деятельностным подходами, конкретно-научный – компетентностным, технологическим и средовым. В работе применены методы теоретического анализа и систематизации инструментов педагогического дизайна, проектирование, программная разработка и тестирование плагинов и веб-приложений, их соотнесение с системой из шести параметров цифровой трансформации среды, использование данных образовательной аналитики систем управления обучением Moodle. В качестве опытно-экспериментальной базы в течение 2019–2025 гг. использованы цифровые образовательные среды четырех организаций высшего и дополнительного профессионального образования.

*Результаты исследования.* По итогам теоретической части исследования распространенные инструменты педагогического дизайна были систематизированы по решаемым задачам, способности передавать результаты работы обучающегося в систему управления обучением и зависимости от средств зарубежной инфраструктуры. Это позволило соотнести с каждой задачей доступные в России аналоги. С точки зрения практики на основе выделенных задач педагогического дизайна и выявленных в ходе анализа особенностей был разработан авторский набор из девяти смарт-плагинов, дополняющих систему управления обучением функциями входной диагностики, персонализированной подачи учебного материала, отработки обнаруженных дефицитов, итоговой диагностики и автоматизации управления учебным процессом. Созданные плагины объединены общим ядром с цифровым профилем обучающегося и реализуют замкнутый цикл персонализации обучения. Кроме того, разработаны четыре отечественных веб-приложения для создания интерактивных модулей, учебного видео, материалов совместной работы и вариативных форматов контента, которые работают автономно и сохраняют результаты обучения в электронных курсах.

*Заключение.* Предложенные средства образуют единую инфраструктуру реализации смарт-подхода, в которой создание цифрового образовательного контента, его размещение в среде и учет учебных результатов связаны в единый персонализированный процесс, что способствует достижению цифровой зрелости образовательной организации. Это восполняет отсутствующие в базовой версии системы управления обучением возможности и снижает зависимость подготовки педагогических кадров от зарубежных сервисов в логике реализации государственной политики цифрового суверенитета Российской Федерации. Практическая значимость состоит в возможности воспроизведения комплекса в других образовательных организациях для перевода электронных курсов на отечественные средства с сохранением персонализации обучения и переносимости его результатов.

**Ключевые слова**: *смарт-подход в образовании, трансформация цифровой образовательной среды, смарт-менеджмент в образовании, смарт-образование, педагогический дизайн, цифровые дидактические средства, цифровая зрелость, цифровой суверенитет.*

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда и Красноярского краевого фонда науки в рамках реализации проекта № 26-18-20116 «Модель региональной системы преемственного педагогического образования в условиях когнитивной информационно-технологической среды».

**Ломаско Павел Сергеевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/ 0000-0001-8041-557X; Scopus Author ID: 57205154926; e-mail: lomasko@kspu.ru

*Постановка проблемы.* На сегодняшний день значительная часть учебной работы в вузах и центрах дополнительного профессионального образования ведется в смешанном и онлайн-форматах, вследствие чего качество подготовки все теснее связано с состоянием и развитием цифровой образовательной среды [Уваров, 2019]. Степень готовности образовательной организации к работе в таких условиях принято характеризовать особым показателем, обозначаемым как «цифровая зрелость», то есть уровнем развития цифровой инфраструктуры, качества образовательного контента и вариативности моделей обучения при их взаимной согласованности в единой работоспособной системе [Ifenthaler, Egloffstein, 2020]. Как показано в исследованиях, посвященных цифровой зрелости, наличие отдельных цифровых инструментов само по себе не обеспечивает качественных изменений, поскольку результат определяется согласованностью всех составляющих среды и их методической проработанностью [Чурсин, Кокуйцева, 2022]. Поэтому цифровая зрелость выступает первым ориентиром целенаправленного развития среды и отвечает за ее внутреннюю согласованность.

Второй ориентир для качественных изменений условий и ресурсов цифровой образовательной среды связан с государственной политикой цифрового суверенитета [Дудин и др., 2021]. За последние несколько лет в силу политической обстановки и экономических санкций, когда доступ к значительной части зарубежных образовательных сервисов оказался ограничен, обнаружилась уязвимость практики, выстроенной вокруг внешних платформ, поскольку вместе с прекращением работы сервиса преподаватель нередко терял и накопленные в нем учебные материалы. Уязвимость такого рода не является исключительно российской. В частности, исследование цифровых образовательных сред европейских школ показало, что встраивание учебных платформ и систем управления обучением в глобальную цифровую инфраструктуру усиливает зависимость образовательных организаций от решений владельцев сервисов [Kerssens, van Dijck, 2021]. Российские исследователи отмечают [Авдийский и др., 2024], что в условиях институционализации цифрового суверенитета России и курса на импортозамещение программного обеспечения выбор отечественных инструментов для разработки цифрового образовательного контента становится фактором устойчивости обеспечения образовательного процесса.

Указанные ориентиры задают условия и состав цифровой образовательной среды, но не определяют содержательного направления ее преобразования. Такое направление в настоящем исследовании задается смарт-подходом, сформулированным на основе идей смарт-менеджмента [Bjerke, Renger, 2017; Руднев, 2020] и смарт-образования как складывающейся образовательной парадигмы [Гордиенко, Меметова, 2023; Ардашкин, Суровцев, 2020]. В смарт-подходе принципы этой парадигмы (самонаправляемость, мотивированность, адаптивность, обогащение актуальными ресурсами, технологичность) распространены на проектирование подготовки педагогических кадров в области прикладных цифровых технологий, а направленность преобразования среды определена через требования персонализации обучения, реализации компетентностного подхода и оптимизации рутинных операций в деятельности преподавателя [Ломаско, 2025].

Реализации этих требований на практике препятствуют ограничения массово применяемых средств. Наиболее распространенная в российских университетах система управления обучением с открытым исходным кодом LMS Moodle (LMS – от англ. «Learning Management System», система управления обучением) в базовой версии не содержит инструментов прескриптивной



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

входной диагностики, персонализации учебного материала по предпочитаемым каналам восприятия и исходному уровню подготовки обучающегося, а также автоматизации педагогической аналитики. Именно персонализация и адаптивность подачи материала, а не наращивание объема ресурсов определяют результативность обучения в группах с неоднородным исходным уровнем подготовки [Вайнштейн и др., 2021; Кухтина, Филипская, 2022]. Еще одно ограничение обусловлено тем, что значительная часть сервисов для создания интерактивного контента размещена на серверах зарубежной инфраструктуры (онлайн-конструкторы типа LearningApps, Wordwall, Flippity, онлайн-доски Padlet, Miro, Twiddla, сервисы для создания ментальных карт Mindomo, MindMeister, Coggle и др.). При этом очевидным является то, что хранение образовательных ресурсов на внешних серверах и зависимость от продления лицензий или изменения условий доступа создают риски потери учебных материалов и делают образовательный процесс уязвимым, особенно в асинхронном онлайн-режиме (самостоятельная работа студентов в электронных курсах, обучение слушателей на курсах повышения квалификации).

Таким образом, обнаруживается противоречие между потребностью практики в доступных отечественных средствах персонализации смешанного и онлайн-обучения, его обогащения вариативными качественными учебными ресурсами с позиций смарт-подхода и отсутствием целостного научного представления о том, как трансформировать цифровую образовательную среду и какими средствами создавать цифровые дидактические средства в условиях ограниченного доступа к зарубежным сервисам [Ломаско, Фадеева, 2022]. С учетом этого противоречия проблема исследования заключается в поиске ответа о том, какие средства и параметры трансформации цифровой образовательной среды обеспечивают реализацию смарт-подхода при опоре на отечественный программный инструментарий.

*Цель* статьи состоит в обосновании и описании комплекса средств реализации смарт-подхода в трансформированной цифровой образовательной среде, объединяющего модифицированную систему управления обучением со специально созданным набором смарт-плагинов и авторские отечественные веб-приложения для осуществления педагогического дизайна цифрового образовательного контента.

*Обзор научной литературы по проблеме исследования.* В современных исследованиях, посвященных цифровизации образования, повышение результативности обучения соотносится с переходом к адаптивным и персонализированным образовательным средам [Вайнштейн и др., 2021]. В систематическом обзоре журнальных публикаций 2007–2017 гг. [Xie et al., 2019] по этому направлению обобщены параметры, по которым выстраивается модернизация условий и средств обучения, а также конкретизируются требования к образовательным результатам. Совокупность идей смарт-образования, оформившаяся в 2010-х гг., трактуется как парадигма, в которой акроним «СМАРТ» (SMART) характеризует процесс обучения как самонаправляемый (S – Self-directed), мотивированный (M – Motivated), адаптивный (A – Adaptive), обогащенный актуальными и качественными учебными ресурсами (R – Resource-enriched) и технологичный (T – Technology-embedded) [Гордиенко, Меметова, 2023; Ардашкин, Суровцев, 2020]. Формирование этой парадигмы изначально было связано с образовательной политикой Республики Корея начала 2010-х гг., где переход к смарт-обучению в системе общего образования описан как объединение идей повсеместного (от англ. «ubiquitous») и социального обучения [Kim et al., 2013]. Позднее содержание смарт-образования было обобщено в международной исследовательской программе, объединяющей смарт-среду, смарт-педагогику и более интенсивную персонализацию. При этом среди ключевых признаков смарт-сред азиатскими авторами были обозначены адаптивность, учет контекста учебной деятельности, полнота фиксации ее результатов в виде цифровых следов и согласованность применяемых дидактических средств [Zhu et al., 2016]. Наряду с этим в теории

управления уже достаточно давно применяются идеи смарт-менеджмента, связанные с результативно-целевым проектированием деятельности [Bjerke, Renger, 2017; Руднев, 2020]. Их объединение с педагогическими основаниями положено в основу смарт-подхода к проектированию подготовки педагогических кадров [Ломаско, 2025]. Вместе с тем в научной литературе средства практической реализации гибкости, адаптивности, вариативности и технологичности как ключевых характеристик обучения в цифровой среде описаны преимущественно на уровне отдельных инструментов, без соотнесения с целостной системой преобразования образовательной среды.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что проблематика цифровой зрелости и цифрового суверенитета в образовании раскрыта преимущественно на концептуальном уровне. Для цифровой зрелости предложены уровневые модели оценки, однако они описывают целевое состояние среды, но не доведены до перечня программных средств, которыми это состояние достигается [Ifenthaler, Egloffstein, 2020; Чурсин, Кокуйцева, 2022]. Вопросы цифрового суверенитета в образовании чаще всего ставятся с позиций государственной политики и информационной безопасности, тогда как задача замещения конкретных зарубежных сервисов отечественными инструментами педагогического дизайна на данный момент пока не получила достаточного научного освещения [Дудин и др., 2021; Авдийский и др., 2024]. В результате согласованное развитие компонентов среды с опорой на отечественные решения описано неполно и разрозненно, преимущественно на уровне отдельных инструментов, что отмечается в аналитическом обзоре исследовательской повестки педагогического дизайна [Чернобай и др., 2022].

Многие современные публикации посвящены цифровой дидактике и педагогическому дизайну цифровых образовательных ресурсов, раскрывая их типологию и требования к проектированию [Носкова, 2020; Бережная, 2025]. При этом внимание исследователей сосредоточено чаще всего на проектировании цифрового образовательного контента и его размещении в готовых системах управления обучением, тогда как целенаправленное преобразование таких систем специально разработанными дополнениями, расширяющими штатный функционал, а также создание российских инструментов для педагогического дизайна остаются менее изученными. Косвенным подтверждением этого служит систематический обзор 155 журнальных статей об использовании Moodle, выполненных в 55 странах, где обобщены направления применения платформы и обозначены пробелы, адресованные в том числе разработчикам программных дополнений [Gamage et al., 2022]. Сходная картина складывается и в образовательной аналитике, где по итогам анализа 252 публикаций отмечено преобладание описательных работ и небольшое число свидетельств того, что применение аналитики меняет саму практику обучения при высоко оцениваемом потенциале для улучшения качества преподавания [Viberg et al., 2018]. Обобщение проанализированных источников показывает, что состав и функциональные характеристики отечественных программных средств, которые связывали бы преобразование образовательной среды и создание цифрового контента в единую систему, до настоящего времени не получили целостного научного описания, что и определяет направление настоящего исследования.

*Методология исследования (материалы и методы).* Ведущей методологической основой исследования выступает смарт-подход как частнонаучный базис для проектирования подготовки педагогических кадров, опирающийся на идеи смарт-менеджмента и смарт-образования и определяющий ключевые характеристики процесса обучения (гибкость, адаптивность, вариативность, технологичность). Общенаучный уровень образуют системный подход (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.П. Кузьмин, А.Н. Аверьянов и др.), позволяющий представить цифровую образовательную среду как целостную систему взаимосвязанных компонентов; деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн,



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

П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.), определяющий обучение как систему учебно-познавательных действий обучающегося. Конкретно-научный уровень образуют компетентностный подход (В.А. Адольф, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, А.Ю. Петров и др.), задающий результаты подготовки через состав формируемых компетенций, технологический подход (В.П. Беспалько, В.М. Монахов, Г.К. Селевко, М.В. Кларин и др.), устанавливающий требования к операционализации целей обучения и воспроизводимости его результатов, а также средовой подход (В.А. Ясвин, В.И. Слободчиков, Ю.С. Мануйлов, И.В. Роберт и др.), обосновывающий преобразование среды как условие достижения образовательных результатов.

Преобразование цифровой образовательной среды анализировалось и проектировалось на основе авторской системы из шести взаимосвязанных параметров (менеджмент, материалы, структура, персонализация, технологии, контроль), каждый из которых охватывает определенную часть деятельности участников образовательного процесса. Стоит отметить, что априори они не находятся во взаимно однозначном соответствии с четырьмя компонентами цифровой зрелости (технологии, среда, контент, модели обучения), но обеспечивают их связанность, когда согласованная настройка параметров переводит компоненты из независимого состояния в интегрированное. Указанная система параметров позволила соотнести каждое программное средство с определенными аспектами преобразования среды и оценить полноту их охвата.

В ходе исследовательской работы применялся комплекс теоретических и эмпирических методов. Для уточнения требований к средствам реализации смарт-подхода был осуществлен теоретический анализ научно-педагогической литературы. Систематизация инструментов педагогического дизайна проводилась по трем основаниям: функции инструмента, возможности переноса результатов в систему управления обучением через стандарт SCORM и независимости работы от зарубежной инфраструктуры. Первое основание опирается на сложившуюся практику типологизации веб-инструментов обучения, при которой более двухсот сервисов сведены в 37 типов и 14 групп с описанием характерных вариантов их педагогического применения [Bower, 2016], два других введены с учетом обозначенных выше условий работы российских образовательных организаций. Проектирование и программная разработка авторских средств (модификация системы управления обучением, создание плагинов и веб-приложений) применялись как метод синтеза и последующей проверки предлагаемых решений. Соотнесение разработанных средств с параметрами преобразования среды позволило оценить помимо полноты еще и согласованность охвата. Результативность средств преобразования среды при опытном внедрении оценивалась методами анализа образовательной аналитики системы управления обучением (мониторинг освоения материала, фиксация результатов учебной деятельности в журнале оценок) и обобщения опыта их применения в подготовке педагогических кадров.

В состав площадок опытно-экспериментальной базы исследования были включены цифровые образовательные среды организаций высшего и дополнительного профессионального образования, в которых были внедрены разработанные решения: «Электронный университет» КГПУ им. В.П. Астафьева (e.kspu.ru), «Дистанционное обучение Красноярья» Красноярского краевого института повышения квалификации (dl.kipk.ru), образовательные платформы Сибирского федерального университета (online.sfu-kras.ru, e.sfu-kras.ru) и система управления обучением Оренбургского филиала РАНХиГС (lms.ranepa56.ru). Эмпирическая проверка велась в период 2019–2025 гг. и в совокупности охватила более трех тысяч человек. Разработанные средства (модифицированная система управления обучением с набором смарт-плагинов и авторские отечественные веб-приложения) создавались и тестировались на кафедре информатики и информационных технологий в образовании и в Технопарке КГПУ им. В.П. Астафьева, а затем применялись при обучении педагогических

кадров прикладным цифровым технологиям в бакалавриате, магистратуре и на курсах повышения квалификации.

*Результаты исследования.* Конкретизация средств трансформации, охватывающей четыре компонента цифровой зрелости, выполнена через систему взаимосвязанных параметров с поддерживающими их средствами (менеджмент, материалы, структура, персонализация, технологии, контроль). Назначение каждого параметра и реализующие его средства в трансформированной LMS Moodle приведены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Параметры трансформации цифровой образовательной среды и средства их реализации**

*Table 1*

**Parameters of digital educational environment transformation and means of their implementation**

| Параметр | Область охвата | Средства реализации в трансформированной LMS Moodle |
|---|---|---|
| Менеджмент | Управленческие процессы в реализации обучения | Планирование и координация учебной деятельности, информирование, отслеживание сроков и событий, мониторинг освоения, автоматические оповещения, педагогическая аналитика |
| Материалы | Цифровой контент и учебные задания (содержание обучения) | Информационные ресурсы, интерактивные элементы (аккордеоны, всплывающие и раскрывающиеся блоки), мультимедиа с регулировкой скорости, вариативная избыточность форматов, комплексные интерактивные и мультимедийные форматы |
| Структура | Организация учебного пространства и порядок прохождения электронного курса | Форматы электронных курсов, способы компоновки учебного контента (фильтры, виды элементов) и навигации по разделам (горизонтальная, вертикальная, картированная, нелинейная), ограничения доступа, информеры прогресса, блоки со служебной информацией |
| Персонализация | Подстройка под индивидуальные особенности обучающегося | Прескриптивная диагностика входного уровня и предпочитаемых видов учебной информации, создание цифрового профиля обучающегося, адаптивная подача материала, тренажерная отработка дефицитов |
| Технологии | Стандарты контента и основания для проектирования деятельности | Поддерживаемые большинством систем форматы SCORM, H5P, LTI, EPUB; учет всех компонентов компетенций как образовательных результатов; цикл Колба; внутренние инструменты создания контента |
| Контроль | Фиксация и мониторинг результатов, конкретные оценочные процедуры | Расширенные типы тестовых вопросов, балльно-рейтинговая система и гибкие настройки журналов оценок (формулы, условия, категории), отслеживание завершения элементов, анкетирование (типы вопросов, логика) и блиц-опросы (мобильные устройства, синхронизация в онлайн-режиме), визуализация результатов, автоматизация аналитики |

Большинство перечисленных средств реализуется в самой трансформированной среде за счет ее дополнений и настроек, тогда как создание цифровых дидактических средств (параметр «материалы») выполняется преимущественно при помощи внешних инструментов педагогического дизайна, доступность которых в современных условиях потребовала отдельного анализа. Систематизация таких инструментов по возможности переноса результатов в базу данных LMS Moodle через стандарт SCORM и по автономности работы показала, что большинство из них зависят от внешней, в том числе зарубежной, инфраструктуры и не всегда обеспечивают передачу результатов учебной деятельности в журнал оценок (табл. 2).



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

Экспорт в формат SCORM, необходимый для автоматической фиксации результата прохождения в базе данных LMS, у части сервисов не предусмотрен или доступен только в платных тарифах, а размещение на внешних серверах создает описанные выше риски потери доступа к материалам. Открытая спецификация H5P (h5p.org) сочетает экспорт в собственном формате (*.h5p) и SCORM (через приложение Lumi) с возможностью размещения на собственном сервере, однако решает лишь задачу создания контента и не восполняет отсутствующих в базовой версии LMS функций входной диагностики, персонализации и педагогической аналитики.

*Таблица 2*

**Распространенные в мировой практике инструменты педагогического дизайна цифровых дидактических средств и доступные в России аналоги**

*Table 2*

**Worldwide instructional design tools for digital didactic means and analogues available in Russia**

| Задача педагогического дизайна | Распространенные зарубежные инструменты | Ключевые ограничения | Доступные в России аналоги |
|---|---|---|---|
| Создание интерактивных упражнений и игровых заданий | Wordwall, LearningApps, Flippity, Kahoot, Quizlet, Educaplay, LiveWorksheets | Работа на зарубежных серверах; результаты не переносятся в журнал оценок эл. курса | Етреники, Образавр, Барабук, Умная ворона, Online Test Pad, Joyteka, CoreApp, iSpring Suite, BoxApps |
| Создание интерактивных презентаций и опросов | Mentimeter, Genially, Padlet, Prezi, Nearpod, ClassPoint, Plickers | То же; часть функций доступна только в платных тарифах | DiaClass, Meanchart, CoreApp, Online Test Pad |
| Создание интеллект-карт, структурных схем и лент времени | Mindomo, MindMeister, Coggle, Lucidchart, Bubbl.us | Размещение в зарубежном облаке; ограниченный перенос в LMS | Средства построения схем в пакетах Р7-Офис и МойОфис; Time Graphics; VK WorkSpace |
| Разработка комплексных интерактивно-мультимедийных SCORM-модулей | Adobe Captivate, Articulate Storyline, Articulate Rise, Lectora, Elucidat | Прекращение поддержки и продления лицензий для пользователей из РФ | iSpring Suite, CourseLab, «ДелайКурс», Udoba, eXe Learning |
| Создание и монтаж учебного видео, видеозаписей экрана компьютера (скринкастов) | Camtasia, Adobe Premiere Pro, Adobe Audition, Loom, Screencast-O-Matic | Прекращение поддержки лицензий; размещение записей в зарубежном облаке | Movavi, «ВидеоМОНТАЖ», Видеоредактор VK |
| Создание интерактивного учебного видео | EdPuzzle, PlayPosit, Vizia, H5P Interactive Video | Зависимость от зарубежного облака; результаты не переносятся в LMS | Joyteka, CoreApp, Udoba |
| Создание цифровой доски для совместной работы | Miro, Padlet, Jamboard, Twiddla, Whiteboard.fi, Linoit | Прекращение доступа и оплаты для пользователей из РФ | ВК Доска, Яндекс Доска, getLocus, MyBoards, Эсборд, Holst |

Проведенный анализ инструментов педагогического дизайна показал, что доступные в России аналоги позволяют создавать цифровые дидактические средства, однако применяются как самостоятельные сервисы, внешние по отношению к системе управления обучением. Такая обособленность имеет содержательные последствия для подготовки, поскольку базовая версия LMS не располагает средствами входной диагностики, персонализации учебного материала и педагогической аналитики, а результаты работы обучающегося во внешнем сервисе попадают в журнал электронного курса только при поддержке стандарта SCORM. В результате

создание контента, его размещение в среде и учет учебных результатов оказываются разобщенными, тогда как реализация смарт-подхода предполагает их объединение в единый персонализированный процесс обучения.

Это определило логику построения комплекса средств реализации смарт-подхода, вынесенного в цель настоящей статьи. Поскольку ни отдельный инструмент создания контента, ни базовая платформа сами по себе не обеспечивают такой связности, комплекс был выстроен по двум взаимодополняющим направлениям. Первое направление состояло в целенаправленной трансформации самой системы управления обучением средствами дополнений, восполняющих недостающие функции диагностики, персонализации и аналитики. Второе предполагало разработку отечественных веб-приложений для создания цифровых дидактических средств, изначально совместимых с трансформированной средой и переносящих результаты в ее журнал. Оба направления раскрываются далее, первое на примере набора «Смарт-плагины», второе на примере авторских веб-приложений для педагогического дизайна.

Полный состав набора образуют девять плагинов, распределенных по трем функциональным уровням. Их назначение, тип дополнения Moodle и связь с параметрами преобразования среды приведены в табл. 3.

*Таблица 3*

**Состав авторского набора «Смарт-плагины» для трансформированной LMS Moodle**

*Table 3*

**Composition of the author's Smart-plugins set for the transformed Moodle LMS**

| Плагин | Тип дополнения | Назначение | Параметр |
|---|---|---|---|
| «Ядро смарт-профиля» local_smartcore (ядро) | Локальный плагин | Централизованное хранение цифрового профиля обучающегося (дефициты, предпочитаемые виды учебной информации, динамика по компонентам компетенций) | Персонализация |
| «Смарт-результаты» (local_smartresults) | Локальный плагин | Описание образовательных результатов курса, их вклада в компоненты компетенций, весов и привязки к элементам; сводный отчет | Менеджмент, контроль |
| «Смарт-диагностика» (mod_smartdiag) | Модуль активности | Входная диагностика дефицитов и предпочитаемых видов учебной информации, формирование профиля (классический и адаптивный режим) | Персонализация |
| «Управление доступом по смарт-профилю» availability_smartprofile | Условие доступности | Автоматическое открытие элементов курса по состоянию цифрового профиля | Персонализация, структура |
| «Смарт-фильтр» (filter_smart) | Фильтр | Подача материала по ведущему виду восприятия через разметку версий тегами | Персонализация, материалы |
| «Смарт-задание» (mod_smartassignment) | Модуль активности | Практические задания в четырех вариантах по фазам цикла Колба с мультимодальными материалами | Материалы, персонализация |
| «Смарт-тренажер» (mod_smarttraining) | Модуль активности | Адресная отработка выявленных дефицитов, пошаговая адаптивная сессия | Персонализация |
| «Итоговая смарт-диагностика» (mod_smartfinaldiag) | Модуль активности | Комплексная оценка компонентов компетенций с динамикой относительно входной диагностики | Контроль |
| «Смарт-оповещения» (block_smartnotification) | Блок | Автоматизация коммуникации (оповещения по дате, оценке, завершению элементов) | Менеджмент |



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

Согласованная работа плагинов образует замкнутый цикл персонализации смешанного и онлайн-обучения, общая архитектура и потоки данных которого приведены на рис. 1. На уровне настройки курса преподаватель через плагин «Смарт-результаты» описывает планируемые образовательные результаты и их вклад в компоненты компетенций, затем через «Смарт-диагностику» задает содержание входного оценивания.

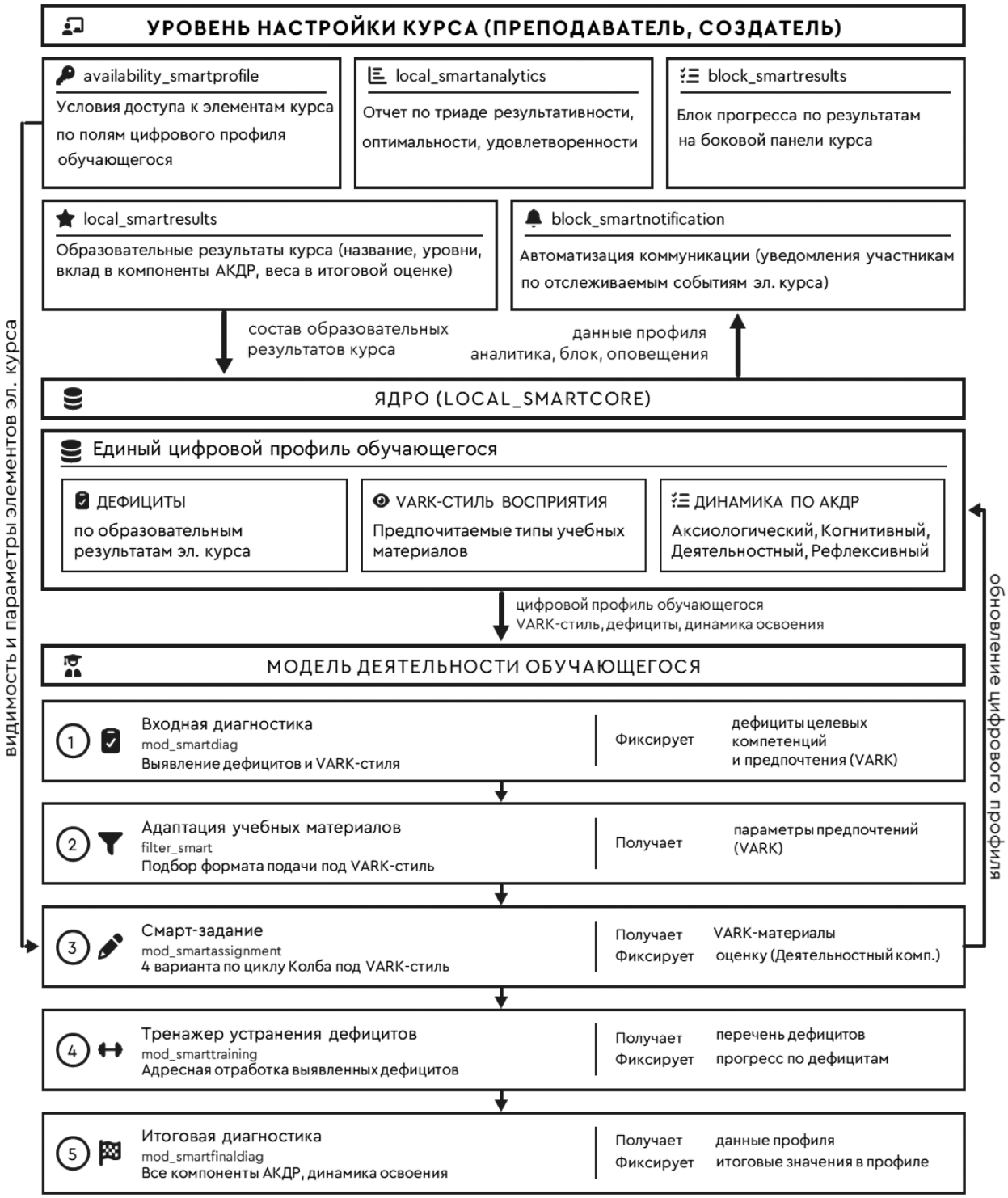



*Рис 1. Архитектура набора «Смарт-плагины» и потоки данных через ядро*
*Fig. 1. Architecture of the Smart-plugins set and data flows through the core*

На уровне образовательного маршрута обучающийся проходит входную диагностику, по итогам которой в цифровом профиле фиксируются его дефициты и предпочитаемые виды учебной информации (рис. 2). На основе профиля учебный материал по умолчанию предъявляется в элементах курса через смарт-фильтр (filter_smart) в форме, соответствующей ведущему каналу восприятия обучающегося (с возможностью переключения), практические задания представлены в «Смарт-задании» в четырех вариантах, соотнесенных с фазами цикла Колба, который отражает специфику формирования учебного опыта в смешанном обучении [Арлашкина, Романенко, 2021], а «Смарт-тренажер» обеспечивает адресную отработку выявленных дефицитов.

Цикл завершается элементом «Итоговая смарт-диагностика», сопоставляющим достигнутый уровень компонентов компетенций с исходным.

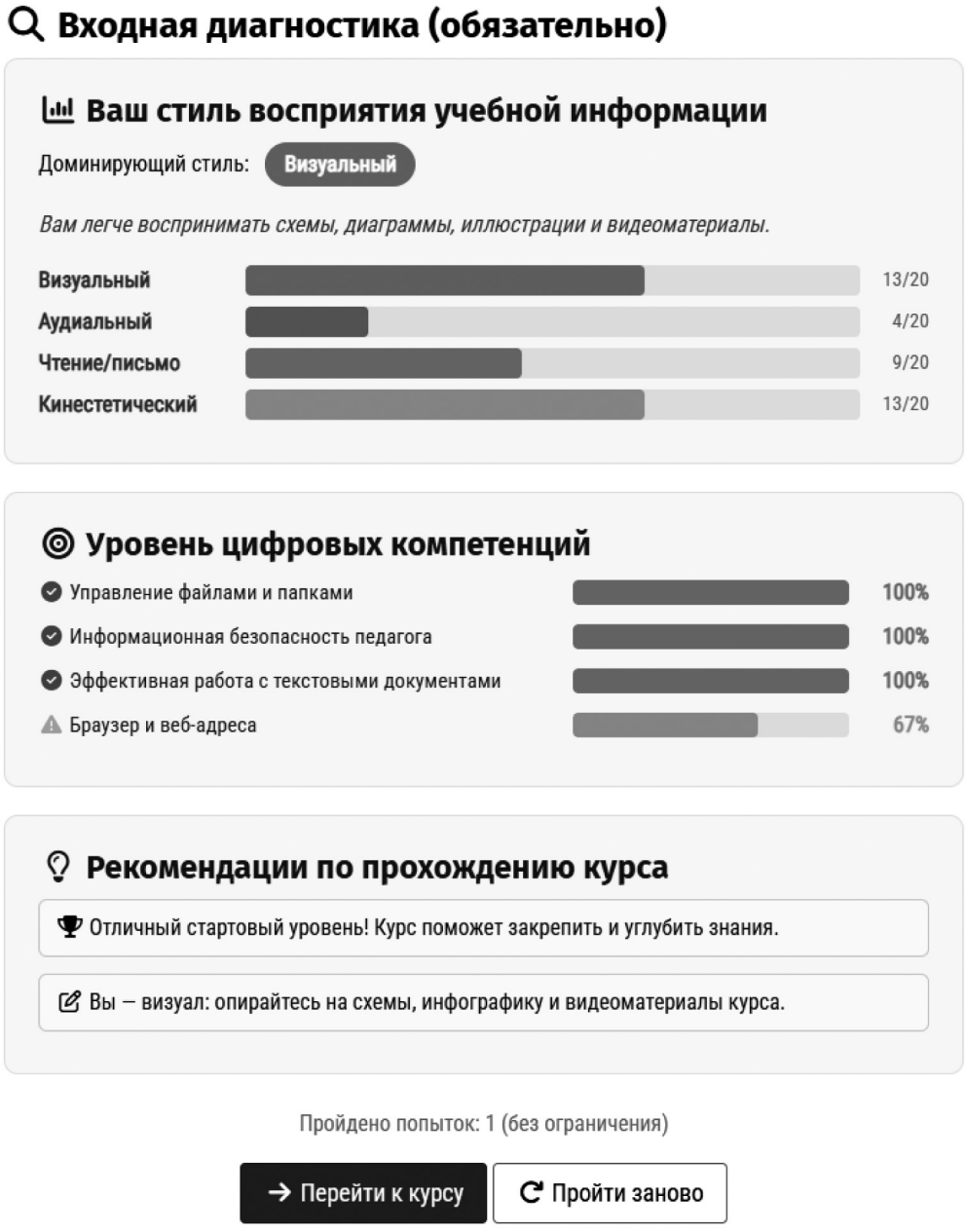



*Рис 2. Пример отчета входной смарт-диагностики*
*Fig. 2. Example of a Smart diagnostic input report*



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

Плагин «Управление доступом по смарт-профилю» (availability_smartprofile) автоматически открывает обучающемуся дополнительные элементы курса по состоянию профиля (дефициты, вариативные задания и материалы). Размещенный и настроенный блок «Смарт-оповещения» поддерживает своевременное информирование обучающихся по электронной почте и через оповещения в LMS (риск неуспеваемости, наступление контрольных сроков, недостаточный балл за элемент курса или общий балл, невыполнение задания и т.д.), что снижает рутинную нагрузку преподавателя. Тем самым в трансформированной среде восполняются отсутствующие в ее базовой версии функции входной диагностики, персонализации и педагогической аналитики, а компоненты в составе параметров «менеджмент», «персонализация» и «контроль» получают обеспечивающие их программные модули.

Второе направление реализовано через разработку отечественных веб-приложений для создания цифровых дидактических средств. Приложения созданы на кафедре информатики и информационных технологий в образовании с использованием оборудования и ресурсов Технопарка КГПУ им. В.П. Астафьева и объединены общими проектными решениями, в числе которых автономная работа без обращения к внешним серверам, хранение данных в открытых форматах и совместимость со стандартом SCORM, за счет которой созданные материалы переносятся в трансформированную среду с фиксацией результатов в журнале электронного курса. Все приложения размещены в едином каталоге (tools.smart-u.ru), их назначение, отнесение к категории цифровых дидактических средств и форматы переноса приведены в табл. 4.

*Таблица 4*

**Разработанные веб-приложения для педагогического дизайна цифровых дидактических средств**

*Table 4*

**Developed web applications for instructional design of digital didactic means**

| Веб-приложение | Категория цифрового дидактического средства | Типы контента и заданий | Формат переноса и хранения |
|---|---|---|---|
| Смарт-конструктор интерактивных модулей (mods.smart-u.ru) | Интерактивные, диагностические | Выбор ответа, сопоставление, распределение по группам, упорядочивание, лента времени, пропуски, краткий ответ с эталонами, игровые механики | SCORM 1.2 и 2004, автономный HTML5, собственный формат SMARTM |
| Конструктор смарт-видео (ivid.smart-u.ru) | Интерактивные, мультимедийные | Учебное видео (по ссылке с отечественных хостингов и облаков либо файл MP4 до 100 МБ) со встроенными вопросами и контрольными точками | SCORM, HTML5 |
| Смарт-доска для мегауроков и интерактивных занятий (e1.kspu.ru/smartb/) | Интерактивные, комплексные | Совместная работа на онлайн-доске с возможностью критериального оценивания | Выгрузка итогов, HTML5 |
| Педагогический нейродизайнер (nd.smart-u.ru) | Средство поддержки педагогического дизайна | Пошаговое конструирование запросов к нейросетевым сервисам для разработки вариативных форматов цифрового контента | Структурированный запрос; производные форматы SCORM, HTML5 |

Смарт-конструктор интерактивных модулей (mods.smart-u.ru) предназначен для разработки интерактивных заданий без программирования и отнесен к интерактивным и диагностическим цифровым дидактическим средствам. Состав типов заданий соотнесен с их дидактической функцией, когда задания на сопоставление, распределение по группам и упорядочивание преимущественно направлены на аналитические действия, ввод краткого ответа с эталонами и многоуровневая викторина работают на запоминание и воспроизведение, а игровые механики поддерживают мотивирующую составляющую результата. Готовый модуль экспортируется в пакет стандарта SCORM версий 1.2 и 2004 для размещения в электронном курсе с автоматической передачей результата в журнал оценок, используется автономно в формате HTML5 без сервера и сети либо сохраняется в собственном формате SMARTM для повторного редактирования (рис. 3).

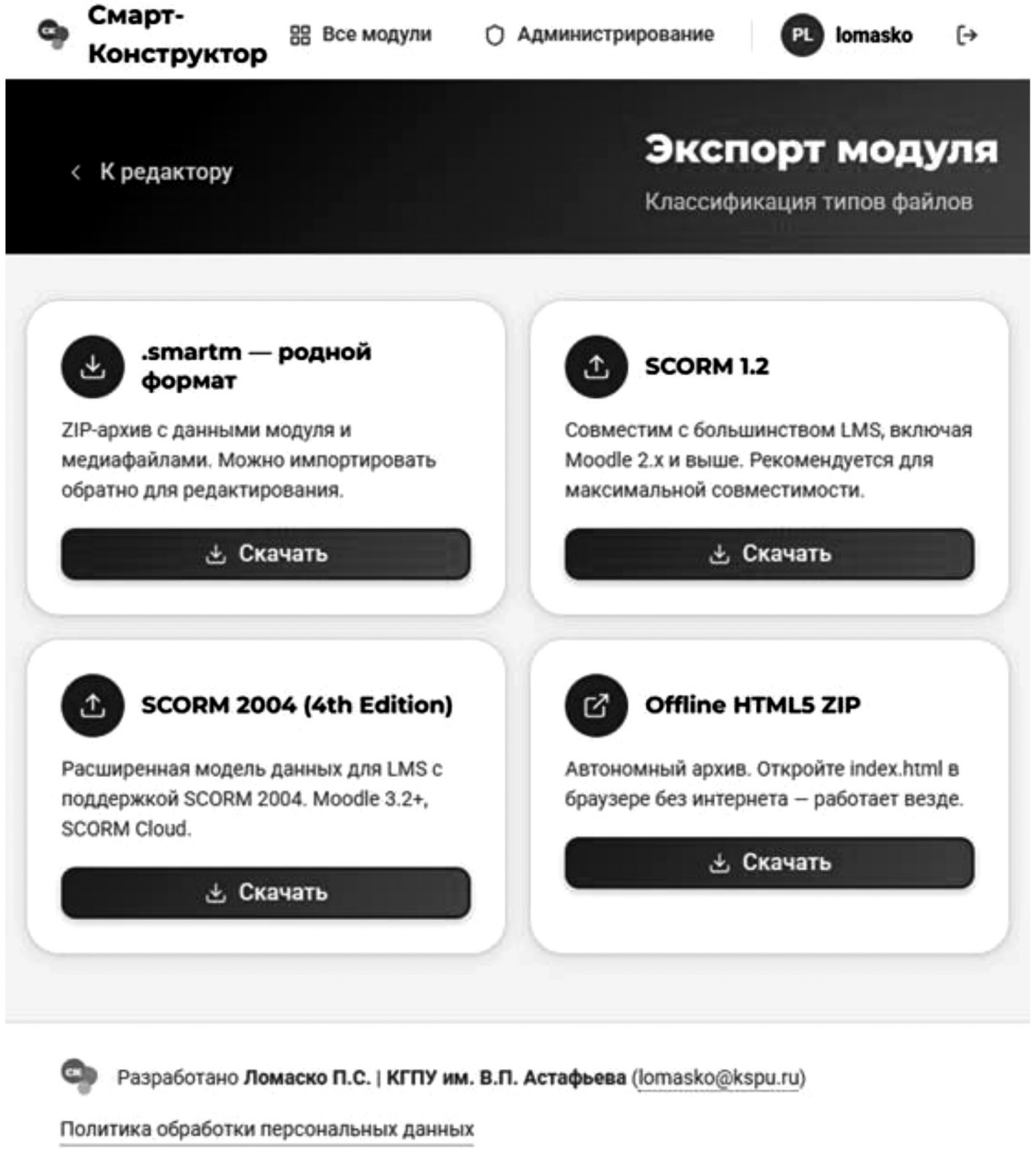



*Рис. 3. Экран экспорта модуля в смарт-конструкторе интерактивных модулей*
*Fig. 3. Module export screen in the interactive smart-module constructor*

Набор форматов экспорта устраняет оба ограничения, отмеченные при анализе внешних инструментов (см. табл. 2). Перенос результатов прохождения в журнал электронного курса обеспечивается стандартом SCORM, автономная работа в формате HTML5 избавляет от обращения



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

к внешним серверам и сети, а собственный формат SMARTM сохраняет исходную структуру задания для повторного редактирования. Тем самым контент, созданный отечественными средствами, включается в педагогическую аналитику курса и остается доступным независимо от состояния зарубежной инфраструктуры.

Конструктор смарт-видео (ivid.smart-u.ru) разработан для подготовки учебных видео со встроенными вопросами и контрольными интерактивными элементами. Исходный видеоролик подключается по ссылке с отечественных видеохостингов и облачных хранилищ (RuTube, VK Видео, Яндекс Диск) либо загружается файлом MP4 с учетом ограничения хостинга (50-100 Мб), при этом результаты прохождения переносятся в журнал электронного курса через стандарт SCORM. Смарт-доска (e1.kspu.ru/smartb/) предназначена для совместной работы в ходе синхронных занятий через размещение данных по заданным полям произвольно конструированной формы (рис. 4) с возможностью подключения экспертов для оценивания работ по задаваемым критериям. Оба приложения работают автономно и хранят данные в открытых форматах (JSON, CSV), чем поддерживается их независимость от зарубежной инфраструктуры.

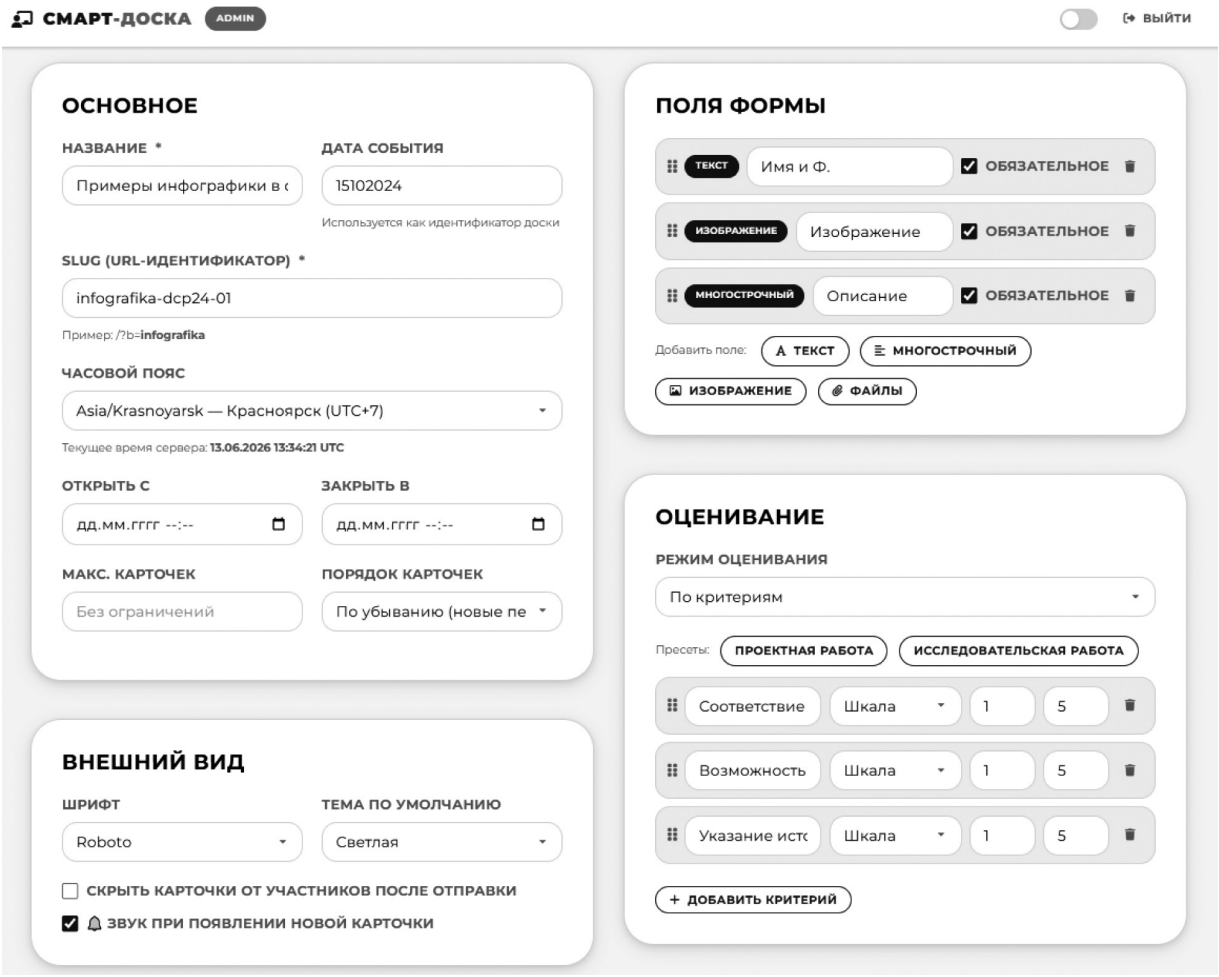



*Рис. 4. Экран настроек создаваемой смарт-доски*
*Fig. 4. Smartboard settings screen under development*

Самостоятельным средством поддержки проектирования выступает педагогический нейродизайнер (nd.smart-u.ru). Он предназначен не для создания готового контента, а для получения его вариативных форм и форматов на основе генеративных нейросетевых сервисов при наличии педагогически верифицированных исходных материалов (рис. 5).

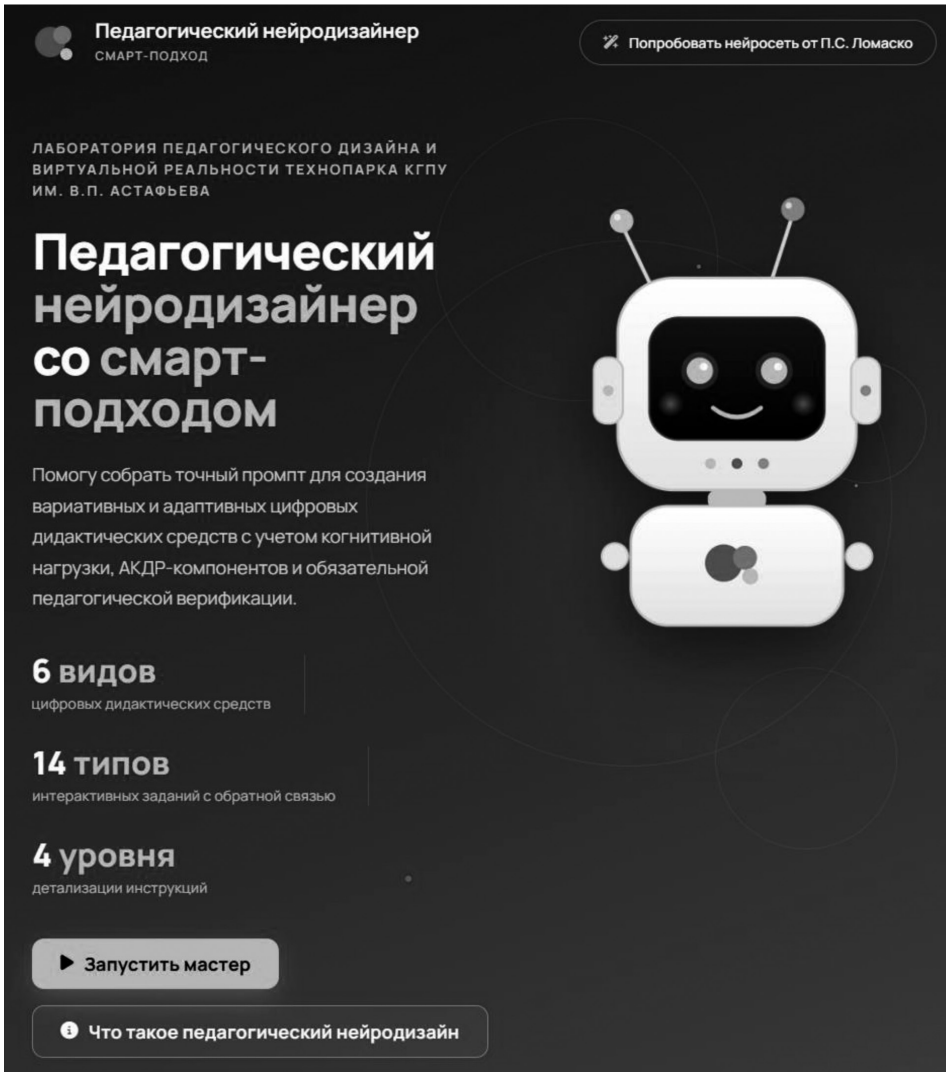



*Рис. 5. Стартовый экран педагогического нейродизайнера*
*Fig. 5. The start screen of the pedagogical neurodesigner*

Один выверенный источник (например, презентация, фрагмент учебного пособия или структурированный конспект в формате PDF) становится основой для набора равноценных по содержанию форматов, тем самым принцип вариативности смарт-подхода обеспечивается без пропорционального роста трудозатрат преподавателя. Обязательным условием остается педагогическая верификация каждого производного материала, поскольку генеративные сервисы точно воспроизводят форму, тогда как содержательная точность и методическая уместность требуют профессиональной оценки.

В совокупности разработанные средства образуют единую инфраструктуру для реализации смарт-подхода, в которой трансформированная система управления обучением обеспечивает входную диагностику, персонализацию и педагогическую аналитику, а отечественные веб-приложения дают возможность создавать совместимый с ней цифровой образовательный контент. Соотнесение средств с параметрами преобразования среды (см. табл. 1) показывает, что предложенный комплекс охватывает все шесть параметров и связывает создание контента, его размещение и учет учебных результатов в единый персонализированный процесс, ранее разобщенный при использовании внешних инструментов.

*Заключение.* В ходе исследования обоснован и описан комплекс средств реализации смарт-подхода в трансформированной цифровой образовательной среде, объединяющий



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

модифицированную систему управления обучением с набором «Смарт-плагины» и отечественные веб-приложения для создания цифрового образовательного контента. Соотнесение средств с системой параметров преобразования среды объединяет их в целостную инфраструктуру, которая восполняет отсутствующие в базовой версии LMS функции входной диагностики, персонализации и педагогической аналитики и замещает недоступные зарубежные сервисы автономными отечественными решениями в логике достижения цифровой зрелости образовательных организаций и обеспечения государственной политики цифрового суверенитета. Работоспособность комплекса подтверждена опытом его применения при подготовке более трех тысяч обучающихся и слушателей на четырех независимых образовательных площадках.

Практическая значимость результатов состоит в возможности применения предложенных средств в других российских образовательных организациях для перевода электронных курсов на отечественный инструментарий с сохранением персонализации и переносимости учебных результатов. Ограничения связаны с зависимостью от технической инфраструктуры организаций и необходимостью согласованного изменения всех параметров среды. Перспективы дальнейшей работы связаны с автоматизацией построения индивидуальных образовательных траекторий по данным цифрового профиля и развитием средств образовательной аналитики.

## Библиографический список

1. Авдийский В.И., Иванов А.В., Коннова И.Г. Институционализация цифрового суверенитета государства в сфере информационной безопасности // Информатизация в цифровой экономике. 2024. Т. 5, № 3. С. 385–400. DOI: https://doi.org/10.18334/ide.5.3.121571
2. Ардашкин И.Б., Суровцев В.А. Смарт-образование как новая парадигма образования: pro et contra // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2020. № 54. С. 51–61. DOI: https://doi.org/10.17223/1998863X/54/5
3. Арлашкина О.В., Романенко Ю.Н. Особенности формирования учебного опыта студентов на потоковых курсах по развитию гибких навыков в рамках смешанного обучения // Вестник педагогических наук. 2021. № 2. С. 16–22. URL: https://elibrary.ru/fsbcgx (дата обращения: 21.07.2026).
4. Бережная М.С. Педагогический дизайн цифровых образовательных ресурсов: подходы, принципы и опыт реализации в проектной деятельности при подготовке магистров // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4. С. 6–16. DOI: https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-107-6-16
5. Вайнштейн Ю.В., Есин Р.В., Цибульский Г.М. Модель образовательного контента: от структурирования понятий к адаптивному обучению // Открытое образование. 2021. Т. 25, № 1. С. 28–39. DOI: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2021-1-4-28-39
6. Гордиенко Т.П., Меметова Г.Э. Смарт-образование как новая парадигма современной системы образования // Kant. 2023. № 1 (46). С. 246–252. DOI: https://doi.org/10.24923/2222-243X.2023-46.44
7. Дудин М.Н., Шкодинский С.В., Усманов Д.И. Цифровой суверенитет России: барьеры и новые траектории развития // Проблемы рыночной экономики. 2021. № 2. С. 30–49. DOI: https://doi.org/10.33051/2500-2325-2021-2-30-49
8. Кухтина Я.В., Филипская А.В. Адаптивное обучение студентов вузов в системе электронной образовательной среды // Современное педагогическое образование. 2022. № 3. С. 134–137. URL: https://elibrary.ru/qjywjm (дата обращения: 06.07.2026).
9. Ломаско П.С. Генезис и сущность смарт-подхода в современном образовании: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2025. 288 с. URL: https://elib.kspu.ru/document/90157 (дата обращения: 18.07.2026).

10. Ломаско П.С., Фадеева О.А. Применение когнитивно-технологического подхода при разработке онлайн-курсов по цифровым технологиям для педагогических кадров // Открытое образование. 2022. Т. 26, № 2. С. 37–51. DOI: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2022-2-37-51
11. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды: монография. СПб.: Росс. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2020. 383 с. URL: https://elibrary.ru/uewgkc (дата обращения: 25.07.2026).
12. Руднев Е.А. Смарт-обучение управлению социальной системой организации: преимущества, проблемы и перспективы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 2 (68). С. 64–67. URL: https://elibrary.ru/dhpvmf (дата обращения: 08.07.2026).
13. Уваров А.Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь/Researcher. 2019. № 1–2 (25–26). С. 22–37. URL: https://elibrary.ru/gtoggy (дата обращения: 15.07.2026).
14. Чернобай Е.В., Ефимова Е.А., Корешникова Ю.Н., Давлатова М.А. Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка. М.: Национальный исследов. ун-т «Высшая школа экономики», 2022. 44 с. (Современная аналитика образования. № 3 (63)). URL: https://publications.hse.ru/books/619202826
15. Чурсин А.А., Кокуйцева Т.В. Развитие методов оценки цифровой зрелости организации с учетом регионального аспекта // Экономика региона. 2022. Т. 18, вып. 2. С. 450–463. DOI: https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2022-2-11 (дата обращения: 22.07.2026).
16. Bjerke, M.B., & Renger, R. (2017). Being smart about writing SMART objectives. *Evaluation and Program Planning*, *61*, 125–127. DOI: https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.12.009
17. Bower, M. (2016). Deriving a typology of Web 2.0 learning technologies. *British Journal of Educational Technology*, *47* (4), 763–777. DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.12344
18. Gamage, S.H.P.W., Ayres, J.R., & Behrend, M.B. (2022). A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. *International Journal of STEM Education*, *9*, 9. DOI: https://doi.org/10.1186/s40594-021-00323-x
19. Ifenthaler, D., & Egloffstein, M. (2020). Development and implementation of a maturity model of digital transformation. *TechTrends*, *64*, 302–309. DOI: https://doi.org/10.1007/s11528-019-00457-4
20. Kerssens, N., & van Dijck, J. (2021). The platformization of primary education in The Netherlands. *Learning, Media and Technology*, *46* (3), 250–263. DOI: https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725
21. Kim, T., Cho, J.Y., & Lee, B.G. (2013). Evolution to smart learning in public education: a case study of Korean public education. In T. Ley, M. Ruohonen, M. Laanpere, & A. Tatnall (Eds.), *Open and Social Technologies for Networked Learning* (pp. 170–178). Berlin, Heidelberg: Springer. (IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol. 395). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-37285-8_18
22. Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, *89*, 98–110. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.027
23. Xie, H., Chu, H.-C., Hwang, G.-J., & Wang, C.-C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: a systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education*, *140*, 103599. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599
24. Zhu, Z.-T., Yu, M.-H., & Riezebos, P. (2016). A research framework of smart education. *Smart Learning Environments*, *3*, 4. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-016-0026-2

# TOOLS FOR IMPLEMENTING THE SMART APPROACH IN A TRANSFORMED DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**P.S. Lomasko (Krasnoyarsk, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* As the training of pedagogical staff shifts to blended and online formats, the quality of learning increasingly depends on the level of development of the digital educational environment in universities and continuing professional education centers. Personalization of learning in such an environment, as one of the key tasks of the digital transformation of education, presupposes entrance diagnostics for learners, adaptation of the learning material to their individual characteristics, pedagogical analytics and the creation of variable digital content. However, the basic versions of common learning management systems do not provide these capabilities, and many content-creation tools are hosted on foreign servers with a risk of losing access. The available local tools for personalizing learning and creating digital materials do not yet form a unified system, which hinders their use in practice.

*The purpose of the article* is to substantiate and describe a set of tools for implementing the smart approach in a transformed digital educational environment, combining a modified learning management system and the author's local web applications for the instructional design of digital educational content.

*Methodology (materials and methods).* The leading methodological basis for the study is the smart approach drawing on the ideas of smart management and smart education. The general-scientific level is represented by the systemic and activity approaches, and the specific-scientific level by the competence, technological and environmental approaches. The methods applied include theoretical analysis and systematization of instructional design tools; the design, software development and testing of plugins and web applications; their mapping onto a system of six parameters of digital environment transformation; and the use of educational analytics data from Moodle learning management systems. The experimental base, drawn upon during 2019–2025, comprised the digital educational environments of four higher and continuing professional education organizations.

*Research results.* Based on the theoretical part of the study, common instructional design tools were analyzed according to the tasks they address, their ability to transfer a learner's work results to the learning management system, and their dependence on foreign infrastructure, which made it possible to match local counterparts available in Russia to each task. On the practical side, drawing on the identified design tasks and the features revealed during the analysis, an author's set of nine smart-plugins was developed, supplementing the learning management system with functions of entrance diagnostics, personalized delivery of learning material, remediation of detected deficits, final diagnostics and automation of the learning process management. The plugins are united by a common core with the learner's digital profile and implement a closed learning-personalization cycle. In addition, four local web applications were developed for creating interactive modules, learning videos, collaborative materials and variable content formats; they operate autonomously and save learning results in e-courses.

*Conclusion.* The proposed tools form a unified infrastructure for implementing the smart approach in which the creation of digital educational content, its placement in the environment and the recording of learning results are linked into a single personalized process, which contributes to achieving the digital maturity of an educational organization. This restores the capabilities absent in the basic version of the learning management system and reduces the dependence of pedagogical staff training on foreign services, being consistent with the state policy of digital sovereignty. The practical significance lies in the possibility of reproducing the complex in other educational organizations to migrate e-courses to local tools while preserving the personalization of learning and the transferability of its results.

**Keywords:** *smart approach, transformation of the digital educational environment, learning management system, smart-plugins, instructional design, digital didactic means, digital maturity, digital sovereignty.*

**Lomasko, Pavel S.** – 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 / 0000-0001-8041-557X; Scopus Author ID: 57205154926; e-mail: lomasko@kspu.ru

## References

1. Avdiyskiy, V.I., Ivanov, A.V., & Konnova, I.G. (2024). Institutionalization of the digital sovereignty of the state in the field of information security. *Informatizatsiya v tsifrovoy ekonomike* [Informatization in the Digital Economy], *5* (3), 385–400. DOI: https://doi.org/10.18334/ide.5.3.121571

2. Ardashkin, I.B., & Surovtsev, V.A. (2020). Smart education as a new paradigm of education: pro et contra. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya* [Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science], *54*, 51–61. DOI: https://doi.org/10.17223/1998863X/54/5
3. Arlashkina, O.V., & Romanenko, Yu.N. (2021). Features of forming students' learning experience in stream courses on soft skills development within blended learning. *Vestnik pedagogicheskikh nauk* [Bulletin of Pedagogical Sciences], *2*, 16–22. URL: https://elibrary.ru/fsbcgx (access date: 21.07.2026).
4. Berezhnaya, M.S. (2025). Instructional design of digital educational resources: approaches, principles and implementation experience in project activities in master's training. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Russian and Foreign Pedagogy], *1* (4), 6–16. DOI: https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-107-6-16
5. Vainshtein, Yu.V., Esin, R.V., & Tsibulsky, G.M. (2021). Educational content model: from structuring concepts to adaptive learning. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education], *25* (1), 28–39. DOI: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2021-1-4-28-39
6. Gordienko, T.P., & Memetova, G.E. (2023). Smart education as a new paradigm of the modern education system. *Kant*, *1* (46), 246–252. DOI: https://doi.org/10.24923/2222-243X.2023-46.44
7. Dudin, M.N., Shkodinsky, S.V., & Usmanov, D.I. (2021). Digital sovereignty of Russia: barriers and new development trajectories. *Problemy rynochnoy ekonomiki* [Market Economy Problems], *2*, 30–49. DOI: https://doi.org/10.33051/2500-2325-2021-2-30-49
8. Kukhtina, Ya.V., & Filipskaya, A.V. (2022). Adaptive learning of university students in the electronic educational environment. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education], *3*, 134–137. URL: https://elibrary.ru/qjywjm (access date: 06.07.2026).
9. Lomasko, P.S. (2025). *Genezis i sushchnost smart-podkhoda v sovremennom obrazovanii* [Genesis and essence of the smart approach in modern education]. Krasnoyarsk, Russia. URL: https://elib.kspu.ru/document/90157 (access date: 18.07.2026).
10. Lomasko, P.S., & Fadeeva, O.A. (2022). Application of the cognitive-technological approach in developing online courses on digital technologies for pedagogical staff. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education], *26* (2), 37–51. DOI: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2022-2-37-51
11. Noskova, T.N. (2020). *Didaktika tsifrovoy sredy* [Didactics of the digital environment]. St. Petersburg, Russia. URL: https://elibrary.ru/uewgkc (access date: 25.07.2026).
12. Rudnev, E.A. (2020). Smart learning of managing an organization's social system: advantages, problems and prospects. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative Projects and Programs in Education], *2* (68), 64–67. URL: https://elibrary.ru/dhpvmf (access date: 08.07.2026).
13. Uvarov, A.Yu. (2019). Model of a digital school and digital transformation of education. *Issledovatel / Researcher*, *1–2* (25–26), 22–37. URL: https://elibrary.ru/gtoggy (access date: 15.07.2026).
14. Chernobay, E.V., Efimova, E.A., Koreshnikova, Yu.N., & Davlatova, M.A. (2022). *Pedagogicheskiy dizayn: rossiyskaya i zarubezhnaya issledovatelskaya povestka* [Instructional design: Russian and foreign research agenda]. Moscow, Russia (Modern Education Analytics; no. 3 (63)). URL: https://publications.hse.ru/books/619202826 (access date: 10.07.2026).
15. Chursin, A.A., & Kokuytseva, T.V. (2022). Development of methods for assessing the digital maturity of an organization with regard to the regional aspect. *Ekonomika regiona* [Economy of Region], *18* (2), 450–463. DOI: https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2022-2-11
16. Bjerke, M.B., & Renger, R. (2017). Being smart about writing SMART objectives. *Evaluation and Program Planning*, *61*, 125–127. DOI: https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.12.009
17. Bower, M. (2016). Deriving a typology of Web 2.0 learning technologies. *British Journal of Educational Technology*, *47* (4), 763–777. DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.12344



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

18. Gamage, S.H.P.W., Ayres, J.R., & Behrend, M.B. (2022). A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. *International Journal of STEM Education*, *9*, 9. DOI: https://doi.org/10.1186/s40594-021-00323-x
19. Ifenthaler, D., & Egloffstein, M. (2020). Development and implementation of a maturity model of digital transformation. *TechTrends*, *64*, 302–309. DOI: https://doi.org/10.1007/s11528-019-00457-4
20. Kerssens, N., & van Dijck, J. (2021). The platformization of primary education in The Netherlands. *Learning, Media and Technology*, *46* (3), 250–263. DOI: https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725
21. Kim, T., Cho, J.Y., & Lee, B.G. (2013). Evolution to smart learning in public education: a case study of Korean public education. In T. Ley, M. Ruohonen, M. Laanpere, & A. Tatnall (Eds.), *Open and Social Technologies for Networked Learning* (pp. 170–178). Berlin, Heidelberg: Springer. (IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol. 395). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-37285-8_18
22. Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, *89*, 98–110. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.027
23. Xie, H., Chu, H.-C., Hwang, G.-J., & Wang, C.-C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: a systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education*, *140*, 103599. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599
24. Zhu, Z.-T., Yu, M.-H., & Riezebos, P. (2016). A research framework of smart education. *Smart Learning Environments*, *3*, 4. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-016-0026-2

**УДК 372.881.111.1**

# ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМИКСОВ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

**Ю.В. Лукиных (Красноярск, Россия)**
**Е.В. Бусыгина (Красноярск, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* Комиксы обладают значительным дидактическим потенциалом. Рассмотрены преимущества их использования при обучении английскому языку. Представлена авторская разработка урока в 5-м классе на основе комиксов о народах Севера.

*Цель* статьи – охарактеризовать лингводидактический потенциал комиксов и представить авторские разработки по их использованию при обучении английскому языку в основной школе.

*Методологию* исследования составили анализ и обобщение научных трудов отечественных и зарубежных ученых о возможности применения комиксов на уроках иностранного языка в средней школе; описание опыта применения разработанных заданий по осуществлению данного процесса.

*Результаты исследования.* Рассмотрены понятие комикса, его ценность, назначение, культурологическая составляющая и языковая специфика. Обоснована необходимость использования комиксов в процессе изучения иностранного языка. Апробация разработанных заданий по применению комиксов на уроках английского языка в средней школе показала их значимость для развития навыков и умений говорения обучающихся, а также социокультурной компетенции.

*Заключение.* Применение комиксов на уроках английского языка оказывает положительное влияние на развитие обучающихся. Это не только развивает их навыки говорения, но и повышает интерес и мотивацию к предмету, способствует когнитивной и эмоциональной переработке информации, формированию их коммуникативной компетенции. Комиксы обладают большим лингводидактическим потенциалом.

**Ключевые слова**: *говорение, комиксы, урок английского языка, 5-й класс, народы Севера, социокультурна компетенция.*

**Лукиных Юлия Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0233-1562; e-mail: lukinykh@kspu.ru
**Бусыгина Елизавета Викторовна** – магистрант факультета иностранных языков, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: elizabeth_busygina@mail.ru

*Постановка проблемы.* Для формирования компетентных личностей в контексте знаний, навыков и инноваций необходимо обогащать учебные и образовательные материалы на этапе их использования, поскольку они являются основными факторами, напрямую влияющими на процесс обучения. В наше время на первый план выходят визуальные средства обучения, благодаря которым процесс познания во всех его аспектах становится более эффективным и устойчивым.

В настоящее время учителя используют в учебном процессе различные материалы, чтобы обеспечить более прочное усвоение знаний и повысить заинтересованность обучающихся. Наглядные материалы, такие как карикатуры, симуляции, мультфильмы, фотографии и т.д., особенно привлекают внимание к визуальным элементам и часто используются в процессе обучения. Однако в последние годы все большую популярность приобретают комиксы, которые отличаются как визуальным эффектом, так и выразительностью.

*Цель* статьи – охарактеризовать лингводидактический потенциал комиксов и представить авторские разработки по их использованию при обучении английскому языку в основной школе.



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

*Методологию* исследования составили: анализ и обобщение научных трудов отечественных и зарубежных исследователей об особенностях современных школьников (Купчинская, Юдалевич, 2019; Гриценко, 2025; Фролова, 2018); понятии «комикс» и специфике его языка [Лукиных, 2022; Меркулова, Прудиус, 2023; Столярова, 2010; Усольцева, 2016; McCloud, 1993]; возможности применения комиксов на уроках иностранного языка в средней школе [Воскресенская, Самсонова, 2025; Резникова, 2018; Edmunds, 2014; Frey, Fisher, 2009; Jones, 2003; Nishonova, 2024; Nurzhanova, Sekenova, 2022]; описание опыта применения разработанных заданий по осуществлению данного процесса в общеобразовательной школе на уроках английского языка.

*Обзор научной литературы по проблеме.* За свою долгую историю содержание и понятие комиксов неоднократно трансформировались. В настоящее время они завоевали огромную популярность, а распространение комиксов в разных культурных средах вызвало интерес к исследованию их языковой специфики и особенностей невербальной коммуникации.

Существуют различные определения понятия «комикс», рассмотрим несколько из них.

Комикс является разновидностью креолизованных текстов, которые определяют как тексты, состоящие из двух частей: вербальной и невербальной [Нефедова, 2010]. Его также называют графической новеллой или графическим романом [Меркулова, Прудиус, 2023].

У. Айснер, которого считают одним из основоположников современных комиксов, характеризует данный феномен как особую форму организации визуальных образов и словесных элементов, служащую для передачи идей или рассказывания историй. Автор особо выделяет ключевое свойство комикса – сочетание графики и текста, подчеркивая, что читатель активно участвует в процессе создания сюжета, объединяя традиционное понимание письменного материала с восприятием художественных деталей. Таким образом, чтение комикса представляет собой синтез эмоционального переживания и интеллектуальной активности [Kaindl, 2010].

Исследователь С. МакКлауд трактует комикс как последовательность взаимосвязанных рисунков и других визуальных компонентов, расположенных поочередно и создающих смысловую структуру. Изображения, согласно его мнению, являются интуитивно воспринимаемой информацией, легко доступной без особых усилий, тогда как текст требует определенных временных затрат и специальной подготовки для понимания. Абстрактные и нереалистичные иллюстрации ближе к текстовым элементам по степени сложности восприятия, в то время как простой и прямой текст воспринимается быстрее и легче, подобно изображению [McCloud, 1993].

Комикс – это особый жанр художественной литературы, где содержание представлено в последовательности иллюстраций, содержащих при этом, помимо изображений, вербальное произведение, передающее диалогичное взаимодействие героев. Единство графики и текста персонажей образует при этом единство сюжетной линии. Успешность комиксов обусловлена особенностями проводимых мыслительных операций читателем в процессе получения и обработки такой информации [Лукиных, 2022].

З. Гриценко считает, что «комиксы чудесным образом сочетают в себе все то, что дети, особенно маленькие, в силу своих психофизиологических особенностей возраста и восприятия, ценят в искусстве. Здесь есть картинка, слово и динамика. Картинка играет ведущую роль, она четко прорисована, не отягощена деталями, а динамика событий и различных образов притягивает»[1].

Как отмечает К. Матук, комиксы призваны не только развлекать, но и обучать, вовлекая обучающихся в сложные процессы обучения грамматики, которые выходят за рамки формального и неформального образования. В них сочетаются визуальные и текстовые способы коммуникации, используются такие литературные приемы, как метафора, аллитерация, разговорная лексика, диалог, сюжет, тема, символизм, олицетворение,

[1] Гриценко З. Нужен ли комикс ребенку и школе? // Art. Thelib.Ru – энциклопедия интересных статей. Воспитание в школе и дома. URL: https://clck.ru/3AzQcP (дата обращения: 25.12.2025).

а также такие темы, как наука, история и социальные проблемы, которые раскрываются через повествование [Matuk et al., 2021].

Ценность графических романов объясняется многими факторами. Например, они могут расширить кругозор обучающихся, знакомя их с различными формами текста или вызвать эстетический отклик у читателей благодаря своему визуальному и повествовательному оформлению. Соответственно, по мнению педагогов, они являются эффективным способом привлечения внимания и доступным введением в более академические темы. Кроме того, у комиксов есть множество особенностей, которые делают их подходящими для изучения сложных тем: они конкретизируют абстрактные научные понятия с помощью визуализации и способствуют пониманию за счет сочетания текста и изображений. Они также помогают структурировать сложную информацию в рамках повествовательной структуры и побуждают читателей эмоционально сопереживать героям и ситуациям за счет олицетворения неодушевленных предметов [Jee, Anggoro, 2012].

С. Кэри отмечает, что «комиксы предоставляют реальную возможность для изучения языка всем учащимся… Сильно сокращенный текст многих комиксов делает их понятными даже для начинающих читателей» [Cary, 2004]. Данная мысль находит продолжение в исследовании Х. Нишоновой, которая подчеркивает, что комиксы предлагают динамичный и увлекательный подход, особенно в начальном образовании, развивая любознательность и навыки критического мышления обучающихся. Их применение на уроках иностранного языка помогает учащимся овладеть различными навыками, включая чтение, письмо, разговорную речь и аудирование, а также развитие словарного запаса, произношения и грамматики [Nishonova, 2024].

По А.В. Меликян, применение комиксов позволяет создать атмосферу увлеченности и погруженности в учебный процесс; кроме того, способствует усвоению языкового материала в более легкой форме, позволяет свободнее использовать иностранные слова в речи и развивать когнитивную деятельность обучающихся [Меликян, Максименко, 2024, с. 98].

При отборе комиксов и методических средств для их применения в процессе обучения иностранным языкам следует учитывать ряд требований, среди которых необходимость учета психолого-педагогического фактора, т.е. возраста обучающихся, их интересов и потребностей; уровень их языковой подготовки; актуальность материала, т.к. комиксы являются отражением реальности и могут подвергаться изменениям в визуальном, лингвистическом или содержательном компоненте [Лукиных, 2022].

А.И. Резникова подчеркивает культурологическую составляющую креолизованных текстов, когда через них читатель оценивает родную культуру, а также события и поступки героев, сравнивая их с другой культурой[2]. Поэтому использование комикса для изучения культурологической составляющей в рамках школьного курса по английскому языку очень важно. Именно на уроках иностранного языка происходит погружение обучающихся в иноязычную культуру, и комикс выступает тем средством, которое помогает понять быт, традиции и поведение представителей других национальностей [Воскресенская, Самсонова, 2025]. Комиксы являются отражением национального характера, поскольку содержат фразеологизмы, особенности юмора и региональную географическую информацию.

Обладание навыками культуры взаимодействия означает, что, понимая и уважая ценности других людей, обучающиеся овладевают межкультурными навыками, в дальнейшем развивая социокультурную компетенцию, которая должна быть сформирована у них согласно требованиям ФГОС начального, основного и среднего общего образования [Лукиных, Бусыгина, 2025].

Стоит также отметить специфику языкового выражения в комиксах, включающего элементы устной речи, диалектизмы, использование

[2] Резникова А.И. Методика использования французских комиксов как средства совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2018. 24 с.



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

сокращенных форм слов и невербальных символов. Комиксы повсеместно включают использование разговорных форм и нестандартных конструкций, позволяющих экспрессивно выразить эмоции либо точно обозначить ситуацию. Глубокое понимание культурных особенностей той или иной страны предполагает умение интерпретировать элементы живой устной коммуникации, выходящие за рамки литературных норм, среди которых особую роль играют сленг и сокращенные формы, широко применяемые носителями языка [Столярова, 2010].

Подводя итог рассмотрению теоретических аспектов темы исследования, отметим преимущества использования комикса на уроках иностранного языка.

1. Визуальная красочность: большинство комиксов имеют яркие и запоминающиеся иллюстрации, которые создают позитивную атмосферу на уроке и стимулируют интерес к изучению иностранного языка.

2. Контекст и смысл: в большинстве случаев комиксы предоставляют обучающимся реальные ситуации и контексты. Диалоги и реплики персонажей оживляют язык, именно поэтому большинство фраз и слов, которые используются в комиксах, ученики могут активно использовать в повседневной речи [Nurzhanova, Sekenova, 2022].

3. Культурная осведомленность: комиксы представляют собой отражение культурных особенностей языка, таких как сленг, идиомы и особенности общения на разных уровнях формальности.

4. Интерактивность: обучающиеся могут обсуждать и анализировать комиксы, обмениваться мнениями и идеями, а также работать в парах или группах для создания собственных комиксов. Это развивает навыки сотрудничества и коммуникации, а также позволяет учащимся учиться друг у друга.

5. Развитие критического мышления: анализ комиксов требует критического мышления со стороны учащихся, когда необходимо проанализировать или оценить структуру, диалоги, использование языка и визуальных элементов.

6. Развитие навыков говорения: креолизованные тексты можно использовать в качестве стимула для практики речи и развития коммуникативных навыков. Обучающиеся могут прочитать диалоги и реплики персонажей, выучить их, создать собственные диалоги, играя разные роли. Это способствует развитию навыков выражения мыслей на английском языке и повышению уверенности в устной речи[3] [Frey, Fisher, 2009, p. 19].

*Результаты исследования*. Авторами была разработана и проведена серия уроков в 5-х классах в течение двух школьных четвертей, на которых использовались различные комиксы, связанные с лексико-грамматическим материалом УМК «Spotlight 5». В рамках работы с комиксами обучающиеся практиковали различные виды речевой деятельности: описывали иллюстрации, восстанавливали хронологию кадров, соотносили реплики с картинками, читали диалоги по ролям, проводили парные интервью по карточкам, составляли монолог о хобби одноклассника и пересказывали сюжет с помощью речевых клише.

Представим авторскую разработку одного из уроков английского языка по развитию навыков и умений говорения. Актуальность выбранных материалов обусловлена тем, что 2026 г. объявлен президентом РФ Годом единства народов России в целях укрепления национального единства, мира и согласия между народами Российской Федерации. В связи с тем что одним из критериев классификации комиксов является «национальная специфика и принадлежность» [Усольцева, 2016], были подобраны комиксы, созданные на основе фольклора хантыйских, мансийских, ненецких, селькупских сказок, собранные исследователями Ямала, Югры и Тюменской области[4]. Тексты были переведены авторами данной статьи с русского языка на английский.

[3] Edmunds, T. (2014). Comics in the Classroom: Why Comics? URL: https://teach.com/resources/why-comics/ (access date: 25.04.2024).

[4] Кельчин Г., Нахрачев Н., Салиндер Н. Ожившие легенды Севера: сб. этнокомиксов. М.: Строки, 2024.

Тема занятия: «Мудрость народов Севера: единство в труде и терпении» на основе ненецкой сказки «Волшебное тучако» и селькупской сказки «Два ленивых брата». Практическая цель занятия: развитие речевой компетенции обучающихся на основе комиксов-сказок народов России.

На организационном этапе происходят подготовка обучающихся к работе на уроке, создание положительного настроя и определение темы занятия. Учитель приветствует обучающихся, показывает слайд с картой России и северных регионов, изображениями представителей ненецкого и селькупского народов, чума, традиционной одежды (рис. 1). Учитель задает вопросы: *What North regions do we have in Russia? Who are these people? Where do they live? What are they doing?*

Учащиеся высказывают предположения. Затем учитель просит определить тему урока и сообщает, что сегодня они познакомятся со сказками народов Севера в формате комиксов.



*Рис. 1. Примеры изображений для организационного этапа урока*
*Fig. 1. Examples of pictures for the organizational stage of the lesson*

Учитель показывает на слайде презентации краткий план того, чем будут заниматься ученики на занятии и просит их составить свой план занятия, продолжив предложения: *I want to learn how…; I want to know more about …; I want to find out how …; I want to say/understand/…; I want to be more confident in …; I want to practice/play …*

Учитель задает вопросы, чтобы активизировать известную лексику по темам «Труд», «Жилище», «Природа»: *What do people do in the North? Do they hunt? Do they fish? What is a traditional house?* Учащиеся отвечают, используя знакомые слова. Учитель вводит новую лексику с помощью карточек на онлайн-платформе Quizlet: *a chum, a tuchako, kamus, kisy, to hunt, to fish, to sew, to scrape, labor, sun glints, to run out, to grow tired.* Обучающиеся повторяют хором и индивидуально, а затем учитель проверяет понимание: *What is a chum? Is it a house?*

Для актуализации грамматики (Past Simple) учитель показывает картинки: ленивые братья спят, девочка работает. Задает вопросы: *What did the brothers do? What did the girl do?* Учащиеся отвечают: *They slept. She worked hard*. Затем учащиеся описывают картинки в парах, выдвигают свои предположения, о чем будут истории комиксов.

Далее учитель дает инструкцию к следующему этапу, который проводится по интерактивной технологии «jigsaw reading», известной как «ажурная пила». Суть ее в том, что обучающиеся разбиваются на небольшие группы, чтобы освоить один текст или фрагмент текста, а затем возвращаются в свою группу, чтобы поделиться вновь приобретенными знаниями. Это превращает их в «экспертов», способствует активному взаимодействию и требует, чтобы они полагались друг на друга в понимании всего текста.

Одна группа учеников читает комикс «Два ленивых брата» (селькупская сказка) (рис. 2), вторая группа – «Волшебное тучако» (ненецкая сказка) (рис. 3).



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




*Рис. 2. Отрывок из комикса по селькупской сказке «Два ленивых брата»*
*Fig. 2. Fragment from the comic strip based on the Selkup fairy tale "Two Lazy Brothers"*




*Рис. 3. Отрывок из комикса по ненецкой сказке «Волшебное тучако»*
*Fig. 3. Fragment from the comic strip based on the Nenets fairy tale "The Magic Cloud"*

После ученики отвечают на вопросы по содержанию: *Who are the main characters? Where did they live? What did they do? What is the lesson of the story?* Обучающиеся работают в группах, анализируют информацию текста, совещаются и фиксируют ее в специальную карточку (рис. 4).

| Main characters | The place where they live | What do they do (their activities) | Lesson of the story |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |

*Рис. 4. Карточка для заполнения информации из комиксов*
*Fig. 4. A card for filling out information from comics*

По окончании групповой работы учащимся дается несколько минут для запоминания информации. Затем ученики объединяются в пары по одному представителю из каждой группы и пересказывают друг другу свои истории по следующему образцу:

*Our story was about…*

*The main characters are…*

*They live in…*

*People helped brothers, they… / Grandma taught her granddaughter how to...*

*The story teaches us…*

По окончании обмена информацией ученики возвращаются к своим группам и учитель проводит игру-опрос по содержанию комиксов на онлайн-платформе «Baamboozle», в которой

ученики выбирают вопрос и за правильный ответ получают баллы. Данная онлайн-игра дает игрокам дополнительные опции, возможность выиграть баллы, стереть или забрать их у противоположной команды, что в целом делает процесс веселее и интереснее, повышает заинтересованность в процессе и концентрирует их внимание.

В конце занятия учитель вместе с учениками подводит итоги, обобщая ответы учеников о том, что ненцы и селькупы – разные народы, но обе истории говорят нам о том, что терпение, трудолюбие и умение учиться у старших важны. Эти ценности помогают нам лучше понимать друг друга. Именно поэтому мы – одна большая семья, народ России.

В качестве домашнего задания предлагается:

1) выбрать персонажа одной из сказок и рассказать содержание истории от первого лица. Объем: 7–9 предложений в прошедшем времени с использованием новых слов;

2) нарисовать свой небольшой комикс по мотивам одной из сказок или рассказывающий о жизни одного из народов Севера. Подумать, чему учит ваша сказка.

Описанный урок разработан в соответствии с требованиями ФГОС ООО: имеет личностно ориентированный характер, осуществляется в рамках системно-деятельностного подхода, направлен на развитие универсальных учебных действий и особенно социокультурной компетенции. Отличительной особенностью и принципиальной новизной данного урока является использование комикса о народах Севера, который позволяет через визуальную наглядность и интересный сюжет познакомить обучающихся с национальной культурой, традициями и бытом ненцев и селькупов.

*Заключение.* Проведенный анализ научной и методической литературы позволяет говорить о значительном дидактическом потенциале использования комиксов при обучении иностранным языкам. Креолизованные тексты помогают развитию устных речевых навыков, потому что в них воспроизводятся жизненные ситуации, приближающие обучение к повседневной жизни. Комиксы можно использовать в качестве дополнительного материала или заданий для самостоятельной работы; адаптировать их под разные уровни сложности и цели обучения, что делает их универсальным инструментом в образовательном процессе.

Результаты апробации разработанных авторами заданий по применению комиксов на уроках английского языка в средней школе по развитию навыков и умений говорения учащихся 5-х классов показали рост уровня сформированности их речевой компетенции как компонента коммуникативной компетенции. Таким образом, применение комиксов на уроках английского языка имеет положительное влияние на развитие обучающихся, поскольку способствует активному участию каждого ученика благодаря разноуровневому подходу к содержанию и методам обучения.

## Библиографический список

1. Воскресенская Т.А., Самсонова Н.В. Комикс как средство формирования культуры мира младших школьников на уроках английского языка // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 3 (72). С. 287–293. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.72.1349
2. Лукиных Ю.В. Феномен комикса в контексте образовательного пространства // *Russian Linguistic Bulletin.* 2022. № 4 (32). EDN: PDCGZC. DOI: 10.18454/RULB.2022.32.4. URL: https://rulb.org/archive/4-32-2022-august/10.18454/RULB.2022.32.4 (дата обращения: 20.04.2026).
3. Лукиных Ю.В., Бусыгина Е.В. Использование комиксов для развития диалогической речи младших подростков // Новые технологии в обучении иностранным языкам: матер. XVIII Всеросс. студ. науч.-практ. конф. / Омский государственный университет им Ф.М. Достоевского. Омск, 2025. С. 46–50. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=83019708 (дата обращения: 21.05.2026).
4. Меликян А.В., Максименко Ю.Б. Применение комиксов на уроках английского языка в старших классах // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 2.



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

С. 97–105. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-komiksov-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-starshih-klassah (дата обращения: 14.06.2026).

5. Меркулова М.Г., Прудиус И.Г. Жанр графического романа: к постановке проблемы (на материале современных франко- и англоязычных текстов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, № 10. С. 3379–3385. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhanr-graficheskogo-romana-k-postanovke-problemy-na-materiale-sovremennyh-frankoi-angloyazychnyh-tekstov (дата обращения: 20.08.2026).
6. Нефедова Л.А. Когнитивные особенности комикса как креолизованного текста // Вестник ЮУрГУ. 2010. № 1. С. 4–9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-osobennosti-komiksa-kak-kreolizovannogo-teksta (дата обращения: 20.08.2026).
7. Столярова Л.Г. Синтаксическая специфика языка комиксов // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2010. № 32. С. 431–436. EDN: NDMEWF. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sintaksicheskaya-spetsifika-yazyka-komiksov (дата обращения: 25.04.2026).
8. Усольцева Д.А. Проблема научной классификации художественных произведений в жанре «комикс» // Молодой ученый. 2016. № 4.1 (108.1). С. 51–53. URL: https://moluch.ru/archive/108/26393 (дата обращения: 14.06.2026).
9. Cary, S. (2004). *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann. URL: https://archive.org/details/goinggraphiccomi0000cary/page/n227/mode/2up (access date: 14.06.2026).
10. Frey, N., & Fisher, D. (2009). Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills. *International Journal of English Studies*, *9* (2), 5–26. DOI: 10.6018/ijes.9.2.90831
11. Jee, B., & Anggoro, F. (2012). Comic cognition: exploring the potential cognitive impacts of science comics. *Journal of Cognitive Education and Psychology. 11* (2), 196–208. DOI: 10.1891/1945-8959.11.2.196. URL: https://www.researchgate.net/publication/288927363_Comic_Cognition_Exploring_the_Potential_Cognitive_Impacts_of_Science_Comics (access date: 20.08.2026).
12. Jones, G. (2003). *Killing Monsters: Why Children Need Fantasy, Superheroes and Make-Believe Violence*. NY, Basic Books, 279. URL: https://archive.org/details/killingmonstersw0000jone/mode/2up (access date: 14.06.2026).
13. Kaindl, K. (2010). Comics in translation. In *Handbook of Translation Studies* (vol. 1, pp. 36–40). John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia. DOI: 10.1075/hts.1.comi1
14. Matuk, C., Hurwich, T., Spiegel, A., & Diamond, J. (2021). How do teachers use comics to promote engagement, equity, and diversity in science classrooms? *Research in Science Education. 51* (3), 685–732. DOI: 10.1007/s11165-018-9814-8. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34024960/ (access date: 20.08.2026).
15. McCloud, S. (1993). *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York: William Morrow An Imprint of Harper Collins Publishers. URL: https://dn720006.ca.archive.org/0/items/understanding-comics/Understanding%20Comics_text.pdf (access date: 04.02.2026).
16. Nishonova, Kh. (2024). The power of comics: fostering primary school pupils` interest in English lessons. *The American Journal of Social Sciences and Education Innovations, 6* (9), 80–83. DOI: https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume06Issue09-0
17. Nurzhanova, Zh.D., & Sekenova, M.K. (2022). Comics as a means of teaching English. *International Scientific Review*, *LXXXV*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/comics-as-a-means-of-teaching-english (access date: 14.06.2026).

# LINGUISTIC AND DIDACTIC POTENTIAL OF COMICS AND ITS IMPLEMENTATION IN ENGLISH LESSONS AT SECONDARY SCHOOLS

**Yu.V. Lukinykh (Krasnoyarsk, Russia)**
**E.V. Busygina (Krasnoyarsk, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* Comics have significant didactic potential. The advantages of their use in teaching English are considered. The authors' lesson plan in the 5th grade based on comics about the peoples of the North is presented.

*The purpose of the article* is to consider the linguistic and didactic potential of comics and to present the authors' developments on their application in the process of teaching English to secondary school students.

*Methodology* consisted of an analysis and generalization of scientific works by Russian and foreign scientists on the possibility of using comics in foreign language lessons in secondary schools; a description of the experience of using the developed tasks for the implementation of this process.

*Research results.* The concept of a comics, its value, purpose, cultural component, and linguistic specificity are examined. The necessity of using comics in the process of learning a foreign language is substantiated. The testing of the developed tasks on the use of comics in English lessons in secondary schools has shown their importance for the development of students' speaking skills and socio-cultural competence.

*Conclusion.* The use of comics in English lessons has a positive impact on the development of students. This not only develops their speaking skills, but also increases their interest and motivation in the subject, promotes cognitive and emotional processing of information, and the formation of their communicative competency. Comics have great linguistic and didactic potential.

**Keywords:** *speaking, comics, English lesson, 5th grade, peoples of the North, socio-cultural competency.*

**Lukinykh, Yulia V.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German and Romanic Philology and Foreign Languages, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0233-1562; e-mail: lukinykh@kspu.ru
**Busygina, Elizaveta V.** – MA Candidate, Faculty of Foreign Languages, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: elizabeth_busygina@mail.ru

## References

1. Voskresenskaya, T.A., & Samsonova, N.V. (2025). Comics as a means of shaping the culture of the world of younger schoolchildren in English lessons. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Right], *3* (72), 287–293. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.72.1349
2. Lukinykh, Yu.V. (2022). The phenomenon of comics in the context of educational space. *Russkiy lingvisticheskiy byulleten* [Russian Linguistic Bulletin], *4* (32). URL: https://rulb.org/archive/4-32-2022-august/10.18454/RULB.2022.32.4 (access date: 04.02.2026).
3. Lukinykh, Yu.V., & Busygina, E.V. (2025, May 23). The use of comics for the development of dialogic speech of younger adolescents. In *New technologies in teaching foreign languages* (pp. 46–50). 18th All-Russian student scientific and practical conference, Omsk, Russia. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=83019708 (access date: 21.05.2026).
4. Melikyan, A.V., & Maksimenko, Yu.B. (2024). The use of comics in English lessons in high school. *Uchyonye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta.* [Scientific notes of Zabaikalsky State University], *19* (2), 97–105. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-komiksov-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-starshih-klassah (access date: 14.06.2026).
5. Merkulova, M.G., & Prudius, I.G. (2023). The graphic novel genre: towards a problem statement (based on contemporary French and English texts). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Issues of Theory and Practice], *16* (10), 3379–3385. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/



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

zhanr-graficheskogo-romana-k-postanovke-problemy-na-materiale-sovremennyh-frankoi-angloyazychnyh-tekstov (access date: 20.08.2026).

6. Nefyodova, L.A. (2010). Cognitive features of a comic as a creolized text. *Vestnik YUUrGU* [Bulletin of the South Ural State University ], *1*, 4–9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-osobennosti-komiksa-kak-kreolizovannogo-teksta (access date: 20.08.2026).
7. Stolyarova, L.G. (2010). Syntactic specificity of the language of comics. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki* [Izvestiya Tula State University. Humanities], *32*, 431–436. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sintaksicheskaya-spetsifika-yazyka-komiksov (access date: 25.04.2026).
8. Usoltseva, D.A. (2016). The problem of scientific classification of art works in the genre of comics. *Molodoj ucheny* [Young Scientist], *4.1* (108.1), 51–53. URL: https://moluch.ru/archive/108/26393 (access date: 14.06.2026).
9. Cary, S. (2004). *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann. URL: https://archive.org/details/goinggraphiccomi0000cary/page/n227/mode/2up (access date: 14.06.2026).
10. Frey, N., & Fisher, D. (2009). Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills. *International Journal of English Studies*, *9* (2), 5–26. DOI:10.6018/ijes.9.2.90831
11. Jee, B., & Anggoro, F. (2012). Comic cognition: exploring the potential cognitive impacts of science comics. *Journal of Cognitive Education and Psychology. 11* (2), 196–208. DOI: 10.1891/1945-8959.11.2.196. URL: https://www.researchgate.net/publication/288927363_Comic_Cognition_Exploring_the_Potential_Cognitive_Impacts_of_Science_Comics (access date: 20.08.2026).
12. Jones, G. (2003). *Killing Monsters: Why Children Need Fantasy, Superheroes and Make-Believe Violence*. NY, Basic Books, 279. URL: https://archive.org/details/killingmonstersw0000jone/mode/2up (access date: 14.06.2026).
13. Kaindl, K. (2010). Comics in translation. In *Handbook of Translation Studies* (vol. 1, pp. 36–40). John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia. DOI: 10.1075/hts.1.comi1
14. Matuk, C., Hurwich, T., Spiegel, A., & Diamond, J. (2021). How do teachers use comics to promote engagement, equity, and diversity in science classrooms? *Research in Science Education. 51* (3), 685–732. DOI: 10.1007/s11165-018-9814-8. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34024960/ (access date: 20.08.2026).
15. McCloud, S. (1993). *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York: William Morrow An Imprint of Harper Collins Publishers. URL: https://dn720006.ca.archive.org/0/items/understanding-comics/Understanding%20Comics_text.pdf (access date: 04.02.2026).
16. Nishonova, Kh. (2024). The power of comics: fostering primary school pupils` interest in English lessons. *The American Journal of Social Sciences and Education Innovations, 6* (9), 80–83. DOI: https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume06Issue09-08
17. Nurzhanova, Zh.D., & Sekenova, M.K. (2022). Comics as a means of teaching English. *International Scientific Review*, *LXXXV*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/comics-as-a-means-of-teaching-english (access date: 14.06.2026).

**УДК 371.3 : 821**

# РАЗРАБОТКА ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX в.: РЕАЛИЗМ» (ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)[1]

**Е.С. Седова (Челябинск, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* В условиях компетентностного подхода в системе подготовки будущих учителей-словесников остро встает вопрос о качестве образования, а также о системе оценивания полученных студентами знаний, умений и навыков, формируемых в ходе обучения. Курс «История зарубежной литературы XIX в.: реализм», занимающий ключевое место в подготовке бакалавров-филологов по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), требует от студентов не только усвоения теоретического материала, но и умения анализировать и интерпретировать художественные произведения с учетом специфики историко-литературного процесса. В связи с этим возникает потребность в разработке эффективных оценочных средств, позволяющих обеспечить объективность и системность контроля, а также создании благоприятных условий для реализации исследовательского и творческого потенциала обучающихся, формирования профессиональных, общекультурных и цифровых компетенций будущих педагогов.

*Цель* статьи – представить разработанный фонд оценочных средств по курсу «История зарубежной литературы XIX в.: реализм», обосновать выбранные методические материалы, апробированные в ходе педагогической деятельности.

*Методология и методы* исследования включают деятельностный, компетентностный, системный подходы; анализ документации – федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования РФ; анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме; обобщение методического и педагогического опыта.

*Результаты исследования.* В статье обоснована необходимость вариативного подхода к формированию фонда оценочных средств, предложена система заданий, соответствующих требованиям ФГОС, а также дополнительных материалов по рассматриваемому курсу, что вовлекает студентов в различные виды учебной, исследовательской, творческой деятельности по решению межпредметных и профессиональных задач. Задания из фонда оценочных средств направлены на понимание литературного процесса, умение интерпретировать художественный текст и проводить сравнительно-сопоставительный анализ с произведениями других видов искусств, повышение мотивации к самостоятельной исследовательской деятельности и готовность к творческому применению полученных знаний в будущей профессии.

*Заключение*. Предложенный в данной статье фонд оценочных средств по дисциплине «История зарубежной литературы XIX в.: реализм» сочетает в себе как традиционные, так и инновационные формы, позволяет обеспечить комплексную проверку как теоретической подготовки студентов, так и практических умений анализа, интерпретации, сопоставления художественных текстов и культурных явлений. Предложенные задания направлены на формирование востребованных в современной школе компетенций – общекультурных, профессиональных, цифровых.

**Ключевые слова:** *фонд оценочных средств, история зарубежной литературы XIX в., реализм, художественное произведение, анализ текста, компетентностный подход, компетенции (профессиональные, общекультурные, цифровые).*

**Седова Елена Сергеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7490-2205; e-mail: helens82@mail.ru

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет» в рамках научного проекта «Оценочные средства по истории зарубежной литературы в системе подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров» (заявка Ш-01-2026/33 от 01.06.2026).

*Постановка проблемы.* В высшей школе современный образовательный процесс претерпевает ряд изменений, связанных не только с содержательной стороной преподавания литературоведческих дисциплин, что обусловлено сокращением часов на их изучение, но и с видами контроля и оценки знаний обучающихся. В полной мере это относится к курсу «История зарубежной литературы XIX в.: реализм», который занимает важное место в профессиональной подготовке будущих учителей-словесников. Данный раздел продолжает изучение историко-культурного и литературного западноевропейского процесса, связан с предшествующими курсами (античная литература, литература Средних веков и эпохи Возрождения, литература XVII и XVIII вв., первая половина XIX в. (романтизм)) и охватывает период классического критического реализма в Западной Европе и США. Отсюда изучение данного периода строится с опорой на предшествующие традиции и имеет выход в следующую эпоху – fin de siècle, литературу и культуру порубежного периода – конца XIX – начала XX в.[2] Такой сложный курс требует от обучающихся серьезной самостоятельной работы, связанной не только с чтением обязательных художественных текстов, но и с их глубоким осмыслением. Сюда также относятся подготовка студентов к аналитическим дискуссиям на семинарах, разработка творческих проектов, выполнение заданий различного уровня сложности и т.д. Вовлечение обучающихся в самостоятельное исследование в процессе изучения зарубежной литературы помогает им увидеть общие и частные закономерности литературного процесса, получить опыт работы с научными источниками, их описанием и систематизацией, т.е. позволяет приобрести опыт исследовательской деятельности. Созвучную мысль находим в статье Н.А. Лозовой. Автор отмечает важность сформированных в процессе обучения и самостоятельной работы студентов компетенций будущих выпускников: «От уровня математической подготовки бакалавров инженерных направлений зависит их готовность к будущей профессиональной деятельности» [Лозовая, 2021, с. 40]. То же самое, без сомнения, относится и к литературоведческой подготовке.

Итак, обсуждаемые вопросы непосредственно связаны с проблемой оценки результатов обучения как в плане аудиторного, так и самостоятельного осмысления материала по дисциплине, что актуализирует заявленную тему нашего исследования. Более того, ФГОС высшего образования по программе бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) требует от выпускника в рамках изучения истории зарубежной литературы сформированности следующих компетенций.

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (дополнительно УК-1.3. Анализирует источники информации с целью выявления их противоречий и поиска достоверных суждений).

ПК-1. Способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач (дополнительно ПК-1.1. Знает структуру, состав и дидактические единицы предметной области (преподаваемого предмета)).

ПК-2. Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность (дополнительно ПК-2.1. Демонстрирует умение постановки воспитательных целей, проектирования воспитательной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС ОО и спецификой учебного предмета)[3].

Развитие всех этих компетенций входит в аудиторную и самостоятельную подготовку обучающихся, о чем упоминалось выше.

[2] Седова Е.С. История зарубежной литературы XIX века. Реализм: учеб.-практич. пособие / Южно-Ур. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Челябинск, 2024. С. 5.

[3] ФГОС 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 (ред. от 08.02.2021) [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profily

Отсюда следует, что традиционные оценочные средства – устный экзамен по билетам, итоговый тест и/или контрольная работа – при всех своих достоинствах не всегда позволяют в полной мере оценить глубину понимания историко-литературного процесса, тот самый «системный подход для решения поставленных задач», способность к самостоятельному научному поиску и творческому применению полученных знаний. Не забудем и об оценочных средствах текущего контроля, потребность в корректировке и дополнении которых непременно возникает в работе преподавателей.

Актуальность поиска вариативных оценочных средств для данного курса обусловлена следующими факторами. Во-первых, спецификой самого предмета – сложного и аналитического, требующего осмысления, знания специфических особенностей литературного процесса второй половины XIX в. разных стран; творчества виднейших представителей эпохи (О. де Бальзака, Стендаля, Ч. Диккенса, П. Мериме, У.М. Теккерея и др.). Во-вторых, требованиями федерального образовательного стандарта. В-третьих, необходимостью учитывать образовательные запросы обучающихся, что предполагает создание благоприятных условий для выстраивания процесса обучения и успешного прохождения итоговой аттестации (о чем упоминают в своей статье Е.А. Жиндеева и Т.В. Уткина [Жиндеева, Уткина, 2019]). Также здесь возникает вопрос о качестве самого образования и того, что ценят в будущих специалистах-выпускниках работодатели, о чем рассуждают в своей статье Р. Дикер, М. Гарсия и другие соавторы [Dicker et al., 2018].

В связи с этим особую значимость приобретают разработка и внедрение вариативных заданий оценочных средств, позволяющих, с одной стороны, обеспечивать объективность и системность контроля, а с другой – мотивировать обучающихся на исследование и научный поиск, развитие их творческого потенциала и качественную подготовку будущих учителей-словесников.

*Цель* статьи – представить разработанный фонд оценочных средств по курсу «История зарубежной литературы XIX в.: реализм», обосновать выбранные методические материалы, апробированные в ходе педагогической деятельности.

*Методология* исследования включает деятельностный, компетентностный, системный подходы; анализ документации – федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования РФ; анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме; обобщение методического и педагогического опыта.

*Обзор научной литературы* показал, что разработка фонда оценочных средств требует серьезного теоретического осмысления, что находит отражение в работах разного уровня – пособиях[4], статьях [Соколова, Шуплецова, Иванькина, 2016; Реутова, Стафеева, 2016; Елизарова, 2021; Голуб, Фишман, Фишман, 2023; и др.], самих стандартах. Проблема поиска эффективных оценочных средств особенно актуальна при преподавании гуманитарных дисциплин и истории зарубежной литературы в частности, поскольку мы формируем у обучающихся общепрофессиональные компетенции, важные для будущей профессиональной деятельности. Учитель должен не просто знать материал, но и уметь правильно его интерпретировать, донести до аудитории, заинтересовать и мотивировать своих будущих учеников на дальнейшее чтение, интеллектуальный поиск, творчество и т.д. Роль преподавателя высшей школы, безусловно, связана с развитием личности – ее интеллектуальным наполнением, созданием условий для реализации творческого потенциала, формированием востребованных компетенций и технологий, в том числе цифровых. В научной литературе также поднимается этот важный вопрос. В центре внимания ученых – поиск оптимального баланса между проверкой полученных знаний и оценкой сформированности профессиональных компетенций, между требованиями академического контроля и созданием благоприятных условий для раскрытия

[4] Виды оценочных средств. Подготовка практико-ориентированного педагога: практич. пособие / под ред. Е.В. Слизковой [Электронный ресурс]. М., 2026. 138 с. URL: https://urait.ru/bcode/586034 (дата обращения: 20.07.2026).



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

интеллектуального и творческого потенциала студентов. Так, в своей работе А.А. Файзрахманова и Ю.А. Шанина отмечают, что «компетентностная модель выпускника основной образовательной программы (ОПОП) диктует необходимость пересмотра оценочных технологий, средств определения качества подготовки студентов в рамках компетентностно ориентированных требований ФГОС ВО» [Файзрахманова, Шанина, 2017, с. 128]. Такими методами могут быть как традиционные (конспектирование научных статей, заполнение терминологического словаря, цитатное изложение изучаемых произведений, тесты, письменные работы и т.д.), так и инновационные (самостоятельная работа студентов: задания по репродукциям картин, иллюстрациям к текстам, киноадаптациям художественных произведений – викторины, анализ картин и т.д.) методы, которые позволяют проверить и оценить полученные студентами знания, необходимые для их будущей профессиональной деятельности [Там же, с. 132].

А.А. Файзрахманова и Ю.А. Шанина подчеркивают, что важным и продуктивным оценочным средством при изучении историко-литературных курсов является проектный метод обучения, связанный с межпредметной деятельностью. Важно отметить, что проектная деятельность открывает возможности для установления межкультурного диалога в преподавании других дисциплин гуманитарного цикла (например, иностранного языка, который также связан с историей зарубежной литературы), о чем рассуждают в своих научных статьях Е.Н. Абрамова и Е.С. Седова. Авторы приходят к выводу, что проектная деятельность способствует «установлению успешного межкультурного диалога» [Абрамова, Седова, 2023, с. 38], является «важным компонентом взаимопонимания между участниками образовательного процесса» [Abramova, Sedova, 2025, p. 39], а в условиях интернационализации образования это особенно актуально.

Опыт преподавательской деятельности подсказывает исследователям, что эффективными могут быть такие формы, как индивидуальные проекты и синхронизирующие знания по различным литературным эпохам [Соколова, Шуплецова, Иванькина, 2016]; традиционная работа с текстом, контрольные тесты, экзаменационные вопросы и пр. [Жиндеева, Уткина, 2019]; креативные задания и интерактивные формы обучения – групповая работа, аквариумная дискуссия, практикум по анализу художественного текста [Боровская, Бычков, 2020]; использование интерактивных заданий, подключение визуализации и технологий в заданиях промежуточного контроля (теоретический аспект данной проблемы представлен в статье Й.Л. Тин и Й. Тай [Ting, Tai, 2025]; задания интермедиального характера, включающие сопоставительный анализ литературных текстов с явлениями других видов искусства [Moser, 2014; Аносова, 2010].

Однако, несмотря на значительное число публикаций, посвященных общим и частным вопросам разработки оценочных средств (и по истории литературы в том числе), аспект специфики оценочных средств остается недостаточно исследованным для конкретных историко-литературных курсов, в частности для изучения истории зарубежной литературы XIX в. периода реализма. В настоящей статье мы отчасти восполним данный пробел, предложив конкретные задания для текущего и итогового контроля, которые были апробированы на практике и доказали свою эффективность.

*Результаты исследования.* Фонд оценочных средств – это методические и контрольно-измерительные материалы по каждому учебному курсу, которые необходимы для оценивания сформированности компетенций, закрепленных в образовательных стандартах. Сами оценочные средства – это гибкие, разнообразные комплексы заданий, которые адаптированы под каждый курс, специфику аудитории и направлены на разные этапы освоения дисциплины. Как следствие, вариативность таких заданий объясняется методической интенцией преподавателя, который проверяет знание теории и практические умения студентов. В практическую часть важно включать задания по анализу текста (в том числе сравнительно-сопоставительному), диалогу произведения с другими видами искусства (живописью, кинематографом, театром), задания

на формирование цифровых компетенций будущего педагога.

В фонде оценочных средств непременным условием является подготовка вопросов отрытого и закрытого типов. Рассмотрим это более подробно. Приведем некоторые примеры и обоснуем выбор именно таких методических и контрольно-измерительных материалов.

Так, **вопросы открытого типа** могут быть направлены на проверку:

1) *фактов и основной теоретической информации по курсу:*

Вопрос 1. Термин «реализм» был введен в научный обиход*:*

а) Стендалем; б) Шанфлери; в) Бальзаком; г) Беранже.

Вопрос 2. Джордж Элиот – это псевдоним:

а) Дж. Остен; б) Ш. Бронте; в) Э. Гаскелл; г) М. Эванс.

Вопрос 3. Роман Ч. Диккенса «Домби и сын» был написан:

а) в 1830 г., б) 1848 г., в) 1850, г) 1832 г.;

2) *художественных текстов, их особенностей (система образов, стиль и т.д.):*

Вопрос 1. Какой эпиграф выбрал Стендаль для своего романа «Красное и черное»:

а) «Правда, горькая правда!»; б) «Береги честь смолоду»; в) «С ним подружусь, чтобы войти в доверье: // Получится – прекрасно, нет – прощай. // Но я прошу, меня не обессудь!» (У. Шекспир «Венецианский купец»).

Вопрос 2. «Роман без героя» – это подзаголовок:

а) романа О. де Бальзака «Утраченные иллюзии»; б) романа У.М. Теккерея «Ярмарка тщеславия»; в) романа Ш. Бронте «Джейн Эйр»; г) романа Стендаля «Пармская обитель».

Вопрос 3. «Свет зол и гнусен» – эти слова в романе О. де Бальзака «Отец Горио» принадлежат:

а) виконтессе де Босеан; б) Рафаэлю де Валантену; в) отцу Горио; г) Вотрену.

Вопрос 4. «А теперь – кто победит: я или ты!». Такой вызов обществу бросает:

а) Дервиль; б) Эжен де Растиньяк; в) Жюльен Сорель; г) Бекки Шарп.

**Вопросы открытого типа** проверяют:

1) *знание основных литературоведческих терминов по курсу, умение сформулировать эти понятия:*

Напишите определения следующих понятий: реализм, детерминизм, тип, типический и т.д.;

2) *умение отвечать на проблемные вопросы по тексту (ответ предполагает элементы анализа):*

Вопрос 1. В чем смысл названия романа Ч. Диккенса «Домби и сын»?

Вопрос 2. Что в итоге изображено на неведомом шедевре художника Френхофера? Свою точку зрения обоснуйте (по произведению Бальзака «Неведомый шедевр»).

Вопрос 3. Чем обусловлено игровое поведение Жюльена Сореля в романе Стендаля «Красное и черное»?

Вопрос 4. Какова роль Кукольника в романе У.М. Теккерея «Ярмарка тщеславия»?

Вопрос 5. Чем детерминирован характер Кармен в одноименной новелле Мериме?

3) *знание основных ключевых моментов (кому принадлежат цитаты, кто является автором высказывания и т.д.):*

Вопрос 1. Кому из поэтов конца XIX в. принадлежит фраза: «Я завещаю себя грязной земле, пусть я вырасту моей любимой травой, // Если снова захочешь увидеть меня, ищи меня у себя под подошвами»?

Вопрос 2. Назовите имена героев из романа Стендаля «Пармская обитель», кто в финале произведения умирает.

У данного вида контроля есть свои положительные и отрицательные стороны. Тестовые задания позволяют охватить достаточно большой объем материала, быстрее и легче проверяются преподавателем, но, как справедливо отмечают А.А. Файзрахманова и Ю.А. Шанина, невозможно посредством тестирования «проверить процесс усвоения всего историко-литературного материала. Например, умение аргументировать ответ примерами из художественного текста, знание литературной критики, умение логически, доказательно выражать свои мысли и т.д.» [Файзрахманова, Шанина, 2017, с. 130].



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

Отсюда возникает потребность сочетать данный вид проверки знаний с другими.

Традиционным способом оценки знаний и того, насколько основательно прочитаны художественные произведения из обязательного списка, является практическая работа, которая может быть организована по-разному.

Доказали свою эффективность **дискуссии**, которые сопровождаются детальными методическими указаниями: аспекты биографического и философско-эстетического плана по изучаемому автору; вопросы по анализу художественного произведения и т.д. Например, вопросы по повести О. де Бальзака «Гобсек» охватывают основные проблемы произведения: деньги, брак по расчету, ростовщическая практика, семья и взаимоотношения супругов и т.д. Задавая детальные вопросы по тексту, мы учим студентов выстраивать собственную аргументацию, формулировать самостоятельные суждения с опорой на изучаемый текст – то, что в методике получило название learning to argue (LTA) [Rapanta, Felton, 2022] (описание данного метода достаточно полно представлено в научных источниках, и важным аспектам LTA посвящен отдельный выпуск научного журнала «Dialogic Pedagogy» за 2023 г. т. 11, № 3: Boundaries between dialogic pedagogy and argumentation theory)? Как отмечают в своей статье К. Рапанта и Ф. Маканьо, преподаватель может задавать подсказывающие вопросы, побуждающие студентов на открытие (discovery), может вмешиваться в обсуждение, когда «теории учащихся основаны на личных предположениях, а не на доказательственных рассуждениях» [Rapanta, Macagno, 2023, p. 80]. Также при низкой аргументации можно использовать «диалог-исследование» (Inquiry dialogue), подключая вопросы типа «почему, как» и т.д.

Дискуссии могут быть проведены и в мини-группах, что также связано с обучением диалогу, выстраиванием аргументации и способностью к обобщению материала (важные для будущего учителя навыки и компетенции). Взаимодействие студентов в мини-группах – эффективный прием в обучении, о чем пишет в своей статье К. Хоу [Howe, 2023].

Другой вид работы – это выступление студентов с **докладами** на заданную тему с мультимедийным сопровождением (презентации, включающие разнообразный визуальный материал). Важно отметить, что тематика докладов охватывает как обязательный материал, так и дополнительный, расширяющий общий и культурологический кругозор студентов (здесь вновь идет обращение к диалогу искусств, о чем упоминалось ранее). Примеры формулировок докладов к практическому занятию «Образ Кармен в искусстве»: «Поэтический образ Кармен (А. Блок, В. Брюсов, М. Цветаева и др.)»; «Образ Кармен в кинематографе (на примере художественных фильмов “Carmen” К. Сауры, “Кармен из Каэличи” М. Дорфонда-Мэя, “Кармен” В. Аранды)», «Бессмертная опера Ж. Бизе “Кармен”», «Хореографические эксперименты М. Эка», «Одноактный балет Р. Щедрина ”Кармен-сюита”» и т.д. Дополнительно может быть предложен доклад «Образ Кармен в фигурном катании» (эти и другие темы докладов представлены в учебных пособиях Е.С. Седовой[5]). Другие темы докладов, связанные с изучаемым курсом: «У.М. Теккерей-карикатурист», «Иллюстрации П. Пикассо к “Неведомому шедевру” О. де Бальзака» и т.д.

При подготовке мультимедийного сопровождения докладов обучающиеся используют видео- и аудиоматериалы, иллюстрации, а также прибегают к использованию нейросетей. При серьезном подходе студенты видят ошибки ИИ в создании изображений героев, недостаточную аргументацию определенных положений и т.д. Данный вид заданий направлен на формирование цифровых компетенций будущих учителей, которые должны понимать, как технологии меняют методику преподавания, что нового они могут вносить в сам урок, его наполнение (подробнее об этом в статьях М.И. Видаль-Эстеве и ее соавторов [Vidal-Esteve, Romero-Rodrigo

[5] Седова Е.С. История зарубежной литературы XIX века. Реализм: практикум / Южно-Урал. гуманитарно-пед. ун-т, 2018. 72 с.; Седова Е.С. История зарубежной литературы XIX века. Реализм: учеб.-практич. пособие / Южно-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Челябинск, 2024. 164 с.

et al., 2026], Н.И. Увариной и Д.Р. Шайхутдиновой [Уварина, Шайхутдинова, 2026], Ж. ле Лима Феррейро [Ferreira, 2020] и др.). Как отмечают О.О. Путило и Л.Н. Савина, «использование нейросетей в школьном литературном образовании будет способствовать формированию как предметных результатов… так и широкого спектра метапредметных умений, в первую очередь – ИКТ-компетенций» [Путило, Савина, 2023, с. 91]. Нельзя не согласиться и с зарубежными коллегами, что «цифровая компетентность – это сложный и междисциплинарный концепт» [Willermark et al. (eds.), 2024, p. 195].

**Творческие задания** – еще одна из эффективных форм оценивания профессиональных и общекультурных компетенций обучающихся. Это могут быть задания по сравнению книги и ее экранизации, интерпретации иллюстраций к произведениям, работа с репродукциями картин. Например, студентам предлагается подумать над вопросами по репродукциям картин известных художников, которые писали в реалистической манере и изображали разные стороны человеческой жизни: труд людей (Жан-Франсуа Милле «Веяльщик», 1848; Жан-Франсуа Милле «Сборщицы колосьев», 1857; Жюль Бретон «Возвращение сборщиц колосьев», 1859; Григорий Мясоедов «Страдная пора. Косцы», 1887; Илья Репин «Бурлаки на Волге», 1870–1873); трагические исторические события (Оноре Домье «Улица Транснонен 15 апреля 1834 г.», 1834); бюрократические будни (Оноре Домье «Законодательное чрево», 1834); тема «маленького человека» (Камиль Коро «Порыв ветра», середина 1860 – начало 1870-х)[6]. Задание по этим картинам направлено на поиск аналогий между изобразительным искусством и литературой. Проблемные вопросы могут быть связаны с сюжетами произведений, системой образов и т.д. Например, можно порассуждать над заглавием картины О. Домье «Улица Транснонен 15 апреля 1834 г.», которое звучит как заголовок газетной статьи, хроники. Или внимательно рассмотреть персонажей «Законодательного чрева» О. Домье: чем они заняты? О чем могут беседовать друг с другом? Такие задания расширяют представления студентов об изучаемой эпохе, формируют умения выстраивать аналогии между зарубежным и русским искусством.

Интересный пример заданий («экспериментов») по сравнению эпизодов из романов О. де Бальзака и картин представителей голландской жанровой живописи XVII в. находим в работе Дж. Мозер [Moser, 2014]. Исследовательница предлагает студентам присмотреться к деталям при описании женщин Оноре де Бальзаком (мадам Класс, роман «Поиски абсолюта», 1834) и Питером де Хохом («Женщина, читающая письмо у окна», 1664), а также обратить внимание на окружающий быт [Ibid, p. 493]. Как отмечает Мозер, такая работа позволяет студентам «выявить связи между бальзаковским пониманием изображения мира в голландской живописи и его собственным изображением мира Парижа эпохи Реставрации» [Ibid, p. 487]. Дополнительно исследовательница предлагает студентам написать сочинение в бальзаковском стиле, описывая картины Габриэля Метсю «Женщина, сидящая у окна» (1661) и Яна Вермеера «Спящая девушка» (1657). Так проверяется усвоение студентами материала по изучению стиля писателя, его реалистической манеры (внимание к деталям, подробность описаний и т.д.). Предлагая такие задания (что также входит в фонд оценочных средств), Мозер делает вывод, что студенты начинают мыслить в «междисциплинарном ключе», находя аналогии между разными видами искусства, которые разделяет 200 лет [Ibid, p. 495].

Также следует сказать о **проектной деятельности**, которая связана с формированием цифровых, общекультурных, профессиональных компетенций. Так, в мини-группе студенты могут работать над созданием буктрейлеров по изучаемым произведениям, что является «педагогически ценным подходом для развития учеников и будущих учителей» [Nikonova, Zalutskaya, 2021]. Буктрейлер соединяет традиционное и инновационное – книгу и цифровую культуру.

[6] Седова Е.С. История зарубежной литературы XIX века. Реализм: учеб.-практич. пособие / Южно-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Челябинск, 2024. С. 18–24.



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

Как справедливо отмечают зарубежные исследователи в своей работе, создание буктрейлера превращает чтение из пассивного процесса в «активное участие», когда обучающийся берет на себя роль создателя цифрового объекта [Taberno-Sala et al., 2024, p. 238–239].

Также к проектам относятся разработка сценария и выступление каждой группы на мероприятии «English Breakfast» (разработано автором настоящей статьи), посвященном викторианской культуре и литературе. Каждой мини-группе дается тема, которая раскрывается студентами не в виде докладов, а как небольшая постановка, в которой они выступают режиссерами, актерами, аналитиками, критиками и т.д. Примеры из личного педагогического опыта: ток-шоу «Женщины говорят» (творчество Э. Гаскелл, сестер Бронте, Дж. Элиот), фуд-обзор «Что ели в викторианскую эпоху?», экскурсия по галерее «Разговор о картинах», мастер-класс по написанию лимериков, разговор об этикете и т.д. Такие задания интересны студентам, они творчески проявляют себя, находят новые способы изложения и представления материала.

*Заключение*. Учитывая специфику дисциплины «История зарубежной литературы XIX в.: реализм», поставленную перед преподавателем образовательную цель, а также требования ФГОС к оценочным средствам, мы исходим из того, что использование только тестирования, включающего вопросы открытого и закрытого типов, не позволяет оценить уровень сформированности всех компетенций. Необходимо разнообразить виды оценочных средств, предлагая обучающимся задания, направленные на формирование профессиональных, общекультурных и цифровых компетенций, важных для их будущей профессиональной деятельности. Предложенные нами задания и формы оценивания знаний студентов были апробированы в результате многолетнего педагогического опыта и доказали свою эффективность. Сочетание разнообразных видов оценивания позволяет обеспечить комплексную проверку как теоретической подготовки обучающихся, так и их практических умений анализировать, интерпретировать, сопоставлять художественные тексты, историко-культурные явления и факты.

## Библиографический список

1. Абрамова Е.Н., Седова Е.С. Проектная деятельность в высшей школе как основа межкультурного диалога // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15, № 1. С. 32–41. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-vysshey-shkole-kak-osnova-mezhkulturnogo-dialoga (дата обращения: 28.07.2026).
2. Аносова Н.А. Цвет и звук в романах Бальзака // Вестник ВГИК. 2010. Т. 2. № 1 (2). С. 66–83. DOI: 10.17816/VGIK2166-83
3. Боровская А.А., Бычков Д.М. Креативные задания по дисциплинам литературоведческого цикла в индивидуальном фонде оценочных средств вузовского преподавателя // Педагогическая деятельность как творческий процесс: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (с междун. участием). Грозный: ЧГПУ, 2020. С. 131–141. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44254792 (дата обращения: 20.07.2026).
4. Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 156–173. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-kompetentsii-vypusknikov-vysshey-shkoly-chto-standart-trebuet-ot-vuza (дата обращения: 09.07.2026).
5. Елизарова Е.Ю. Особенности разработки фонда оценочных средств по дисциплине // Научное мнение. 2021. № 6. С. 52–62. DOI: 10.25807/22224378_2021_6_52
6. Жиндеева Е.А., Уткина Т.В. Вариант проектирования контрольно-измерительных материалов для проведения и подготовки аттестации бакалавров по циклу курсов «История литературы» // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. DOI: https://doi.org/10.17513/spno.29275

7. Лозовая Н.А. Современные методики оценивания результатов обучения математике студентов инженерных направлений подготовки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 39–47. DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-56-2-270
8. Путило О.О., Савина Л.Н. Использование нейросетей в процессе преподавания литературы в школе // Известия ВГПУ. 2023. № 9 (182). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-neyrosetey-v-protsesse-prepodavaniya-literatury-v-shkole (дата обращения: 26.07.2026).
9. Реутова О.В., Стафеева А.В. Формирование фонда оценочных средств в реализации программы универсального бакалавриата // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24501 (дата обращения: 09.07.2026).
10. Соколова Е.А., Шуплецова Ю.А., Иванькина А.Н. К вопросу о внедрении в практику преподавания высшей школы фонда оценочных средств для проведения промежуточной аттестации по дисциплине «Античная литература» // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. Новосибирск, 2016. № 26. С. 176–184. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=27278559 (дата обращения: 09.07.2026).
11. Соколова Е.А., Шуплецова Ю.А. Синхронизирующее задание «Итоговый индивидуальный проект» как часть фонда оценочных средств по модулям «История русской литературы 18 века» и «История античной литературы» // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12 (1). С. 201–205. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36502 (дата обращения: 20.07.2026).
12. Уварина Н.В., Шайхутдинова Д.Р. Конструирование понятийно-категориального аппарата проблемы формирования цифровой культуры педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2026. № 76 (2). С. 81–90. URL: https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/684 (дата обращения: 20.07.2026).
13. Файзрахманова А.А., Шанина Ю.А. Разработка фонда оценочных средств по литературоведческим дисциплинам в системе высшего образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 6 (73). С. 128–134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-fonda-otsenochnyh-sredstv-po-literaturovedcheskim-distsiplinam-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya (дата обращения: 28.07.2026).
14. Abramova, E.N., & Sedova, E.S. (2025). Intercultural dialogue among the students of higher education in the framework of project-based learning. In *Scientific Research of the SCO Countries: Synergy and Integration*: *proceedings* (Part 2, pp. 34–41). DOI: 10.34660/INF.2025.54.94.127
15. Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A. & Mulrooney, H. (2018). What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, *44* (8), 1–13. DOI: 10.1080/03075079.2018.1445987
16. Ferreira, J.L. (2020). Digital culture and teacher education: an analysis from the perspective of undergraduate students in Pedagogy. *Educar em Revista*, *36*, e75857. DOI: 10.1590/0104-4060.75857
17. Howe, C. (2023). Classroom interaction and student learning: Reasoned dialogue versus reasoned opposition. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, *11* (3), 26–41. DOI: https://doi.org/10.5195/dpj.2023.549
18. Moser, J. (2014). Painting and representation in teaching Balzac. In Zepetnek S.T. de, Mukherjee T. (Eds.), *Companion to Comparative Literature, World Literatures, and Comparative Cultural Studies* (pp. 484–496). Foundation Books. DOI: https://doi.org/10.1017/UPO9789382993803.037
19. Nikonova, N.I., & Zalutskaya, S.Y. (2021). Modern communication technologies in education: book trailer. *Revista Tempos e Espaços em Educação***,** *14* (33). URL: https://www.redalyc.org/journal/5702/570272348018/ (access date: 15.07.2026).



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

20. Rapanta, C., & Macagno, F. (2023). Authentic questions as prompts for productive and constructive sequences: A pragmatic approach to classroom dialogue and argumentation. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, *11* (3), 65–87. DOI: https://doi.org/10.5195/dpj.2023.546
21. Rapanta, C., & Felton, M.K. (2022). Learning to argue through dialogue: A review of instructional approaches. *Educational Psychology Review, 34*, 477–509. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-021-09637-2
22. Tabernero-Sala, R., Campos-Bandrés, I.O., Colón-Castillo, M.J., & Laliena-Cantero, D. (2024). Learning how to read children's books in the digital society: Book trailers as an educational tool in higher education. *Journal of Technology and Science Education, 14* (1), 224–243. DOI: https://doi.org/10.3926/jotse.2530
23. Ting, Y.L., & Tai, Y. (2025). Dual-focused STEM hands-on activity for teachers' professional development. *Asia Pacific Journal of Education*, *45* (4), 1291–1312. DOI: https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2294694
24. Vidal-Esteve, M.I., Romero-Rodrigo, M.M., & Gabarda-Méndez, V. (2026). The reconfiguration of teacher professional development through technology: Implications for digital competence. *Education Sciences, 16* (70). DOI: 10.3390/educsci16010070
25. Willermark, S., Olofsson, A.D., & Lindberg, J.O. (Eds.) (2024)**.** *Digitalization and Digital Competence in Educational Contexts: A Nordic Perspective from Policy to Practice*. Routledge. DOI: 10.4324/9781003355694

# DEVELOPMENT OF A FUND OF ASSESSMENT TOOLS FOR THE COURSE “HISTORY OF FOREIGN LITERATURE OF THE 19TH CENTURY: REALISM” (PRACTICAL ASPECT)

**E.S. Sedova (Chelyabinsk, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* In the context of a competency-based approach, the quality of education in the system for training future literature teachers is a pressing issue, as is the system for assessing the knowledge, skills, and abilities that students acquire during their studies. The course “History of the 19th century Foreign Literature: Realism”, which occupies a key place in the training of bachelor’s degree students majoring in philology in the 44.03.05 Pedagogical Education program (with two training profiles), requires students not only to master theoretical material but also to analyze and interpret works of art, taking into account the specifics of the historical and literary process. Therefore, there is a need to develop effective assessment tools that ensure objectivity and consistency in monitoring, as well as create favorable conditions for realizing their research and creative potential and developing professional, general and cultural, digital competencies of future teachers.

*The purpose of the article* is to present the developed fund of assessment tools for the course “History of the 19th century Foreign Literature: Realism” and to substantiate the selected teaching materials, tested during teaching.

*The research methodology* includes activity-based, competency-based, and systems-based approaches; analysis of documentation – the Federal State Educational Standards for higher education in the Russian Federation; analysis of scientific literature on the topic under consideration; and a summary of methodological and pedagogical experience.

*Research results.* The article substantiates the need for a variable approach to developing the fund of assessment tools. A system of assignments is proposed in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard, as well as additional assignments for the course under consideration, engaging students in various types of educational, research, and creative activities to pursue interdisciplinary and professional aims. The assignments from the fund of assessment tools are aimed at developing an understanding of the literary process, the ability to interpret literary texts and conduct comparative research with other forms of art, increasing motivation for independent research, and a willingness to creatively apply acquired knowledge in their future profession.

*Conclusion.* The fund of assessment tools proposed in this article for the course “History of the 19th century Foreign Literature: Realism” combines both traditional and innovative forms, providing a comprehensive assessment of students’ theoretical background and practical skills in analyzing, interpreting, and comparing literary texts and cultural phenomena. The proposed tasks are aimed at developing competencies in demand in modern schools – general and cultural, professional, and digital.

**Keywords:** *fund of assessment tools, history of the 19th century foreign literature, realism, literary work, text analysis, competency-based approach, competencies (professional, general cultural, digital).*

**Sedova, Elena S.** – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7490-2205; e-mail: helens82@mail.ru

## References

1. Abramova, E.N., & Sedova, E.S. (2023). Project activity in higher education as a basis for intercultural dialogue. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionny aspekt* [Contemporary Higher Education: Innovative Aspects], *15* (1), 32–41. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-vysshey-shkole-kak-osnova-mezhkulturnogo-dialoga (access date: 28.07.2026).
2. Anosova, N.A. (2010). Color and sound in Balzac’s novels. *Vestnik VGIK* [Bulletin of the VGIK], *2* (1 (2)), 66–83. DOI: 10.17816/VGIK2166-83
3. Borovskaya, A.A., & Bychkov, D.M. (October 29, 2020). Creative tasks on the disciplines of the literature cycle in the individual fund of evaluation means of the university teacher. In *Pedagogicheskaya deyatelnost kak tvorcheskiy process* [Teaching activity as a creative process] (pp. 131–141). All-Russia scientific and practical conference, Grozny, Chechen Republic. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44254792 (access date: 20.07.2026).



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

4. Golub, G.B., Fishman, I.S., & Fishman, L.I. (2013). General competences of graduates of the higher school: what the standard demands from higher education institution. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of Education], *1,* 156–173. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-kompetentsii-vypusknikov-vysshey-shkoly-chto-standart-trebuet-ot-vuza (access date: 09.07.2026).
5. Elizarova, E.Yu. (2021). The development of a fund of assessment materials for a discipline. *Nauchnoe mnenie* [Scientific Opinion], *6,* 52–62. DOI: 10.25807/22224378_2021_6_52
6. Zhindeeva, E.A., & Utkina, T.V. (2019). Variant design of control final materials for conducting and preparing for the bachelor's assessment in the "History of Literature" course cycle". *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], *6.* DOI: https://doi.org/10.17513/spno.29275
7. Lozovaya, N.A. (2021). Modern methods to evaluate results of learning mathematics among students in engineering fields of training. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev], *2* (56), 39–47. DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-56-2-270
8. Putilo, O.O., & Savina, L.N. (2023). The use of neural networks in the process of teaching Literature at school. *Izvestiya VGPU* [Izvestia VGPU], *9* (182). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-neyrosetey-v-protsesse-prepodavaniya-literatury-v-shkole (access date: 26.07.2026).
9. Reutova, O.V., & Stafeyeva, A.V. (2016). Developing a fund of assessment tools for the implementation of the universal bachelor's degree program. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], *3*. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24501 (access date: 09.07.2026).
10. Sokolova, E.A., Shupletsova, YU.A., & Ivankina, A.N. (2016). Revisiting the issue of introducing a set of assessment tools into the practice of higher education teaching for conducting interim assessments in the discipline "Ancient Literature". *Novoe slovo v nauke i praktike: gipotezy i aprobatsiya rezultatov issledovaniy* [A New Word in Science and Practice: Hypotheses and Testing of Research Results], *26*, 176–184. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=27278559 (access date: 09.07.2026).
11. Sokolova E.A., & Shupletsova Yu.A. (2016). The synchronizing task "Final Individual Project" as part of the assessment tools fund for the modules "History of 18th-Century Russian Literature" and "History of Ancient Literature". *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* [Modern Science-Intensive Technologies], *12* (1), 201–205. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36502 (access date: 20.07.2026).
12. Uvarina, N.V, & Shaikhutdinova, D.R. (2026). Constructing the conceptual and categorical framework for addressing the issue of developing a teacher's digital culture. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev], *76* (2), 81–90. URL: https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/684 (access date 20.07.2026).
13. Fayzrakhmanova, A.A., & Shanina, Yu.A. (2017). Development of a fund of assessment tools for literary disciplines in the higher education system. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan], *6* (73), 128–134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-fonda-otsenochnyh-sredstv-po-literaturovedcheskim-distsiplinam-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya (access date: 28.07.2026).
14. Abramova, E.N., & Sedova, E.S. (2025). Intercultural dialogue among the students of higher education in the framework of project-based learning. In *Scientific Research of the SCO Countries: Synergy and Integration*: *proceedings* (Part 2, pp. 34–41). DOI: 10.34660/INF.2025.54.94.127
15. Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A. & Mulrooney, H. (2018). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, *44* (8), 1–13. DOI: 10.1080/03075079.2018.1445987
16. Ferreira, J.L. (2020). Digital culture and teacher education: an analysis from the perspective of undergraduate students in Pedagogy. *Educar em Revista*, *36*, e75857. DOI: 10.1590/0104-4060.75857

17. Howe, C. (2023). Classroom interaction and student learning: Reasoned dialogue versus reasoned opposition. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, *11* (3), 26–41. DOI: https://doi.org/10.5195/dpj.2023.549
18. Moser, J. (2014). Painting and representation in teaching Balzac. In Zepetnek S.T. de, Mukherjee T. (Eds.), *Companion to Comparative Literature, World Literatures, and Comparative Cultural Studies* (pp. 484–496). Foundation Books. DOI: https://doi.org/10.1017/UPO9789382993803.037
19. Nikonova, N.I., & Zalutskaya, S.Y. (2021). Modern communication technologies in education: book trailer. *Revista Tempos e Espaços em Educação, 14* (33). URL: https://www.redalyc.org/journal/5702/570272348018/ (access date: 15.07.2026).
20. Rapanta, C., & Macagno, F. (2023). Authentic questions as prompts for productive and constructive sequences: A pragmatic approach to classroom dialogue and argumentation. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, *11* (3), 65–87. DOI: https://doi.org/10.5195/dpj.2023.546
21. Rapanta, C., & Felton, M.K. (2022). Learning to argue through dialogue: A review of instructional approaches. *Educational Psychology Review, 34*, 477–509. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-021-09637-2
22. Tabernero-Sala, R., Campos-Bandrés, I.O., Colón-Castillo, M.J., & Laliena-Cantero, D. (2024). Learning how to read children's books in the digital society: Book trailers as an educational tool in higher education. *Journal of Technology and Science Education, 14* (1), 224–243. DOI: https://doi.org/10.3926/jotse.2530
23. Ting, Y.L., & Tai, Y. (2025). Dual-focused STEM hands-on activity for teachers' professional development. *Asia Pacific Journal of Education*, *45* (4), 1291–1312. DOI: https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2294694
24. Vidal-Esteve, M.I., Romero-Rodrigo, M.M., & Gabarda-Méndez, V. (2026). The reconfiguration of teacher professional development through technology: Implications for digital competence. *Education Sciences, 16* (70). DOI: 10.3390/educsci16010070
25. Willermark, S., Olofsson, A.D., & Lindberg, J.O. (Eds.) (2024). *Digitalization and Digital Competence in Educational Contexts: A Nordic Perspective from Policy to Practice*. Routledge. DOI: 10.4324/9781003355694



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

**УДК 378**

# ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕЙ: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ИДЕИ

**С.А. Расчетина (Санкт-Петербург, Россия)**
**Г.С. Курагина (Санкт-Петербург, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы*. В статье представлены результаты исследования феномена взаимодействия «педагог – ребенок – семья», позволяющие скорректировать содержание и процесс формирования научного мировоззрения студентов, представленного связью знаниевого и ценностно-смыслового аспектов.

*Цель* статьи – разработка научно обоснованного варианта подготовки студентов к работе с семьей, представленного движением от обыденного мировоззрения, характерного для первокурсников, к научно обоснованному мировоззрению, обеспечивающему профессиональный уровень этого процесса на заключительном этапе обучения.

*Методология и методы исследования.* Теоретико-методологические основы исследования представлены анализом и обобщением научных работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом, совокупностью системного, феноменологического и экзистенциального подходов и методами исследования: опросом преподавателей относительно образовательных потребностей в современных знаниях о семье и ее воспитательном потенциале, опросом студентов и контент-анализом студенческих эссе, нацеленным на выявление личной значимости будущей профессии и уровня осознанности ее первокурсниками; биографическим методом, отражающим личный факт биографии, связанной со взаимодействием «родитель – ребенок – учитель»; рефлективным методом, нацеленным на самоанализ, самооценку и преобразование себя студентом в целях решения практической задачи взаимодействия с ребенком из проблемной семьи.

*Результаты исследования.* Диагностика, осуществленная в логике системной методологии, позволила выявить основные проблемы во взаимодействии «педагог – ребенок – родитель», связанные с недостаточными научными знаниями учителей-практиков о новом этапе эволюции семьи, кризисных явлениях в системе семейных отношений и их влиянии на процессы социализации детей.

*Заключение.* Эксперимент, реализуемый в логике феноменологического и экзистенциального подходов, позволил разработать вариант преобразования «обыденного мировоззрения», с которым приходит в университет студент-первокурсник, в научное педагогическое мировоззрение, обеспечивающее профессиональный уровень взаимодействия с семьей на заключительном этапе обучения.

**Ключевые слова:** *современная семья, научное педагогическое мировоззрение, обыденное мировоззрение, смыслообразование, проблемное состояние взаимодействия «педагог – ребенок – родитель».*

**Расчетина Светлана Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики воспитания и социальной работы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9345-2254; Scopus AuthorID 57017416000; e-mail: svetlanaras@yandex.ru

**Курагина Галина Салихьяновна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания и социальной работы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1697-6812; e-mail: is_gala@mail.ru

*Постановка проблемы*. Социально-экономические изменения, характерные для постиндустриального общества, содействуют глубокой институциональной трансформации современной семьи, характеризующейся переходом от нормативной модели к разнообразию форм супружеских и детско-родительских отношений, размыванием традиционных семейных ценностей, изменением родительского самосознания и переосмыслением

воспитательных практик, что свидетельствует о качественном обновлении семьи как института социализации.

Возникает необходимость в осмыслении воспитательного потенциала семьи, ее ресурсного состояния в целях обновления процессуального и содержательного подходов к ее поддержке, обеспечения социализации детей, адекватной специфике современной ситуации общественного развития. Современная система подготовки педагогов к взаимодействию с семьей должна соответствовать задачам, поставленным перед ней государством и обществом, требует совершенствования в логике новых тенденций трансформации семьи.

Предварительный анализ проблемы исследования позволил выявить ряд противоречий. Обозначим два из них, наиболее значимых для формулирования цели исследования: 1) между обновляющимися морально-мировоззренческими взглядами на семью как основную ценность современного социума и недостаточностью теории и практики подготовки педагогов к взаимодействию с семьей, приобретающей новый социально-воспитательный статус; 2) между социально-психологическими характеристиками современного студенчества, связанными с морально-мировоззренческими позициями по отношению к семье, и отсутствием их учета в процессе подготовки к работе с обновляющимся институтом семейного воспитания.

*Цель* статьи – разработка научно обоснованного варианта подготовки студентов к работе с семьей, представленного движением от обыденного мировоззрения, характерного для первокурсников, к научно обоснованному мировоззрению, обеспечивающему профессиональный уровень этого процесса на заключительном этапе обучения.

*Обзор научной литературы.* Проблема подготовки студентов к взаимодействию с семьей потребовала обращения к трудам отечественных и зарубежных ученых, в которых раскрыты новый этап эволюции этого социального института и сопровождающие его кризисные явления, влияющие на процессы социализации подрастающего поколения [Вишневский, 2008; Артамонова и др., 2021; Истомина, Лукина, Какаулина, 2022; Разов, Преснякова-Осипова, Юшкова, 2021; Goldberg, Allen, 2024; Hartanto et al., 2024]. Серьезные изменения, затронувшие глубинные основы семьи, нашли отражение в характеристиках: количественных (рост числа альтернативных брачных союзов, снижение рождаемости, высокая разводимость, увеличение количества неполных семей и др. [Антонов, 2015; Бушкова-Шиклина, Корелина, 2023; Синельников, Дорохина, 2015]) и качественных, таких как движение в сторону гендерного равенства [Грудина, 2025]; супружеская ориентация на совместимость, в том числе ценностных ориентаций и намерений, связанных с семейно-детным образом жизни [Ильина, 2024; Кабанова, 2020; Картавая, Зиневич, 2025; Трубина, 2024]. В источниках проанализированы противоположные тенденции, характеризующие воспитательный потенциал семьи: усиление детоцентризма [Минина, 2017] и рост отчуждения между родителями и детьми [Barnwell, 2024; Nica, 2025], повышение требований к собственной родительской компетентности [Минина, 2017; Поливанова, 2015] и стремление снять с себя обязанности по отношению к детям и др. В связи с новыми реалиями становления семьи особый интерес представляли источники, отражающие современное состояние школьно-семейного взаимодействия, подчеркивающие нацеленность на усиление его ценностно-смыслового аспекта [Арифулина, Беляева, Белогорская, 2019; Асадуллин, 2018].

Проблема формирования профессионально-педагогического мировоззрения раскрыта в трудах отечественных ученых [Лопушенко, 2009; Реутова, 2006; Семак, 2019; Фролова, Аксенов, 2021]. Оно определяется предельно широко «как интегральное личностное образование, как динамически развивающаяся система взглядов, убеждений, ценностей и идеалов учителя, основанных на философских, психолого-педагогических, экономических, правовых научных знаниях, определяющих направленность профессиональной подготовки и деятельности учителя»



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

[Реутова[1], 2006, с. 19]. В ходе исследования были проанализированы определения педагогического мировоззрения, где наряду с знаниевым выделен ценностно-смысловой аспект [Лопушенко, 2009; Семак, 2019], а также те, в которых отражено содержание обыденного мировоззрения, определяемого как взгляд на мир, основанный на повседневном опыте и здравом смысле, где подчеркнута постоянная связь обыденного и научного мировоззрения [Рафуллаева, 2019].

М*етодология и методы исследования*. Экспериментальной базой исследования выступили: школа № 35 Санкт-Петербурга и 42 школы из 11 регионов России, учебные группы бакалавров – будущих социальных педагогов РГПУ им. А.И. Герцена и его филиала в Ташкенте (Узбекистан). В поле зрения находились две группы респондентов: педагоги, работающее в школе, проходящие курсы повышения квалификации (768 чел.); студенческие группы (220 чел.), приступающие к подготовке к педагогической деятельности с семьей.

Диагностика отношений «педагог – ребенок – родитель» осуществлялась на основе системно-деятельностного похода, представленного: опросами, анкетированием, индивидуальными собеседованиями с педагогами, глубинным интервью, групповыми способами решения типичных проблемных ситуаций и анализа предлагаемых решений. Выявлялись образовательные потребности учителей, реализующих процессы взаимодействия с родителями.

*Результаты исследования.* Исследование показало, что значительная часть педагогов (от 70 до 80 %) имеют неполные представления о состоянии современной семьи как института первичной социализации ребенка, ее социально-психологических характеристиках, обусловленных типологическим многообразием современной семьи, взаимосвязи типа семьи и качества выполнения родителями семейных функций, характеризующей воспитательный потенциал семьи. Исследование показало, что педагоги: испытывают потребность в знаниях о современном состоянии института семьи, ее воспитательном потенциале, технологиях работы с семьей (100 %); имеют затруднения в установлении контакта с семьей (54,3 %); нуждаются в повышении уровня коммуникативной грамотности для взаимодействия с семьей в разных ситуациях, в том числе конфликтной (77,15 %); затрудняются в разработке программ и проектов, нацеленных на работу с родителями (22,69 %). Диагностика показала, что основная область проблем – отношения с родителями. Число педагогов, имеющих единичный или более объемный опыт негативных отношений с родителями, составляет соответственно 44 и 27 %.

Часть педагогов поделились положительным опытом построения отношений «педагог – ребенок – родитель», подчеркнув три момента. Родители идут на контакт с педагогом: а) если он установил позитивные связи с ребенком; б) сумел снять эмоциональную тревогу родителей по поводу предполагаемого ими негативного отношения к ребенку со стороны педагога; в) сняв тревогу, сумел осуществить актуализирующий диалог с родителем, нацеленный на совместный поиск путей решения проблемы. Эти материалы были использованы в проведении формирующего эксперимента, нацеленного на разработку варианта подготовки студентов к работе с семьей.

Диагностика качества обыденного мировоззрения студентов осуществлялась в нескольких направлениях.

Во-первых, был проведен анализ взаимосвязи личностных смыслов и степени осознанности студентами-первокурсниками выбора будущей профессии (опрос, контент-анализ студенческих эссе), позволивший выделить три группы. *Первая*: активно мотивированные студенты (52,94 %), демонстрирующие высокий уровень осознанности выбора профессии, связывающие ее с поиском смысложизненных

[1] Реутова Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Майкоп, 2006. 42 с. URL: https://www.dissercat.com/content/sistema-formirovaniya-i-razvitiya-professionalno-pedagogicheskogo-mirovozzreniya-uchitelya/read (дата обращения: 13.07.2026).

ориентиров. *Вторая*: достаточно мотивированные студенты (35,29 %), осуществившие выбор на основе внешних атрибутивных характеристик (престиж вуза, профиля программы) при отсутствии четкого представления о профессии. *Третья:* неориентированные студенты (11,76 %), характеризующиеся случайным выбором и отсутствием содержательных представлений о будущей трудовой деятельности. Во всех группах представлены студенты, имеющие в детстве эпизодические конфликтные ситуации в области отношений «педагог – ребенок – родитель».

Во-вторых, мы обратились к исследованию феномена «обыденного мировоззрения», характерного для студента-первокурсника на начальном этапе подготовки к взаимодействию с семьей. В рамках феноменологической диагностики использовался один из вариантов биографического метода. Студенту предлагалось устно или письменно раскрыть конкретный факт собственной биографии, пережитый в школьном возрасте, в основании которого лежали проблемы в области взаимодействия: «я – родитель – учитель»; оценить способы их решения как позитивные (результативные) или негативные (не имеющие положительного результата). Были проанализированы всего 184 ситуации. Из них, по мнению студентов, были найдены позитивные выходы из проблемного состояния в 86 случаях, 98 остались нерешенными или решились негативно. Эти истории беспокоят студентов до сих пор. Под обыденные рассуждения студентов по поводу пережитых в школьные годы проблемных биографических фактов была подведена теоретическая база, представленная научным пониманием смыслообразования и связи эмоционального и рационального осмысления проблемы. В поле зрения находились теории Д.А. Леонтьева, подчеркнувшего, что понятие смысла «оказывается “своим” и для житейской, и для научной психологии» [Леонтьев, 2019]; К.Г. Юнга, обрисовавшего два пути решения жизненных задач, в основе которых лежит взаимосвязь эмоционального переживания, нацеленного на оценку ситуации, и логического пути, реализуемого с помощью мышления. Первый путь обозначен автором как «ощущение плюс интуиция», второй – как «чувство плюс мышление». Как убедились студенты на собственном опыте, некоторые родители и педагоги интуитивно ощущали внутреннее состояние детей и интуитивно находили пути выхода из проблемной ситуации (путь: «чувство плюс интуиция»). В других случаях эмоциональные переживания блокировали интуицию, ситуация оставалась нерешенной. В этом случае требуется вмешательство специалиста, умеющего снижать уровень тревожности и вступать в диалог с родителем, актуализирующего «рацио» (путь: «чувство плюс мышление»).

Разбор этих фактов позволил определить последовательность практических шагов по пути решения школьно-семейной проблемы. Она была представлена: а) пониманием эмоционального состояния родителя по отношению к ребенку; б) демонстрацией позитивного ценностно-смыслового отношения к нему, снимающего тревожность и открывающего путь к актуализации «рацио»; в) побуждением родителя к самостоятельному интуитивному поиску; г) актуализирующим диалогом педагога с родителем, нацеленным на осмысленный поиск пути решения проблемной ситуации.

*Формирующий этап* базировался на взаимосвязи теоретической и практической подготовки студентов к взаимодействию с семьей, где по мере освоения теоретического материала, характеризующего современное состояние семьи и технологий взаимодействия с ней, предлагалось на практических занятиях осмысливать конкретные ситуации с позиции современного научного знания, давать научное обоснование пути выхода из проблемных детско-родительских отношений.

Промежуточные этапы этого процесса, связанные с непосредственной практикой взаимодействия студента с ребенком из проблемной семьи, реализуемой в школе и социально-педагогической организации, базировались на идеях экзистенциальной методологии. Студенту предлагалось освоить рефлексивные технологии,



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

согласно которым, вступая в контакт с ребенком, он должен был проанализировать его ситуацию с позиции научного знания, осуществить самоанализ и самооценку собственных сил и возможностей для установления позитивных отношений, актуализировать свой эмоциональный и рациональный потенциал для решения профессиональной задачи, связанной со взаимодействием «педагог – ребенок – родитель».

*Заключение*. На основе выявления образовательных потребностей учителей-практиков в научном понимании современного состояния семьи и ее воспитательного потенциала, непосредственно осуществляющих процесс взаимодействия «педагог – ребенок – родитель», был разработан и реализован вариант подготовки студентов к взаимодействию с родителями, представленный связью ценностно-смыслового и знаниевого аспектов, раскрыт процесс преобразования обыденного мировоззрения студента-первокурсника в научное педагогическое мировоззрение выпускника бакалавриата.

## Библиографический список

1. Антонов Г.В. Основные тенденции брачности и разводимости в России за последние 50–60 лет // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. № 4 (289). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-brachnosti-i-razvodimosti-v-rossii-za-poslednie-50-60-let (дата обращения: 19.07.2026).
2. Арифулина Р.У., Беляева Т.К., Белогорская Л.В. Взаимодействие семьи и школы в деятельности районного семейного клуба «Родительская среда» // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-v-deyatelnosti-rayonnogo-semeynogo-kluba-roditelskaya-sreda (дата обращения: 19.07.2026).
3. Артамонова Я.В., Шкуропий О.И., Васильева К.Ш. Тенденции трансформации семьи в современном российском обществе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2021. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-transformatsii-semi-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve (дата обращения: 19.07.2026).
4. Асадуллин Р.М. Семья и школа: от противостояния к взаимодействию // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 5 (78). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semya-i-shkola-ot-protivostoyaniya-k-vzaimodeystviyu (дата обращения: 16.07.2026).
5. Бушкова-Шиклина Э.В., Корелина С.К. Репродуктивные установки детности и контроля рождаемости у молодежи // Социальные и гуманитарные знания. 2023. Т. 9, № 4. С. 382–393. EDN: CUHKWJ. DOI: http://10.18255/2412-6519-2023-4-382-393
6. Вишневский А.Г. Эволюция российской семьи // Экология и жизнь. 2008. № 7. URL: https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/430650/Evolyutsiya_rossiyskoy_semi (дата обращения: 15.07.2026).
7. Гагай В.В., Ефремова А.В. Ролевая структура семьи как фактор удовлетворенности браком // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-struktura-semi-kak-faktor-udovletvorennosti-brakom (дата обращения: 19.07.2026).
8. Грудина Т.Н. И вместе, и врозь: социология взаимных представлений супругов (по результатам социологических исследований) / отв. ред. А.И. Антонов. М.: У Никитских ворот, 2022 // Социологические исследования. 2025. № 4. С. 168–172. DOI: http://10.7868/S303460 1025040181
9. Завершинских К.М., Симонова А.В. Изучение ценностных ориентаций молодежи как особой социально-демографической категории // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-tsennostnyh-orientatsiy-molodezhi-kak-osoboy-sotsialno-demograficheskoy-kategorii (дата обращения: 19.07.2026).

10. Ильина О.Ю. Семейные ценности и ценность семьи: единство и борьба противоположностей // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Право. 2024. № 2 (78). С. 116–125. DOI: http://dx.doi.org/10.26456/vtpravo/2024.2.116
11. Истомина О.Б., Лукина А.А., Какаулина Е.В. Институт семьи в современном российском обществе: сущность, структура, тенденции функционирования / Утверждено к печати редакционно-издательским советом Иркутского государственного университета. Иркутск: Аспринт, 2022. 123 с. EDN: FCFNES. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49386842_71807382.pdf
12. Кабанова К.В. Брачные отношения как проблема социальной психологии // Научные труды Московского гуманитарного университета, 2020. № 5. С. 115–123. EDN: YMNILV. DOI: http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2020.5.13
13. Картавая Ю.К., Зиневич В.И. Особенности формирования семейных ценностей в студенческой среде // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-semeynyh-tsennostey-v-studencheskoy-srede (дата обращения: 19.07.2026).
14. Куртияков А.Д., Диденко Л.А. Организация и содержание работы с родителями обучающихся в общеобразовательной школе // Вестник науки. 2026. № 5 (98). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-soderzhanie-raboty-s-roditelyami-obuchayuschihsya-v-obscheobrazovatelnoy-shkole (дата обращения: 19.07.2026).
15. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2019. URL: https://psychlib.ru/mgppu/LPs-2007/LPs-512.htm
16. Лопушенко А.Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающихся // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-soderzhanie-i-struktura-professionalnogo-mirovozzreniya-obuchayuschihsya (дата обращения: 19.07.2026).
17. Минина А.А. Проблема родительской компетентности в отечественной психолого-педагогической литературе // Вестник Псковского государственного университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2017. № 6. С. 67–77. DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-4-12
18. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7, № 3. С. 1–11. URL: https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070301
19. Разов П.В., Преснякова-Осипова И.В., Юшкова С.А. Молодая семья в современном российском социуме: образ и качество жизни: монография. М.: ИНФРА-М, 2022. 210 с. // Znanium.com: элетрон.-библ. ситема. URL: https://znanium.com/catalog/product/1856447 (дата обращения: 11.05.2023).
20. Рафуллаева С.А.Р.К. Особенности философского мировоззрения на обыденном уровне // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. № 4 (6). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-filosofskogo-mirovozzreniya-na-obydennom-urovne (дата обращения: 20.07.2026).
21. Семак В.В. Формирование понятия «Профессиональное мировоззрение личности» как теоретическая проблема: генезис и современное состояние // МНКО. 2019. № 4 (77). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ponyatiya-professionalnoe-mirovozzrenie-lichnosti-kak-teoreticheskaya-problema-genezis-i-sovremennoe-sostoyanie (дата обращения: 19.07.2026).
22. Синельников А.Б., Дорохина О.В. К чему приводит неограниченное право на развод? // Вестник Московского университета. 2015. Сер. 18: Социология и политология. № 3. С. 79–94. DOI: https://doi.org/10.24290/1029-3736-2015-0-3-79-94
23. Трубина Н.А. Трансформация ценностных оснований семьи в постиндустриальном обществе // Вестник МГПУ. Сер.: Философские науки. 2024. № 3 (51). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-tsennostnyh-osnovaniy-semi-v-postindustrialnom-obschestve (дата обращения: 19.07.2026).



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

24. Фролова С.В., Аксенов С.И. Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя в пространстве педагогического вуза // Нижегородское образование. 2021. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-mirovozzreniya-buduschego-uchitelya-v-prostranstve-pedagogicheskogo-vuza (дата обращения: 20.07.2026).
25. Barnwell, A. (2024). Family estrangement and the unseen work of not doing family. *Journal Sociology*, *58*, 1416–1431. DOI: http://10.1177/00380385241247252
26. Hartanto, A., Sim, L., Lee, D., Majeed, N.M., & Yong, J.C. (2024). Cultural contexts differentially shape parents' loneliness and wellbeing during the empty nest period. *Journal Commun Psychol*., *2*, 2731–9121. DOI: 10.1038/s44271-024-00156-8
27. Goldberg, A.E., & Allen, K.R. (2024). Qualitative family research: Innovative, flexible, theoretical, reflexive*. J. Marriage Fam*., *86*, 1323–1352. PMID: 40931900 [Google Scholar]. DOI: https://doi.org/10.1111/jomf.12981
28. Nica, A. (2025, September 8). From family estrangement to empowered exits: New emotional developments. *Front Sociol*., *10*, 1663618. DOI: 10.3389/fsoc.2025.1663618

# PREPARING UNDERGRADUATE STUDENTS FOR INTERACTION WITH THE MODERN FAMILY: WORLDVIEW CONCEPTS

**S.A. Raschetina (St. Petersburg, Russia)**

**G.S. Kuragina (St. Petersburg, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* The article presents the results of a study of the phenomenon of teacher–child–family interaction, which make it possible to adjust the content and process of forming the scientific worldview of students, represented by the connection of knowledge and value-semantic aspects.

The article presents the results of a study of the phenomenon of a teacher – child – family interaction, making it possible to adjust the content and process of forming students' scientific worldview, represented by the interconnection of knowledge-based and value-semantic aspects.

*The purpose of the article* is to develop a scientifically grounded approach to preparing students for work with families, which involves moving from the everyday worldview typical of first-year students to a scientifically grounded worldview that ensures a professional level of this process at the final stage of their education.

*Methodology (materials and methods).* The theoretical and methodological foundations of the research are represented by the analysis and generalization of scientific works by foreign and Russian scientists recognized by the scientific community, a set of systemic, phenomenological and existential approaches and research methods: a survey of teachers regarding the educational needs of modern knowledge about the family and its educational potential, a survey of students and a content analysis of student essays aimed at identifying personal significance of the future profession and the level of awareness of it by first-year students; a biographical method reflecting the personal fact of biography related to the parent – child – teacher interaction; a reflective method aimed at self-analysis, self-assessment and transformation of a student in order to solve the practical problem of interacting with a child from a dysfunctional family.

*Research results.* The diagnostics, carried out in accordance with the logic of a systematic methodology, made it possible to identify the main problems in the teacher – child – parent interaction, related to the insufficient scientific knowledge of practicing teachers about a new stage in the evolution of a family, crisis phenomena in the system of family relations, and their impact on the processes of children's socialization.

*Conclusion*. The experiment, conducted in line with the phenomenological and existential approaches, made it possible to develop a method for transforming the 'everyday worldview' that a first-year university student brings to the university into a scientific pedagogical worldview that ensures a professional level of interaction with the family at the final stage of their studies.

**Keywords:** *modern family, scientific pedagogical worldview, everyday worldview, sense formation, problematic state of a teacher – child – parent interaction.*

**Raschetina, Svetlana A.** – DSc (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methodology of Education and Social Work, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9345-2254; Scopus Author ID 57017416000; e-mail: svetlanaras@yandex.ru

**Kuragina, Galina S.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Education and Social Work, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1697-6812; e-mail: is_gala@mail.ru

## References

1. Antonov, G.V. (2015). The main trends in marriage and divorce in Russia over the past 50–60 years. *Natsionalnye interesy: prioritety i bezopasnost* [National Interests: Priorities and Security], *4* (289). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-brachnosti-i-razvodimosti-v-rossii-za-poslednie-50-60-let (access date: 19.07.2026).
2. Arifulina, R.U., Belyaeva, T.K., & Belogorskaya, L.V. (2019). The interaction between family and school in the activities of the Parental Environment district family club. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *63* (4). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-v-deyatelnosti-rayonnogo-semeynogo-kluba-roditelskaya-sreda (access date: 19.07.2026).



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

3. Artamonova, Y.V., Shkuropiy, O.I., & Vasilyeva, K.S. (2021). Trends in the transformation of the family in modern Russian society. *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki* [Humanities, Socio-Economic and Social Sciences], *3*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-transformatsii-semi-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve (access date: 19.07.2026).
4. Asadullin, R.M. (2018). Family and school: From confrontation to interaction. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan], *5* (78). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semya-i-shkola-ot-protivostoyaniya-k-vzaimodeystviyu (access date: 16.07.2026).
5. Bushkova-Shiklina, E.V., & Korelina, S.K. (2023). Reproductive attitudes towards childbearing and birth control among young people. *Sotsialnye i gumanitarnye znaniya* [Social and Humanitarian Knowledge], *9* (4), 382–393. EDN: CUHKWJ. DOI: http://10.18255/2412-6519-2023-4-382-393
6. Vishnevskiy, A.G. (2008). Evolution of the Russian family. *Ekologiya i zhizn* [Ecology and Life], *7*. URL: https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/430650/Evolyutsiya_rossiyskoy_semi (access date: 15.07.2026).
7. Gagay, V.V., & Efremova, A.V. (2019). The role structure of the family as a factor in marital satisfaction. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], *3*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-struktura-semi-kak-faktor-udovletvorennosti-brakom (access date: 19.07.2026).
8. Grudina, T.N. (2025). Together and apart: Sociology of spouses' mutual perceptions (based on the results of sociological research). *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Research], *4*, 168–172. DOI: http://10.7868/S3034601025040181
9. Zavershinskikh, K.M., & Simonova, A.V. (2022). Studying the value orientations of young people as a specific socio-demographic category. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and Pedagogical Research], *3*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-tsennostnyh-orientatsiy-molodezhi-kak-osoboy-sotsialno-demograficheskoy-kategorii (access date: 19.07.2026).
10. Ilyina, O.Y. (2024). Family values and value of a family: unity and struggle of opposites. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.* [Bulletin of Tver State University. Series: Law], *2* (78), 116–125. DOI: http://dx.doi.org/10.26456/vtpravo/2024.2.116
11. Istomina, O.B., Lukina, A.A., & Kakaulina, E.V. (2022). *Institut semyi v sovre-mennom rossiyskom obshchestve: sushchnost, struktura, tendentsii funktsionirovaniya* [The institution of the family in modern Russian society: essence, structure, and trends in its functioning]. Irkutsk, Russia. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49386842_71807382.pdf
12. Kabanova, K.V. (2020). Marital relations as a problem of social psychology. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Scientific Works of the Moscow University for the Humanities], *5*, 115–123. DOI: http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2020.5.13
13. Kartavaya, Yu.K., & Zinevich, V.I. (2025). Features of the formation of family values in a student environment. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *87* (2). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-semeynyh-tsennostey-v-studencheskoy-srede (access date: 19.07.2026).
14. Kurtiyakov, A.D., & Didenko, L.A. (2026). Organization and content of work with parents of students in a general education school. *Vestnik nauki* [Science Bulletin], *5* (98). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-soderzhanie-raboty-s-roditelyami-obuchayuschihsya-v-obscheobrazovatelnoy-shkole (access date: 19.07.2026).
15. Leontyev, D.A. (2019*). Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti* [The Psychology of Meaning: The Nature, Structure, and Dynamics of Meaningful Reality]. Moscow, Russia. URL: https://psychlib.ru/mgppu/LPs-2007/LPs-512.htm

16. Lopushenko A.Y. (2009). The essence, content, and structure of the professional worldview of students. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], *4*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-soderzhanie-i-struktura-professionalnogo-mirovozzreniya-obuchayuschihsya (access date: 19.07.2026).
17. Minina, A.A. (2017). The problem of parental competence in Russian psychological and pedagogical literature. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Ser.: Psikhologo-pedagogicheskie nauki [Bulletin of Pskov State University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences], *6*, 67–77. DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-4-12
18. Polivanova, K.N. (2015). Modern parenthood as a subject of research. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru.], *7* (3), 1–11. DOI: https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070301
19. Razov, P.V., Presnyakova-Osipova, I.V., & Yushkova, S.A. (2022). *Molodaya semya v sovremennom rossiyskom sotsiume: obraz i kachestvo zhizni* [Young families in modern Russian society: lifestyle and quality of life]. Moscow, Russia. URL: https://znanium.com/catalog/product/1856447 (access date: 11.05.2023).
20. Rafullaeva, S.A.R.K. (2019). Features of the philosophical worldview at the everyday level. *Humanitarni Balkanski izsledvaniya* [Humanitarian Balkan Studies], *4* (6). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-filosofskogo-mirovozzreniya-na-obydennom-urovne (access date: 20.07.2026).
21. Semak, V.V. (2019). The formation of the concept of "Professional Worldview of an Individual" as a theoretical problem: genesis and current state. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture, and Education], *4* (77). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ponyatiya-professionalnoe-mirovozzrenie-lichnosti-kak-teoreticheskaya-problema-genezis-i-sovremennoe-sostoyanie (access date: 19.07.2026).
22. Sinelnikov, A.B., & Dorokhina, O.V. (2015). What are the consequences of an unlimited right to divorce? *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser.: Sotsiologiya i politologiya* [Bulletin of Moscow University. Ser.: Sociology and Political Science], *3*, 79–94. DOI: https://doi.org/10.24290/1029-3736-2015-0-3-79-94
23. Trubina, N.A. (2024). Transformation of the value foundations of a family in post-industrial society. *Vestnik MGPU. Ser.: Filosofskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Philosophical Sciences], *3* (51). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-tsennostnyh-osnovaniy-semi-v-postindustrialnom-obschestve (access date: 19.07.2026).
24. Frolova, S.V., & Aksyonov, S.I. (2021). The formation of a future teacher's professional worldview within the educational environment of a pedagogical university. *Nizhegorodskoe obrazovanie* [Nizhny Novgorod Education], *3*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-mirovozzreniya-buduschego-uchitelya-v-prostranstve-pedagogicheskogo-vuza (access date: 20.07.2026).
25. Barnwell A. (2024). Family estrangement and the unseen work of not doing family. *Journal Sociology*, *58*, 1416–1431. DOI: http://10.1177/00380385241247252
26. Hartanto, A., Sim, L., Lee, D., Majeed, N.M., & Yong, J.C. (2024). Cultural contexts differentially shape parents' loneliness and wellbeing during the empty nest period. *Journal Commun Psychol*., *2*, 2731–9121. DOI: 10.1038/s44271-024-00156-8
27. Goldberg, A.E., & Allen, K.R. (2024). Qualitative family research: Innovative, flexible, theoretical, reflexive. *J. Marriage Fam*., *86*, 1323–1352. PMID: 40931900 [Google Scholar]. DOI: https://doi.org/10.1111/jomf.12981
28. Nica, A. (2025). From family estrangement to empowered exits: New emotional developments. *Front Sociol*., *10*, 1663618. DOI: 10.3389/fsoc.2025.1663618



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

**УДК: 378.14.796**

# ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ГОРНЫХ ИНЖЕНЕРОВ-СПАСАТЕЛЕЙ

**Ю.А. Дубровская (Санкт-Петербург, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* В системе высшего образования при подготовке горных инженеров-спасателей существует объективное педагогическое противоречие между социальным заказом на подготовку специалистов, обладающих целостной системой профессиональных умений и навыков, и недостаточной разработанностью организационно-методических условий, обеспечивающих эффективное сопровождение практической подготовки на базе производственных предприятий. Существующая модель организации производственных практик не в полной мере обеспечивает преемственность и непрерывность формирования профессиональных компетенций, что приводит к разрыву между теоретической подготовкой в вузе и требованиями реальной производственной среды.

*Цель* статьи – выявить и теоретически обосновать совокупность организационно-методических условий сопровождения практической подготовки будущих горных инженеров-спасателей на предприятиях минерально-сырьевой отрасли.

*Методология* исследования базируется на интеграции системного, деятельностного и компетентностного подходов, определяющих логику организации практико-ориентированного обучения будущих специалистов. Для решения поставленной задачи использован комплекс взаимодополняющих методов: теоретические – анализ и синтез научно-методической литературы по проблеме исследования; эмпирические – педагогическое наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта организации практической подготовки – существующей системы подготовки на базе ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России» и филиалов ФГУП «Военизированная горноспасательная часть»; педагогический эксперимент по апробации авторского подхода к организации практико-ориентированной подготовки.

*Результаты исследования.* На основе проведенного теоретического анализа и эмпирической проверки был разработан и внедрен комплекс организационно-методических условий сопровождения практической подготовки будущих горных инженеров-спасателей, включающий: организационные условия, содержательно-технологические условия и диагностико-контролирующие условия.

*Заключение.* Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что выявленные организационно-методические условия обладают свойством инвариантности и могут быть транслированы на процесс подготовки инженерных кадров для других отраслей промышленности, требующих высокого уровня практической готовности специалистов, с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** *горные инженеры-спасатели, производственная практика, практическая подготовка, организационно-методические условия, практико-ориентированное обучение.*

**Дубровская Юлия Аркадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник факультета подготовки кадров высшей квалификации, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6987-6874; e-mail: dubrovskayaY-A@mail.ru

*Постановка проблемы.* В системе высшего образования при подготовке горных инженеров-спасателей существует объективное педагогическое противоречие. Оно проявляется в несоответствии между возрастающими требованиями современного горного производства и работодателей к выпускникам и недостаточной эффективностью существующей модели их практической подготовки. С одной стороны, социально-экономический заказ

диктует необходимость подготовки специалиста, способного не только обладать целостной системой профессиональных компетенций, но и самостоятельно находить решения в ситуациях высокой неопределенности, характерных для ведения горноспасательных работ [Еллыев и др., 2024; Комаричева, Виноградова, 2023]. С другой – реализация этого заказа наталкивается на ряд ограничений. Существующая модель организации производственных практик не в полной мере обеспечивает преемственность и непрерывность формирования у студентов необходимых профессиональных качеств. Это приводит к разрыву между теоретической подготовкой в вузе и требованиями реальной производственной среды. Ключевые аспекты, такие как развитие мотивации, формирование психологической устойчивости, самоконтроля в ходе практико-ориентированных занятий, не получают должного организационно-методического сопровождения [Дубровская, 2024; Петров, 2010; 2026].

Таким образом, проблема заключается в необходимости теоретического обоснования и разработки комплекса организационно-методических условий сопровождения практической подготовки будущих горных инженеров-спасателей, которая бы интегрировала образовательный процесс с производственной средой и обеспечивала поэтапное погружение студентов в профессиональную деятельность для формирования у них требуемого уровня компетенций.

*Цель* статьи – выявить и теоретически обосновать комплекс организационно-методических условий сопровождения практической подготовки будущих горных инженеров-спасателей на предприятиях минерально-сырьевой отрасли.

*Методология и методы исследования.* Методологическую основу исследования составляет интеграция системного, деятельностного и компетентностного подходов, определяющих логику организации практико-ориентированного обучения будущих горных инженеров-спасателей:

– системный подход обеспечивает целостное рассмотрение процесса практической подготовки как педагогической системы, включающей цели, содержание, методы, формы и результаты [Камалеева, 2015; Краевский, 2005];

– деятельностный подход позволяет моделировать обучение через призму реальной профессиональной деятельности горноспасателя, акцентируя усвоение действий в условиях аварийной ситуации [Асмолов, 2009; Хуторской, 2012];

– компетентностный подход ориентирует подготовку на формирование профессиональных компетенций, необходимых для выполнения должностных обязанностей [Pedram et al., 2021].

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов:

– анализ и синтез научно-методической литературы по проблеме исследования, моделирование педагогической системы практической подготовки;

– изучение и обобщение педагогического опыта организации практической подготовки;

– педагогическое наблюдение за ходом образовательного процесса и выполнением студентами практических заданий;

– педагогический эксперимент для апробации комплекса организационно-методических условий сопровождения практической подготовки будущих горноспасателей.

*Обзор научной литературы.* Анализ научно-педагогической литературы показывает, что, несмотря на значительное число исследований, посвященных общим вопросам инженерного образования, проблема сопровождения практической подготовки будущих горных инженеров-спасателей остается недостаточно изученной. В существующих работах основное внимание уделяется либо общим аспектам профессиональной подготовки инженеров, либо специфике горноспасательного дела, в то время как их интеграция в рамках единого образовательного процесса требует дополнительного обоснования.

В частности, вопросы содержания профессиональной практической подготовки инженеров рассматриваются в трудах Н.О. Калединой, С.С. Кобылкина, В.Л. Петрова В.А., Руденко, Е.Л. Черкашиной [Каледина, 2023; Кобылкин, Руденко, 2023; Петров, 2025; Руденко, 2021; Черкашина и др., 2025].



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

Отдельный блок исследований посвящен подготовке кадров для горноспасательных служб: научно-исследовательские работы Ю.А. Дубровской, Н.О. Калединой, С.С. Кобылкина, В.Л. Петрова, В.П. Пономарева, А.Л. Пучкова, Г.В. Руденко и др., в которых анализируются требования к специалистам и особенности их деятельности [Дубровская и др., 2022; Каледина, 2023; Кобылкин, Руденко, 2023; Петров, 2025; 2026; Пономарев, Пучков, 2023; Пучков, Моха, 2022; Руденко, 2021; Haupt, Webber-Youngman, 2018; Henderson et al., 2014; Pedram et al., 2021].

Вместе с тем анализ указанных источников выявил пробел в теоретическом обосновании организационно-методических условий сопровождения практической подготовки. Опираясь на проанализированные научно-педагогические исследования в области формирования профессиональных компетенций, автор статьи разработал и апробировал комплекс организационно-методических условий сопровождения практической подготовки будущих горных инженеров-спасателей:

– организационные условия направлены на обеспечение преемственности и непрерывности практической подготовки за счет интеграции образовательного процесса вуза с производственной деятельностью предприятий минерально-сырьевой отрасли;

– содержательно-технологическое условия обеспечивают реализацию методики ступенчатого формирования профессиональных компетенций;

– диагностико-контролирующие условия позволяют внедрить систему мониторинга уровня сформированности компетенций на каждом этапе производственной практики.

*Результаты исследования.* Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России», а также на базе десяти филиалов ФГУП «ВГСЧ»: «ВГСО Печорский бассейн», «Новокузнецкий ВГСО», «ВГСО Ростовской области», «ВГСО Юга и Центра», «Прокопьевский ВГСО», «ВГСО Урала», «Копейский ВГСО», «Норильский ВГСО», «ВГСО Сибири и Алтая», филиал «ВГСО Северо-Запада», филиал «ВГСО Дальнего Востока». Педагогический эксперимент был организован как естественный и включал три последовательных этапа.

1. Констатирующий (диагностический) этап: определение исходного уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов.

2. Формирующий этап: внедрение в образовательный процесс разработанного комплекса взаимосвязанных организационно-методических условий сопровождения практической подготовки, основанной на методике ступенчатого формирования профессиональных компетенций.

3. Контрольный (итоговый) этап: проведение повторной диагностики для оценки динамики уровня сформированности компетенций и проверки эффективности реализованных организационно-методических условий.

Основные профессиональные компетенции формируются у студентов в процессе практической подготовки с 3-го по 6-й курс и нацелены на приобретение навыков ведения горноспасательных работ и принятия управленческих решений в командном составе подразделения ВГСЧ при выезде на тревожный (аварийный) вызов. Практическая подготовка выстроена в виде последовательного прохождения производственных практик с 3-го по 6-й курс, где каждый этап решает свои педагогические задачи и формирует конкретный блок умений и навыков по методике ступенчатого формирования профессиональных компетенций с использованием ролевых функций учеников или помощников должностей штатных сотрудников ВГСЧ: ученик наборщика проб в шахтах (3-й курс), ученик респираторщика (4-й курс), помощник командира отделения горноспасателей и инженера вспомогательных служб (5-й курс) [Дубровская и др., 2023].

Процесс формирования профессиональных компетенций обучающихся включает взаимосвязанные и постепенно усложняющиеся задачи. К таким задачам мы прежде всего относим:

– практические задачи, связанные с ведением аварийно-спасательных работ и ликвидацией

последствий аварий и катастроф природного и техногенного характера, с технологическими операциями при проведении горных работ, с разработкой планов ликвидации аварий;

– профилактические задачи, необходимые для контроля состояния систем безопасности, рудничного воздуха, пылегазовой обстановки в выработках горного предприятия, оценки уровня и состояния средств защиты спасательной техники, приборов и оборудования;

– организационно-управленческие задачи, формирующие умения осуществлять техническое руководство горными и строительными работами, оперативное руководство различными по численности и составу группами для решения профессиональных задач и коммуникативные умения психологического взаимодействия в коллективе;

– научно-исследовательские и проектные задачи, используемые для прогнозирования опасных ситуаций и разработки методов и средств усовершенствования системы промышленной безопасности, сертификации продукции по показателям травмоопасности и надежности.

На рисунке представлена модель последовательно формируемых профессиональных компетенций будущих горных инженеров-спасателей на основе решения поставленных задач и с содержательно-технологическим наполнением каждого этапа практической подготовки с 3-го по 6-й курс обучения.

Рассмотрим этапы практической подготовки и формируемые профессиональные компетенции.

*Первая производственная практика (3-й курс):*

– ролевая функция: ученик наборщика проб в шахтах;

– цель: закрепить теоретические знания и формирование первоначальных навыков работы с оборудованием для контроля рудничной атмосферы;

– формируемые умения и навыки: студенты осваивают отбор и обработку проб воздуха, знакомятся с работой контрольно-испытательной лаборатории, проходят начальную подготовку в средствах индивидуальной защиты. Это обеспечивает первичную адаптацию к производственной среде.

*Вторая производственная практика (4-й курс):*

– ролевая функция: ученик респираторщика;

– цель: практическое ознакомление с тактико-техническими приемами применения горноспасательного оснащения и формирование навыков работы в составе отделения;

– формируемые умения и навыки: студенты учатся применять аппаратуру для защиты органов дыхания, выполнять тактические действия в условиях учебной шахты и учебных полигонов ВГСЧ, развивают физическую выносливость и психологическую устойчивость. На этом этапе происходит углубленное погружение в специфику профессии.

*Третья производственная практика (5-й курс):*

– ролевая функция: помощник командира отделения;

– цель: формирование навыков ведения аварийно-спасательных работ и принятия управленческих решений в составе подразделения;

– формируемые умения и навыки: обучающиеся изучают функции командира при ликвидации аварий, участвуют в командирской учебе, что способствует развитию организационно-управленческих навыков и способности работать в команде в экстремальных ситуациях.

*Преддипломная практика (6-й курс):*

– цель: сбор, обработка и анализ материала для выпускной квалификационной работы (ВКР).

– деятельность: студенты систематизируют полученные знания о нормативно-правовой базе, техническом оснащении ВГСЧ и взаимодействии с горнодобывающими предприятиями.

Результатом каждой ступени производственной практики является отчет, защита которого



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

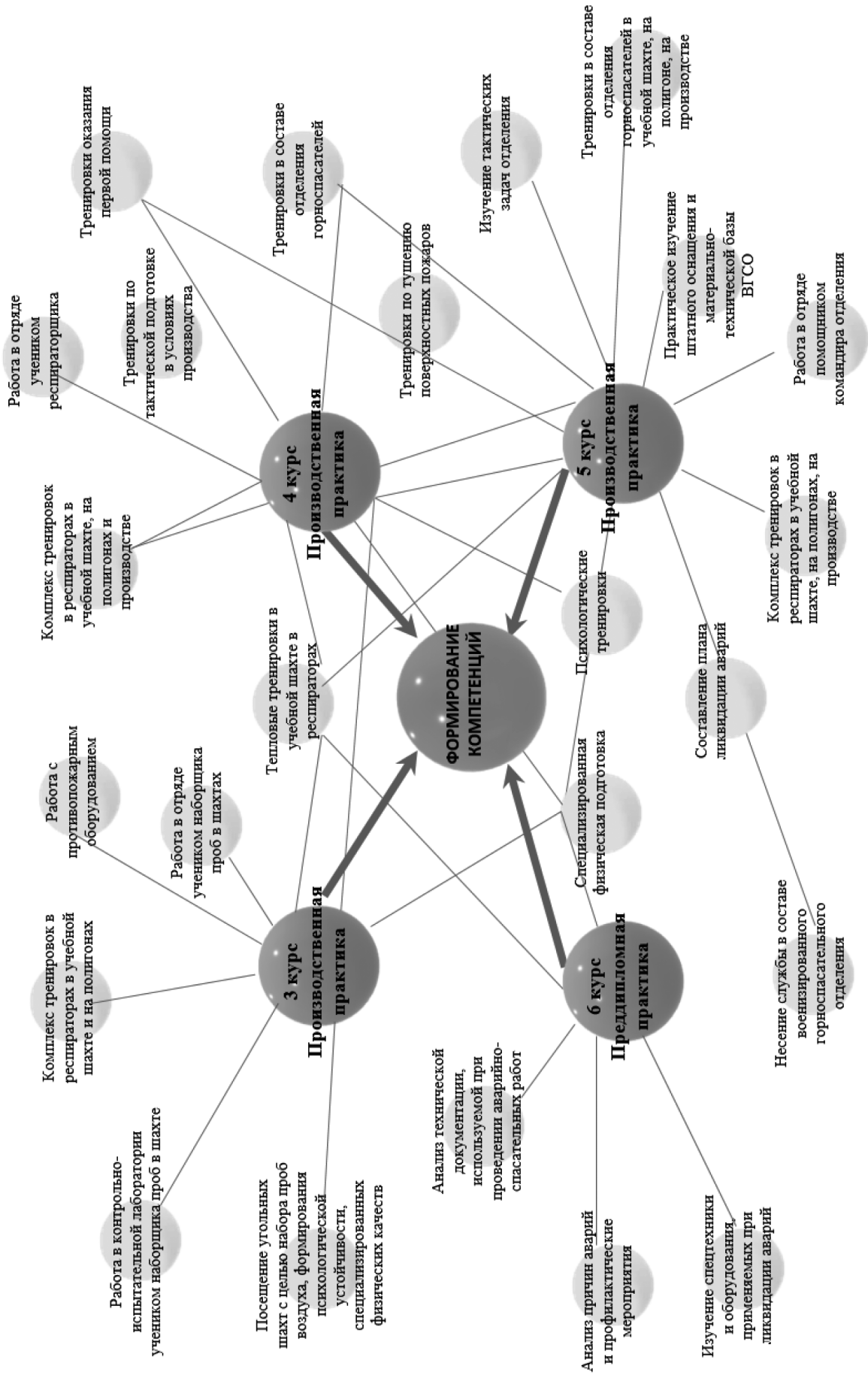



*Рис. Модель формируемых профессиональных компетенций с 3-го по 6-й курс с содержательно-технологическим наполнением*
*Fig. Model of the formed professional competencies from the 3rd to the 6th year with content and technological content*

проходит в два этапа: на первом – перед комиссией из числа представителей предприятия-партнера, на втором – перед профессорско-преподавательским составом университета и обучающимися младших курсов. Двухуровневая защита отчета не только выполняет оценочную функцию, но и оказывает существенное мотивационное воздействие как на докладчика, так и на студентов младших курсов. Она способствует повышению ответственности за качество выполненной работы, формированию профессиональных коммуникативных и адаптационных навыков, укреплению преемственности между теоретическим обучением и практической деятельностью, стимулирует познавательную активность студентов младших курсов.

Экспериментальная проверка показала, что совокупность указанных условий создает единую образовательную среду. Практико-ориентированное обучение перестает быть отдельным элементом и становится основой всего процесса профессиональной подготовки, обеспечивая высокий уровень готовности выпускников к реальной деятельности.

*Заключение.* На основе анализа, синтеза, обобщения научной литературы был разработан комплекс взаимосвязанных организационно-методических условий сопровождения практической подготовки будущих горных инженеров-спасателей.

Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что эффективность практико-ориентированной подготовки горных инженеров-спасателей напрямую зависит от разработанного комплекса взаимосвязанных организационно-методических условий сопровождения их практической подготовки, которые можно классифицировать как организационные, содержательно-технологические и диагностико-контролирующие:

– организационные условия: обеспечение преемственности и непрерывности практической подготовки за счет интеграции образовательного процесса вуза с производственной деятельностью предприятий минерально-сырьевой отрасли. Это реализуется через заключение договоров о практической подготовке и закрепление за студентами должностей (ученик/помощник) на весь период практической подготовки с 3-го по 6-й курс;

– содержательно-технологическое условие: реализация методики ступенчатого формирования профессиональных компетенций. Данная методика предполагает последовательное погружение студента в профессиональную деятельность: от выполнения вспомогательных функций под руководством наставника до самостоятельного решения производственных задач в условиях неопределенности и многозадачности;

– диагностико-контролирующее условие: внедрение системы мониторинга уровня сформированности компетенций на каждом этапе производственной практики, что позволяет своевременно корректировать индивидуальную траекторию профессионального становления будущего специалиста.

Экспериментальная проверка показала, что комплекс выделенных условий способствует формированию единой образовательной среды, в которой практико-ориентированное обучение на базе промышленных предприятий трансформируется из отдельного компонента в системообразующую основу профессиональной подготовки будущих специалистов.

Все вышеизложенное позволяет констатировать, что поставленная цель достигнута: теоретически обоснованы организационно-методические условия практической подготовки будущих горных инженеров-спасателей, обеспечивающие преемственность, этапность и контролируемость формирования профессиональных компетенций на базе предприятий минерально-сырьевой отрасли, и эмпирически подтверждена их эффективность. Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности трансляции разработанной модели на подготовку инженерных кадров в других отраслях, где предъявляются повышенные требования к практической и психологической готовности специалистов.



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

## Библиографический список


1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22. EDN: KTUQSV
2. Дубровская Ю.А. Когнитивно-прагматическая парадигма формирования профессиональных компетенций в процессе практико-ориентированного обучения будущих горных инженеров / Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России им. Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева. СПб.: [б. и.], 2024. 216 с. EDN: JFBTFV
3. Дубровская Ю.А., Скрипка А.В., Пихконен Л.В. Методика формирования профессиональных компетенций будущих горных инженеров-спасателей. СПб.: Санкт-Петербургский ун-т Гос. противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий им. Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева, 2023. 248 с. EDN: ATEAQW.
4. Дубровская Ю.А., Пихконен Л.В., Руденко Г.В. Применение тренажеров и симуляторов для формирования профессиональных навыков при практической подготовке горноспасателей // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2022. № 203. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-trenazherov-i-simulyatorov-dlya-formirovaniya-professionalnyh-navykov-pri-prakticheskoy-podgotovke-gornospasateley (дата обращения: 12.02.2026).
5. Еллыев Э., Язгылыджов К., Сарыев, А., Розыев Г., Сеидова А. Обучение горных инженеров // Символ науки. 2024. № 11-1-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-gornyh-inzhenerov (дата обращения: 14.01.2026).
6. Каледина Н.О. Подготовка горных инженеров – содержание и качество // Уголь. 2023. № 11. С. 23–30. DOI: 10.18796/0041-5790-2023-11-23-30
7. Камалеева А.Р. Системный подход в педагогике // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. Вып. 3 (9). С. 13–23. EDN: TXMQVX
8. Кобылкин С.С., Руденко В.А. Подготовка кадров в области горноспасательного дела // Уголь. 2023. № 11. С. 30–42. DOI: 10.18796/0041-5790-2023-11-30-42
9. Комаричева Е.И., Виноградова О.В. Проблемы подготовки специалистов для обеспечения безопасности в горнодобывающей промышленности // Безопасность труда в промышленности. 2023. № 2. С. 88–94. DOI: 10.24000/0409-2961-2023-2-88-94
10. Краевский В.В. Научное исследование в педагогике и современность // Педагогика. 2005. № 2. С. 13–21. EDN: NCKTJL
11. Петров В.Л. Дополнительное профессиональное образование – фактор развития кадрового потенциала горнодобывающей отрасли // Уголь. 2025. № 11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie-faktor-razvitiya-kadrovogo-potentsiala-gornodobyvayuschey-otrasli (дата обращения: 27.01.2026).
12. Петров В.Л., Скачков М.С. Количественные оценки системы подготовки горных инженеров в России // ГИАБ. 2010. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kolichestvennye-otsenki-sistemy-podgotovki-gornyh-inzhenerov-v-rossii (дата обращения: 27.01.2026).
13. Петров В.Л. Эволюция национальных стандартов подготовки горных инженеров // Уголь. 2026. № 5. С. 60–64. DOI: 10.18796/0041-5790-2026-5-60-64
14. Пономарев В.П., Пучков А.Л. Новая парадигма подготовки управленческих кадров горнопромышленной отрасли // Уголь. 2023. № 1 (1163). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-paradigma-podgotovki-upravlencheskih-kadrov-gornopromyshlennoy-otrasli (дата обращения: 11.02.2026).
15. Пучков А.Л., Моха А.И. Система непрерывного образования как фактор обеспечения безопасности на угольных шахтах // Безопасность труда в промышленности. 2022. № 3. С. 15–21.

16. Руденко Г.В. Совершенствование методики тактической подготовки командиров отделений ВГСЧ // Вестник научно-технического развития. 2021. № 4 (156). С. 45–49.
17. Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении – основа ФГОС. М.: Эйдос, 2012.
18. Черкашина Е.Л., Цибизова О.В., Артюхова Н.С. Модернизация системы подготовки горно-инженерных кадров в условиях цифровой трансформации минерально-сырьевого комплекса России // Горная промышленность. 2025. № 6. С. 64–70. DOI: 10.30686/1609-9192-2025-6-64-70
19. Haupt, G., & Webber-Youngman, R.K.U.V. (2018). Engineering education: an integrated problem-solving framework for professional development in the field of mining. *Journal of the South African Institute of Mining and Metallurgy*, *118* (1), 27–37. DOI: http://dx.doi.org/10.17159/2411-9717/2018/v118n1a
20. Henderson, N.R., Mischo, H., & Brune, J.F. (2014). Student mine rescue in today's mining engineering curriculum. *International Journal of Mining Engineering*, *66*, 33–37. URL: https://www.researchgate.net/publication/271072757_Student_mine_rescue_in_today's_Mining_engineering_curriculum (access date: 03.04.2026).
21. Pedram, S., Skarbez, R., Palmisano, S., Farrelly, M., & Perez, P. (2021). Lessons learned from training mine rescue personnel in immersive and desktop virtual reality. *Frontiers in Virtual Reality*, *2*. DOI: https://doi.org/10.3389/frvir.2021.627333

# ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR SUPPORTING PRACTICAL TRAINING OF FUTURE MINING ENGINEERS AND RESCUE WORKERS

**Yu.A. Dubrovskaya (Saint Petersburg, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* In the system of higher education, the training of mining engineers-rescuers has an objective pedagogical contradiction between the social order for the training of specialists who have a holistic system of professional skills and abilities, and the insufficient development of organizational and methodological conditions that ensure effective support for practical training at job placement enterprises. The existing model of organizing job placement does not fully ensure the continuity and formation of professional competencies, which leads to a gap between theoretical training at the university and the requirements of the real job placement environment.

*The purpose of the article* is to identify and theoretically substantiate a set of organizational and methodological conditions for supporting the practical training of future mining engineers and rescuers at mineral resource enterprises.

*The research methodology* is based on the integration of systemic, activity-based, and competence-based approaches, which determine the logic of organizing practice-oriented training for future specialists. To solve this problem, a set of complementary methods was used: theoretical methods, such as analysis and synthesis of scientific and methodological literature on the research problem; empirical methods, such as pedagogical observation, study, and generalization of pedagogical experience in organizing practical training, such as the existing training system at the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia and the branches of the Military Mine Rescue Unit, Federal State Unitary Enterprise; and a pedagogical experiment to test the author's approach to organizing practical-oriented training.

*Research results.* Based on the conducted theoretical analysis and empirical verification, a set of organizational and methodological conditions for supporting the practical training of future mining rescue engineers was developed and implemented, including organizational conditions, content and technological conditions, and diagnostic and control conditions.

*Conclusion.* The practical significance of the obtained results lies in the fact that the identified organizational and methodological conditions have the property of invariance and can be translated into the process of training engineering personnel for other industries that require a high level of practical readiness of specialists, taking into account the specifics of their future professional activities.

**Keywords:** *mining rescue engineers, job placement, practical training, organizational and methodological conditions, and practice-oriented training.*

**Dubrovskaya, Yulia A.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Researcher, Faculty of Training Highly Qualified Personnel, St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia (St. Petersburg, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6987-6874;e-mail: dubrovskayaY-A@mail.ru

## References

1. Asmolov, A.G. (2009). System-activity approach to the development of new generation standards. *Pedagogika* [Pedagogy], *4*, 18–22.
2. Dubrovskaya, Y.A. (2024). *Kognitivno-pragmaticheskaya paradigma formirovaniya professional'nykh kompetentsiy v protsesse praktiko-orientirovannogo obucheniya budushchikh gornykh inzhenerov* [Cognitive-pragmatic paradigm of forming professional competencies in the process of practice-oriented training of future mining engineers]. Saint Petersburg, Russia.
3. Dubrovskaya, Y.A., Skripka, A.V., & Pikhkonen, L.V. (2023). *Metodika formirovaniya professionalnykh kompetentsiy gornykh inzhenerov-spasateley* [Methodology for Forming Professional Competencies of Future Mining Engineers-Rescuers]. St. Petersburg, Russia.
4. Dubrovskaya, Y.A., Pikkonen, L.V., & Rudenko, G.V. (2022). The use of simulators and trainers for the formation of professional skills in practical training of mine rescuers. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena* [News of the Herzen State Pedagogical University], *203*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-trenazherov-i-simulyatorov-dlya-formirovaniya-professionalnyh-navykov-pri-prakticheskoy-podgotovke-gornospasateley (access date: 12.02.2026).

5. Yellyev, E., Yazgylydzhov, K., Saryyev, A., Rozyyev, G., & Seyidova, A. (2024). Training of mining engineers. *Simvol Nauki* [Symbol of Science], *11* (1–2). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-gornyh-inzhenerov (access date: 14.01.2026).
6. Kaledina, N.O. (2023). Training of mining engineers – content and quality. *Ugol* [Coal], *11*, 23–30. DOI: https://doi.org/10.18796/0041-5790-2023-11-23-30
7. Kamaleyeva, A.R. (2015). System approach in pedagogy. *Scientific and pedagogical review* [Nauchno-Pedagogicheskoe Obozrenie], *3* (9), 13–23.
8. Kobylkin, S.S., Rudenko, V.A. (2023). Training of personnel in the field of mine rescue work. *Ugol*, [Coal], *11*, 30–42. DOI: https://doi.org/10.18796/0041-5790-2023-11-30-42
9. Komaricheva, E.I., & Vinogradova, O.V. (2023). Problems of training specialists to ensure safety in the mining industry. *Occupational safety in industry* [Bezopasnost Truda v Promyshlennosti], *2*, 88–94. DOI: https://doi.org/10.24000/0409-2961-2023-2-88-94
10. Krayevsky, V.V. (2005). Scientific research in pedagogy and modernity. *Pedagogika* [Pedagogy], *2*, 13–21.
11. Petrov, V.L. (2025). Additional professional education as a factor in the development of human resource potential of the mining industry. *Ugol* [Coal], *11*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie-faktor-razvitiya-kadrovogo-potentsiala-gornodobyvayuschey-otrasli (access date: 27.01.2026).
12. Petrov, V.L., & Skachkov, M.S. (2010). Quantitative assessment of the system for training mining engineers in Russia. *Gornyy informatsionno-analiticheskiy byulleten* [Mining Information and Analytical Bulletin], *6*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kolichestvennye-otsenki-sistemy-podgotovki-gornyh-inzhenerov-v-rossii (access date: 27.01.2026).
13. Petrov, V.L. (2026). Evolution of national standards for training mining engineers. *Ugol* [Coal], *5*, 60–64. DOI: https://doi.org/10.18796/0041-5790-2026-5-60-64
14. Ponomaryov, V.P., & Puchkov, A.L. (2023). New paradigm of management personnel training in the mining industry. *Ugol* [Coal], *1* (1163). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-paradigma-podgotovki-upravlencheskih-kadrov-gornopromyshlennoy-otrasli (access date: 11.02.2026).
15. Puchkov, A.L., & Mokha, A.I. (2022). The system of continuing education as a factor in ensuring safety at coal mines. *Bezopasnost truda v promyshlennosti* [Occupational Safety in Industry], *3*, 15–21.
16. Rudenko, G.V. (2021). Improving the methodology of tactical training of commanders of Paramilitary mountain rescue units. *Vestnik nauchno-tekhnicheskogo razvitiya* [Bulletin of Scientific and Technical Development], *4* (156), 45–49.
17. Khutorskoy, A.V. (2012). *Sistemno-deyatelnostnyy podkhod v obuchenii – osnova FGOS* [Systemic and Activity-Based Approach in Learning – the Basis of the Federal State Educational Standards]. Moscow, Russia.
18. Cherkashina, E.L., Tsibizova, O.V., & Artyukhova, N.S. (2025). Modernization of the system for training mining engineers in the context of digital transformation of Russia's mineral resource complex. *Gornaya Promyshlennost* [Mining Industry], *6*, 64–70. DOI: https://doi.org/10.30686/1609-9192-2025-6-64-70
19. Haupt, G., & Webber-Youngman, R.K.U.V. (2018). Engineering education: an integrated problem-solving framework for professional development in the field of mining. *Journal of the South African Institute of Mining and Metallurgy*, *118* (1), 27–37. DOI: http://dx.doi.org/10.17159/2411-9717/2018/v118n1a
20. Henderson, N.R., Mischo, H., & Brune, J.F. (2014). Student mine rescue in today's mining engineering curriculum. *International Journal of Mining Engineering*, *66*, 33–37. URL: https://www.researchgate.net/publication/271072757_Student_mine_rescue_in_today's_Mining_engineering_curriculum (access date: 03.04.2026).
21. Pedram, S., Skarbez, R., Palmisano, S., Farrelly, M., & Perez, P. (2021). Lessons learned from training mine rescue personnel in immersive and desktop virtual reality. *Frontiers in Virtual Reality*, *2*. DOI: https://doi.org/10.3389/frvir.2021.627333



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

**УДК 37.046.16**

# ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

**Д.С. Петров (Ростов-на-Дону, Россия)**
**Г.В. Марченко (Ростов-на-Дону, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* Актуальность представленной работы обусловлена тем, что в имеющихся исследованиях все еще не решено противоречие между заявленными возможностями искусственного интеллекта и реальными условиями его внедрения в профессиональное образование. В статье представлены результаты сравнительного анализа теории и практики включения ИИ-технологий в профессиональное образование.

*Цель* статьи – выявить сходства и различия российского и зарубежного опыта применения ИИ-технологий, влияющие на трансформации в образовательной системе.

*Материалы и методы.* Сравнительный анализ теоретических подходов отечественных и зарубежных исследователей, наукометрический и библиометрический анализ публикационной активности и динамики роста научного и общественного интереса в e-LIBRARY/РИНЦ и Google Trends, реализованный на предыдущем этапе исследования, дали возможность определить критерии для сравнения отечественного и зарубежного опыта внедрения ИИ-технологий. В качестве таких критериев в статье рассматриваются методологические и теоретические основы, направления, нормативно-правовая основа, цели и задачи, содержание, методы, технологии и формы деятельности.

*Результаты исследования.* Проведение сравнительного анализа теоретических подходов и практик отечественных и зарубежных авторов позволило выявить определенные сходства и различия в исследовании проблемы применения искусственного интеллекта в образовании. Внедрение ИИ должно сопровождаться понятными, доступными и измеримыми критериями эффективности. Иначе технология останется внешним элементом, не способным стать частью образовательной системы университета.

*Заключение.* Перспективным направлением дальнейших исследований выступает формирование целостных систем, в которых искусственный интеллект помогает связать индивидуальные траектории обучения с запросами рынка труда, не разрушая гуманистический характер образования.

**Ключевые слова:** *ИИ-технологии, сравнительный анализ, профессиональное образование, отечественный и зарубежный опыт.*

**Петров Даниил Сергеевич** – аспирант кафедры образования и педагогических наук, Донской государственный технический университет (Ростов-на Дону); ORCID ID: 0009-0008-5492-5654; SPIN-код: 7390-6424; AuthorID: 1323518; ResearchIDs: rid133169; e-mail: daniil_petrov_2012@inbox.ru

**Марченко Галина Владимировна** – кандидат педагогических наук (PhD), доцент, профессор кафедры образования и педагогических наук, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону); ORCID: 0000-0001-7923-6224; SPIN-код: 6333-4040; Scopus: 57221193074; AuthorID: 784822; Research ID: rid133019; e-mail: donpedagog2018@mail.ru

*Постановка проблемы.* Стремительное развитие цифровых технологий в экономической и социальной сферах заставляет взглянуть по-новому на то, как искусственный интеллект (далее – ИИ) меняет подходы к профессиональному образованию. Эти изменения затрагивают и содержание учебных программ, и требования к компетенциям выпускников, и способы управления образовательными организациями, а также цифровую инфраструктуру обучения в целом. В России развитие ИИ закреплено в стратегических государственных документах, поэтому внедрение таких технологий в образование и сферу производства, экономики, культуры становится одним из приоритетных направлений повышения

их качества и результативности. При этом на практике развитие ИИ-решений в профессиональном образовании происходит неравномерно и часто принимает форму локальных инициатив отдельных образовательных организаций, что делает особенно значимым сравнительный анализ накопленного отечественного и зарубежного опыта.

По данным e-LIBRARY, фиксируется значительное увеличение интереса к тематике ИИ в профессиональном образовании: количество публикаций возросло почти в 18 раз (с 10 на 2017 г. до 178 на 2025 г.). Несмотря на рост числа публикаций и практических примеров применения, в имеющихся исследованиях все еще не решено противоречие между заявленными возможностями ИИ и реальными условиями его внедрения в профессиональное образование, особенно при переходе от отдельных проектов к системному использованию в образовательной инфраструктуре в целом. Поэтому гипотеза исследования заключается в предположении о том, что, возможно, различия российского и зарубежного опыта применения ИИ в профессиональном образовании обусловлены не только уровнем развития ИИ-технологий, но и организационно-управленческими факторами. При проверке исследовательской гипотезы считаем целесообразным опираться на синтез результатов сравнительного анализа научно-педагогической отечественной и зарубежной литературы и данных, полученных с помощью наукометрических и библиометрических методов из информационно-аналитических ресурсов. *Цель* данного исследования – выявить сходства и различия российского и зарубежного опыта применения ИИ-технологий, влияющие на трансформации в образовательной системе, на основе сравнительного анализа научно-технической и психолого-педагогической литературы.

*Методологию* исследования составляют цифровизационный, функционально-педагогический, социально-гуманитарный и междисциплинарный подходы, обоснованные в работах отечественных авторов [Родионов, Тамп, 2022; Соломаха, Зиновьева, Коняева, 2025; Матушак и др., 2025; Тебекин, 2019; Филатова, Зиновьева, Гринина, 2022; Елькина, 2023; Котлярова, 2022; Ендовицкий, Гайдар, 2021; Итинсон, Чиркова, 2021; Лукичев, Чекмарев, 2023; Волошина, Шарандин, 2022; Коповой, Смирнов, 2025; Филатова, Лукина, Гринина, 2024; Маркова, Филатова, Канатьев, 2023; Гурцкой, Начкебия, Тонконог, 2023; Мухаметзянов, 2024; Соломаха, Житникова, Разоренов, 2025].

*Материалы и методы.* Сравнительный анализ теоретических подходов отечественных и зарубежных исследователей, наукометрический анализ публикационной активности и динамики роста научного и общественного интереса в e-LIBRARY/РИНЦ и Google Trends, реализованный на предыдущем этапе исследования, дали возможность определить критерии для сравнения опыта. Сравнение практики применения ИИ-технологий в профессиональном образовании на основе выявленных критериев позволило выделить сходства и различия в отечественных и зарубежных подходах к решению исследуемой проблематики.

*Обзор научной литературы.* Исследуемая проблематика получила заметное освещение в научной литературе: представлены исследования, посвященные общим эффектам влияния ИИ на современное образование [Родионов, Тамп, 2022]. Также разобраны прикладные аспекты внедрения технологии в высшей школе и в системе среднего профессионального образования [Соломаха, Зиновьева, Коняева, 2025]. В работах отечественных авторов чаще всего выделяются ключевые направления использования ИИ в учебном процессе и в управлении образовательными организациями; фиксируются определенные ограничения, обусловленные уровнем готовности педагогического сообщества, ресурсами и условиями внедрения [Матушак и др., 2025]. Ряд исследований фокусируется на практиках применения ИИ в онлайн-курсах и цифровых образовательных средах, что позволяет уточнить потенциал технологий в сферах автоматизации и персонализации.



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

Зарубежный опыт, отраженный в научной литературе, опирается на целостную логику внедрения ИИ. Технологии встраиваются в цифровую инфраструктуру образовательных организаций и используются для сопровождения решений на разных уровнях: от адаптивного обучения и виртуального наставничества до анализа учебных данных и прогнозирования образовательных рисков. Однако за рубежом также наблюдается разрыв между ожидаемыми эффектами ИИ и фактическим масштабом внедренных инноваций. Сохраняются проблемы, связанные с прозрачностью алгоритмов, неравным доступом к технологиям и необходимостью сохранять ведущую роль педагогического взаимодействия [Holmes, Tuomi, 2022; Bates et al., 2020; Selwyn et al., 2023].

*Результаты исследования.* Проведение сравнительного анализа теоретических подходов и практик отечественных и зарубежных авторов позволило выявить определенные сходства и различия в исследовании проблемы применения технологий искусственного интеллекта в профессиональном образовании в России и за рубежом. Российский опыт использования ИИ формировался от точечных решений к элементам экосистемы, развиваясь неравномерно [Филатова, Зиновьева, Гринина, 2022]. Сегодня технологии ИИ используются и в управлении образованием (аналитика, мониторинг, планирование), и непосредственно в образовательном процессе (персонализация, оценка, создание цифровых учебных средств) [Елькина, 2023]. При этом, как отмечают исследователи, значительная часть решений пока остается на уровне локальных проектов и инициатив отдельных вузов [Соломаха, Зиновьева, Коняева, 2025; Котлярова, 2022].

Показателен пример Воронежского государственного университета, описанный Д.А. Ендовицким и К.М. Гайдар [Ендовицкий, Гайдар, 2021], которые выделяют два основных направления развития ИИ:

– научные разработки в области ИИ и применение соответствующих технологий в промышленности, здравоохранении, банковском секторе и других отраслях;

– подготовка специалистов по ИКТ и ИИ на профильных факультетах, а также расширение цифровой компетентности студентов других направлений. Среди реализованных проектов авторы отмечают: системы машинного обучения для диагностики сердечно-сосудистых заболеваний, интеллектуальный анализ изображений, интерфейсы «человек – компьютер», прогнозирование задержек авиарейсов [Ендовицкий, Гайдар, 2021]. Эти исследования напрямую влияют на содержание профессиональных образовательных программ: растет доля дисциплин, связанных с анализом данных, программированием, машинным обучением, что меняет требования к компетенциям выпускников.

Ключевые преимущества внедрения ИИ в высшей школе связаны с адаптивностью образовательных платформ, возможностью оперативной обратной связи в режиме реального времени и частичной автоматизацией образовательного процесса (консультирование, наставничество, оценивание). Из всего перечисленного автоматизация вызывает наибольшее опасение у преподавательского состава, опасающегося вытеснения живого педагогического взаимодействия [Котлярова, 2022; Итинсон, Чиркова, 2021].

Между разговорами о перспективах ИИ и его реальным применением в университетах существует заметный разрыв. Международные исследования показывают, что лишь небольшая часть разработок действительно соответствует высокому академическому уровню и проходит полноценную проверку на практике. В России ситуация усложняется тем, что финансирование в определенной мере ограничено, университетские администрации относятся к ИИ с осторожностью, а понятных экономических моделей, показывающих окупаемость таких технологий в образовании, пока не существует [Лукичев, Чекмарев, 2023; Williamson, 2024; Bearman et al., 2023].

Российская практика сейчас находится на переходном этапе: от отдельных цифровых сервисов и отдельных ИИ-модулей к попыткам создавать полноценные экосистемы, где искусственный интеллект поможет управлять образовательными процессами, обучать студентов

и поддерживать научные исследования. Для профессионального образования особенно важны те ИИ-решения, которые позволяют связывать учебные траектории студентов с требованиями рынка труда и реальными запросами работодателей [Волошина, Шарандин, 2022; Коповой, Смирнов, 2025; Филатова, Лукина, Гринина, 2024].

Обзор зарубежных решений, представленный О.В. Родионовым и Н.В. Тамп, позволяет увидеть, как эволюция ИИ в образовании в мировом контексте реализуется через адаптивные платформы, виртуальных наставников и аналитику обучения, развитие коммерческих и академических платформ [Родионов, Тамп, 2022]. Авторы приводят перечень компаний, работающих преимущественно на рынках США и Европы и предлагающих ИИ-решения для образования и профессиональной подготовки.

Платформа Knewton (Alta) ориентирована на адаптивное обучение, формируя индивидуальные траектории освоения материала и подстраивая задания под текущий уровень студента. Система Cognii развивает технологию виртуальных наставников, совмещая распознавание естественной речи с оценкой развернутых ответов в формате эссе и предоставлением индивидуальной обратной связи. Продукт Querium помогает освоению STEM-дисциплин, а платформа Century использует анализ больших массивов данных и элементы когнитивного подхода для построения персональных планов обучения и снижения нагрузки преподавателей.

Carnegie Learning и ALEKS (Assessment and Learning in Knowledge Spaces) представляют собой примеры интеллектуальных обучающих систем, в которых ИИ используется для диагностики уровня подготовки, подбора задач и динамической адаптации курса. Социальная сеть Brainly интегрирует модули ИИ для управления контентом и обеспечения информационной безопасности, демонстрируя, как технологии ИИ применяются в средах peer-to-peer обучения.

На глобальном уровне рынок образования стремительно растет, а расходы на цифровые технологии в образовании увеличиваются почти вдвое за пятилетний период [Лукичев, Чекмарев, 2023]. Даже несмотря на внушительное инвестирование, и в зарубежных системах наблюдается тот же разрыв между возможностями ИИ и реализуемыми образовательными инновациями: многие решения пока остаются экспериментальными или ограниченными по масштабу [Holmes, Tuomi, 2022; Crompton, Burke, 2023].

С точки зрения профессионального образования зарубежный опыт свидетельствует о том, что ИИ в первую очередь закрепился в нескольких сферах.

1. Адаптивное онлайн-обучение и массовые курсы, ориентированные на повышение квалификации и переквалификацию взрослых [Андреева, Калмыкова, 2023].

2. Виртуальное наставничество и сопровождение.

3. Аналитика учебных данных для управления образовательными программами и прогнозирования риска отчисления [Родионов, Тамп, 2022].

Данные направления могут служить ориентирами для развития российских платформ профессионального образования при условии учета языковой, культурной и нормативной специфики.

Различия между отечественными и зарубежными практиками внедрения ИИ связаны не только с перечнем применяемых решений, но и с общей логикой их использования. В зарубежной практике ИИ, как правило, интегрируется в устойчивую цифровую инфраструктуру обучения и используется для поддержки решений на разных уровнях: от построения индивидуальных образовательных траекторий до аналитики управления образовательной организацией. В российской практике чаще применяется проектный подход, при котором ИИ внедряется в виде отдельных инструментов для решения конкретных задач. Формирование целостной экосистемы в этом случае требует согласования организационных процессов, нормативной базы и готовности кадров работать в новых условиях [Маркова, Филатова, Канатьев, 2023].

Основным ресурсом масштабирования ИИ в профессиональном образовании является не столько наличие отдельных программных



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

решений, сколько доступность и качество образовательных данных, а также способность образовательной организации выстроить эффективный план работы с ними. Зарубежные примеры делают акцент на сборе и интеграции данных из различных элементов цифровой образовательной среды, что повышает точность выявления проблемных мест при обучении студентов, а также позволяет формировать более надежные прогнозы риска академической неуспеваемости. В российской практике такая сквозная аналитика чаще ограничивается разрозненными массивами данных, что снижает потенциал ИИ как инструмента управленческой и педагогической поддержки и усиливает зависимость результатов от локальных решений отдельных образовательных организаций [Тебекин, 2019; Гурцкой, Начкебия, Тонконог, 2023].

Именно в адаптивном обучении применение ИИ дает наиболее заметный практический эффект для образовательных организаций. Адаптивные платформы меняют логику обучения, переходя от одинаковой подачи материала всем студентам к построению гибкой образовательной траектории на основе текущих результатов и поведения обучающегося. Эффективность таких решений напрямую зависит от качества заложенных педагогических моделей, поскольку ИИ не формирует содержание самостоятельно, а лишь подстраивает план под уже существующую учебную базу. Это позволяет выстраивать индивидуальные маршруты освоения компетенций, выявлять пробелы в подготовке и своевременно предлагать повторное или более углубленное изучение уже пройденного материала.

Особое внимание заслуживает виртуальное наставничество, которое в зарубежной практике развивается как способ постоянного сопровождения обучающегося и обеспечения обратной связи независимо от времени и места. По сравнению с традиционными консультациями виртуальные помощники позволяют быстро отвечать на типовые вопросы, разъяснять требования к заданиям, поддерживать навигацию по курсу и снижать нагрузку преподавателя за счет обработки повторяющихся запросов. Однако данное направление чаще всего связано с проблемой доверия. Преподаватели и обучающиеся по-разному оценивают допустимость передачи части образовательных функций алгоритмам, а результативность виртуального наставничества определяется прозрачностью принципов его работы и четким разграничением ответственности. В успешных практиках ИИ используется не как замена преподавателя, а как инструмент, дополняющий педагогическое сопровождение и повышающий регулярность обратной связи без подмены традиционного педагогического подхода «обучающийся – педагог». Стоит также упомянуть, что существуют иммерсивные решения (VR/AR), применение которых может сопровождаться рисками для психофизиологического состояния обучающихся и требует регламентации условий использования [Мухаметзянов, 2024].

Технологии контроля и идентификации, включая биометрические решения, развиваются быстрее других направлений, особенно при распространении дистанционного обучения. Эти технологии позволяют образовательным организациям проводить экзамены и оценку знаний в удаленном формате без потери в организации и риска жульничества со стороны обучающихся[1]. Одновременно именно в этой сфере наиболее остро встают этические и правовые вопросы. Использование биометрических данных, фиксация поведения студентов и хранение чувствительной информации требуют четких правил и надежной защиты данных[2]. Анализ показывает, что чем активнее ИИ применяется в процедурах

[1] О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490: в ред. указа Президента Российской Федерации от 15.02.2024 № 124 // Президент России: официальный сайт. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731 (дата обращения: 25.11.2025).

[2] О проведении эксперимента по установлению специального регулирования в целях создания необходимых условий для разработки и внедрения технологий искусственного интеллекта в субъекте Российской Федерации – городе федерального значения Москве и внесении изменений в статьи 6 и 10 Федерального закона «О персональных данных»: федеральный закон от 24.04.2020 № 123-ФЗ // Президент России: официальный сайт. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45475 (дата обращения: 25.11.2025).

контроля, тем важнее становится формальное закрепление правил работы с данными.

Сравнение отечественного и зарубежного опыта показывает, что трудности внедрения ИИ в профессиональном образовании связаны не только с уровнем развития технологий, но и с организационными условиями. Часто наблюдается разрыв между ожиданиями от ИИ и реальными возможностями его применения в университетах и колледжах, особенно при переходе от отдельных проектов к системному использованию в образовательной инфраструктуре. Успешное масштабирование ИИ требует подготовки кадров не только в области разработки, но и в области правильного внедрения их в педагогический процесс. Преподавателю важно понимать принципы работы ИИ-инструментов, их ограничения и способы эффективного использования. При отсутствии таких компетенций ИИ воспринимается как внешний и инородный элемент, усиливающий тревожность и сопротивление изменениям, а не как практичное дополнение, цель которого – повысить качество обучения [Матушак и др., 2025; Соломаха, Житникова, Разоренов, 2025].

Внедрение ИИ требует экономической и управленческой оценки. Даже при наличии необходимых технологий образовательные организации сталкиваются с вопросами встраивания ИИ в текущие процессы, затрат на сопровождение и дальнейшее обслуживание систем, обеспечения информационной безопасности и повышения квалификации сотрудников. В зарубежной практике чаще используется подход, ориентированный на управленческую аналитику и измерение эффекта от внедрения ИИ. В российской практике такие расчеты нередко остаются неформализованными, что затрудняет принятие решений о долгосрочном использовании технологий.

Теория деятельности А.Н. Леонтьева обосновывает ее структуру, включающую мотив – деятельность, цель – действие, условия – операции [Леонтьев, 1975]. Структура педагогического процесса представлена на рис. 1[3].




*Рис. 1. Структура педагогического процесса*
*Fig. 1. Structure of the pedagogical process*

Универсальная формула педагогического процесса представлена на рис. 2. Наложение этих структурных компонентов дает возможность выделить и смоделировать модель критериев сравнения отечественного и зарубежного опыта применения ИИ-технологий.

Цифровизация образования, по сути, представляет собой деятельность, которая мотивируется потребностями государств в технологическом развитии для обеспечения своей безопасности. Для удовлетворения потребностей развития страны, общества и личности каждое государство планирует свои цели в области цифровизации и организует соответствующие действия по достижению целей, создавая для этого необходимые условия.

[3] Структура педагогического процесса // Studfile: электронная библиотека. URL: https://studfile.net/preview/21680073/page:6/ (дата обращения: 05.03.2026).



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

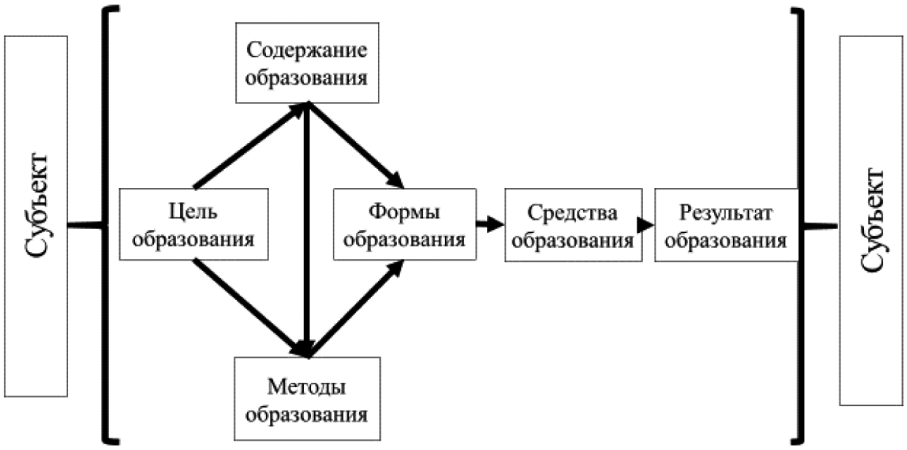



*Рис. 2. Универсальная формула педагогического процесса*
*Fig. 2. Universal formula of the pedagogical process*

Эта структура деятельности коррелирует со структурной формулой образовательного процесса и педагогической деятельности. Цели определяют содержательные (содержание, что делать) и технологические (методы, формы, средства, как и с помощью чего делать) компоненты, и все это нацелено на достижение результата, который для государства заключается в обеспечении национальной безопасности и технологического лидерства, для общества – в повышении уровня благосостояния и комфортности, для личности – в повышении уровня культуры, образования, личного развития и удовлетворении других потребностей человека. Методологические и теоретические основы применения ИИ-технологий отражают достижения различных наук, развивающих ИИ, и обеспечивают научные подходы для его освоения и дальнейшего применения в производстве и образовании. Направления применения ИИ в России и за рубежом определены в качестве критерия действиями, которые уже осуществляются в разных странах для развития и внедрения ИИ в образовательную и экономическую сферы. Нормативно-правовая основа выступает критерием, который вместе с методологическими и теоретическими основами представляет собой условия, обеспечивающие исследование, развитие, применение ИИ в разнообразной практической деятельности человека.

В обобщенном виде результаты сравнительного анализа отечественного и зарубежного опыта внедрения ИИ-технологий представлены в таблице [Selwyn et al., 2023; Su, Yang, 2023; Cordero et al., 2024].

**Результаты сравнительного анализа отечественного и зарубежного опыта внедрения ИИ-технологий**

**Results of comparative analysis of domestic and foreign experience in the implementation of AI technologies**

| Отечественный опыт | Критерий сравнения | Зарубежный опыт |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Цифровизационный, функционально-педагогический, социально-гуманитарный и междисциплинарный подходы. Переход от отдельных решений к элементам экосистемы | Методологические и теоретические основы | Системный подход. Строится на системной логике внедрения: ИИ рассматривается как часть цифровой инфраструктуры и управления данными |
| Поддержка учебного процесса (персонализация, оценивание, цифровые материалы). Управленческая аналитика. Обновление программ и компетенций | Направления | Адаптивное обучение. Виртуальное наставничество. Аналитика результатов обучения и прогнозирование рисков. Решения для контроля и идентификации |

*Окончание табл.*

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| Стратегические государственные документы и государственные инициативы. Защита данных и ответственность применения | Нормативно-правовая основа | Требования к прозрачности алгоритмов, равному доступу и обеспечению доверия |
| Повышение эффективности внедрения ИИ в профессиональное образование. Выявление факторов, обеспечивающих результативность и условия масштабирования | Цели и задачи | Повышение устойчивости и масштабируемости решений. Оценка эффекта на основе данных. Поддержка управленческих решений |
| Преобладание локальных проектов. Зависимость от ресурсов и кадровой готовности. Разрыв между ожиданиями и практикой | Содержание | ИИ чаще встроен в целостную инфраструктуру. Сохраняется разрыв между ожидаемыми эффектами и масштабом внедрения |
| Стартапы и отдельные сервисы. Организационные меры (подготовка кадров, регламенты, оценка эффективности) | Методы, технологии, формы | ИИ-решения на платформах. Адаптивные траектории. Аналитика данных. Цифровые ассистенты/наставники |
| Эффект чаще локальный и зависит от данных, управления и компетенций. Требуется переход к системному внедрению | Практический результат | Более устойчивая интеграция в инфраструктуру. Эффект выражен в адаптивности и аналитике. Риски прозрачности и доступности |

Таким образом, можно сделать вывод о том, что внедрение ИИ должно сопровождаться понятными и измеримыми критериями эффективности, доступными человеку. Иначе технология останется внешним элементом, неспособным стать частью системы образовательной организации.

*Заключение.* Проведенное сопоставление российского и зарубежного опыта применения технологий ИИ в профессиональном образовании показывает, как общие черты, так и важные различия. В обоих случаях ИИ используется для поддержки обучения и принятия управленческих решений на основе данных, но подходы к внедрению отличаются. В российской практике внедрение нередко остается на уровне отдельных проектов, из-за чего сложнее расширять решения и получать стабильные результаты в разных условиях. В зарубежной практике ИИ чаще становится частью устойчивой цифровой инфраструктуры организации, его применение сопровождается анализом результатов и оценкой эффекта, а работа с данными регулируется гораздо строже.

Успешная интеграция ИИ в профессиональное образование возможна лишь при сочетании технологических инноваций с продуманной образовательной политикой, развитием цифровых компетенций преподавателей и опорой на данные о результатах внедрения, полученных опытным путем. Перспективным направлением дальнейших исследований выступает формирование целостных систем, в которых искусственный интеллект помогает связать индивидуальные траектории обучения с запросами рынка труда, не разрушая гуманистический характер образования. В рассматриваемом случае ИИ становится не только средством оптимизации отдельных процессов, но и фактором качественного обновления содержания и форм профессиональной подготовки в условиях цифровой трансформации.

## Библиографический список

1. Андреева А.А., Калмыкова С.В. Практические аспекты применения средств искусственного интеллекта в онлайн-курсах // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 8–1. С. 305–313. DOI: 10.34670/AR.2023.76.18.031
2. Волошина С.Э., Шарандин С.Е. Применение искусственного интеллекта в профессиональном образовании // Педагогический вестник. 2022. № 24. С. 22–24. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-iskusstvennogo-intellekta-v-professionalnom-obrazovanii (дата обращения: 22.03.2026).



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

3. Гурцкой Л.Д., Начкебия М.С., Тонконог В.В. Применение цифровых технологий в профессиональном образовании // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2023. Т. 31, № 3. С. 453–459. DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-3-453-459
4. Елькина Е.Л. Нейросети. ИИ в обучении композиции студентов-дизайнеров // Вестник педагогических наук. 2023. № 3. С. 101–106. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53980890 (дата обращения: 24.03.2026).
5. Ендовицкий Д.А., Гайдар К.М. Университетская наука и образование в контексте искусственного интеллекта // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 6. С. 121–131. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-121-131
6. Итинсон К.С., Чиркова В.М. К вопросу о влиянии искусственного интеллекта на сферу современного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 299–304. DOI: 10.26140/anip-2021-1001-0076
7. Коповой А.С., Смирнов В.М. Искусственный интеллект (ИИ) в профессиональном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 4 (113). С. 129–132. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-129-132
8. Котлярова И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2022. Т. 14, № 3. С. 69–82. DOI: 10.14529/ped220307
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Лукичев П.М., Чекмарев О.П. Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования // Вопросы инновационной экономики. 2023. Т. 13, № 1. С. 485–502. DOI: 10.18334/vinec.13.1.117223
11. Маркова С.М., Филатова О.Н., Канатьев П.В. Проектная деятельность в профессиональном образовании в рамках сквозных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–2. С. 436–438. URL: https://www.elibrary.ru/vdpayh (дата обращения: 26.02.2026).
12. Матушак А.Ф., Павлова О.Ю., Носова Л.С., Велиева Л.Ф., Салимова И.М. Роль искусственного интеллекта и цифровых технологий в высшем образовании // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Т. 16, № 2. С. 73–94. DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-2-731
13. Мухаметзянов И.Ш. Иммерсивные технологии в образовании, возможные негативные аспекты применения // Пространство педагогических исследований. 2024. Т. 1, № 1. С. 41–59. DOI: 10.23859/3034-1760.2024.75.73.003
14. Родионов О.В., Тамп Н.В. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2022. № 22. С. 64–71. URL: https://www.elibrary.ru/urdigc (дата обращения: 28.03.2026).
15. Соломаха Е.Н., Житникова Н.Е., Разоренов В.А. Анализ исследования применения нейросетей и искусственного интеллекта в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87–4. С. 332–336. URL: https://www.elibrary.ru/jufbcp (дата обращения: 12.12.2025).
16. Соломаха Е.Н., Зиновьева С.А., Коняева Е.А. Анализ применения искусственного интеллекта в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86–2. С. 288–290. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-primeneniya-iskusstvennogo-intellekta-v-professionalnom-obrazovanii (дата обращения: 28.03.2026).
17. Тебекин А.В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 1. С. 2558–2566. DOI: 10.15372/PEMW20190119

18. Филатова О.Н., Зиновьева С.А., Гринина М.В. Инновации в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–2. С. 376–379. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-professionalnom-obrazovanii-1 (дата обращения: 24.03.2026).
19. Филатова О.Н., Лукина Е.В., Гринина М.В. Применение искусственного интеллекта в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82–1. С. 407–409. URL: https://www.elibrary.ru/ckfvwi (дата обращения: 09.03.2026).
20. Bates, T., Cobo, C., Mariño, O., & Wheeler, S. (2020). Can artificial intelligence transform higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17* (1), 42. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x
21. Bearman, M., Ryan, J., & Ajjawi, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: A critical literature review. *Higher Education*, *86* (2), 369–385. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-022-00937-2
22. Cordero, J., Torres-Zambrano, J., & Cordero-Castillo, A. (2024). Integration of generative artificial intelligence in higher education: Best practices. *Education Sciences*, *15* (1), 32. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15010032
23. Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20* (1), 1–22. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8
24. Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, *57* (4), 542–570. DOI: 10.1111/ejed.12533
25. Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2023). Digital technologies and the automation of education – key questions and concerns. *Postdigital Science and Education*, *5* (1), 15–24. DOI: https://doi.org/10.1007/s42438-021-00263-3
26. Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, *6* (3), 355–366. DOI: https://doi.org/10.1177/20965311231168423
27. Williamson, B. (2024). The social life of AI in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *34* (1), 97–104. DOI: https://doi.org/10.1007/s40593-023-00342-5



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

# AI TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD: A COMPARATIVE ANALYSIS

**D.S. Petrov (Rostov-on-Don, Russia)**
**G.V. Marchenko (Rostov-on-Don, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* The relevance of this work is determined by the fact that existing studies have not yet resolved the contradiction between the declared capabilities of AI and the actual conditions of its implementation in vocational education. The article presents the results of a comparative analysis of the theory and practice of integrating AI technologies into vocational education.

*The purpose of the article* is to identify the similarities and differences between the Russian and international experience of applying AI technologies, which influence transformations in the educational system.

*Methododlogy (materials and methods).* A comparative analysis of the theoretical approaches of domestic and foreign researchers, as well as a scientometric and bibliometric analysis of publication activity and the dynamics of growth in scientific and public interest in e-LIBRARY/RINC and Google Trends, which was carried out at the previous stage of the study, made it possible to identify criteria for comparing Russian and foreign experience in implementing AI technologies. The article examines methodological and theoretical foundations, areas of focus, regulatory and legal framework, goals and objectives, content, methods, technologies, and forms of activity as such criteria.

*Research results.* A comparative analysis of theoretical approaches and practices of Russian and international authors revealed certain similarities and differences in the study of the problem of applying artificial intelligence in education. The implementation of AI should be accompanied by clear, accessible, and measurable performance criteria. Otherwise, the technology will remain an external element, unable to become part of the university's educational system.

*Conclusion.* A promising area for further research is the development of integrated systems in which artificial intelligence helps link individual learning trajectories with the demands of the labor market without undermining the humanistic nature of education.

**Keywords:** *AI technologies, comparative analysis, vocational education, Russian and international experience.*

**Petrov, Daniil S.** – PhD Candidate, Department of Education and Pedagogical Sciences, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia); ORCID ID: 0009-0008-5492-5654; SPIN-code: 7390-6424; AuthorID: 1323518; ResearchIDs: rid133169; e-mail: daniil_petrov_2012@inbox.ru

**Marchenko, Galina V.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Education and Pedagogical Sciences, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia); ORCID: 0000-0001-7923-6224; SPIN-code: 6333-4040; Scopus profile: 57221193074; AuthorID: 784822; Research ID: rid133019; e-mail: donpedagog2018@mail.ru

## References

1. Andreeva, A.A., & Kalmykova, S.V. (2023). Practical aspects of using artificial intelligence tools in online courses. *Pedagogicheskiy zhurnal* [Pedagogical Journal], *13* (8-1), 305–313. DOI: 10.34670/AR.2023.76.18.031
2. Voloshina, S.E., & Sharandin, S.E. (2022). Application of artificial intelligence in vocational education. *Pedagogicheskiy vestnik* [Pedagogical Bulletin], *24*, 22–24. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-iskusstvennogo-intellekta-v-professionalnom-obrazovanii (access date: 22.03.2026).
3. Gurtskoy, L.D., Nachkebiya, M.S., & Tonkonog, V.V. (2023). Application of digital technologies in professional education. *Problemy sotsialnoy gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny* [Problems of Social Hygiene, Public Health and History of Medicine], *31* (3), 453–459. DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-3-453-459
4. Elkina, E.L. (2023). Neural networks: AI in teaching composition to design students. *Vestnik pedagogicheskikh nauk* [Bulletin of Pedagogical Sciences], *3*, 101–106. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53980890 (access date: 24.03.2026).

5. Endovitskiy, D.A., & Gaydar, K.M. (2021). University science and education in the context of artificial intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], *30* (6), 121–131. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-121-131
6. Itinson, K.S., & Chirkova, V.M. (2021). On the impact of artificial intelligence on modern education. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology], *10* (1), 299–304. DOI: 10.26140/anip-2021-1001-0076
7. Kopovoy, A.S., & Smirnov, V.M. (2025). Artificial intelligence (AI) in professional education. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture and Education], *4* (113), 129–132. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-129-132.
8. Kotlyarova, I.O. (2022). Artificial intelligence technologies in education. *Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of South Ural State University. Ser.: Education. Educational Sciences], *14* (3), 69–82. DOI: 10.14529/ped220307
9. Leontiev, A.N. (1975). *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Russia.
10. Lukichev, P.M., & Chekmarev, O.P. (2023). Application of artificial intelligence in higher education. *Voprosy innovatsionnoy ekonomiki* [Issues of Innovative Economy], *13* (1), 485–502. DOI: 10.18334/vinec.13.1.117223
11. Markova, S.M., Filatova, O.N., & Kanatyev, P.V. (2023). Project activity in professional education within the framework of crosscutting technologies. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *81* (2), 436–438. URL: https://www.elibrary.ru/vdpayh (access date: 26.02.2026).
12. Matushak, A.F., Pavlova, O.Yu., Nosova, L.S., Velieva, L.F., & Salimova, I.M. (2025). The role of artificial intelligence and digital technologies in higher education. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16* (2), 73–94. DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-2-731
13. Mukhametzyanov, I.Sh. (2024). Immersive technologies in education and possible negative aspects of their use. *Prostranstvo pedagogicheskikh issledovaniy* [Space of Pedagogical Research], *1* (1), 41–59. DOI: 10.23859/3034-1760.2024.75.73.003
14. Rodionov, O.V., & Tamp, N.V. (2022). Artificial intelligence technologies in education. *Vozdushno-kosmicheskie sily. Teoriya i praktika* [Aerospace Forces. Theory and Practice], *22*, 64–71. URL: https://www.elibrary.ru/urdigc (access date: 28.03.2026).
15. Solomakha, E.N., Zhitnikova, N.E., & Razorenov, V.A. (2025). Analysis of research on the use of neural networks and artificial intelligence in vocational education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *87* (4), 332–336. URL: https://www.elibrary.ru/jufbcp (access date: 12.12.2025).
16. Solomakha, E.N., Zinovyeva, S.A., & Konyaeva, E.A. (2025). Analysis of the application of artificial intelligence in professional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *86* (2), 288–290. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-primeneniya-iskusstvennogo-intellekta-v-professionalnom-obrazovanii (access date: 28.03.2026).
17. Tebekin, A.V. (2019). Prospects and risks of digitalization of continuing vocational education. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* [Vocational Education in the Modern World], *9* (1), 2558–2566. DOI: 10.15372/PEMW20190119
18. Filatova, O.N., Zinovyeva, S.A., & Grinina, M.V. (2022). Innovations in vocational education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *77* (2), 376–379. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-professionalnom-obrazovanii-1 (access date: 24.03.2026).

19. Filatova, O.N., Lukina, E.V., & Grinina, M.V. (2024). Application of artificial intelligence in professional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *82* (1), 407–409. URL: https://www.elibrary.ru/ckfvwi (access date: 09.03.2026).
20. Bates, T., Cobo, C., Mariño, O., & Wheeler, S. (2020). Can artificial intelligence transform higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17* (1), 42. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x
21. Bearman, M., Ryan, J., & Ajjawi, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: A critical literature review. *Higher Education*, *86* (2), 369–385. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-022-00937-2 (access date: 13.03.2026).
22. Cordero, J., Torres-Zambrano, J., & Cordero-Castillo, A. (2024). Integration of generative artificial intelligence in higher education: Best practices. *Education Sciences*, *15* (1), 32. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15010032 (access date: 01.02.2026).
23. Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20* (1), 1–22. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8
24. Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, *57* (4), 542–570. DOI: 10.1111/ejed.12533
25. Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2023). Digital technologies and the automation of education – key questions and concerns. *Postdigital Science and Education*, *5* (1), 15–24. DOI: https://doi.org/10.1007/s42438-021-00263-3
26. Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, *6* (3), 355–366. DOI: https://doi.org/10.1177/20965311231168423
27. Williamson, B. (2024). The social life of AI in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *34* (1), 97–104. DOI:: https://doi.org/10.1007/s40593-023-00342-5

**УДК 378 : 8**

# КОРРЕКЦИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ С ФОНДОМ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ[1]

**Н.Э. Сейбель (Челябинск, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* В статье анализируются возможности и стратегии обратной связи, которую может дать преподаватель по итогам текущего и промежуточного контроля знаний, умений и владений, полученных студентами в курсе истории зарубежной литературы. Корректирующая обратная связь требует кропотливой работы преподавателя, деликатного подхода, поддерживающего мотивацию студента, создания атмосферы принятия ошибки как фактора профессионального роста.

*Цель* статьи – представить варианты корректирующих действий, направленных не просто на исправление ошибок, а на формирование метазнаний, стратегий осмысления материала и решения задач.

*Методология и методы исследования*. Широкий обзор трудов отечественных и зарубежных исследователей показывает многоаспектность и проблемность изучаемого предмета. Используются дескриптивный, типологический и конструктивный подходы. Дескриптивный подход направлен на выявление наиболее актуальных и важных для решения проблем, типологический – на систематизацию разрозненных методов и приемов, конструктивный – на формирование конкретного методического наполнения этапа коррекции знаний на лекции или семинаре в вузе.

*Результаты исследования*. На основе проведенных исследований сформулирован ряд организационно-педагогических условий, обеспечивающих коррекцию знаний студентов и оптимальную обратную связь студента и преподавателя. Эти условия направлены на формирование метазнаний, общих и профессиональных компетенций. Предложен порядок работы с фондом оценочных средств по истории зарубежной литературы на этапах текущей и промежуточной аттестации.

*Заключение*. Предлагаемые способы и приемы работы направлены на получение студентом позитивного эмоционального подкрепления от работы, организацию эффективного взаимо- и самоконтроля, организацию скаффолдинга – системы поддержки студента на пути освоения темы.

**Ключевые слова:** *обратная связь, корректирующий урок, метазнание, скаффолдинг, организационно-педагогические условия, фонд оценочных средств.*

**Сейбель Наталия Эдуардовна** – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Южно-Уральский гуманитарно-педагогический университет (Челябинск); ORCID № 0000-0002-6840-8286; Researcher ID: HLX-0823-2023; e-mail: seibelne@cspu.ru

*Постановка проблемы*. Некоторое время назад дискуссия о необходимости корректирующей связи, которую учитель дает ученикам, развернулась достаточно активно, особенно в части изучения гуманитарных дисциплин [Guénette, 2007]. Среди аргументов против приводятся: необходимость создания ситуации успеха; вред отвлечения студента, развивающего мысль, на исправление технических ошибок; разрыв коммуникации студента с аудиторией, преподавателем и партнером по выполнению парного или группового задания; аффективная реакция студента на ошибку и снижение мотивации; подсознательное упрощение речи студента из страха совершить ошибку и быть публично уличенным в ней и др. В то же время в дальнесрочной перспективе, во-первых, очевидны положительные результаты хорошо организованной

[1] Статья выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет» в рамках научного проекта «Оценочные средства по истории зарубежной литературы в системе подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров» (заявка Ш-01-2026/33 от 01.06.2026).

корректирующей работы, во-вторых, «студенты ценят обратную связь от преподавателя» [Al-Jarrah, 2016, p. 99], в-третьих, очевидно, что разные корректирующие подходы, методы и приемы дают существенно различающиеся результаты. Прямая и косвенная, сфокусированная и несфокусированная обратная связь, сочетание разных по объекту исправления (форма высказывания, используемые факты, грамматика и т.д.) и форме (устная, письменная, индивидуальная, публичная) видов обратной связи естественным образом дают разные результаты. Стратегии корректирующей связи могут различаться по функциональным (когнитивным, метакогнитивным и мотивационным), содержательным (оценочным и детальным компонентам) и формальным (уровень частотности, письменная или устная обратная связь) характеристикам.

*Цель* статьи – определить главную задачу корректирующих действий в ходе изучения истории зарубежной литературы не как отработку конкретной темы или комплекса материалов, а как приобретение студентом метазнаний. Мы исходим из того, что обратная связь преподавателя со студентом должна быть организована таким образом, чтобы позволить студенту постепенно сформировать собственные стратегии осмысления материала и решения задач.

*Методологию* исследования составляют дескриптивный, корреляционный, типологический и конструктивный подходы. Дескриптивный подход базируется на описании положительного опыта, изложенного в существующих исследованиях по анализируемой проблеме, и направлен на выявление наиболее актуальных и важных аспектов темы, коррелирующих друг с другом, а потому необходимо рассматривающихся во взаимосвязи. Задача «выявления линейной связи между изучаемыми признаками успешно решаема с помощью корреляционного анализа» [Малютина, 2013]. Используя типологический подход, мы систематизируем разрозненные методы и приемы с тем, чтобы организовать их в иерархическую систему по продуктивности и порядку использования. Наконец, конструктивный подход нацелен на формирование конкретного методического наполнения, которое предлагается в статье для успешного проведения этапа коррекции знаний на лекции или семинаре в вузе.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа как классических работ по методике преподавания в школе [Цетлин, 1977] и в вузе [Гельмонт, 2003], подробно описывающих факторы, мотивирующие обучающихся, и причины, влияющие на восприятие ими своих неудач, так и более новые [Тузинек, 2020]. В литературе подробно разработаны понятия «педагогическая диагностика», «дидактический контроль», «проверка знаний»[2], имеющих непосредственное отношение к обсуждаемым здесь проблемам. Среди причин «неуспехов» студентов названы психологические, социальные и педагогические [Тузинек, 2020]. И если самый очевидный и прямой путь – анализ и корректировка педагогического воздействия, которому посвящено подавляющее большинство исследований, то менее очевидные: создание положительного «образа» ошибки, изменение эмоциональной атмосферы в аудитории и вне ее, выработка адаптивных реакций студента на корректирующие разборы и замечания преподавателя [Артищева, 2015 а; Артищева, Брызгалова, 2014; Narciss, Alemdag, 2024; Zhang, Fiorella, 2023]. В основе таких исследований лежит идея, что «по своей природе ошибки – это эмоциональные события» [Schmid et al., 2024, p. 110], что, следовательно, «учащиеся могут воспринимать обратную связь по поводу своих ошибок как угрозу своей самооценке» [Tulis, Dresel, 2024] и задача педагога – научить студента отказу от избегающих и негативных практик реакции на ошибку в пользу интегративной стратегии (когда ошибка становится «ступенью» становления навыков) и самоэффективности.

*Результаты исследования.* Долгосрочные наблюдения над работой студентов с многочисленными методическими материалами,

[2] Артищева Е.К. Система коррекции знаний студентов в вузе на основе педагогической диагностики: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта. Калининград, 2004. 512 с.

направленными на организацию самостоятельной работы и контроль, показывают, что в процессе коррекции важно дать студентам логические схемы, научить выстраивать те ассоциативные и логические связи, которые помогут им не только продемонстрировать полученные знания, но и приблизят к эвристической деятельности. Спорным тезисом представляется: «На выходе из учебного заведения “результаты обучения” имеют очевидно большее значение, чем его “процесс”, так как остаются с выпускником» [Артищева, 2015 а, с. 67]. Проверка и коррекция – прямое продолжение обучения и развития. В быстро развивающемся мире технологий и постоянно возникающих новых запросов важно, чтобы специалист овладел метазнаниями, то есть способностью анализировать собственный опыт, представлением о механизмах поиска и осмысления информации.

Для выполнения такого рода задач этап проверки и коррекции знаний может быть использован, чтобы познакомить студентов с теми путями и методами, которые они могли применить для обработки информации в ходе текущего и промежуточного контроля.

Неоднократно описано, что на уровне взаимодействия субъектов образования коррекция знаний осуществляется поступательно от разбора преподавателя через взаимокоррекцию к самокоррекции [Артищева, Брызгалова, 2014, с. 23].

Необходимо в то же время уже на начальных этапах решить еще две важных задачи: во-первых, сформировать позитивное (хотя бы терпимое) отношение к ошибке как важной ступени в формировании знания и умения, во-вторых, научить не просто давать готовые ответы, а выстраивать логические взаимосвязи между отдельными частями получаемого знания.

Яркий пример – микротест, который может быть проведен непосредственно на лекции, например по периодизации античной литературы. Предлагаемая цепочка вопросов направлена на то, чтобы увеличить пластичность мышления, выработать понимание вариативности путей решения задачи и привить важное для педагога умение увидеть чужую логику, найти плюсы в «ином» способе рассуждений.

Задание 1 в предлагаемой цепочке вопросов представляет собой механически решаемый тест, в котором студент отвечает на вопрос, не задаваясь целью саморефлексии.

К какому периоду, скорее всего, относится скульптура, представленная на прилагающемся к вопросу изображении?

1. Архаическому.

2. Аттическому.

3. Эллинистическому.

Учитывая, что базовые признаки были названы и подобные изображения давались во время лекции, студент действует по аналогии или применяя набор данных ему в ходе разговора характеристик.

В задании 2 – найти и объяснить ошибку – даются изображение и заведомо ошибочный комментарий к нему (например, «можно предположить, что данная скульптура – наследие эллинистического Рима»). Заложенная ошибка может быть связана, во-первых, с особенностями изображения, относящими его к другой эпохе, во-вторых, со смешением греческой и римской традиции, в-третьих, с неправильным использованием терминологии. Студент систематизирует и закрепляет знания, проводит аналитическую работу, пытаясь выделить и сформулировать основания, по которым может быть сделана ошибка в этом задании.

Задание 3 – создать ошибку – воспринимается как игровое (рекреационное), «намеренное создание ошибок, когда ученики знают правильные ответы, может быть способом преодолеть негативное влияние ошибок на эмоции и мотивацию» [Zhang, Fiorella, 2023, p. 20]. В то же время формируется понимание, что дело не в конкретном изображении определенной статуи, а в том, что законы эстетики связывают ее с контекстом времени и культуры.

Наконец, задание 4 – взаимопроверка и объяснение логики, по которой намеренная ошибка создавалась другим студентом. Так студент педагогического вуза учится не «отменять» неправильный ответ, а анализировать, чем мотивирован неуспех, находить его истоки.



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

Таким образом, уже в рамках одного текущего опроса выстраивается система осмысления ошибок. Своего рода скаффолдинг возникает из регулярной и поступательной корректирующей работы и направляется на усвоение не только конкретного вопроса (в данном случае периодизации и эстетической эволюции древнегреческой культуры), но и на осмысление вариативности мыслительных операций, взаимосвязей различных областей знания и – что важно для будущего педагога – путей, которыми ученик может прийти к ответу. Продуманная цепь заданий ведет не просто к верному ответу, но к усвоению методики размышления и анализа. Предвзятость по отношению к ошибке могут помочь преодолеть:

– во-первых, задания на преднамеренное совершение ошибки с тем, чтобы в ходе взаимопроверки эти преднамеренные ошибки были выявлены другим студентом;

– во-вторых, временный отказ от традиционной шкалы оценок в пользу баллов по стобалльной шкале, цветовых индикаторов, смайликов и пр.;

– в-третьих, система заданий, построенных именно на ошибочном суждении или таком утверждении, которое студент считает ошибочным (в этом случае уместны задания в формулировке: «Найди в тексте художественного произведения то, что заставило тебя так подумать…», «Что подтолкнуло тебя к этому выводу…», «Зачем автор показывает разные позиции, создает эту полемику, предоставляет выбор…»);

– в-четвертых, задания на систематизацию возможных ошибок, составление списка ошибок гипотетического ученика при освоении конкретного материала.

«Кропотливая работа» [Al-Jarrah, 2016, p. 99] по построению системы обратной связи, в особенности при нехватке аудиторных часов, должна стать не только системой контроля и диагностики, но и формой самообучения студента, идущего от задания к заданию[3]. Он получает не только информацию, но и существенное эмоциональное подкрепление, проходя базовые эмоциональные состояния (радость, тревога и скука), эпистемические эмоции (удивление, любопытство и замешательство, досада), а также эмоции достижения (гордость и стыд) [Schmid et al., 2024]. Если негативное отношение к ошибке актуализирует преимущественно тревогу, замешательство и стыд и помогает запоминанию и усвоению материала за счет ярко переживаемой отрицательной эмоции, то хорошо организованное корректирующее занятие обращается к другому эмоциональному подкреплению (радость, удивление, любопытство, гордость). Соответственно, указание на успех, умение, как писал выдающийся театральный педагог Н.В. Демидов, «исходить из того верного, что есть в ученике, и утверждать его»[4] должно быть важной частью корректирующего занятия и преподавательского обзора уже написанных тестов и контрольных работ. «Чтобы учиться на ошибках или неудачах, учащимся необходимо обрабатывать информацию и регулировать свое поведение на нескольких уровнях (когнитивном, метакогнитивном, мотивационном, эмоциональном, аффективном, поведенческом и социальном)» [Narciss, Alemdag, 2024]. В то же время продуктивным путем является «предваряющий» тест, нацеленный на подготовку к публичному выступлению или контрольной работе, в котором студент видит потенциальные ошибки и, отвечая на вопросы которого, собирает материал для будущей успешной работы. Такие тесты часто «понижают» в статусе, называя «псевдотестами», но они играют важную роль в организации самостоятельной работы студентов.

«Если для испытуемых одинакового уровня подготовленности правильный ответ на одно задание зависит от правильного на другое, то такие задания тест (в научном его понимании) не образуют. Именно в этом, статистическом, смысле они и были названы псевдотестовыми.

[3] Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Брянс. гос. ун-т. Брянск, 2004. 217 с.

[4] Демидов Н.В. Искусство жить на сцене // Творческое наследие: в 3 [4] т. СПб.: Гиперион, 2004. Т. 2. 558 с. URL: http://teatr-lib.ru/Library/Demidov/demid_2/ (дата обращения: 10.08.2026).

Псевдотестовые задания представляют собой новый вид контрольного материала, особо ценного для организации самостоятельной учебной работы и для самоконтроля»[5] «Псевдотест» хорошо подходит для уроков освоения нового материала, подготовительной работы при решении проблемных вопросов, помогает собрать материал для выработки и иллюстрации собственной позиции в дискуссии. Если прямая корректирующая обратная связь включает указание на ошибку и предоставление пути ее исправления, косвенная корректирующая обратная связь включает указание на то, что ошибка была допущена, то «псевдотест» помогает студенту самому найти или даже предотвратить ошибку, поскольку предыдущие и последующие задания тесно связаны между собой. Кроме того, он существенно облегчает работу преподавателя при оценивании итогового ответа: вопросы тестовой части работы обозначают те пункты дискуссии, которых студент должен коснуться в обязательном порядке. Соответственно, преподаватель может либо проверить «псевдотест» в письменном варианте, либо сделать выводы, слушая последующий ответ студента.

Яркий пример – задание, которое может быть предложено для групповой работы, когда во время семинара или в ходе подготовки к нему каждой группе даются дискуссионный вопрос и комплект тестовых (псевдотестовых) заданий к нему.

Вариантом такой работы может быть устное сообщение на тему: «Не верящие в чудо логики и скептики как объект гофмановского смеха в новелле-сказке “Крошка Цахес по прозванию Циннобер”», подготовленное через следующие тестовые вопросы.

Задание 1. Выберите из приведенного ниже списка персонажей имена тех, кого можно назвать рационалистом-скептиком:

1. Балтазар.
2. Пульхер.
3. Фабиан.
4. Лиза.
5. Мош Терпин.
6. Птоломей Филадельфус.
7. Пафнутий.
8. Барсануф.

Задание 2. Какие из выбранных вами персонажей получили следующие наказания за свое неверие в чудо?

– Страна утрачивает привлекательность, герой вынужден был пойти на сделку.

– Испытывает досадные неприятности с одеждой.

– Впадает во временное помешательство, становится общим посмешищем.

– Теряет должность, в достижение которой вложил много сил и таланта, готовится к самоубийству.

Задание 3. Какие из героев-рационалистов получили указанные ниже награды, несмотря на свой скепсис и приспособленчество?

– Стабильный заработок и безбедность.

– Почтение и доброе имя в профессиональной среде.

Задание 4. Если «романтическое избранничество оценивается Гофманом как некая гносеологическая чуткость» [Котариди, 2024, с. 41], то за какие качества получили хоть и скудную, но все же награду два последних героя:

– доброта;

– долготерпение и страдание;

– смирение;

– честность;

– наивность;

– мечтательность.

Задание 5. В чем горькая ирония автора, дающего персонажам такие награды? Можно ли назвать эти дары наградой в полной мере?

– Они мечтали о богатстве, славе и покое, ограниченность мечты приводит к скудости «дара»: жизнь не меняется, она лишь становится чуть более выносимой.

– Изменение материального статуса ведет к вседозволенности и моральному упадку.

– Глупость не дает человеку понять ситуацию вокруг него и заставляет делать все не вовремя и неправильно.

[5] Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: учеб. кн. для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. М.: Адепт, 1998. С. 119.



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

Задание 6. Какой эпизод особенно наглядно показывает тесную взаимосвязь мира реальности и мира чудес?

– Разрешение фее Розабельверде жить в приюте для благородных девиц под именем фон Розеншен.

– Успех Цахеса в зоологическом кабинете, где его принимают за обезьяну.

– Избиение Балтазаром Цахеса Циннобера через магическое зеркало в доме Альпануса.

– Изучение волшебных книг Альпануса с портретами гномов, оборотней и другой нечистой силы.

Задание 7. Какой из названных в предыдущем задании эпизодов показывает связь чудесного и реального на уровне?

– Социальная критика.

– Моральная ответственность.

– Абсурд.

– Различимость/неразличимость добра и зла.

Задание 7. В чем Балтазар обвиняет Фабиана, когда говорит: «Ты как раз принадлежишь к тем странным людям, которые всякого, кто любит бродить в одиночестве, считают меланхоличным дурнем и хотят на свой лад его образумить и вылечить, подобно тому лукавому царедворцу, что пытался исцелить достойного принца Гамлета, а принц хорошенько проучил его, когда тот объявил, что не умеет играть на флейте»[6]?

– Балтазар считает друга бесчувственным и жестоким.

– Фабиан, по мнению Балтазара, лукавит, когда считает, что романтизм можно излечить практичностью, он обвиняет друга в лицемерии и лжи.

– Обвиняет в нетактичности, нескромности, неделикатности.

Задание 8. Какие литературные аллюзии использует Гофман в истории Фабиана?

– Гамлет.

– Свифт.

– Шамиссо.

Задание 9. Что общего в наказании за корысть и скептическое отношение к чуду, которое получил герой сказки Шамиссо «Удивительная история Петера Шлемиля» и один из героев гофмановского «Крошки Цахеса по прозванию Циннобер»?

– Окружающие воспринимают его как другого (чужого) и не принимают того, кто не вписывается в общепринятые рамки.

– Он теряет собственное лицо, испытывает растерянность перед жизненными обстоятельствами.

– Он вынужден вступить в сделку с дьяволом.

Задание 10. Какие из представленных ниже фраз принадлежат (или относятся), по вашему мнению, Балтазару, а какие Фабиану:

«…прилежно упражняться в благородном искусстве фехтования».

«… блаженная тайна лесного уединения».

«…удовольствие… знать каждое растеньеце, каждую былинку, как она называется, к какому виду принадлежит…».

«в чудесных лесных голосах слышится безутешная жалоба природы»[7].

Так, система «наводящих» вопросов способствует «извлечению и осмыслению информации содержательно-концептуальной и подтекстовой, коррелирующей с глубинным смыслом текста» [Обласова, Марчукова, 2024, с. 195]. В рамках ограниченного времени студенты одновременно отвечают на тестовые вопросы и готовят устное сообщение по теме, требующей диалектического взгляда и разностороннего осмысления. Соответственно, коррекция также осуществляется по двум направлениям одновременно и «относительно всего комплекса вспомогательных знаний – межнаучных, логических, методологических, межпредметных, историко-научных, оценочных и других» [Артищева, 2015 б, с. 91].

В ходе такой работы коррекция знаний осуществляется сразу на нескольких уровнях.

[6] Гофман Э.Т.А. Крошка Цахес по прозванию Циннобер / пер. А. Морозова. М.: Советская Россия, 1991. URL: https://www.lib.ru/GOFMAN/zahes.txt (дата обращения: 10.08.2026).

[7] Гофман Э.Т.А. Крошка Цахес по прозванию Циннобер / пер. А. Морозова. М.: Советская Россия, 1991. URL: https://www.lib.ru/GOFMAN/zahes.txt (дата обращения: 10.08.2026).

Во-первых, самокоррекция, поскольку последующий ответ может выявить ошибку в предыдущем и вернуть студента к вызвавшему ранее сложность вопросу. Во-вторых, в процессе подготовки ответа ведется взаимокоррекция, когда работающие в группе студенты отслеживают и объясняют друг другу проблемные места. Наконец, корректирующую работу проводит преподаватель, комментируя как основной ответ (устный доклад, подготовленный всей группой), так и – при необходимости – индивидуально или совместно выполненные тестовые задания.

В дальнейшем на собственно проверочном этапе этот «псевдотест» может быть трансформирован в тест для промежуточной или итоговой аттестации.

*Заключение.* Представленные варианты использования фонда оценочных средств и тестовых заданий в корректирующих действиях направлены не только на исправление ошибок. Они, во-первых, призваны сформировать терпимое отношение к заблуждению как важному этапу познания, научить студента получать позитивное эмоциональное подкрепление от своей работы в виде радости открытия, удивления от неожиданно установленных взаимосвязей между этическими и эстетическими эйдосами текста, гордость за свою работу и вовремя найденную и исправленную ошибку. Во-вторых, такая система взаимосвязанных и взаимообусловленных заданий способствует формированию метазнаний, выработке собственных стратегий осмысления материала и решения задач, она представляет собой продуманный скаффолдинг, цель которого поддержать становящийся интерес и создать ситуацию успеха для студента.

## Библиографический список


1. Артищева Е.К., Брызгалова С.И., Коррекция знаний студентов на лекции // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 11. С. 22–31. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24188028 (дата обращения: 10.08.2026).
2. Артищева Е.К. Отставание, неуспеваемость и коррекция знаний как общая проблема педагогики и педагогических измерений // Педагогические измерения 2015а. № 3. С. 54–69. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25779924 (дата обращения: 10.08.2026).
3. Артищева Е.К. Педагогическая диагностика как основа системы коррекции знаний // Образовательные технологии. 2015б. № 3. С. 85–102. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25777473 (дата обращения: 10.08.2026).
4. Гельмонт А.М. Мотивация учебной деятельности студентов и академическая успеваемость в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2003. Вып. 5. С. 8–20.
5. Котариди Ю.Г. Неоплатонические истоки пространственной модели // Имагология и компаративистика. 2024. № 22. С. 31–44. DOI: 10.17223/24099554/22/3. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=75158354 (дата обращения: 10.08.2026).
6. Малютина О.П. Особенности применения коэффициента линейной корреляции Пирсона в психологических, педагогических и акмеологических исследованиях (на примере обучения студентов гуманитарных специальностей) // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2013. № 1. С. 79–81. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20141436 (дата обращения: 10.08.2026).
7. Обласова Т.В., Марчукова О.Г. Изучение лирики в современной школе: теоретико-литературный аспект // Филологический класс. 2024. Т. 29, № 1. С. 192–201. DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-1-192-201. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65610325 (дата обращения: 10.08.2026).
8. Тузинек А. Две концепции проблемного обучения: В. Оконь и М.И. Махмутов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 3 (836). С. 128–140. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44264952 (дата обращения: 10.08.2026).




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

9. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М.: Педагогика, 1977. 120 с.
10. Al-Jarrah, R.S. (2016). A suggested model of corrective feedback provision. *Ampersand: An Interdisciplinary Journal of Applied Linguistics, 3*, 98–107. DOI: 10.1016/j.amper.2016.06.003. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215039016300248?via%3Dihub (access date: 10.08.2026).
11. Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct?: Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing, 16* (1), 40–53. DOI: 10.1016/j.jslw.2007.01.001. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374307000021 (access date: 10.08.2026).
12. Narciss, S., & Alemdag, E. (2024). Learning from errors and failure in educational contexts: New insights and future directions for research and practice. *British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 197–218. DOI: 10.1111/bjep.12716. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11803059/ (access date: 10.08.2026).
13. Schmid, R., Smit, R., Robin, N., & Strahl, A. (2024). The role of momentary emotions in promoting error learning orientation among lower secondary school students: An intervention study embedded in a short visual programming course. *The British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 107–123. DOI: 10.1111/bjep.12681. URL: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12681 (access date: 10.08.2026).
14. Tulis, M., & Dresel, M. (2024). Effects on and consequences of responses to errors: Results from two experimental studies. *The British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 143–161. DOI: 10.1111/bjep.12686. URL: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12686 (access date: 10.08.2026).
15. Zhang, Q., & Fiorella, L. (2023). An integrated model of learning from errors. *Educational Psychologist*, *58* (1), 18–34. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2149525 (access date: 10.08.2026).

# CORRECTION OF STUDENTS' KNOWLEDGE VIA THE FUND OF ASSESSMENT TOOLS ON HISTORY OF FOREIGN LITERATURE

**N.E. Seibel (Chelyabinsk, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* This article analyzes the opportunities and strategies for feedback that instructors can provide following ongoing and midterm assessments of students' knowledge, skills, and competencies in the History of Foreign Literature course. Corrective feedback requires meticulous work by the instructor, a sensitive approach that supports student motivation, and the creation of an atmosphere where mistakes are accepted as a factor in professional growth.

*The purpose of this* article is to present options for corrective actions aimed not only at correcting errors, but also at metaknowledge techniques, strategies for understanding material, and solving problems.

*Methodology (materials and methods).* A broad review of the works of Russian and foreign researchers shows the multifaceted and problematic nature of the subject under study. Descriptive, typological, and constructive approaches are used. The descriptive approach aims to identify the most relevant and important problems, the typological approach aims to systematize disparate methods and techniques, and the constructive approach aims to develop specific methodological content for the knowledge correction stage at a university lecture or seminar.

*Research results.* Based on the research conducted, a series of organizational and pedagogical conditions have been formulated to ensure the correction of students' knowledge and optimal student-teacher feedback, aimed at developing metaknowledge, general, and professional competencies. A procedure is proposed for working with the assessment tools on the history of foreign literature during the ongoing and midterm assessment stages.

*Conclusion.* The proposed methods and techniques are aimed at providing the student with positive emotional reinforcement from the work, organizing effective mutual and self-monitoring, and organizing scaffolding – a system of student support on the path to mastering the topic.

**Keywords:** *feedback, corrective lesson, metaknowledge, scaffolding, organizational and pedagogical conditions, assessment tools fund.*

**Seibel, Nataliia E.** – DSc (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia); ORCID № 0000-0002-6840-8286; Researcher ID: HLX-0823-2023; e-mail: seibelne@cspu.ru

## References

1. Artishcheva, E.K., & Bryzgalova, S.I. (2014). Correction of students' knowledge during lectures. *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta* [Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University], *11,* 22–31. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24188028 (access date:10.08.2026).
2. Artishcheva, E.K. (2015). Academic lag, underachievement, and knowledge correction as a general problem of pedagogy and educational measurement. *Pedagogicheskiye izmereniya* [Educational Measurements], *3,* 54–69. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25779924 (access date: 10.08.2026).
3. Artishcheva, E.K. (2015). Pedagogical diagnostics as the basis of a knowledge correction system. *Obrazovatelnyye tekhnologii* [Educational Technologies], *3*, 85–102. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25777473 (access date: 10.08.2026).
4. Gelmont, A.M. (2003). Motivation of students' educational activities and academic performance at the university. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Issues of Teaching Methods at the University], *5*, 8–20.
5. Kotaridi, Yu.G. (2024). Neoplatonic sources of the spatial model. *Imagologiya i komparativistika* [Imagology and comparative studies], *22,* 31–44. DOI: 10.17223/24099554/22/3. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=75158354 (access date: 10.08.2026).



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

6. Malyutina, O.P. (2013). Features of the application of Pearson's linear correlation coefficient in psychological, pedagogical and acmeological studies (using the example of teaching students majoring in the humanities). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* [Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education]. *1*, 79–81. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20141436 (access date: 10.08.2026).
7. Oblasova, T.V., & Marchukova, O.G. (2024). The study of lyrics in modern school: Theoretical and literary aspect. *Filologicheskiy klass* [Philological Class], *29* (1), 192–201. DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-1-192-201. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65610325 (access date: 10.08.2026).
8. Tuzinek, A. (2020). Two concepts of problem-based learning: V. Okon and M. I. Makhmutov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki* [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences], *3* (836), 128–140. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44264952 (access date: 10.08.2026).
9. Tsetlin, V.S. (1977). *Schoolchildren's Academic Underachievement and Its Prevention*. Moscow, Russia.
10. Al-Jarrah, R.S. (2016). A suggested model of corrective feedback provision. *Ampersand: An Interdisciplinary Journal of Applied Linguistics, 3*, 98–107. DOI: 10.1016/j.amper.2016.06.003. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215039016300248?via%3Dihub (access date: 10.08.2026).
11. Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing, 16* (1), 40–53. DOI: 10.1016/j.jslw.2007.01.001. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374307000021 (access date: 10.08.2026).
12. Narciss, S., & Alemdag, E. (2024). Learning from errors and failure in educational contexts: New insights and future directions for research and practice. *British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 197–218. DOI: 10.1111/bjep.12716. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11803059/ (access date: 10.08.2026).
13. Schmid, R., Smit, R., Robin, N., & Strahl, A. (2024). The role of momentary emotions in promoting error learning orientation among lower secondary school students: An intervention study embedded in a short visual programming course. *The British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 107–123. DOI: 10.1111/bjep.12681. URL: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12681 (access date: 10.08.2026).
14. Tulis, M., & Dresel, M. (2024). Effects on and consequences of responses to errors: Results from two experimental studies. *The British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 143–161. DOI: 10.1111/bjep.12686. URL: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12686 (access date: 10.08.2026).
15. Zhang, Q., & Fiorella, L. (2023). An integrated model of learning from errors. *Educational Psychologist*, *58* (1), 18–34. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2149525 (access date: 10.08.2026).

**УДК 377.5**

# ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАТИВНОСТИ: ИЗМЕНЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИКА-СТРОИТЕЛЯ

**А.В. Юрьев (Тольятти, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы*. Профессиональная подготовка техника-строителя традиционно связывается с освоением знаний, способов действия и профессиональных компетенций, необходимых для решения заданного круга производственных задач. Подобная логика сохраняет свое значение и не требует отказа от компетентностного результата. Проблема возникает в другой плоскости. Освоенный способ деятельности не всегда остается достаточным при изменении условий профессиональной задачи. Специалисту требуется не только выполнить известную операцию, но и пересмотреть порядок действий, заново оценить основания принятого решения, установить последствия корректировки и принять ответственность за новый вариант. В рамках статьи подобная способность рассматривается через категорию профессиональной трансформативности.

*Цель* статьи – обосновать различие профессиональной компетентности и профессиональной трансформативности применительно к подготовке будущего техника-строителя, раскрыть связь двух результатов и определить направление изменения образовательной задачи от воспроизведения освоенного действия к его осмысленному преобразованию.

*Методология и методы исследования.* Работа имеет теоретико-аналитический характер. Методологическую основу исследования составили компетентностный и личностно развивающий подходы; положения современных исследований трансформативного обучения использованы для раскрытия механизма рефлексивного переосмысления и преобразования освоенного опыта. Применялись понятийно-категориальный и сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение научных положений, анализ требований ФГОС СПО по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» и концептуальное моделирование.

*Результаты исследования*. Профессиональная компетентность рассматривается как необходимое основание профессионального действия. Профессиональная трансформативность характеризует другой аспект подготовки: способность обнаружить изменение профессиональной ситуации, пересмотреть применимость ранее освоенного способа, преобразовать собственное действие и объяснить основания принятого решения. Между двумя категориями отсутствует отношение взаимного исключения. Трансформативность опирается на накопленные знания и способы действия, но проявляется в момент, когда привычная схема перестает полностью отвечать изменившимся условиям. Для подготовки техника-строителя подобная постановка вопроса меняет характер учебной задачи. Студенту требуется не только получать правильный результат, но и работать с изменением исходных условий, сравнивать варианты решения, видеть зависимость между отдельными действиями и объяснять произведенную перестройку. Сопоставление современных отечественных исследований компетентности, профессиональной мобильности и готовности к изменениям позволило уточнить, что рефлексивность, адаптивность и самостоятельный выбор способа действия уже входят в проблемное поле компетентностного подхода. Поэтому профессиональная трансформативность рассматривается как характеристика способа реализации компетентности при существенном изменении условий профессиональной задачи.

*Заключение.* Переход от профессиональной компетентности к профессиональной трансформативности не означает отказа от компетентностной модели подготовки. Речь идет о расширении представления о профессиональном результате. Компетентность дает специалисту основание действовать, профессиональная трансформативность позволяет перестраивать действие при изменении условий. Для строительного образования подобная постановка проблемы переносит акцент с устойчивого воспроизведения освоенной операции на осмысленное преобразование профессионального способа действия.

*Авторский вклад*. Предложено теоретическое разграничение профессиональной компетентности и профессиональной трансформативности применительно к подготовке будущего техника-строителя; определена логика перехода от освоения профессионального действия к его осмысленному преобразованию при изменении условий задачи. Авторское определение конкретизировано применительно к видам профессиональной деятельности техника, установленным ФГОС СПО 08.02.01, и соотнесено с современными исследованиями профессионального и строительного образования.

**Ключевые слова:** *профессиональная трансформативность, профессиональная компетентность, техник-строитель, профессиональная подготовка, строительное образование.*



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

**Юрьев Алексей Владимирович** – кандидат педагогических наук, преподаватель, Тольяттинский политехнический колледж; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9377-0810; e-mail: uav-tlt@ya.ru

*Постановка проблемы.* Профессиональная подготовка строится вокруг результата, который обучающийся должен продемонстрировать после освоения программы. Знания сами по себе не дают полного представления о готовности человека к работе. По этой причине образовательный результат связывают с действием, способностью решать профессиональную задачу и получать требуемый результат. Подобная логика закрепила значимость профессиональной компетентности [Жуковская и др., 2022; Вертиль, Кислов, 2022; Фетюков, 2024]. Для подготовки техника-строителя она остается необходимой. Специалист не может преобразовывать профессиональное действие, не владея его содержанием.

Проблема проявляется при изменении исходных условий профессиональной задачи. Освоенный алгоритм может сохранять общую основу, но отдельные действия уже требуют пересмотра. Меняется не только последовательность операций. Требуется заново определить значимые условия, проверить прежнее решение, отказаться от части привычных действий или соединить их иначе. Здесь профессиональная подготовка сталкивается с результатом, который трудно свести только к наличию знаний и освоенных способов работы.

Проблема касается границы между владением профессиональным действием и способностью изменить его без потери смысла выполняемой работы. Студент может правильно воспроизводить изученную последовательность, уверенно работать по образцу и выполнять привычную задачу. При изменении исходных условий ранее освоенный алгоритм может оказаться недостаточным. В этом случае обучающийся должен самостоятельно определить, какая часть действия требует перестройки, какие элементы могут быть сохранены и на каких основаниях принимается новое решение.

В статье для описания подобной способности используется понятие профессиональной трансформативности будущего специалиста. Под профессиональной трансформативностью понимается способность осмысленно воспринимать изменение профессиональной ситуации, пересматривать освоенный способ деятельности и преобразовывать его с учетом новых условий и возможных последствий принятого решения. Понятие не вводится как замена профессиональной компетентности. Различается характер проявления двух результатов.

Компетентность обнаруживается в профессиональном действии. Человек знает содержание задачи, владеет средствами ее решения и способен применить их на практике [Вертиль, Кислов, 2022; Фетюков, 2024]. Профессиональная трансформативность проявляется в ситуации, когда привычная схема действия перестает соответствовать изменившимся условиям. От специалиста требуется решить, что в освоенном действии можно сохранить, что необходимо изменить и почему прежний способ перестал отвечать возникшей ситуации.

Подобное различение имеет педагогический смысл. Подготовка, ориентированная только на стабильное выполнение изученных операций, формирует прочную основу деятельности, но сама по себе не раскрывает поведение обучающегося при изменении условий задачи. Учебный результат поэтому требуется рассматривать шире. Значение приобретает не только правильность выполненной операции, но и способность студента объяснить собственное решение после изменения исходной ситуации [Бороненко, Королев, 2025; Feng et al., 2025].

Для техника-строителя вопрос имеет прикладной характер. Его подготовка связана с действиями, имеющими внутреннюю последовательность и взаимную зависимость. Изменение одного решения может потребовать пересмотра последующих действий. В учебной работе студенту приходится переходить от следования предложенному алгоритму к пониманию его устройства. Поэтому освоение последовательности

операций должно дополняться пониманием оснований их выбора и взаимосвязи. ФГОС СПО по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», утвержденный приказом Минпросвещения России от 25.06.2024 № 442, устанавливает квалификацию «техник» и предусматривает подготовку к составлению и оформлению проектной документации объекта капитального строительства, организации и управлению технологическими процессами, эксплуатации зданий и сооружений, а также техническому сопровождению информационного моделирования. Взаимосвязанность указанных видов деятельности объективно повышает требования к способности будущего техника корректировать ранее принятое решение при изменении исходных условий.

Профессиональная трансформативность при подобном понимании относится не к постоянной смене способов работы ради самой смены. Ее содержание связано с обоснованным преобразованием действия. Специалист не отказывается от накопленного опыта. Он использует его как материал для нового решения. Разница существенна: изменение не разрушает профессиональную компетентность, а предполагает наличие достаточно прочной основы, которую человек способен осмысленно перестроить. Следовательно, профессиональную трансформативность целесообразно рассматривать как характеристику способа реализации профессиональной компетентности в изменившихся условиях, а не как альтернативный компетентностному результат.

Современные отечественные исследования профессионального образования дают основания рассматривать компетентностный результат как динамическую характеристику, связанную с применением профессионального опыта в изменяющихся условиях. В условиях цифровизации компетентностный подход сохраняет значение как основа практико-ориентированной подготовки [Жуковская и др., 2022]. Исследования профессиональной мобильности студентов техникума и опережающей профессиональной подготовки связывают устойчивость специалиста с вариативностью профессионального поведения, саморазвитием и готовностью осваивать новые способы деятельности [Карелина, 2023; Кожевников, 2022].

Смежное проблемное поле образуют исследования готовности к изменениям и профессиональной рефлексии. И.А. Уварова и М.В. Сафонова показывают связь готовности к изменениям с поведенческим и рефлексивным компонентами компетентности [Уварова, Сафонова, 2022]. Р.А. Есенин рассматривает профессиональную рефлексию как условие адаптации деятельности к цифровой трансформации [Есенин, 2024]. В современных исследованиях трансформативного обучения рефлексивный пересмотр опыта связывается с ситуацией, в которой привычные представления и способы действия оказываются недостаточными [Hoggan, Finnegan, 2023; Feng et al., 2025]. Эти положения не отождествляются с профессиональной трансформативностью, но позволяют определить теоретические границы авторской категории.

*Цель* статьи состоит в теоретическом обосновании перехода от профессиональной компетентности к профессиональной трансформативности как расширения требований к результату подготовки будущего техника-строителя.

Поставленная цель предполагает не переименование уже известной компетенции, а уточнение границы между способностью результативно выполнять освоенное профессиональное действие и способностью осмысленно перестраивать его при изменении условий. Такое разграничение позволяет определить содержание профессиональной трансформативности и отделить ее от близких категорий адаптивности, гибкости и профессиональной мобильности.

Аналитическая логика исследования основана на сопоставлении двух ситуаций профессионального действия. В первой – условия задачи соответствуют освоенному способу и результат может быть описан через сформированную компетентность. Во второй – между привычным способом и изменившимися условиями возникает несоответствие, требующее рефлексивной оценки, выбора оснований для корректировки и перестройки действия.



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

*Методология и методы исследования.* Исследование носит теоретико-аналитический характер. Методологическую основу составили компетентностный и личностно развивающий подходы, позволяющие рассматривать профессиональный результат как единство освоенных способов деятельности и личностной готовности к их самостоятельному применению и развитию [Илакавичус, 2023; Жуковская и др., 2022]. Положения современных исследований трансформативного обучения использованы как теоретическая рамка для анализа рефлексивного пересмотра опыта при столкновении с изменившейся проблемной ситуацией [Hoggan, Finnegan, 2023; Feng et al., 2025].

В качестве методов использованы понятийно-категориальный анализ, сравнительно-сопоставительный анализ современных трактовок профессиональной компетентности и смежных категорий, обобщение результатов исследований профессионального образования, анализ требований ФГОС СПО 08.02.01 и концептуальное моделирование. Совокупность методов направлена на выявление признаков, позволяющих разграничить компетентность, адаптивность, профессиональную мобильность и профессиональную трансформативность.

Понятийно-категориальный анализ был направлен на выявление устойчивых характеристик профессиональной компетентности и признаков, описывающих изменение способа действия. Сравнительно-сопоставительный анализ позволил соотнести эти признаки с современными представлениями о профессиональной мобильности, готовности к изменениям, рефлексивной компетентности и трансформативном обучении [Карелина, 2023; Уварова, Сафонова, 2022; Есенин, 2024; Hoggan, Finnegan, 2023].

При концептуальном моделировании учитывались четыре взаимосвязанных признака профессиональной трансформативности: наличие профессионально значимого изменения ситуации; выявление субъектом недостаточности прежнего способа действия; осмысленная реконструкция действия; оценка и обоснование последствий нового решения. Выделение этих признаков позволяет сохранить связь категории с профессиональной компетентностью и одновременно отличить ее от адаптивности как приспособления к изменившимся требованиям и от профессиональной мобильности как более широкой характеристики готовности к смене функций, задач или профессиональных ролей [Карелина, 2023; Бугров, 2026].

Предметная конкретизация категории осуществлялась посредством соотнесения выделенных признаков с содержанием деятельности техника-строителя, заданным ФГОС СПО 08.02.01, и с современными исследованиями строительного образования. Особое внимание уделялось ситуациям, в которых изменение проектных, технологических или цифровых параметров требует согласованной корректировки нескольких взаимосвязанных решений [Li et al., 2024; Ahankoob et al., 2025; Marchiori et al., 2025].

Результатом теоретического анализа стала концептуальная схема отношения профессиональной компетентности и профессиональной трансформативности. В ней компетентность выступает необходимым основанием результативного профессионального действия, а трансформативность характеризует способ преобразования освоенного действия при изменении существенных условий задачи. Сформулированная схема имеет теоретический статус и требует последующей операционализации через компоненты, критерии и диагностируемые проявления.

*Обзор научной литературы.* Современные отечественные исследования показывают, что компетентностный подход сохраняет методологическую значимость в условиях цифровой трансформации профессионального образования. Л.Н. Жуковская с соавторами связывают его развитие с практико-ориентированной подготовкой и изменением требований к профессионализму [Жуковская и др., 2022]. В работах, посвященных оценке профессиональной компетентности, акцентируется необходимость анализировать не только отдельные знания и умения, но и их проявление в деятельности [Вертиль, Кислов, 2022; Есенина и др., 2022; Фетюков, 2024].

При таком понимании компетентность не сводится к воспроизведению алгоритма. Исследования soft-компетенций, профессиональной мобильности и опережающей подготовки подчеркивают значимость адаптивности, саморазвития, вариативности профессионального поведения и способности осваивать новые способы деятельности [Зеер, Заводчиков, 2022; Карелина, 2023; Кожевников, 2022; Бугров, 2026]. Это обстоятельство принципиально для настоящей статьи: профессиональная трансформативность не может быть представлена как альтернатива компетентности или как простое обозначение готовности к изменениям.

Разграничение категорий проводится по предмету описания. Профессиональная компетентность характеризует способность результативно решать задачи в определенной области деятельности. Готовность к изменениям описывает психологическую и поведенческую готовность субъекта принимать и реализовывать изменения [Уварова, Сафонова, 2022]. Профессиональная мобильность относится к более широкому диапазону перемещений, освоения новых функций и вариативности профессионального поведения [Карелина, 2023; Бугров, 2026]. Профессиональная трансформативность в предлагаемой трактовке фиксирует иной аспект: осмысленную реконструкцию уже освоенного способа профессионального действия вследствие изменения значимых условий задачи. Сходная логика рефлексивного пересмотра опыта представлена в современных исследованиях трансформативного обучения [Hoggan, Finnegan, 2023; Feng et al., 2025].

Для системы СПО такое разграничение приобретает педагогический смысл через структуру учебно-профессиональной задачи. Т.А. Бороненко и В.В. Королев рассматривают ключевую профессиональную задачу как средство моделирования реальной деятельности и формирования компетенций обучающихся СПО [Бороненко, Королев, 2025]. Контекстно ориентированная организация подготовки и взаимодействие колледжа с производственными партнерами усиливают связь образовательного результата с условиями реальной профессиональной деятельности [Федоров, Бушуева, 2023; Федоров и др., 2024]. В рамках рассматриваемой проблемы это означает, что изменение исходных условий задачи может выступать средством выявления способности студента не только применить освоенный способ, но и обоснованно его преобразовать.

В строительном образовании указанная проблема усиливается цифровым и междисциплинарным характером профессиональной деятельности. Исследования BIM-подготовки показывают необходимость интеграции цифровых навыков с инженерным мышлением, практическим решением задач и пониманием профессионального контекста [Li et al., 2024; Ahankoob et al., 2025]. Систематический обзор технологически насыщенного обучения в строительном инжиниринге и управлении строительством выявляет необходимость развивать одновременно технические и надпрофессиональные компетенции [Marchiori et al., 2025]. В исследованиях компетенций для взаимодействия человека и роботизированных систем в строительстве среди значимых характеристик выделяются принятие решений, критическое мышление, непрерывное обучение и адаптивность [Olukanni et al., 2024].

Исследования профессионального образования также показывают значение взаимодействия с производством, совместного решения проблем и рефлексивных форм обучения в ситуациях, не сводимых к воспроизведению готового образца [Федоров и др., 2024; Weijzen et al., 2024]. В связи с этим авторское уточнение сосредоточено не на общей способности специалиста адаптироваться к изменениям, а на педагогически наблюдаемом процессе преобразования профессионального действия: обучающийся выявляет несоответствие между прежним способом и новыми условиями, определяет основания корректировки, перестраивает действие и обосновывает последствия принятого решения.

*Результаты исследования.* На основании теоретического анализа профессиональная трансформативность личности будущего техника-строителя определяется как интегративная профессионально-личностная характеристика, выражающая способность осмысленно перестраивать



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

освоенный способ профессионального действия при изменении существенных условий задачи на основе рефлексивной оценки исходного решения, прогнозирования последствий и принятия ответственности за новый вариант. В содержании категории выделяются четыре взаимосвязанных проявления: распознавание профессионально значимого изменения; рефлексивная оценка применимости прежнего способа; реконструкция действия; обоснование и оценка последствий нового решения. Принципиальным отличием от адаптивности является субъектная позиция обучающегося: изменение не только принимается как внешнее требование, но становится основанием для самостоятельного пересмотра способа действия.

*Заключение.* Проведенный анализ позволяет рассматривать профессиональную компетентность и профессиональную трансформативность как связанные, но не совпадающие характеристики результата подготовки будущего техника-строителя. Компетентность выражает готовность решать профессиональную задачу на основе освоенных знаний и способов действия. Трансформативность проявляется при изменении условий, когда ранее освоенная схема уже не дает достаточного основания для решения и требует пересмотра.

Профессиональная трансформативность не отменяет компетентностную модель подготовки. Ее развитие возможно только при наличии содержательной профессиональной основы. Студент должен владеть действием, понимать его назначение и внутренние связи. На этой основе становятся возможными осмысленная корректировка последовательности операций, оценка применимости привычного решения и аргументация причин его изменения.

Для подготовки техника-строителя разграничение компетентности и трансформативности проявляется в конструкции учебно-профессиональной задачи. Выполнение задания по образцу позволяет установить освоенность способа действия, но не выявляет способность к его перестройке. Диагностически значимой становится ситуация, в которой после получения первоначального решения изменяется одно или несколько профессионально существенных условий. Это может быть изменение исходных данных проектного решения, технологической последовательности, состояния объекта или параметров информационной модели. Оценке подлежит не сам факт получения нового ответа, а обоснованность преобразования взаимосвязанных действий с учетом требований качества, безопасности и профессиональной ответственности.

Профессиональная трансформативность в предложенной трактовке характеризует не стремление постоянно отказываться от освоенных способов работы, а способность сохранять профессиональную основу и преобразовывать ее там, где прежний способ перестает соответствовать условиям задачи. Поэтому переход от компетентности к трансформативности понимается как расширение требований к профессиональному результату, а не как замена одной образовательной категории другой.

Предложенное разграничение определяет направление последующего педагогического исследования: разработку компонентной структуры профессиональной трансформативности, ее критериев, диагностируемых проявлений и педагогических условий развития у будущих техников-строителей. Концептуальный результат настоящей статьи состоит в уточнении места профессиональной трансформативности в системе результатов профессиональной подготовки и в предметной конкретизации категории применительно к деятельности техника-строителя.

## Библиографический список

1. Бороненко Т.А., Королев В.В. Понятие ключевой профессиональной задачи как инструмента формирования компетенций студентов СПО в области ИТ-квалификаций // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2025. № 4. С. 97–113. DOI: https://doi.org/10.35231/18186653_2025_4_97

2. Бугров А.С. Бесшовное образование в России: возможности и ограничения в условиях транспрофессионализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14, № 1. С. 41–52. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2026.64.1.003
3. Вертиль В.В., Кислов А.Г. В развитие методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10, № 4. С. 54–68. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.002
4. Есенин Р.А. Рефлексивные компетенции педагогов СПО как фактор успешной цифровой трансформации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. № 3. С. 128–138. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.009
5. Есенина Е.Ю., Сатдыков А.И., Коновалов А.А. Методология и инструментарий современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы среднего профессионального образования // Мир психологии. 2022. № 4 (111). С. 116–133. DOI: https://doi.org/10.51944/20738528_2022_4_116
6. Жуковская Л.Н., Костылев С.В., Морозова О.Ф., Рахинский Д.В. Компетентностный подход к профессиональной подготовке в условиях экспансии цифровой глобализации // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 2. С. 221–230. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-5
7. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Модель soft-компетенций педагога среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10, № 4. С. 82–97. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.006
8. Илакавичус М.Р. Гуманитарно-антропологический подход в современных исследованиях профессионального образования // Образование и право. 2023. № 2. С. 291–295. DOI: https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-2-291-295
9. Карелина Н.А. Методы и приемы профессионального воспитания при формировании профессиональной мобильности студентов техникума // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 2. С. 211–216. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20230038
10. Кожевников О.Л. Саморазвитие рабочего в процессе опережающей профессиональной подготовки // Человек и образование. 2022. № 2. С. 164–170. DOI: https://doi.org/10.54884/S181570410020695-9
11. Уварова И.А., Сафонова М.В. Особенности сформированности компетенции «готовность к изменениям» у руководителей // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 2 (60). С. 151–165. DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-60-2-340
12. Федоров В.А., Бушуева Е.Л. Контекстно-ориентированный иноязычный навык в подготовке специалиста IT-отрасли в условиях СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 2. С. 81–96. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.005
13. Федоров В.А., Третьякова Н.В., Тюрина Г.А. Организация взаимодействия колледжа с социальными партнерами в интегрированной образовательно-производственной среде при подготовке квалифицированных рабочих // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12, № 3. С. 100–117. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.007
14. Фетюков А.В. Методологические подходы к оценке развития профессиональных компетенций // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2024. Т. 13, № 2. С. 59–66. DOI: https://doi.org/10.12737/2305-7807-2024-13-2-59-66
15. Ahankoob, A., Abbasnejad, B., & Aranda-Mena, G. (2025). Building Information Modelling (BIM) acceptance and learning experiences in undergraduate construction education: A Technology Acceptance Model (TAM) perspective – An Australian case study. *Buildings*, *15* (11), 1804. DOI: https://doi.org/10.3390/buildings15111804

16. Feng, X., Sundman, J., Aarnio, H., Taka, M., Keskinen, M., & Varis, O. (2025). Towards transformative learning: Students' disorienting dilemmas and coping strategies in interdisciplinary problem-based learning. *European Journal of Engineering Education*, *50* (2), 428–450. DOI: https://doi.org/10.1080/03043797.2024.2424197
17. Hoggan, C., & Finnegan, F. (2023). Transformative learning theory: Where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2023* (177), 5–11. DOI: https://doi.org/10.1002/ace.20474
18. Li, N., Han, Y., & Gao, F. (2024). Theory and practice of BIM skills of construction management professional based on conceive-design-implement-operate engineering teaching mode. *Computer Applications in Engineering Education*, *32* (3), e22719. DOI: https://doi.org/10.1002/cae.22719
19. Marchiori, R., Song, S., Moon, J., Awoyemi, D., Ghooreian, A., & Ramenzapour, E. (2025). A systematic review of technology-enhanced learning approaches to foster construction engineering and management competencies. *Computer Applications in Engineering Education*, *33* (5), e70074. DOI: https://doi.org/10.1002/cae.70074
20. Olukanni, E., Akanmu, A., Jebelli, H., & Terreno, S. (2024). Competencies for human-robot collaboration in the construction industry – Academia's perspective. *International Journal of Construction Education and Research*, *20* (4), 444–463. DOI: https://doi.org/10.1080/15578771.2024.2405618
21. Weijzen, S.M.G., Onck, C., Wals, A.E., Tassone, V.C., & Kuijer-Siebelink, W. (2024). Vocational education for a sustainable future: Unveiling the collaborative learning narratives to make space for learning. *Journal of Vocational Education & Training*, *76* (2), 331–353. DOI: https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2270468

# FROM PROFESSIONAL COMPETENCE TO PROFESSIONAL TRANSFORMATIVITY: CHANGING REQUIREMENTS FOR THE TRAINING OF CONSTRUCTION TECHNICIANS

**A.V. Yuryev (Togliatti, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem*. The professional training of a construction technician has traditionally been associated with mastering knowledge, methods of action, and professional competencies required to solve a defined range of occupational tasks. This logic remains relevant and does not require abandoning competence-based outcomes. The problem lies elsewhere. A previously mastered way of acting may no longer be sufficient when the conditions of a professional task change. A specialist has to do more than perform a familiar operation. It becomes necessary to reconsider the sequence of actions, reassess the grounds for a decision, determine the consequences of its adjustment, and take responsibility for a revised solution. Within the framework of the article, this ability is examined through the category of professional transformativity.

*The purpose of the article* is to substantiate the distinction between professional competence and professional transformativity in the training of future construction technicians, to reveal the relationship between these two outcomes, and to determine the direction of change in the educational task from reproducing a mastered action to its meaningful transformation.

*Methodology (materials and methods).* The study is theoretical and analytical. Its methodological basis comprises competence-based and person-development approaches; recent studies of transformative learning are used to explain the reflective reconsideration and transformation of previously acquired experience. The methods include conceptual and comparative analysis, generalization of scientific positions, analysis of the current Federal State Educational Standard for specialty 08.02.01 Construction and Operation of Buildings and Structures, and conceptual modelling.

*Research results*. Professional competence is considered a necessary foundation for professional action. Professional transformativity characterizes another aspect of training: the ability to identify changes in a professional situation, reconsider the applicability of a previously mastered method, transform one's own actions, and explain the grounds for the decision made. The two categories are not mutually exclusive. Transformativity is based on accumulated knowledge and mastered methods of action, but becomes apparent when a familiar scheme no longer fully corresponds to changed conditions. In the training of construction technicians, this approach changes the nature of the learning task. A student is expected not only to obtain the correct result, but also to work with changing initial conditions, compare possible solutions, identify relationships between individual actions, and explain the transformation that has been made. The analysis clarifies that reflection, adaptability and independent choice are already represented within contemporary competence-based discourse; therefore, professional transformativity is treated as a mode of exercising competence under substantially changed task conditions. Professional transformativity of a future construction technician is defined as an integrative professional-personal characteristic expressing the ability to meaningfully restructure a mastered mode of professional action when essential task conditions change, on the basis of reflective assessment of the initial solution, anticipation of consequences, and responsibility for the revised decision.

*Conclusion.* The transition from professional competence to professional transformativity does not imply abandoning the competence-based model of training. It involves broadening the understanding of professional outcomes. Competence provides a specialist with a basis for action, while professional transformativity enables the specialist to restructure that action when conditions change. In construction education, this formulation of the problem shifts the emphasis from stable reproduction of a mastered operation to meaningful transformation of professional activity.

*Author's contribution*. A theoretical distinction between professional competence and professional transformativity in the training of future construction technicians is proposed. The logic of transition from mastering a professional action to its meaningful transformation under changing task conditions is defined. The proposed definition is specified in relation to the professional activities of construction technicians established by the current educational standard and is correlated with recent vocational and construction education research.

**Keywords:** *professional transformativity, professional competence, construction technician, vocational training, construction education.*

**Yuryev, Alexey V.** – PhD (Pedagogy), Lecturer, Togliatti Polytechnic College (Togliatti, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9377-0810; e-mail: uav-tlt@ya.ru



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

## References


1. Boronenko, T.A., & Korolev, V.V. (2025). The concept of a key professional task as a tool for developing the competencies of secondary vocational education students in the field of IT qualifications. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University named after A.S. Pushkin], *4*, 97–113. DOI: https://doi.org/10.35231/18186653_2025_4_97
2. Bugrov, A.S. (2026). Seamless education in Russia: Opportunities and limitations in the context of transprofessionalization. *Professionalnoe obrazovanie i rynok truda* [Vocational Education and Labour Market], *14* (1), 41–52. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2026.64.1.003
3. Vertil, V.V., & Kislov, A.G. (2022). On the development of methodological foundations for assessing the competence of teachers of vocational education organisations. *Professionalnoe obrazovanie i rynok truda* [Vocational Education and Labour Market], *10* (4), 54–68. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.002
4. Esenin, R.A. (2024). Reflective competencies of secondary vocational education teachers as a factor in successful digital transformation. *Professionalnoe obrazovanie i rynok truda* [Vocational Education and Labour Market], *3*, 128–138. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.009
5. Esenina, E.Yu., Satdykov, A.I., & Konovalov, A.A. (2022). Methodology and tools for modern assessment of the professional competence of teachers in the secondary vocational education system. *Mir psikhologii* [World of Psychology], *4* (111), 116–133. DOI: https://doi.org/10.51944/20738528_2022_4_116
6. Zhukovskaya, L.N., Kostylev, S.V., Morozova, O.F., & Rakhinsky, D.V. (2022). Competence-based approach to professional training in the context of the expansion of digital globalization. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* [Professional Education in the Modern World], *12* (2), 221–230. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-5
7. Zeer, E.F., & Zavodchikov, D.P. (2022). Soft competence model of a secondary vocational education teacher. *Professionalnoe obrazovanie i rynok truda* [Vocational Education and Labour Market], *10* (4), 82–97. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.006
8. Ilakavichus, M.R. (2023). Humanitarian and anthropological approach in contemporary studies of vocational education. *Obrazovanie i pravo* [Education and Law], *2*, 291–295. DOI: https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-2-291-295
9. Karelina, N.A. (2023). Methods and techniques of professional education in professional mobility formation among vocational school students. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theory and Practice], *8* (2), 211–216. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20230038
10. Kozhevnikov, O.L. (2022). Self-development of a worker in the process of advanced professional training. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education], *2*, 164–170. DOI: https://doi.org/10.54884/S181570410020695-9
11. Uvarova, I.A., & Safonova, M.V. (2022). Features of the formation of the ‘readiness for change’ competency among managers. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], *2* (60), 151–165. DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-60-2-340
12. Fedorov, V.A., & Bushueva, E.L. (2023). Context-oriented foreign language skill in training an IT specialist in secondary vocational education. *Professionalnoe obrazovanie i rynok truda* [Vocational Education and Labour Market], *11* (2), 81–96. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.005
13. Fedorov, V.A., Tretyakova, N.V., & Tyurina, G.A. (2024). Organization of college interaction with social partners in an integrated educational-production environment for training qualified workers. *Professionalnoe obrazovanie i rynok truda* [Vocational Education and Labour Market], *12* (3), 100–117. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.007

14. Fetyukov, A.V. (2024). Methodological approaches to assessing the development of professional competencies. *Upravlenie personalom i intellektualnymi resursami v Rossii* [Management of Personnel and Intellectual Resources in Russia], *13* (2), 59–66. DOI: https://doi.org/10.12737/2305-7807-2024-13-2-59-66
15. Ahankoob, A., Abbasnejad, B., & Aranda-Mena, G. (2025). Building Information Modelling (BIM) acceptance and learning experiences in undergraduate construction education: A Technology Acceptance Model (TAM) perspective – An Australian case study. *Buildings*, *15* (11), 1804. DOI: https://doi.org/10.3390/buildings15111804
16. Feng, X., Sundman, J., Aarnio, H., Taka, M., Keskinen, M., & Varis, O. (2025). Towards transformative learning: Students' disorienting dilemmas and coping strategies in interdisciplinary problem-based learning. *European Journal of Engineering Education*, *50* (2), 428–450. DOI: https://doi.org/10.1080/03043797.2024.2424197
17. Hoggan, C., & Finnegan, F. (2023). Transformative learning theory: Where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2023* (177), 5–11. DOI: https://doi.org/10.1002/ace.20474
18. Li, N., Han, Y., & Gao, F. (2024). Theory and practice of BIM skills of construction management professional based on conceive-design-implement-operate engineering teaching mode. *Computer Applications in Engineering Education*, *32* (3), e22719. DOI: https://doi.org/10.1002/cae.22719
19. Marchiori, R., Song, S., Moon, J., Awoyemi, D., Ghooreian, A., & Ramenzapour, E. (2025). A systematic review of technology-enhanced learning approaches to foster construction engineering and management competencies. *Computer Applications in Engineering Education*, *33* (5), e70074. DOI: https://doi.org/10.1002/cae.70074
20. Olukanni, E., Akanmu, A., Jebelli, H., & Terreno, S. (2024). Competencies for human-robot collaboration in the construction industry – Academia's perspective. *International Journal of Construction Education and Research*, *20* (4), 444–463. DOI: https://doi.org/10.1080/15578771.2024.2405618
21. Weijzen, S.M.G., Onck, C., Wals, A.E., Tassone, V.C., & Kuijer-Siebelink, W. (2024). Vocational education for a sustainable future: Unveiling the collaborative learning narratives to make space for learning. *Journal of Vocational Education & Training*, *76* (2), 331–353. DOI: https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2270468

**УДК 376**

# РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**С.Е. Аннушкина (Красноярск, Россия)**
**А.Ф. Гох (Красноярск, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* В статье анализируются проблемы развития родительской компетентности в вопросах воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья с особым акцентом на формировании у них самостоятельности. Развитие родительской компетентности признано необходимым условием успешной социальной адаптации и личностного становления данной категории детей.

*Целью* статьи является обоснование возможностей разработанного и реализованного комплекса мероприятий по развитию психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах формирования самостоятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Методология и методы исследования.* Методологическую основу исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, раскрывающих специфику формирования компетентности и родительских компетенций, а также обобщение практического опыта формирования самостоятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Экспериментальная работа проводилась на базе дошкольной образовательной организации и охватила выборочную совокупность из тридцати пар «родитель – ребенок». Были применены методики: «Опросник эмпатических реакций» А.М. Щетининой; методика «Мера заботы» И.М. Марковской; метод включенного наблюдения М.Н. Поляковой. Для проверки статистической значимости различий в показателях до и после проведения эксперимента был использован непараметрический Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок.

*Результаты исследования.* Проведенный анализ современных методик оценки психолого-педагогической компетентности родителей и самостоятельности детей с ограниченными возможностями здоровья позволил описать критериально-диагностический аппарат оценки уровня самостоятельности детей старшего дошкольного возраста и психолого-педагогической компетентности родителей в формировании данного качества. На основе полученных данных был разработан специально организованный комплекс мероприятий, который может существенно повысить уровень компетентности родителей и, как следствие, положительно повлиять на динамику детской самостоятельности.

*Заключение.* Предлагаемая в статье авторская концепция развития психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах формирования самостоятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья может быть реализована на базе дошкольных образовательных организаций, реабилитационных центров, в которых осуществляются инклюзивный подход к процессу развития и воспитания детей с особыми потребностями. Разработанный и апробированный в ходе исследования комплекс мероприятий структурирован таким образом, чтобы последовательно воздействовать на все компоненты родительской компетентности.

**Ключевые слова:** *компетенции, психолого-педагогическая компетентность, развитие родительской компетентности, дети с ограниченными возможностями здоровья, самостоятельность.*

**Аннушкина София Евгеньевна** – студентка магистратуры второго года обучения, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: annushkina.sofiya02@mail.ru
**Гох Анатолий Федорович** – кандидат культурологии, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID ID: 0000-0002-5850-0249; e-mail:an_goh@mail.ru

*Постановка проблемы.* В связи с расширением возможностей инклюзивного образования повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах формирования самостоятельности детей с ограниченными возможностями здоровья становится критически важным, поскольку это обеспечивает гармоничное развитие и эффективную интеграцию детей с особыми потребностями в общество. В современных подходах воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья делается упор на постепенное развитие их самостоятельности. Это означает, что важно создавать условия, в которых ребенок сможет перейти от полной зависимости к частичной, а затем и к полной независимости. Сотрудничество родителей с опытными педагогами и психологами, согласно проведенным исследованиям, улучшает понимание индивидуальных нужд ребенка и способствует созданию персонализированных образовательных и развивающих путей.

*Целью* статьи является обоснование возможности разработанного и реализованного комплекса мероприятий по развитию психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах формирования самостоятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, раскрывающих специфику формирования компетентности и родительских компетенций, а также практического опыта формирования самостоятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья.

О*бзор научной литературы по проблеме* проведен на основе анализа работ Ю.А. Гладковой, З.Е. Дорофеевой, О.Л. Зверевой, А.А. Калекина, А.В. Мининой, Е.В. Никотиной, К.Н. Поливановой, Z. Fang, X. Liu, L. Gilmore, K.V. Hoover-Dempsey, M.C. Whitaker, C.L. Ice и других [Гладкова, Соломенникова, 2025; Дорофеева, Козырева, 2023; Зверева, 2011; Калекин, 2009; Минина, 2014а; Никотина, 2016; Поливанова, 2020; Fang et al., 2023; Gilmore, Cuskelly, 2008; Hoover-Dempsey et al., 2010].

Работы данных исследователей позволили констатировать отсутствие в современной науке единого унифицированного определения базовых категорий исследования. Компетентность родителей в данном контексте рассматривается как интегративная характеристика личности, объединяющая в себе глубокие теоретические знания, практические навыки воспитания и готовность к адекватному реагированию на особые потребности ребенка. Так, согласно точке зрения А.А. Калекина, компетенция представляет собой своеобразную интенцию к продуктивной деятельности, уникальное умение находить пути решения проблем без посторонней помощи, постоянное обновление знаний и навыков, а также способность к адекватной самооценке и социальной адаптации. Компетенция же понимается данным автором как структурная единица компетентности, необходимая для реализации конкретных функций индивида [Калекин, 2009].

Рассматривая родительскую компетентность, О.Л. Зверева делает акцент на содержательном аспекте, определяя ее как умение осознавать и удовлетворять насущные запросы ребенка, выстраивая стратегию его долгосрочного развития [Зверева, 2011]. В свою очередь, Ю.А. Гладкова и О.А. Соломенникова рассматривают данный феномен как органичное сочетание индивидуальных характеристик, позволяющих родителям добиваться высоких воспитательных результатов [Гладкова, Соломенникова, 2023]. Со слов А.В. Мининой, компетентностный опыт является основным и предполагает наличие у родителя педагогических знаний, умений, навыков воспитания самостоятельности, апробированных в действии, приобретенных через решение спонтанных или специально организованных компетентностных задач-ситуаций, освоенных родителем и применяемых в практике воспитания детей [Минина, 2014б].

Исследователи уделяют большое внимание роли родительских компетенций в формировании самостоятельности у детей с нарушениями развития. Так, в обзоре «Parenting Interventions That Promote Child Protection and Development for Preschool-Age Children with Developmental



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

Disabilities» («Методы воспитания, способствующие защите и развитию детей дошкольного возраста с нарушениями развития») показано, что родительские программы по расширению педагогических компетенций способствуют улучшению поведения детей, психического здоровья самих родителей, родительской эффективности в плане взаимодействия родителей и детей, социальных навыков ребенка и их самостоятельности [Fang et al., 2023]. З.Е. Дорофеева подтверждает, что родители, которые активно участвуют в совместных с педагогами проектах, волонтерской деятельности, саморазвитии компетентности, могут более эффективно влиять на обучение и социальную активность и познавательную самостоятельность детей [Дорофеева, Козырева, 2023].

К.В. Хувер-Демпсей с соавторами говорит о том, что формирование родительской компетентности происходит за счет активной обратной связи и плодотворного взаимодействия. Например, в условиях развития программ непрерывного сопровождения, педагоги и психологи могут оперативно информировать родителей о промежуточных успехах, нарастающих проблемах и разработанных стратегиях коррекции [Hoover-Dempsey et al., 2010]. Такая модель предполагает двусторонний обмен, где родители не просто получают сведения, но и делятся своими наблюдениями, задают вопросы. Специалист, который способен понимать особенности развития ребенка, культурные особенности и ценностные приоритеты его семьи, сумеет наладить контакты и осуществлять дальнейшую работу с большим успехом [Поливанова, 2020].

Развитие самостоятельности у детей с ограниченными возможностями детерминировано сложным взаимодействием первичного дефекта и вторичных отклонений, что требует особого внимания к формированию их самосознания и «образа будущего». Успешная социализация таких детей напрямую зависит от создания инклюзивной образовательной среды, в которой специалисты и родители действуют в рамках единой стратегии.

Ряд отечественных и зарубежных авторов считают важными раннее начало работы с семьей и ребенком, раннее вмешательство для успешного развития адаптивных компетенций и самостоятельности детей с ограниченными возможностями. Как российские, так и зарубежные исследователи подчеркивают, что чем раньше начинается работа, тем более эффективными будут ее результаты [Бабкина, 2021; Поливанова и др., 2022; Чемерилова, Иванова, 2020; Шевелева, Попов 2021; Aghebati et al., 2014; Hapcova et al., 2023].

Системный подход, учитывающий психологические механизмы становления личности в условиях дизонтогенеза, позволяет выстроить эффективную модель сопровождения, направленную на постепенное снижение зависимости ребенка от взрослого и расширение границ его жизненной компетенции.

*Результаты исследования.* В ходе авторского исследования нами выдвигалось предположение о том, что специально организованный комплекс мероприятий может существенно повысить уровень компетентности родителей и, как следствие, положительно повлиять на динамику детской самостоятельности. Экспериментальная работа проводилась на базе дошкольной образовательной организации и охватила выборочную совокупность из тридцати пар «родитель – ребенок». На этапе диагностики нами были применены методики: «Опросник эмпатических реакций» А.М. Щетининой (позволяет исследовать особенности проявления эмпатии и поведенческих реакций у детей); методика «Мера заботы» И.М. Марковской (направлена на оценку адекватности родительской заботы и выявление возможной разницы в воспитательных позициях); метод включенного наблюдения М.Н. Поляковой (дает возможность оценить степень проявления самостоятельности у детей). Данные диагностические инструменты были выбраны для комплексного анализа, поскольку каждый из них позволяет получить уникальную информацию о различных аспектах психолого-педагогической компетентности родителей и особенностях формирования самостоятельности у детей с особыми образовательными потребностями.

Анализ распределения респондентов по уровням заботы представлен на рис. 1.

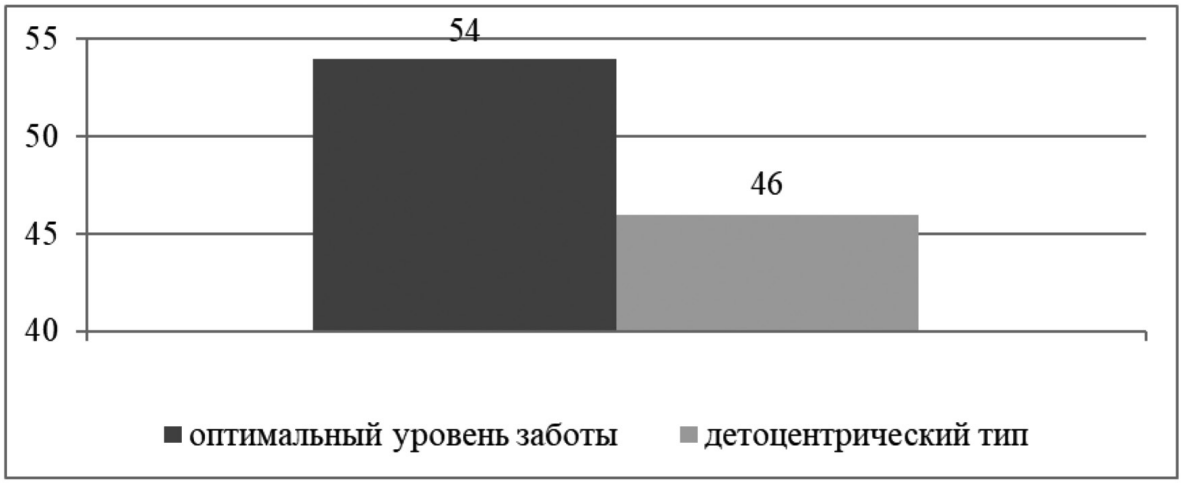



*Рис. 1. Уровни заботы респондентов (в %)*
*Fig. 1. Respondents' levels of care (in %)*

Оптимальный уровень заботы показали 54 % родителей. Они демонстрируют сбалансированный подход к воспитанию и развитию самостоятельности ребенка. Детоцентрический тип выявлен у 46 % респондентов, которые демонстрируют чрезмерную концентрацию на интересах ребенка. Часто гиперопека подавляет самостоятельность ребенка, снижая способность принимать решение и действовать независимо, что ведет к беспомощности и зависимости от взрослого. Важно адаптировать свои воспитательные методы под уникальные потребности ребенка и целенаправленно развивать у него навыки самостоятельности.

Результаты диагностики уровня эмпатических реакций у детей показаны на рис. 2.

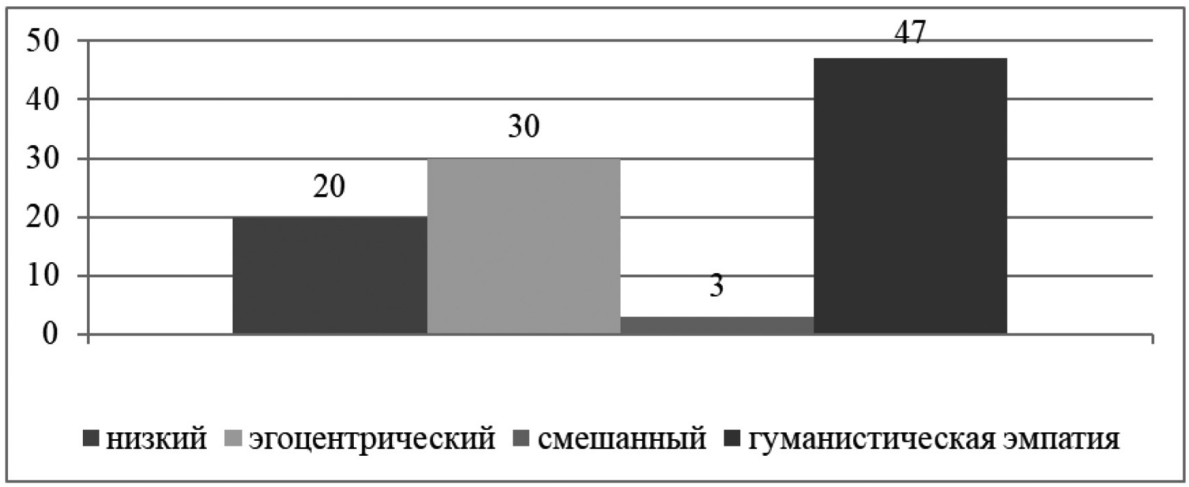



*Рис. 2. Уровни эмпатических реакций у детей (в %)*
*Fig. 2. Levels of empathic reactions in children (in %)*

Низкий уровень эмпатии наблюдается у 20 % респондентов от общего числа. Их характерные особенности: отсутствие эмоциональной отзывчивости, трудности в понимании чужих переживаний. Эгоцентрический уровень эмпатии наблюдается у 30 %, показывающих способность к сопереживанию в основном в ситуациях, затрагивающих собственные интересы. Смешанный тип эмпатии наблюдается у 3 % опрошенных. Гуманистическая эмпатия наблюдается у 47 % респондентов, показавших высокий уровень эмоциональной отзывчивости, способность к бескорыстной помощи. Развитие эмпатии у детей с ограниченными возможностями требует особого



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

внимания и целенаправленных усилий. Эмпатия позволяет формировать толерантное и терпимое отношение к сверстникам, что важно для гармоничных взаимоотношений в детском коллективе. Чтобы помочь детям в этом, необходимо создавать возможности для позитивного социального взаимодействия, учить их понимать свои и чужие эмоции, развивать способность к саморегуляции, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и работать с родителями над формированием оптимального стиля воспитания.

Результаты включенного наблюдения исследовательского поведения детей приведены на рис. 3.

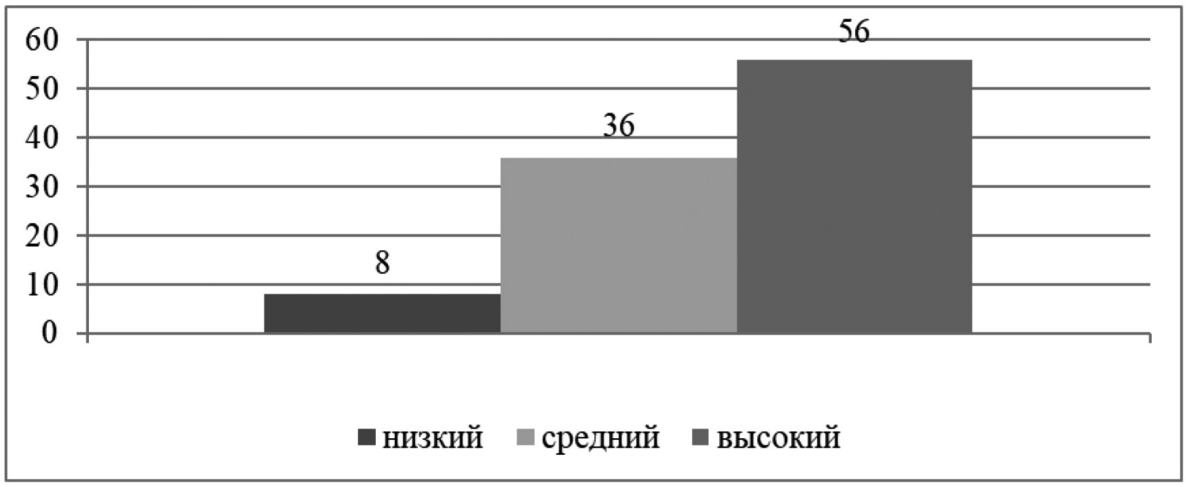



*Рис. 3. Уровни исследовательского поведения у детей (в %)*
*Fig. 3. Levels of exploratory behavior in children (in %)*

56 % детей отличаются активной вовлеченностью в деятельность, яркими проявлениями исследуемых показателей и стабильностью их проявления. Средний уровень интенсивности исследовательского поведения показали 36 % детей. Низкий уровень – 8 %, их поведение отличается редкой активностью, слабой выраженностью показателей и избирательностью участия. Стимуляция самостоятельности связана в том числе с формированием у детей исследовательских умений. Это напрямую коррелирует с созданием оптимальных условий, адаптированных к уникальным потребностям и потенциалу каждого ребенка.

На основе проведенного исследования реализован комплекс мероприятий, направленный на развитие психолого-педагогической компетентности родителей по формированию самостоятельности у детей с ограниченными возможностями. Комплекс включал 4 блока, каждый из которых был рассчитан примерно на 2–3 месяца и содержал по несколько встреч.

1. Понимание и принятие особенностей развития ребенка с ОВЗ и роль родителя. Этот блок направлен на то, чтобы сформировать основные знания об особенностях развития детей, научить родителей принимать диагноз ребенка с ограниченными возможностями, снизить чувство вины и тревоги.

2. Эмоциональный интеллект в семье. Блок нацелен на развитие эмпатии у родителей, формирование навыков эмоционального взаимодействия с ребенком с ограниченными возможностями, создание условий для развития эмоциональной отзывчивости у детей.

3. Самостоятельность и развитие. Работа заключается в том, чтобы родители смогли перейти от гиперопеки к поддержке самостоятельности, развитие навыков самообслуживания, игровой и учебной деятельности.

4. Ресурсы и устойчивость. Цель блока направлена на то, чтобы закрепить полученные знания и навыки, сформировать навыки самоподдержки.

Формат встреч содержал групповые занятия, лекции, тренинги, индивидуальные консультации. Разработанный и апробированный

в ходе исследования комплекс мероприятий был структурирован таким образом, чтобы последовательно воздействовать на все компоненты родительской компетентности. Было принято решение отказаться от традиционных лекционных форм в пользу активного взаимодействия, включая в программу тренинги, ролевые игры, совместные обсуждения и индивидуальные консультации. Работа велась в направлении трансформации эмоционального отношения родителей к диагнозу ребенка, повышения их психологической грамотности и обучения конкретным техникам формирования навыков самообслуживания и принятия решений. Ключевым аспектом программы стало обучение родителей методам эмоциональной поддержки и распознавания невербальных сигналов ребенка, что позволило существенно улучшить качество внутрисемейной коммуникации.

Результативность мероприятий по развитию психолого-педагогической компетентности родителей по формированию самостоятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья была подтверждена на основе диагностических методик, аналогичных используемым на констатирующем этапе. По итогам исследования было отмечено, что число родителей с оптимальным уровнем заботы увеличилось до 77 %, а чрезмерная концентрация фиксируется лишь у 23 % респондентов.

Основными инструментами, способствовавшими этим позитивным сдвигам, были упражнения, направленные на осознание пределов родительской помощи; практические занятия по развитию детской самостоятельности: дискуссии, раскрывающие негативные последствия гиперопеки; а также индивидуальные консультации, помогающие родителям справиться со своими страхами.

Повторная диагностика показала, что число респондентов с гуманистической формой эмпатии увеличилось до 70 %. С низким уровнем эмпатии на этом этапе было 10 % респондентов, с эгоцентрическим – 20 %. Инструментами для достижения изменений являются: обучение родителей интерпретации невербальных сигналов; использование игровых методик для понимания эмоций (например, игра «настроение»); развитие эмоционального словарного запаса у детей; практика активного слушания в общении с детьми.

Высокий уровень исследовательского поведения показали 70 % человек, средний уровень – 27 %, низкий – только 3 %. Этот эффект достигается посредством следующих механизмов: целенаправленный подбор развивающих игр для стимуляции когнитивных функций; моделирование социальных ситуаций через ролевые игры; формирование мотивации через систему поощрений. Снижение уровня тревожности родителей, что, в свою очередь, способствует большей самостоятельности и исследовательской активности детей.

Реализованный комплекс мер обеспечил существенный прогресс по трем основным диагностическим критериям.

Для верификации полученных данных был использован непараметрический Т-критерий Вилкоксона. Анализ проводился дифференцированно по двум категориям участников: «Родители» (n=30) и «Дети» (n=30). В группе «Родители» полученный результат свидетельствует – зафиксированные сдвиги могут быть как следствием реализованного комплекса мероприятий, так и случайным фактором, что требует осторожности в интерпретации. Вместе с тем преобладание положительных сдвигов в показателях большинства респондентов из группы «Дети» подтверждает эффективность педагогического вмешательства. Наличие единичных случаев отсутствия динамики или отрицательных сдвигов указывает на необходимость дальнейшей индивидуализации психолого-педагогического сопровождения для отдельных детей.

*Выводы*

1. Обосновано, что самостоятельность ребенка с ограниченными возможностями здоровья не является спонтанным новообразованием, а выступает результатом целенаправленного взаимодействия взрослого и ребенка, в котором ведущая роль принадлежит родителю как организатору развивающей среды.



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

2. В ходе работы был разработан, апробирован и доказал свою эффективность комплекс мероприятий, направленный на повышение компетентности родителей. Эмпирическая проверка показала, что целенаправленное педагогическое воздействие приводит к статистически значимым количественным и качественным изменениям как в уровне самостоятельности детей, так и в уровне компетентности самих родителей. Таким образом, была установлена прямая зависимость между этими двумя показателями. Использование двух взаимодополняющих диагностических инструментов обеспечило всестороннюю и объективную оценку динамики исследуемых показателей. Комплексный подход к диагностике позволил получить достоверные данные, подтверждающие валидность предложенной модели.

3. Родители, прошедшие специальную подготовку, зафиксировали существенное улучшение детско-родительского взаимодействия, а также отметили рост инициативности и ответственности у своих детей. Это подтверждает, что повышение родительской компетентности является действенным инструментом коррекции и развития личности ребенка.

4. Проведенное исследование подтвердило необходимость организации специализированной психолого-педагогической поддержки для родителей, особенно на начальном этапе. Предоставленная в рамках эксперимента помощь позволила многим семьям скорректировать свои воспитательные подходы и гармонизировать внутрисемейные отношения.

*Заключение.* В рамках проведенного исследования была решена поставленная научная задача, связанная с изучением и обоснованием путей развития самостоятельности у детей 5–6 лет через повышение психолого-педагогической компетентности их родителей. Выдвинутая в начале исследования гипотеза нашла свое подтверждение. Предложенная в статье авторская концепция по развитию психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах формирования самостоятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья может быть реализована на базе дошкольных образовательных организаций, реабилитационных центров, в которых реализуется инклюзивный подход, осуществляется процесс развития и воспитания детей с особыми потребностями. Разработанный и апробированный в ходе исследования комплекс мероприятий был структурирован таким образом, чтобы последовательно воздействовать на все компоненты родительской компетентности.

## Библиографический список

1. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 4 (202). С. 36–44. EDN: FGSKDB. URL: https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-36-44
2. Гладкова Ю.А., Соломенникова О.А. О факторах развития самостоятельности и ответственности у детей дошкольного возраста в условиях семьи и дошкольной группы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 4 (100). С. 32–36. EDN: AVKGYM. URL: https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=82960699&selid=82960703 (дата обращения: 04.04.2026).
3. Дорофеева З.Е., Козырева П.М. Вовлеченность современных родителей в практики, связанные с детьми // Вестник Института социологии. 2024. № 2, т. 15. С. 115–131. EDN: PRHJIV. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechennost-sovremennyh-roditeley-v-praktiki-svyazannye-s-detmi (дата обращения: 04.04.2026).
4. Зверева О.Л. Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей. М.: НИИ школьных технологий, 2011. 82 с. EDN: XWNVCN
5. Калекин А.А. Компетенция и компетентность: смыслообразующие понятия в образовании // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные

науки. 2009. № 3. С. 245–250. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-i-kompetentnost-smysloobrazuyuschie-ponyatiya-v-obrazovanii (дата обращения: 01.04.2026).

6. Минина А.В. Компетентность современных родителей в воспитании самостоятельности у дошкольников // Дискуссия. 2014а. № 1 (42). С. 131–137. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21240661_90106484.pdf (дата обращения: 01.04.2026).
7. Минина А.В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста // Теория и практика общественного развития. 2014б. № 13. С. 100–104. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22020375_92542703.pdf (дата обращения: 01.04.2026).
8. Никотина Е.В. Сущностные характеристики педагогической компетентности родителей младших школьников // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 27-2. С. 74–78. EDN: VKMYQV. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-mladshih-shkolnikov/viewer (дата обращения: 04.04.2026).
9. Поливанова К.Н. Образование за стенами школы: как родители проектируют образовательное пространство детей: монография. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2020. 381 с. EDN: ESPHRB
10. Поливанова К.Н., Островерх О.С., Струкова А.С. Представления педагогов о детской самостоятельности в дошкольном возрасте // Современное дошкольное образование. 2022. № 3 (111). С. 16–24. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48911999_79808175.pdf (дата обращения: 04.04.2026).
11. Чемерилова И.А., Иванова Е.К. Современная практика сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 203–206. URL: https://cyberleninka.m/article/n/sovremennaya-praktika-soprovozhdeniya-semey-vospityvayuschih-deteys-ovz (дата обращения: 04.04.2026).
12. Шевелева Н.В., Попов Г.Н. Современная среда обучения как элемент социальной интеграции детей с задержкой психического развития // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 1 (35). С. 57–65. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44664604 (дата обращения: 06.04.2026).
13. Aghebati, A., Shooshtari, M.H., Gharraee, B., & Gohari, M.R. (2014). Triple P – Positive Parenting Program for mothers of ADHD Children. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 8* (1), 59–65. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4078694/
14. Fang, Z., Liu, X., Zhang, C., Lachman, J.M., & Qiao, D. (2023). Parenting interventions that promote child protection and development for preschool-age children with developmental disabilities: A global systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 25* (3), 2128–2142. DOI: 10.1177/15248380231207965
15. Hapcova, M., Celusakova, H., Turonova, D., Soucek Vanova, M., Besedova, L., Demkaninova, D., & Babinska, K. (2023). Adaptive behavior in slovak children with intellectual disability in institutional care. *Children (Basel), 25* (3), 1911. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36553354/
16. Hoover-Dempsey, K.V., Whitaker, M.C., & Ice, C.L. (2010). *Motivation and commitment to family-school partnerships. Handbook on school-family partnerships for promoting student competence.* New York.
17. Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2008). Factor structure of the parenting sense of competence scale using a normative sample*. Child Care Health Dev, 35*, 48–55. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2008.00867.x

# DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS IN TERMS OF FOSTERING SELF-RELIANCE IN CHILDREN WITH DISABILITIES

**S.E. Annushkina (Krasnoyarsk, Russia)**
**A.F. Gokh (Krasnoyarsk, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* The article analyzes problems of development of parental competence in matters of education of children with disabilities, with special emphasis on fostering self-reliance. The development of parental competence is recognized as a prerequisite for successful social adaptation and personal development of this category of children.

*The purpose of the article* is to substantiate the possibilities of a developed and implemented set of measures for the development of psychological and pedagogical competence of parents in matters of fostering self-reliance in children with disabilities.

*Methodology and research methods.* The methodological basis of the study consists in the analysis and synthesis of regulatory and legal documents, research works of foreign and Russian scientists, revealing the specificities of competence formation and parent competences, as well as a summary of practical experience of self-reliance in children with disabilities. The experimental work was carried out on the basis of a preschool educational organization and covered a sample of thirty parent-child pairs. The following methods were used: A.M. Shchetinina's Empathic Reactions Questionnaire; I.M. Markovskaya's Measure of Care; and M.N. Polyakova's method of participant observation. The nonparametric Wilcoxon T-test for related samples was used to test the statistical significance of the differences in the indicators before and after the experiment.

*Research results.* The analysis of modern methods for assessing psychological and pedagogical competence of parents and self-reliance of children with disabilities has made it possible to describe a criteria-diagnostic apparatus for assessing the level of self-reliance in older preschool children and the level of psychological and pedagogical competence of parents in shaping this quality. Based on the data obtained, a specially organized set of activities was developed that can significantly increase the level of competence of parents and, as a consequence, positively influence the dynamics of child self-reliance.

*Conclusion.* The author's concept of development of parents' psychological and pedagogical competence in matters of promoting self-reliance in children with disabilities, as proposed in the article, can be implemented on the basis of pre-school educational organizations, rehabilitation centers, where an inclusive approach is implemented and a process of development and education of children with special needs is carried out. The set of activities developed and tested during the study is structured in such a way as to consistently affect all components of parental competence.

**Keywords:** *competencies, psychological and pedagogical competence, development of parental competence, children with disabilities, self-reliance.*

**Annushkina, Sofiya E.** – MA Candidate, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: annushkina.sofiya02@mail.ru
**Gokh, Anatoliy F.**– PhD (Cultural Studies), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID ID: 0000-0002-5850-0249; e-mail: an_goh@mail.ru

## References

1. Babkina, N.V. (2021). Modern trends in education and psychological-pedagogical support for children with mental development delay. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen], *4* (202), 36–44. URL: https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-36-44 (access date: 08.04.2026).
2. Gladkova, Yu.A., & Solomennikova, O.A. (2025). On the factors of development of autonomy and responsibility in preschool-age children in family and preschool group. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative Projects and Programs in Education], *4* (100), 32–36. URL: https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=82960699&selid=82960703 (access date: 04.04.2026).

3. Dorofeyeva, Z.E., & Kozyreva, P.M. (2024). Involvement of modern parents in practices related to children. *Vestnik Instituta sotsiologii* [Bulletin of the Institute of Sociology], *2* (15), 115–131. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechennost-sovremennyh-roditeley-v-praktiki-svyazannye-s-detmi (access date: 04.04.2026).
4. Zvereva, O.L. (2011). *Razvitie soderzhaniya i form pedagogicheskogo prosveshcheniya roditeley* [Development of the content and forms of pedagogical education of parents]. Moscow.
5. Kalekin, A.A. (2009). Competence and competency: meaningful concepts in education. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye i sotsialnye nauki* [Scientific Notes of the Orel State University. Ser.: Humanities and Social Sciences], *3*, 245–250. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-i-kompetentnost-smysloobrazuyuschie-ponyatiya-v-obrazovanii (access date: 01.04.2026).
6. Minina, A.V. (2014a). Competence of modern parents in the development of self-reliance in preschoolers. *Diskussiya* [Discussion], *1* (42), 131–137. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21240661_90106484.pdf (access date: 01.04.2026).
7. Minina, A.V. (2014b). Formation of the pedagogical competence of parents in fostering self-reliance in preschool children. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and Practice of Social Development], *13*, 100–104. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22020375_92542703.pdf (access date: 01.04.2026).
8. Nikotina, E.V. (2016). Essential characteristics of the pedagogical competence of parents of young schoolchildren. *Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike* [Priority Scientific Directions: From Theory to Practice], *27* (2), 74–78. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-mladshih-shkolnikov/viewer (access date: 04.04.2026).
9. Polivanova, K.N. (2020). *Obrazovanie za stenami shkoly: kak roditeli proektiruyut obrazovatelnoe prostranstvo detey* [Education outside the school: How parents design children's educational space]. Moscow.
10. Polivanova, K.N., Ostroverkh, O.S., & Strukova, A.S. (2022). Educators' ideas about child autonomy in preschool age. *Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie* [Modern Preschool Education], *3* (111), 16–24. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48911999_79808175.pdf (access date: 04.04.2026).
11. Chemerilova, I.A., & Ivanova, E.K. (2020). The modern practice of accompanying families raising children with special needs. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, and Education], *4* (83), 203–206. URL: https://cyberleninka.m/article/n/sovremennaya-praktika-soprovozhdeniya-semey-vospityvayuschih-detey-s-ovz (access date: 04.04.2026).
12. Sheveleva, N.V., & Popov, G.N. (2021). The modern learning environment as an element of social integration for children with mental retardation. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Scientific and Pedagogical Review], *1* (35), 57–65. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44664604 (access date: 06.04.2026).
13. Aghebati, A., Shooshtari, M.H., Gharraee, B., & Gohari, M.R. (2014). Triple P – Positive Parenting Program for mothers of ADHD Children. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 8* (1), 59–65. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4078694/
14. Fang, Z., Liu, X., Zhang, C., Lachman, J.M., & Qiao, D. (2023). Parenting interventions that promote child protection and development for preschool-age children with developmental disabilities: A global systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 25* (3), 2128–2142. DOI: 10.1177/15248380231207965
15. Hapcova, M., Celusakova, H., Turonova, D., Soucek Vanova, M., Besedova, L., Demkaninova, D., & Babinska, K. (2023). Adaptive behavior in slovak children with intellectual disability in institutional care. *Children (Basel), 25* (3), 1911. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36553354/
16. Hoover-Dempsey, K.V., Whitaker, M.C., & Ice, C.L. (2010). *Motivation and commitment to family-school partnerships. Handbook on school-family partnerships for promoting student competence.* New York.
17. Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2008). Factor structure of the parenting sense of competence scale using a normative sample*. Child Care Health Dev, 35*, 48–55. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2008.00867.x



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

**УДК 159.9.075**

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

**Е.Ю. Брель (Москва, Россия)**
**М.М. Защиринский (Санкт-Петербург, Россия)**

**Аннотация**

*Проблема и цель.* В статье рассматриваются вопросы моделирования программ психопрофилактики эмоционального выгорания педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ. Широкий спектр существующих профилактических подходов и их разнородная эффективность ставят задачу определения мишеней психологического воздействия на основе доказательного подхода.

*Цель* статьи – на основе эмпирического исследования факторов и структуры выгорания представить модель модульной программы психопрофилактики выгорания, адресованной отдельным категориям педагогов.

*Методология и методы исследования.* Методологическую основу работы составили концепция профессионального выгорания (модель требований и ресурсов работы JD-R, трехкомпонентная модель К. Маслач), современные подходы к моделированию профилактических программ[1]. Эмпирическое исследование проведено на выборке педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ. Использовались опросники «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой, «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко, опросник «Синдром выгорания» А.А. Рукавишникова, экспресс-методика оценки социально-психологического климата и авторский вопросник удовлетворенности профессиональной деятельностью. Статистическая обработка включала корреляционный, множественный регрессионный, факторный и дисперсионный анализ (ANOVA).

*Результаты.* На основе результатов корреляционного и регрессионного анализа построено дерево решений и разработана модель модульной программы психопрофилактики эмоционального выгорания, дифференцированной по типу школы, должности и возрасту. Психопрофилактическая программа включает семь адресных модулей с маршрутизатором участников и встроенной системой оценки эффективности.

*Заключение*. Разработана дифференцированная программа, опирающаяся на статистически обоснованные мишени и учитывающая гетерогенность педагогических коллективов. Она включает маршрутизацию и систему контроля эффективности воздействия. Дальнейшие исследования целесообразно направить на лонгитюдную верификацию модели и ее адаптацию к различным форматам образовательного процесса.

**Ключевые слова**: *профессиональное выгорание, педагоги, психопрофилактика, модульная программа психопрофилактики, моделирование программ психопрофилактики выгорания.*

**Брель Елена Юрьевна** – доктор психологических наук, профессор, руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, Российская академия образования (Москва); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7737-8058; e-mail: brelelena@mail.ru
**Защиринский Максим Михайлович** – самостоятельный исследователь, психолог ИКЦ «Психометрика (Санкт-Петербург); ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3360-6917; e-mail: selzo21max@mail.ru

*Постановка проблемы.* Профессиональное выгорание педагогов рассматривается как медико-социальная и психолого-педагогическая проблема[2]. В России, по данным опросов 2020–2025 гг., около 75 % педагогов демонстрируют выраженные симптомы выгорания, а 38 % находятся в острой фазе [Курбатова, 2026]. К факторам риска относят бюрократическую нагрузку системы образования, низкую самоэффективность педагогов, дефицит социальной поддержки и дисбаланс требований и ресурсов рабочей среды [Bakker, Demerouti, 2017; Резванова, 2026]. Несмотря

[1] Хухлаева О.В. и др. Модель работы по профилактике синдрома профессионального выгорания педагогов: метод. рекомендации. М.: МГППУ, 2015. 48 с.

[2] QD85 Burnout (2022). In *International Classification of Diseases, 11th Revision (ICD-11)*. Geneva: WHO. URL: http://id.who.int/icd/entity/129180281 (дата обращения: 13.05.2026).

на многообразие существующих профилактических подходов, большинство из них ограниченно учитывают специфику образовательного учреждения, должность и возрастную группу педагогов [Корзенкова и др., 2023; Санькова, Острикова, 2025].

Широкий спектр существующих методов профилактики эмоционального выгорания педагогов и их разнородная эффективность ставят задачу системного моделирования программ на основе доказательного подхода. Теоретический базис профилактики выгорания включает модель требований и ресурсов работы (JD-R), согласно которой симптомокомплекс развивается при дисбалансе между рабочими требованиями и доступными ресурсами [Schaufeli, Taris, 2014; Bakker, Demerouti, 2017]. Ресурсы подразделяются на организационные (автономия, поддержка руководителя, обратная связь) и личностные (эмоциональный интеллект, жизнестойкость, навыки саморегуляции) [Cervellione, Lombardo, Iacolino, 2025]. Психоэмоциональные ресурсы активизируются как стратегия профилактики в образовательных системах [Пазухина, 2023; Agyapong et al., 2023]. При этом профессиональное выгорание связано с субъективной оценкой педагогом своих достижений и эмоциональным стилем реагирования на стресс [Zhi, Wang, Derakhshan, 2024; Рассудова, 2026], а когнитивный диссонанс между ожиданиями и реальными результатами усиливает эмоциональное истощение [Паатова и др., 2025].

*Обзор научной литературы* позволяет выделить несколько типов моделей программ психопрофилактики эмоционального выгорания, отличающихся по теоретическим основаниям, формату и содержанию, в том числе:

1. Когнитивно-поведенческие программы. Систематический обзор вмешательств для учителей в работе с эмоциональным выгоранием показал, что 36,36 % программ основываются на программах осознанности, а 27,27 % – на когнитивно-поведенческих интервенциях [Agyapong et al., 2023]. Данный подход является одним из наиболее распространенных и доказательных. Например, программа Е.А. Гуськовой[3] построена на методах когнитивно-поведенческой терапии.

2. Ресурсные программы. Модель, опирающаяся на теорию сохранения ресурсов С. Хобфолла, делает акцент на развитии личностных и профессиональных ресурсов. Примером является программа «#Хочу. #Могу. #Развиваюсь. Stop выгоранию» [Иванова и др., 2022], сочетающая объяснительные, обучающие, творческие и исследовательско-поисковые методы, включая моделирование и анализ ситуаций. Ресурсный подход также реализован в программе «Мастерская вдохновения: ресурсы в жизни учителя», включающей арт-терапию, глинотерапию, танцевально-двигательную терапию и дыхательные практики[4].

Г.В. Сорокоумова показывает эффективность тренинга «Общение без принуждения», который сочетает элементы коммуникативного тренинга, тренинга уверенного поведения и сенситивности [Сорокоумова, 2019]. Данные формы психологической поддержки эффективны в работе с молодыми учителями, для которых характерен высокий уровень выгорания уже в первые годы профессиональной деятельности [Корзенкова и др., 2023].

3. Модели, ориентированные на профессиональное сообщество. Например, модель PLC+ смещает внимание специалистов с исключительно учебных результатов на коллегиальную поддержку и распространение инноваций[5]. Модель наставничества ECHO (теленаставничество) также продемонстрировала значимые результаты: учителя, участвовавшие в программе, сообщали о меньшем выгорании и меньшем намерении покинуть профессию [Hung et al., 2026].

[3] Гуськова Е.А. Программа профилактики и коррекции профессионального выгорания педагогов средствами когнитивно-поведенческой терапии. УрГПУ, 2024. URL: https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/64219 (дата обращения: 13.05.2026).

[4] Мастерская вдохновения: ресурсы в жизни учителя. Информационный ресурс «Грантовый конкурс для НКО Чувашской Республики 2024» URL: https://pobediteli21.tilda.ws/vdohnovenie (дата обращения: 13.05.2026).

[5] A new PLC model that builds collective efficacy and fights teacher burnout (2026). *eSchool News*. URL: https://www.eschoolnews.com/educational-leadership/2026/02/13/ (дата обращения: 13.05.2026).



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

4. Цифровые и дистанционные программы. Цифровая трансформация образования открывает новые возможности психопрофилактики в педагогической среде. Программа «Точка опоры» (2026) – онлайн-курс, включающий техники самопомощи, цветовой календарь эмоциональной разгрузки, телесно ориентированные и когнитивные практики[6]. Другим примером является экосистема «Ресурсный педагог», объединяющая программу микрообучения «Антивыгорание», чат-бота-помощника и онлайн-сообщество[7]. Зарубежные исследования подтверждают потенциал диджитализированных вмешательств, хотя их эффективность для снижения всех компонентов выгорания пока неоднозначна и требует дальнейшего изучения [Lillelien, Jensen, 2025].

В условиях стрессов социального генеза особое значение приобретают способность педагогов к рациональной переоценке ситуации и выработка конструктивных копинг-стратегий [Синкевич, Тучкова, 2023].

*Методология (материалы и методы).* Методологической основой исследования является симптоматическая модель В. Шауфели, описывающая стадии развития эмоционального выгорания от напряжения и резистенции к истощению. Эмпирическое исследование проведено в Санкт-Петербурге. Выборка составила: 220 педагогов из общеобразовательных школ, 207 – из специальных (коррекционных). Из них 315 учителей-предметников и 112 учителей начальных классов. Возраст участников опроса 42,7±12,1 года. Сбор данных осуществлялся с помощью онлайн-форм; отклик составил 92,4 % от числа приглашенных.

Применялись следующие методики: опросник «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой[8]; «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко[9]; опросник «Синдром выгорания» А.А. Рукавишникова[10]; экспресс-методика оценки социально-психологического климата А.С. Михайлюка и Л.Ю. Шарыто; «Вопросник оценки уровня удовлетворенности профессией и работой в школе» и модифицированная методика незаконченных предложений.

Статистическая обработка выполнена в SPSS 12.0. Использовались корреляционный анализ, множественный регрессионный, факторный (метод главных компонент с варимакс-вращением) и дисперсионный анализ.

*Результаты исследования.* В дисперсионном анализе выявлены значимые различия по отдельным параметрам выгорания между педагогами общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ ($p<0,001$). У педагогов специальных школ обнаружена значимая связь параметров «должность – тип школы» с деперсонализацией у педагога ($p=0,002$): у учителей-предметников деперсонализация составила 9,04±4,85, что существенно превышает значения учителей начальных классов (6,80±4,12). Возрастная специфика симптомов «загнанность в клетку» ($p<0,001$) и «эмоциональный дефицит» ($p=0,001$) выявляется в средней группе педагогов 36–45 лет, снижается – в старшей возрастной группе (46+ лет). Контент-анализ незаконченных предложений показал, что педагоги с эмоциональным стилем реагирования на стресс (маркеры «тревога», «бессилие», «опустошение») имеют достоверно более высокий уровень фазы напряжения по сравнению с рационально ориентированными ($p\leq0,05$).

---

[6] Письмо Министерства образования и науки Алтайского края от 26.02.2026 № 380 «О проведении онлайн-курса для педагогов по профилактике эмоционального выгорания “Точка опоры”». URL: https://ppms22.ru/news/24aprelya2026godazavershilsyavosminedelnyyonlaynkursdlyapedagogovpoprofilaktikeemotsionalnogovygoran.html (дата обращения: 13.05.2026).

[7] Проект «Ресурсные педагог: экосистема профилактики выгорания через методики самокоучинга». Фонд президентских грантов. URL: https://президентскиегранты.рф/public/application/item?id=1c2ecb21-016d-49a2-99dc-06d6817d6adb (дата обращения: 13.05.2026).

[8] Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 3-е изд. М.: Юрайт, 2022. 299 с.

[9] Бойко В.В. Методика диагностики эмоционального выгорания личности. СПб., 2014. 24 с.

[10] Рукавишников А.А., Соколова М.В. Опросник психического выгорания для учителей. Ярославль: Психодиагностика, 2001. С. 357–360.

Корреляционный анализ (значимых связей для r≥0,25) позволил сгруппировать переменные в четыре устойчивых кластера (табл. 1). Выделение кластеров осуществлялось на основе двух критериев: 1) устойчивость корреляций – наличие связей с коэффициентом r ≥ 0,25 (умеренные и высокие); 2) содержательная интерпретируемость – переменные внутри кластера должны описывать единый психологический феномен. Выделенные кластеры не являются изолированными: между ними существуют перекрестные связи. Например, ресурсы связаны с напряжением, напряжение – с эмоциональным стилем оценки ситуации. При этом внутренняя согласованность каждого кластера выше связи с другими кластерами.

*Таблица 1*

**Кластеры корреляционных связей**

*Table 1*

**Clusters of significant correlations**

| Кластер | Переменные | Корреляционные связи, r |
|---|---|---|
| «Выгорание» | Деперсонализация, психоэмоциональное истощение | Между деперсонализацией и психоэмоциональным истощением выявлена устойчивая положительная корреляция (r=0,65, p<0,01), что подтверждает единство симптомокомплекса профессионального выгорания.<br>В кластере «Выгорание» деперсонализация отрицательно коррелирует с эмоциональной отдачей учеников (r=–0,22) и «напряжением» (r=–0,30). Положительные связи выявлены с заметными результатами труда (r=+0,22) и эмоциональным стилем оценки рабочих ситуаций (r=+0,35 для деперсонализации, r=+0,28 для истощения).<br>Отрицательные связи кластера выявлены с отдельными параметрами других кластеров, в частности с моральным удовлетворением (r=–0,35), признанием администрацией (r=–0,30), поведенческим компонентом климата (r=–0,42) |
| «Ресурсы» | Моральное удовлетворение от профессиональной деятельности, признание администрацией заслуг педагога, эмоциональная отдача учеников, поведенческий компонент психологического климата педагогического коллектива | Все четыре ресурсных параметра связаны между собой положительными корреляциями средней и высокой устойчивости (r от 0,25 – до 0,45). Наиболее значимая связь – между моральным удовлетворением педагога от профессиональной деятельности и признанием администрацией заслуг самого специалиста (r=0,45), а также между моральным удовлетворением педагога от профессиональной деятельности и поведенческим компонентом социально-психологического климата при взаимодействии специалистов друг с другом (r=0,38) |
| «Напряжение» | Фаза напряжения (по методике В.В. Бойко) | Фаза «Напряжение» по методике В.В. Бойко связана с параметрами кластера «Ресурсы» в диапазоне от 0,30 до 0,50, а именно с моральным удовлетворением (r=0,50) и признанием администрацией заслуг специалиста (r=0,40). Параметр «напряжение» положительно связан с эмоциональным стилем оценки ситуации (r=0,40 и отрицательно – с параметром «деперсонализация» (r=–0,30) |
| «Риск» | Эмоциональный стиль оценки, заметные результаты труда | Положительная между собой (0,30); с выгоранием (0,28–0,35); нет значимых связей с ресурсами |



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

*Регрессионные модели.* Множественный регрессионный анализ (табл. 2) подтвердил, что моральное удовлетворение от работы является универсальным протективным фактором, значимо снижающим проявления всех фаз эмоционального выгорания. Наибольший эффект наблюдается в отношении фазы «Напряжение» (β=–7,75; $R^2$=0,429). Признание администрацией профессиональных заслуг уменьшает риск развития психоэмоционального истощения (β=–2,09). При этом ориентация на заметные положительные результаты труда усиливает резистенцию (β=+2,78) и истощение (β=+2,02), что указывает на «цену успеха» – демонстративные профессиональные достижения сопряжены с дополнительными психоэмоциональными затратами.

*Таблица 2*

**Предикторы фаз выгорания по методике В.В. Бойко**

*Table 2*

**Predictors of burnout phases (Boyko's methodology)**

| Зависимая переменная | $R^2$ | Предикторы | β |
|---|---|---|---|
| Фаза «Напряжение» | 0,429 | Моральное удовлетворение от работы | –7,750 |
| Фаза «Резистенция» | 0,265 | Моральное удовлетворение от работы | –5,200 |
| | | Заметные положительные результаты труда | +2,780 |
| Фаза «Истощение» | 0,319 | Моральное удовлетворение от работы | –6,570 |
| | | Признание администрацией заслуг | –2,090 |
| | | Заметные положительные результаты труда | +2,020 |

Примечание. β значимы при p≤0,05.

*Моделирование программ психопрофилактики выгорания.* Базис модели составляют четыре компонента: когнитивная реструктуризация смыслов труда, работа с парадоксом «заметных результатов», укрепление поведенческой поддержки в коллективе и внедрение системы признания профессиональных заслуг. Анализ по типу школы учитывает более высокие показатели выгорания в общеобразовательных школах и различную иерархию мотивов (r=0,68). Дифференциация по функциональным обязанностям учитывает, что учителя-предметники составляют группу риска с максимальной деперсонализацией (9,04±4,85; F=6,620; p=0,002). Дифференциация по возрасту учитывает нелинейную динамику выгорания с показателями в группе 36–45 лет (F=6,243 – симптом «загнанность в клетку», p<0,001).

*Таблица 3*

**Статистические параметры узлов дерева решений**

*Table 3*

**Statistical parameters of decision tree nodes**

| Этап определения профилактических программ | Параметр | p-value | Размер эффекта |
|---|---|---|---|
| 1 | Тип школы | <0,05 | $\eta^2$=0,82 |
| 2А | Возраст (общеобразовательная школа) | <0,001 | $\eta^2$=0,060 |
| 2Б | Функциональная группа (специальная школа) | <0,01 | $\eta^2$=0,042 |
| 3Б1 | Возраст (педагог начальных классов) | <0,01 | $r^2$=0,12 |
| 3Б2 | Возраст (педагог-предметник) | <0,01 | $r^2$=0,18 |

Параметр «тип школы» является значимым, поскольку он определяет не только уровень выгорания, но и саму структуру профессиональной мотивации. На основе выявленных статистических различий между группами (тип школы – F=1388,63; возраст – F=6,243; функциональная группа по направлению персональной деятельности – F=6,620) построено дерево решений (рис.).

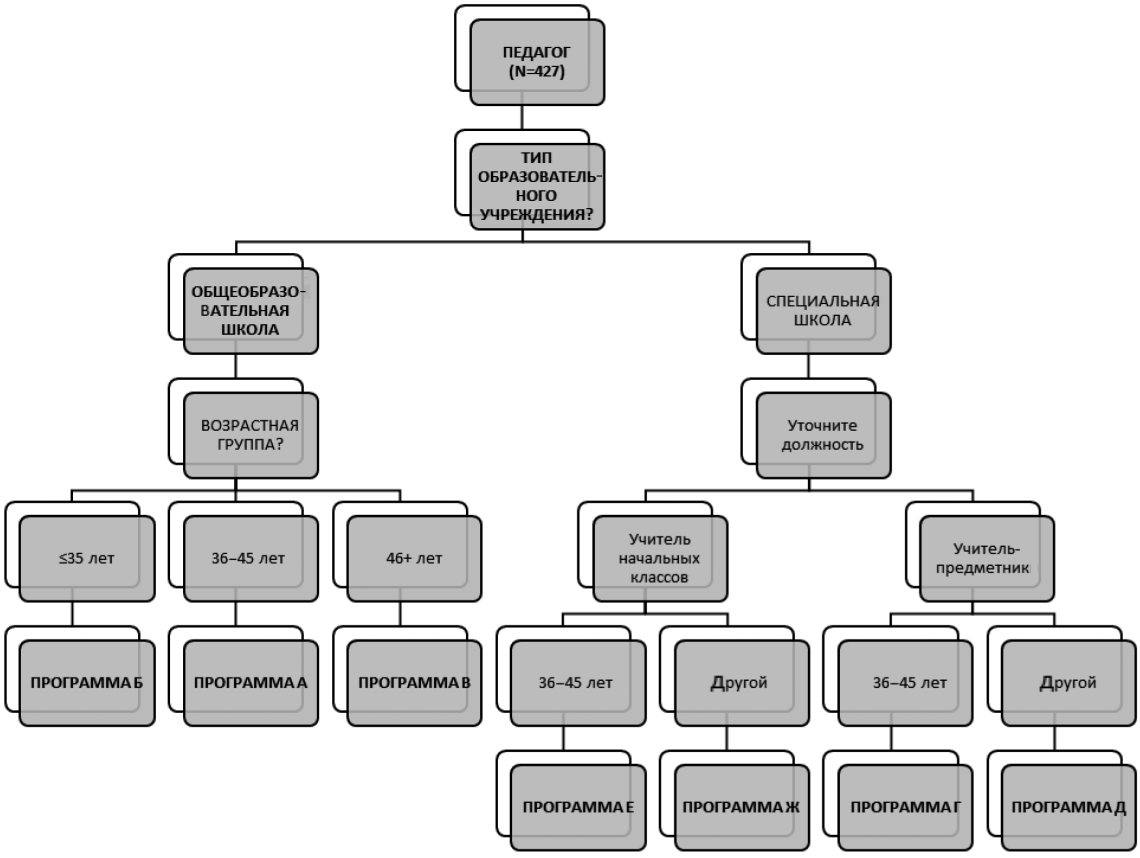



*Рис. Дерево решений выбора программ психопрофилактики эмоционального выгорания педагогов*
*Fig. Decision tree for choosing psychological prevention programs for teachers' emotional burnout*

Логика выбора содержания профилактических программ психологической помощи педагогам

Шаг 1. Определение типа школы.

– Если педагог работает в общеобразовательной школе – переход к Шагу 2а.

– Если педагог работает в специальной (коррекционной) школе – переход к Шагу 2б.

Шаг 2а. Определение возрастной группы (для общеобразовательной школы).

– Если возраст педагога 36–45 лет, рекомендуется выбор программы I «Профилактика эмоционального выгорания с помощью когнитивной реструктуризации педагогических достижений».

– Если возраст менее 35 лет, осуществляется выбор программы II «Психологическая профилактика эмоционального выгорания при рационализации профессиональной включенности в образовательный процесс».

– Если возраст более 46 лет, осуществляется выбор программы III «Профилактика эмоционального истощения при большом стаже педагогической деятельности».

Шаг 2б. Определение функциональной группы для специальных школ.

– Если педагог является учителем начальных классов, то может осуществляться переход к Шагу 3а.

– Если педагог является учителем-предметником, то предполагается переход к Шагу 3б.

Шаг 3а. Определение возраста (учитель начальных классов специальной школы).

– Если возраст педагога 36–45 лет, то осуществляется выбор программы VI «Профилактика эмоционального истощения при коммуникации с субъектами образовательного процесса».

– Если возраст другой, то осуществляется выбор программы VII «Профилактика эмоционального дискомфорта при педагогической коммуникации с родителями».

Шаг 3б. Определение возраста (учителя-предметники специальной школы).

– Если возраст педагога 36–45 лет, то осуществляется выбор программы IV «Психологическая профилактика деперсонализации».



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

– Если возраст другой, то осуществляется выбор программы V «Профилактика профессиональной нагрузки с применением здоровьесберегающих технологий».

Возраст является значимым параметром в двух частях дерева решений, но с разной логикой проектирования профилактических программ (табл. 4).

*Таблица 4*

**Целевые модули выбора программы психопрофилактики эмоционального выгорания педагогов**

*Table 4*

**Target modules for choosing a program for psychological prevention of teachers' emotional burnout**

| Код | Название модуля | Тип школы | Должность | Возраст, лет | Основные мишени |
|---|---|---|---|---|---|
| А | Когнитивная реструктуризация достижений | Общеобразовательная | Любая | 36–45 | «Загнанность в клетку», моральное удовлетворение, долженствование |
| Б | Рационализация профессиональной включенности | Общеобразовательная | Любая | ≤ 35 | Стрессогенность, тайм-менеджмент, запрос обратной связи |
| В | Опора на смыслы и опыт | Общеобразовательная | Любая | ≥ 46 | Альтруистическая мотивация, наставничество, техническая поддержка |
| Г | Профилактика деперсонализации | Специальная (коррекционная) | Учитель-предметник | 36–45 | Деперсонализация, коррекция внешних достижений, супервизия |
| Д | Здоровьесберегающая нагрузка | Специальная | Учитель-предметник | Другие | Нормирование работы, коллегиальное признание |
| Е | Эмоциональный контакт | Специальная | Учитель начальных классов | 36–45 | Эмоциональная отдача, ритуалы онлайн-уроков, работа с родителями |
| Ж | Коммуникация с родителями без истощения | Специальная | Учитель начальных классов | Другие | Техники невербальной коммуникации, профилактика конфликтов |

Сформулированы значимые направления в формировании программ психологической помощи.

*Программа А (общеобразовательная школа, возраст педагогов 36–45 лет).* Предназначена для педагогов с наиболее высоким риском эмоционального выгорания (22,2 % выборки обследуемых), которые переживают профессиональный кризис середины карьеры. У педагогов этой группы выявлены максимальные показатели симптомов «Загнанность в клетку» (12,8 балла) и «эмоциональный дефицит» (17,8 балла), а также наиболее сильные корреляции между деперсонализацией и поведенческой поддержкой (r=–0,40), что указывает на высокую чувствительность к качеству отношений в коллективе. Работа с этой группой педагогов ориентирована на когнитивную реструктуризацию, в том числе с акцентом на восстановление морального удовлетворения (β=–7,75), трансформацию эмоционального стиля реагирования (r=+0,40 с напряжением) и признание заслуг администрацией (β=–2,09).

*Программа Б (общеобразовательная школа, возраст педагогов до 35 лет).* В группу включены учителя, которые находятся на этапе профессионального становления и демонстрируют начальные признаки выгорания, но еще не достигли критического уровня. У них умеренно выражена деперсонализация (в среднем 2,85 балла), а ресурсом снижения напряжения выступают внешнее признание и рациональная организация нагрузки. Приоритетом для этой группы является формирование адаптивных копинг-стратегий через тренинг снижения стрессогенности оценки ситуации (β=0,42), регулярную обратную связь от администрации и обучение тайм-менеджменту, что позволит предотвратить переход выгорания в хроническую форму.

*Программа В (общеобразовательная школа, возраст педагогов 46 лет и старше).* Группа представлена опытными специалистами, у которых наблюдается естественное снижение симптомов выгорания по сравнению с кризисным возрастом, но сохраняется уязвимость в отношении технических и смысловых аспектов работы. У них появляется значимая связь альтруистической мотивации со снижением истощения (r=–0,25), а моральное удовлетворение продолжает выполнять протективную роль (r=–0,30). Помощь этой группе педагогов должна планироваться в поддержке ценностно-смысловых ориентиров (передача опыта молодым коллегам, наставничество) и компенсации дефицита цифровых компетенций.

*Программа Г (специальная школа, учителя-предметники, возраст педагогов 36–45 лет).* Данная группа риска характеризуется максимальным уровнем деперсонализации среди всех обследованных категорий специалистов. Учителя-предметники специальных школ в возрасте кризиса середины карьеры демонстрируют парадоксальную связь ориентации на заметные результаты труда с усилением резистенции (β=+2,78, r=0,30), что указывает на дезадаптивный механизм «цены успеха». Программа психологической помощи данной группе педагогов включает задачи снижения деперсонализации с использованием групповых тренингов эмпатии, коррекции установок относительно значимости внешних достижений, усиления поведенческой поддержки в коллективе.

*Программа Д (специальная школа, учителя-предметники, другой возраст).* Группа объединяет учителей-предметников, находящихся вне кризисного возраста (до 35 лет и после 46 лет), у которых деперсонализация выражена менее сильно (в среднем 8,70 балла), но сохраняется повышенная чувствительность к организационной нагрузке. В психологической работе с данной группой важно обучение навыкам рациональной организации труда, поскольку удовлетворенность нагрузкой значимо снижает истощение (r=–0,32), а признание заслуг выступает защитным фактором от проявлений деперсонализации (r=–0,30).

*Программа Е (специальная школа, учитель начальных классов, возраст педагогов 36–45 лет).* В группу высокого риска входят 65 педагогов (15,2 % выборки) – учителей начальных классов специальных школ в возрасте кризиса середины карьеры, которые острее всего переживают невозможность полноценного эмоционального контакта с детьми. У них наиболее выражен маркер «тоска и опустошение» (45 %), а эмоциональная отдача учеников имеет самую сильную связь со снижением фазы «Напряжение» (r=–0,35). Приоритетными направлениями помощи являются восстановление эмоционального контакта через техники невербальной коммуникации и ритуалы начала/конца урока, поддержка индивидуального подхода с помощью визуальных расписаний и пошаговых инструкций.

*Программа Ж (специальная школа, учителя начальных классов, другой возраст).* Наиболее ресурсная группа педагогов (8,2 % выборки) включает учителей начальных классов специальных школ в возрасте до 35 лет и после 46 лет, у которых симптомы выгорания выражены слабее, а ведущим протективным фактором выступает мотив помощи детям (ранг 2, средний ранг 3,41). Программа включает развитие техник поддержания обратной связи с учениками, организацию совместных онлайн-ритуалов с родителями и рефлексию успешных случаев индивидуальной помощи детям как ресурс профессиональной удовлетворенности.

Представленная логика моделирования программ включает систему маршрутизации и контроля эффективности с количественными критериями. При недостаточной эффективности групповой работы предусмотрен перевод в индивидуальный трек с применением когнитивно-поведенческих подходов и супервизионной поддержкой.

Перспективным направлением является дополнение модели психофизиологическими индикаторами. Это обеспечит создание систем предиктивной аналитики, динамически корректирующейся под состояние педагога.



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

*Выводы*

1. Выделены кластеры симтомокомплекса выгорания как мишени психопрофилактического воздействия: «Выгорание» (деперсонализация и истощение, r=0,65), «Ресурсы» (моральное удовлетворение, признание, эмоциональная отдача учеников, социально-психологический климат, r=0,25–0,45), «Напряжение» (фаза напряжения, связанная с ресурсами на уровне r=0,30–0,50) и «Риск» (эмоциональный стиль реагирования и субъективная оценка значимости заметных результатов профессиональной деятельности, r=0,30). Структура психопрофилактической программы эмоционального выгорания педагогов ориентирована на системную организацию феномена, где ресурсы и риски образовательной среды воздействуют на развитие психоэмоционального напряжения.

2. Подтверждена значимость комплексного воздействия при психопрофилактике выгорания, а не изолированной работы с отдельными проявлениями симтомокомлекса. Кластеры не изолированы: ресурсы связаны с психоэмоциональным напряжением, психоэмоциональное напряжение – с эмоциональным стилем оценки ситуации, а выгорание отрицательно коррелирует с моральным удовлетворением (r=–0,35), признанием администрацией заслуг специалиста (r=–0,30) и поведенческим компонентом социально-психологического климата педагогического коллектива (r=–0,42).

3. Построено дерево решений, обеспечивающее логику направлений психопрофилактики эмоционального выгорания для отдельных групп педагогов. Разработаны семь модулей (от когнитивной реструктуризации достижений до профилактики коммуникативного истощения с родителями), включающие идентифицированные мишени: работа с долженствованием, тайм-менеджмент, наставничество, коррекция внешних достижений, нормирование нагрузки, восстановление эмоционального контакта с обучающимися и техники невербальной коммуникации.

*Заключение.* Проведенное эмпирическое исследование и систематизация современных подходов позволили разработать дифференцированную модель психопрофилактики профессионального выгорания педагогов. Построенное на основе статистических данных дерево решений и семь адресных модулей программ обеспечивают определение мишеней воздействия для отдельных групп педагогов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на лонгитюдную проверку модели и ее адаптацию к гибридным форматам обучения.

## Библиографический список

1. Иванова Е.С., Можейко А.В., Паршукова С.В. Профилактическая психолого-педагогическая программа «#Хочу. #Могу. #Развиваюсь. Stop выгоранию» // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19, № 3. С. 134–154. DOI: https://doi.org/10.17759/bppe.2022190307
2. Корзенкова Е.В., Джабатырова Б.К., Крафт Н.Н. Модель профилактики профессионального выгорания молодых учителей // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. Т. 15, № 1. С. 77–84. DOI: https://doi.org/10.47370 2078-1024-2023-15-1-77-84
3. Курбатова А.И. Профилактика синдрома эмоционального выгорания у городских и сельских учителей // Молодой ученый. 2026. № 15 (618). С. 377–382. EDN: PSFTWS
4. Паатова М.Э., Берсирова А.З., Шебанец А.В., Кобякова В.А. Феномен профессионального выгорания педагогов: сущность и проявления // Образование и наука. Сер. 3: Педагогика и психология. 2025. Т. 27, № 10. С. 65–91. EDN: POBZZY. DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-10-65-91
5. Пазухина С.В. Модель профилактики синдрома профессионального выгорания у педагогических работников // Эргодизайн. 2023. № 2. С. 168–178. DOI: https://doi.org/10.30987/2658-4026-2023-2-168-178

6. Рассудова Л.А. Взаимосвязь эмоционального выгорания и стилей педагогической деятельности учителей // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2026. № 2 (51). С. 237–243. EDN: SLSEFP. DOI: https://doi.org/10.36809/2309-9380-2026-51-237-243
7. Резванова И.Ю. Требования и ресурсы безопасной рабочей среды, препятствующие выгоранию педагогов // Экстремальная психология и безопасность личности. 2026. Т. 3, № 1. С. 68–88. DOI: https://doi.org/10.17759/epps.2026030104
8. Санькова М.В., Острикова О.А. Модель профилактики эмоционального выгорания педагогических работников дошкольных образовательных организаций // Педагогическая перспектива. 2025. № 1 (17). С. 10. EDN: VJMZEH. DOI: https://doi.org/17. 10.55523/27822559_2025_1(17)_10
9. Синкевич И.А., Тучкова Т.В. Профессиональный стресс педагогов и личностные ресурсы его преодоления // Проблемы современного педагогического образования. 2023. Т. 78, № 2. С. 373–375. EDN: NREYYJ
10. Сорокоумова Г.В. Психологический тренинг как эффективный метод профилактики эмоционального выгорания педагогов // Гуманизация образования. 2019. № 3. С 123–130. EDN: HYFKFI. DOI: 10.24411/1029-3388-2019-10037
11. Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burback, L., Agyapong, V.I.O., & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20* (9), 5625. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph20095625
12. Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22* (3), 273–285. DOI: https://doi.org/10.1037/ocp0000056
13. Cervellione, B., Lombardo, E.M.C., & Iacolino, C. (2025) Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: a systematic review. *Front. Psychol.*, *16*, 1640968. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968
14. Hung, C.Y., Brass, N.R., Brockmeier L., Bergin C., Imler M., & Luper S. (2026, April). Social and emotional learning programs and students' prosocial behavior: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. DOI: https://doi.org/10.3102/00346543261438462
15. Lillelien, K., & Jensen, M. (2025). Digital and digitized interventions for teachers' professional well-being: A systematic review of work engagement and burnout using the job demands–resources theory. *Education Sciences*, *15*, 799. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15070799
16. Schaufeli, W.B., & Taris, T.W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (pp. 43–68). *Springer, Dordrecht*. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
17. Zhi, R., Wang, Y., & Derakhshan, A. (2024). Teacher emotions and functional productivity in online educational environments. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1356789. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356789
18. Zhou, S., Slemp, G.R., & Vella-Brodrick, D.A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *36* (2), 63. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

# MODELING OF PSYCHOLOGICAL PREVENTION PROGRAMS FOR TEACHERS' EMOTIONAL BURNOUT (BASED ON THE RESULTS OF EMPIRICAL STUDY)

**E.Yu. Brel (Moscow, Russia)**
**M.M. Zashchirinsky (Saint Petersburg, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem*. This article addresses the issues of modeling psychological prevention programs for emotional burnout among teachers in general education and special (correctional) schools. The wide range of existing preventive approaches and their heterogeneous effectiveness pose the task of identifying targets for psychological intervention based on an evidence-based approach.

*The purpose of this article* is to present, based on an empirical study of the factors and structure of burnout, a model of a modular psychological prevention program for burnout, tailored to specific categories of teachers.

*Methodology and research methods*. The methodological foundation of the work comprises the concept of professional burnout (the Job Demands-Resources (JD-R) model, C. Maslach's three-component model), as well as modern approaches to modeling preventive programs (O.V. Khukhlaeva, E.A. Selivanova; resource-based and cognitive-behavioral approaches). The empirical study was conducted on a sample of teachers from general education and special (correctional) schools. The following instruments were used: the Professional Burnout questionnaire by N.E. Vodopyanova and E.S. Starchenkova, the Diagnosis of Emotional Burnout questionnaire by V.V. Boyko, the Burnout Syndrome questionnaire by A.A. Rukavishnikov, an express method for assessing the socio-psychological climate, and an author-developed questionnaire on satisfaction with professional activity. Statistical processing included correlation, multiple regression, factor, and analysis of variance (ANOVA).

*Research results*. Based on the results of correlation and regression analyses, a decision tree was constructed and a model of a modular psychological prevention program for emotional burnout was developed, differentiated by school type, position, and age. The psychological prevention program includes seven targeted modules with a participant routing mechanism and a built-in effectiveness evaluation system.

*Conclusion*. The developed differentiated program is based on statistically substantiated targets and takes into account the heterogeneity of teaching staff. The program includes routing and a system for monitoring intervention effectiveness. Further research should be directed toward the longitudinal verification of the model and its adaptation to various educational process formats.

**Keywords:** *professional burnout, educators, psychological prevention, modular program of psychological prevention, modeling programs for psychological prevention of burnout.*

**Brel, Elena Yu.** – PhD (Psychology), Professor, Department of Pedagogy, Head of the Federal Resource Center for Psychological Services in the Higher Education System of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7737-8058; e-mail: brelelena@mail.ru
**Zashchirinskii, Maksim M**. – Independent Researcher, Psychologist, LLC *ICC Psychometrica* (Saint Petersburg, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3360-6917; e-mail: selzo21max@mail.ru

## References

1. Ivanova, E.S., Mozheiko, A.V., & Parshukova, S.V. (2022). Preventive Psychological and Pedagogical Program «#Iwant. #Ican. #Idevelop. Stop Burnout. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education], *19* (3), 134–154. DOI: https://doi.org/10.17759/bppe.2022190307
2. Korzenkova, E.V., Dzhabatyrova, B.K., & Kraft, N.N. (2023). A model of young teachers' professional burnout prevention. *Vestnik Maykopskogo gosudarstven-nogo tehnologiceskogo universiteta*, *15* (1), 77–84. DOI: https://doi.org/10.47370 2078-1024-2023-15-1-77-84
3. Kurbatova, A.I. (2026). Prevention of burnout syndrome in urban and rural teachers. *Molodoy uchenyy [Young scientist], 15*, 377–382.

4. Paatova, M.E., Bersirova, A.Z., Shebanets, A.V., & Kobyakova, V.A. (2025). The phenomenon of professional burnout in teachers: Its nature and manifestations. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta [Adygea State University Bulletin], 27 (10), 65–91.* DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-10-65-9
5. Pazukhina, S.V. (2023). Model for prevention of occupational burnout syndrome in teaching staff. *Ergodizayn* [Ergodesign]*, 2*, 168–178. DOI: https://doi.org/10.30987/2658-4026-2023-2-168-178
6. Rassudova, L.A. (2026). The relationship between emotional burnout and teaching styles of teachers. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities Studies], *2* (51), 237–243. DOI: https://doi.org/10.36809/2309-9380-2026-51-237-243
7. Rezvanova, I.Yu. (2026). Safe job environment demands and resources to prevent teacher burnout. *Ekstremalnaya psikhologiya i bezopasnost lichnosti* [Extreme Psychology and Personal Safety], *3* (1), 68–88. DOI: https://doi.org/10.17759/epps.2026030104
8. Sankova, M.V., & Ostrikova, O.A. (2025). Model for preventing emotional burnout of teaching staff in preschool educational organizations. *Pedagogicheskaya perspektiva* [Pedagogical Perspective], *1* (17), 10. DOI: https://doi.org/17. 10.55523/27822559_2025_1(17)_10
9. Sinkevich, E.V., & Tuchkova, T.V. (2023). Professional stress of teachers and personal resources for overcoming it. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *78* (2), 373–375.
10. Sorokoumova, G.V. (2019). Psychological training as an effective method for preventing emotional burnout in teachers. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of Education], *3*, 123–130. DOI: 10.24411/1029-3388-2019-10037
11. Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burback, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20* (9), 5625. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph20095625
12. Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22* (3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056
13. Hung, C.Y., Brass, N.R., Brockmeier L., Bergin C., Imler M., & Luper S. (2026, April). Social and emotional learning programs and students' prosocial behavior: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. DOI: https://doi.org/10.3102/00346543261438462
14. Cervellione, B., Lombardo, E.M.C., & Iacolino, C. (2025) Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: a systematic review. *Front. Psychol.*, *16*, 1640968. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968
15. Lillelien, K., & Jensen, M. (2025). Digital and digitized interventions for teachers' professional well-being: A systematic review of work engagement and burnout using the job demands–resources theory. *Education Sciences*, *15*, 799. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15070799.
16. Schaufeli, W.B., & Taris, T.W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (pp. 43–68). *Springer, Dordrecht*. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
17. Zhi, R., Wang, Y., & Derakhshan, A. (2024). Teacher emotions and functional productivity in online educational environments. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1356789. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356789
18. Zhou, S., Slemp, G.R., & Vella-Brodrick, D.A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *36* (2), 63. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x



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

**УДК 159.98**

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ИГРОВЫХ СРЕД ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**К.А. Болендр (Ставрополь, Россия)**
**Л.И. Макадей (Ставрополь, Россия)**
**Э.В. Терещенко (Ставрополь, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* В условиях цифровизации образования и развития инклюзивной практики актуализируется поиск научно обоснованных средств психолого-педагогического сопровождения школьников с расстройством аутистического спектра. Одним из значимых затруднений данной категории обучающихся является недостаточная сформированность навыков распознавания, понимания и интерпретации базовых эмоциональных состояний других людей, что осложняет социальное взаимодействие, коммуникацию и включение в образовательную среду. При этом цифровые игровые технологии обладают развивающим потенциалом только при условии их методической обоснованности, учета сенсорных, когнитивных и эмоциональных особенностей детей с РАС, а также ориентации не на механическое запоминание мимических признаков, а на понимание эмоции в социальном контексте.

*Цель* статьи – теоретически обосновать принципы проектирования цифровой игровой среды, направленной на развитие навыков распознавания и интерпретации базовых эмоциональных состояний, с опорой на подход П. Экмана. В рамках настоящего исследования эмоциональный интеллект школьников с РАС рассматривается через базовый компонент – способность распознавать, понимать и интерпретировать эмоциональные состояния другого человека.

*Методология и методы исследования.* Методологическую основу исследования составили культурно-исторический подход Л.С. Выготского, клинико-психологические представления о развитии детей с расстройством аутистического спектра, подход П. Экмана к изучению универсальных эмоциональных выражений по лицевой экспрессии, а также современные положения инклюзивного дизайна, сенсорной безопасности и когнитивной доступности цифровой образовательной среды. Использовались методы теоретического анализа, обобщения и систематизации психолого-педагогической литературы по проблемам эмоционального развития детей с РАС, цифровых образовательных технологий, serious games и инклюзивного проектирования.

*Результаты исследования.* В результате теоретического анализа выделены три взаимосвязанных принципа проектирования цифровой игровой среды: поэтапность и контекстуализация обучения, сенсорная безопасность и когнитивная доступность, аффективная вовлеченность через нематериальную мотивацию. На основе указанных принципов предложена трехмодульная архитектура цифровой игровой среды: «Знакомство», «Конструктор», «Ситуация». Содержательная основа предложенной архитектуры соотнесена с подходом П. Экмана и включает работу с базовыми эмоциональными состояниями, имеющими выраженные мимические признаки: радостью, грустью, гневом, страхом, удивлением и отвращением.

*Выводы.* Цифровая игровая среда может рассматриваться как перспективное средство развития навыков распознавания и интерпретации базовых эмоциональных состояний у школьников с РАС при условии ее психолого-педагогической и методической обоснованности. Теоретическая значимость исследования заключается в интеграции культурно-исторического подхода, клинико-психологических представлений о РАС и современных данных о цифровых технологиях в обосновании принципов проектирования развивающей игровой среды. Практическая значимость состоит в определении ориентиров для разработчиков, педагогов-психологов, дефектологов и специалистов сопровождения. Перспективы дальнейшего исследования связаны с уточнением содержания цифровой игровой среды, экспертной оценкой ее психолого-педагогической и интерфейсной доступности, а также последующей эмпирической проверкой эффективности предложенной трехмодульной архитектуры.

*Авторский вклад.* Авторами осуществлены теоретический анализ научной литературы, обоснование проблемы исследования, уточнение роли подхода П. Экмана в отборе эмоционального содержания, формулировка принципов проектирования цифровой игровой среды и разработка трехмодульной архитектуры приложения.

**Ключевые слова:** *расстройство аутистического спектра, эмоциональный интеллект, распознавание базовых эмоций, цифровая игровая среда, подход П. Экмана, сенсорная безопасность.*

**Болендр Ксения Александровна** – студентка бакалавриата психолого-педагогического факультета, Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь), e-mail: bolendrk@gmail.com

**Макадей Людмила Ильинична** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии личности психолого-педагогического факультета, Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь), e-mail: makadey95@mail.ru

**Терещенко Элеонора Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии и психологии безопасности психолого-педагогического факультета, Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь); e-mail: tereschenko-nora@mail.ru

*Постановка проблемы.* Современный этап развития системы образования, характеризующийся цифровизацией и расширением инклюзивной практики, актуализирует поиск научно обоснованных средств психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Для учащихся с расстройством аутистического спектра (РАС) одним из значимых препятствий на пути социализации и включения в образовательную среду является недостаточная сформированность навыков распознавания, понимания и интерпретации эмоциональных состояний [Баенская, 2019; Никольская, Баенская, Либлинг, 2007]. В отечественной клинико-психологической традиции подчеркивается, что трудности эмоционального контакта при РАС связаны не только с восприятием мимики, но и с пониманием ее социального значения и связи с внутренним миром другого человека [Баенская, 2019, с. 17; Никольская, Баенская, Либлинг, 2007, с. 18].

Актуальность разработки цифровых средств сопровождения усиливается ростом числа обучающихся с РАС в российской системе образования и необходимостью создания специальных условий для их включения в общеобразовательную среду. По данным Всероссийского мониторинга, общая численность обучающихся с РАС в 2022 г. увеличилась на 17 % по сравнению с 2021 г. и составила 45 888 человек; это требует внедрения технологий и практик, обеспечивающих качественное сопровождение детей с РАС в образовательных организациях [Хаустов, Шумских, 2023, с. 5].

Современные исследования подтверждают, что трудности эмоционального распознавания при РАС не ограничиваются восприятием мимики. Они проявляются также в отражении эмоциональных состояний в голосе и речи, распознавании эмоций по абстрактным изображениям и речевым сигналам других детей [Ляксо, Фролова, 2025, с. 95]. Следовательно, цифровые задания должны постепенно переводить ребенка от распознавания отдельного мимического признака к анализу комплексной эмоциональной ситуации.

Сходный вывод представлен в обзоре А. Ландовской и соавт.: эмоциональные проявления у детей с аутизмом могут анализироваться через разные каналы – мимику, просодику речи, жесты, физиологические реакции, при этом каждый канал может быть нестабильным или недостаточно информативным [Landowska et al., 2022, p. 1, 22]. Поэтому цифровая игровая среда должна обучать ребенка не только сопоставлению лица и названия эмоции, но и пониманию связи между эмоциональным выражением, причиной переживания и социальным контекстом.

Традиционные методики, включая Floortime и социальные истории, имеют теоретическую обоснованность и применяются в индивидуальной работе [Гринспен, Уидер, 2018], но их массовое применение ограничено высокой ресурсоемкостью и трудностью переноса навыков [Лебединская, Никольская, 1991; Лебединский, 2003].



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

Характеристики цифровых технологий – структурированность, предсказуемость, возможность адаптивной обратной связи и многократного вариативного повторения – соотносятся с познавательными особенностями детей с РАС: потребностью в рутине, склонностью к систематизации, фрагментарностью восприятия и сенсорными особенностями [Абакумова, Милованова, 2019, с. 30; Романова, Таланцева, 2024, с. 69].

Данный разрыв отмечается и в отечественных исследованиях цифровых решений для детей с РАС: многие ассистирующие технологии решают узкий круг задач, дублируют бумажные материалы в электронном формате и не опираются на целостную методологию развития [Солдатенкова, Блинова, 2021, с. 24].

Перспективность цифрового подхода подтверждается систематическим обзором рандомизированных исследований ICT-вмешательств при аутизме: компьютерные, планшетные и роботизированные технологии рассматриваются как средства, обеспечивающие предсказуемость, регулярность заданий и комфортную среду для формирования социальных навыков [Scarcella et al., 2023, p. 1].

В рамках настоящего исследования эмоциональный интеллект школьников с РАС рассматривается через базовый компонент – способность распознавать, понимать и интерпретировать эмоциональные состояния другого человека. Такой фокус обусловлен тем, что именно трудности понимания эмоционального значения мимики, поведения и ситуации выступают одним из значимых препятствий социального взаимодействия при РАС.

Таким образом, научная проблема исследования заключается в противоречии между социально-педагогической потребностью в эффективных, мотивирующих и доступных средствах развития эмоционального интеллекта у школьников с РАС и недостаточной теоретико-методической разработанностью принципов проектирования цифровых игровых сред, интегрирующих психолого-педагогические подходы, учет особенностей развития при РАС и потенциал игровых технологий.

*Цель* статьи – теоретически обосновать принципы проектирования цифровой игровой среды, направленной на развитие навыков распознавания и интерпретации базовых эмоциональных состояний у школьников с расстройством аутистического спектра, с опорой на подход П. Экмана к изучению универсальных эмоциональных выражений по лицевой экспрессии.

*Методология и методы исследования*. Методологическую основу исследования составили культурно-исторический подход Л.С. Выготского, клинико-психологические представления о развитии детей с РАС, подход П. Экмана к изучению универсальных эмоциональных выражений по лицевой экспрессии, а также современные положения инклюзивного дизайна, сенсорной безопасности и когнитивной доступности цифровой образовательной среды. В качестве методов исследования использовались теоретический анализ, обобщение и систематизация психолого-педагогической литературы по проблемам эмоционального развития детей с РАС, цифровых образовательных технологий, serious games и инклюзивного проектирования.

*Обзор научной литературы по проблеме.* Проектирование цифровой игровой среды для детей с РАС требует синтеза нескольких методологических оснований. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского, в частности концепция зоны ближайшего развития и понимание игры как пространства освоения социальных смыслов, задает общую педагогическую рамку исследования [Выготский, 1966]. Особое значение для проектирования содержания цифровой игровой среды имеет подход П. Экмана к изучению универсальных эмоциональных выражений по лицевой экспрессии. В рамках данного подхода эмоциональные состояния рассматриваются как имеющие внешне наблюдаемые мимические признаки, которые могут выступать ориентиром для распознавания состояния другого человека. Для настоящего исследования данный подход важен не как исчерпывающая модель эмоционального интеллекта, а как основание для отбора базовых эмоциональных состояний и визуального стимульного материала цифровой игровой среды.

В связи с этим проектируемая среда должна обеспечивать последовательное движение от узнавания внешних мимических признаков к пониманию эмоционального состояния в социальном контексте. В качестве содержательной основы такой среды целесообразно рассматривать базовые эмоциональные состояния, имеющие выраженные мимические признаки: радость, грусть, гнев, страх, удивление и отвращение [Экман, 2010; Landowska et al., 2022]. Для ребенка с РАС, у которого спонтанная игра и социальное научение могут быть затруднены, специально организованная цифровая игровая среда становится способом структурированного включения в ситуацию эмоционального и социального взаимодействия.

Клинико-психологические исследования конкретизируют, на какие особенности развития должна ориентироваться такая среда [Лебединская, Никольская, 1991; Лебединский, 2003, с. 95; Никольская, Баенская, Либлинг, 2007]. Ключевыми являются дефицит понимания психического состояния другого человека (Theory of Mind), объясняющий трудности интерпретации эмоций как отражения внутренних состояний [Baron-Cohen, 1997, p. 23], особенности восприятия, внимания и регуляции, а также склонность к систематизации и работе с правилами как потенциальная опорная сторона познавательного профиля [Giusti et al., 2021, p. 1].

Необходимость адаптивности цифровой среды связана не только с сенсорными особенностями, но и с выраженной гетерогенностью когнитивного и интеллектуального развития при РАС. Поэтому приложение должно предусматривать индивидуальную настройку темпа, уровня сложности, количества стимулов и способа предъявления материала [Романова, Таланцева, 2024, с. 69].

Анализ традиционных методик позволяет выделить три значимые задачи цифровой среды: поддержание мотивации, дозирование сложности и генерализацию навыка. Во-первых, индивидуальные занятия по методике Floortime требуют от специалиста значительной гибкости и времени [Гринспен, Уидер, 2018, с. 203]. Во-вторых, цифровая среда может фиксировать успешность выполнения заданий и постепенно изменять параметры, удерживая ребенка в зоне ближайшего развития. В-третьих, навык, сформированный на однотипных карточках, нередко не переносится на живое взаимодействие, тогда как цифровая среда позволяет моделировать различные социальные контексты и варианты эмоциональных выражений [Grynszpan et al., 2014, p. 352; Karami et al., 2021].

При этом игровая форма сама по себе не гарантирует развивающего эффекта: serious games должны быть теоретически обоснованными, методически выстроенными и привлекательными для пользователя. В систематическом обзоре Т. Карнейро и соавт. показано, что serious games могут положительно влиять на социальные навыки детей и подростков с РАС, включая распознавание, кодирование и декодирование эмоций, эмоциональную регуляцию, зрительный контакт, совместное внимание и поведенческие навыки; вместе с тем авторы подчеркивают ограниченность доказательной базы и необходимость более строгих исследований [Carneiro et al., 2024, p. 2, 12]. Сходные выводы представлены в обзоре Т.Т. Азадбони и соавт., где serious games рассматриваются как перспективный инструмент обучения социальным навыкам аутичных людей [Azadboni et al., 2024, p. 1].

*Результаты исследования.* В результате теоретического анализа были выделены три взаимосвязанных принципа проектирования цифровой игровой среды, направленной на развитие навыков распознавания и интерпретации базовых эмоциональных состояний у школьников с РАС: поэтапность и контекстуализация обучения, сенсорная безопасность и когнитивная доступность, аффективная вовлеченность через нематериальную мотивацию.

Проектирование цифровой игровой среды должно учитывать двойственную природу формируемого навыка. С одной стороны, школьнику с РАС необходимо научиться выделять устойчивые мимические признаки базовых эмоциональных состояний, что соотносится с подходом П. Экмана. С другой – распознавание эмоции не должно ограничиваться механическим соотнесением выражения лица с названием эмоции,



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

поскольку для социального взаимодействия принципиально важно понимание причины переживания, ситуации и возможной реакции другого человека [Ляксо, Фролова, 2025, с. 95; Солдатенкова, Блинова, 2021, с. 24; Landowska et al., 2022, p. 1, 22]. Поэтому цифровая игровая среда должна обеспечивать последовательное движение от узнавания отдельного мимического признака к пониманию эмоции в социальном контексте.

Принцип поэтапности и контекстуализации обучения предполагает переход от простых и наглядных стимулов к более сложным социальным ситуациям. На первом этапе ребенок соотносит эмоциональное состояние с отдельными внешними признаками; на следующем этапе учится анализировать согласованность элементов мимической экспрессии; на завершающем этапе рассматривает эмоцию в контексте события, причины переживания и возможной реакции другого человека.

Принцип сенсорной безопасности и когнитивной доступности предполагает минимизацию риска сенсорной перегрузки и снижение избыточной когнитивной нагрузки. Это включает умеренное использование цвета, звука и анимации, предсказуемую структуру экрана, ограниченное количество одновременно предъявляемых стимулов, понятные инструкции и возможность индивидуальной настройки темпа работы. Учитывая выраженную неоднородность когнитивных профилей при РАС, приложение должно предусматривать разные уровни сложности и гибкую траекторию прохождения заданий [Романова, Таланцева, 2024, с. 69; Солдатенкова, Блинова, 2021, с. 23–24].

Принцип аффективной вовлеченности через нематериальную мотивацию означает, что игровая среда должна поддерживать интерес ребенка не только за счет внешних поощрений, баллов или соревновательности, но и через эмоционально значимый сюжет, возможность выбора, ощущение успешности и понятную обратную связь. Для ребенка с РАС особенно важно, чтобы игровое действие было предсказуемым, но не однообразным, а персонажи, ситуации и задания постепенно связывались с опытом социального взаимодействия [Giusti et al., 2021, p. 1; Carneiro et al., 2024, p. 2, 12].

На основе указанных принципов предложена трехмодульная архитектура цифровой игровой среды: «Знакомство», «Конструктор», «Ситуация». Отдельные элементы предлагаемой архитектуры соотносятся с подходом Н.Н. Абакумовой и А.Н. Миловановой, которые подчеркивают значимость простого и интуитивно понятного интерфейса, персонажа-помощника и упражнения-конструктора, позволяющего ребенку формировать заданную эмоцию из отдельных черт лица [Абакумова, Милованова, 2019, с. 30–32].

Модуль «Знакомство» направлен на формирование первичных эмоциональных эталонов на основе лицевой экспрессии. На данном этапе ребенок знакомится с базовыми эмоциями, рассматривает выражение лица персонажа, обращает внимание на положение глаз, бровей, рта и соотносит эмоциональный образ с названием эмоции. Этот модуль выполняет функцию ориентировочной основы: ребенок получает устойчивый и сенсорно безопасный образ эмоции, к которому затем может обращаться в более сложных заданиях.

Модуль «Конструктор» предполагает активное составление эмоционального выражения из отдельных элементов лица. Такой формат позволяет ребенку не только узнавать готовую эмоцию, но и анализировать, какие мимические признаки участвуют в ее выражении. Использование персонажа-помощника снижает социальную напряженность, делает задание более игровым и помогает удерживать внимание на значимых элементах эмоциональной экспрессии.

Модуль «Ситуация» направлен на интерпретацию эмоции в социальном контексте. Ребенок соотносит эмоциональное состояние персонажа с причиной переживания, действием другого человека и возможным способом реагирования. Благодаря этому формируется переход от распознавания внешнего признака к пониманию эмоционального смысла ситуации, что особенно важно для последующей генерализации навыка в реальном общении.

*Выводы*

1. Проведенный теоретический анализ показал, что цифровая игровая среда может рассматриваться как перспективное средство развития навыков распознавания и интерпретации базовых эмоциональных состояний у школьников с РАС при условии ее психолого-педагогической и методической обоснованности. Игровой формат сам по себе не гарантирует развивающего эффекта; значимым является то, насколько цифровая среда учитывает особенности эмоционального, когнитивного и сенсорного развития ребенка с РАС.

2. Выделены три взаимосвязанных принципа проектирования такой среды: поэтапность и контекстуализация обучения, сенсорная безопасность и когнитивная доступность, аффективная вовлеченность через нематериальную мотивацию. Подход П. Экмана рассмотрен как основание для отбора базовых эмоциональных состояний и визуального стимульного материала.

3. Предложенная трехмодульная архитектура «Знакомство», «Конструктор», «Ситуация» позволяет представить развитие навыка распознавания базовых эмоций как поэтапный процесс: от первичного знакомства с мимическими признаками эмоции к анализу элементов лицевой экспрессии и последующему пониманию эмоционального состояния в социальном контексте.

*Заключение.* Исследование интегрирует культурно-исторический подход, клинико-психологические представления о РАС и современные данные о цифровых технологиях и serious games в обосновании принципов проектирования развивающей игровой среды. Это позволило определить ориентиры для разработчиков, педагогов-психологов, дефектологов и специалистов сопровождения, работающих над созданием цифровых инструментов для детей с РАС.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с уточнением содержания цифровой игровой среды, экспертной оценкой ее психолого-педагогической и интерфейсной доступности, а также последующей эмпирической проверкой эффективности предложенной трехмодульной архитектуры в условиях инклюзивного или специального образования.

## Библиографический список

1. Абакумова Н.Н., Милованова А.Н. Разработка дизайна интерфейса приложения для развития эмоционального интеллекта детей с расстройствами аутистического спектра // Гуманитарная информатика. 2019. № 16. С. 28–33. DOI: https://doi.org/10.17223/23046082/16/4
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2019. 112 с. URL: https://www.litres.ru/book/elena-rostislavovna/pomosch-v-vospitanii-detey-s-osobym-emocionalnym-razv-178259/chitat-onlayn/ (дата обращения: 27.05.2026).
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68. URL: https://detsad90.perm.prosadiki.ru/media/2019/03/05/1273622113/Vy_gotskij_L.S._IGRA_I_EE_ROL_V_PSIXICHESKOM_RAZVITII_REBENKA.pdf (дата обращения: 27.05.2026).
4. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2018. 510 с. URL: https://www.litres.ru/book/serena-uider/na-ty-s-autizmom-ispolzovanie-metodiki-floortime-dlya-razviti-6545012/chitat-onlayn/ (дата обращения: 27.05.2026).
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностическая карта ребенка с аутизмом. М.: Просвещение, 1991. 96 с. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0245/1_0245-1.shtml (дата обращения: 29.05.2026).
6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2003. 144 с. URL: https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_lebedinsky/~psy_lebedinsky.htm (дата обращения: 29.05.2026).
7. Ляксо Е.Е., Фролова О.В. Характеристики речи и эмоциональной сферы детей с расстройствами аутистического спектра // Физиология человека. 2025. Т. 51, № 4. С. 95–109. DOI: https://doi.org/10.31857/S0131164625040071



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

8. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2007. 288 с. URL: https://cppisp33.ru/files/autichniy_reb_puti_pomochi.pdf (дата обращения: 29.05.2026).
9. Романова Р.С., Таланцева О.И. Особенности интеллектуального развития при расстройстве аутистического спектра // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13, № 1. С. 69–77. DOI: https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130106
10. Солдатенкова Е.Н., Блинова И.В. Цифровые решения в инклюзивном образовании детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19, № 3 (72). С. 23–30. DOI: https://doi.org/10.17759/autdd.2021190303
11. Хаустов А.В., Шумских М.А. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21, № 3. С. 5–17. DOI: https://doi.org/10.17759/autdd.2023210301
12. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь: пер. с англ. СПб.: Питер, 2010. 334 с. URL: https://books.google.com/books/about/Психология_эмоций.html?id=7g2lkgAACAAJ (дата обращения: 27.05.2026).
13. Azadboni, T.T., Nasiri, S., Khenarinezhad, S., & Sadoughi, F. (2024). Effectiveness of serious games in social skills training to autistic individuals: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 161*, 105634. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105634
14. Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind.* Cambridge, MA. URL: https://direct.mit.edu/books/monograph/3890/MindblindnessAn-Essay-on-Autism-and-Theory-of-Mind (access date: 23.05.2026).
15. Carneiro, T., Carvalho, A., Frota, S., & Filipe, M.G. (2024). Serious games for developing social skills in children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review. *Healthcare, 12* (5), 508. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare12050508
16. Giusti, L., Zancanaro, M., Gal, E., & Weiss, P.L. (2021). Characteristics of the design of serious games for children with autism spectrum disorder: Systematic review. *JMIR Serious Games, 9* (2)*,* e25031. DOI: https://doi.org/10.2196/25031
17. Grynszpan, O., Weiss, P.L., Perez-Diaz, F., & Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Autism, 18* (4), 346–361. DOI: https://doi.org/10.1177/1362361313476767
18. Karami, B., Koushki, R., Arabgol, F., Rahmani, M., & Vahabie, A.-H. (2021). Effectiveness of virtual/augmented reality-based therapeutic interventions on individuals with autism spectrum disorder: A comprehensive meta-analysis*. Frontiers in Psychiatry, 12,* 665326. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.665326.
19. Landowska, A., Karpus, A., Zawadzka, T., Robins, B., Barkana, D.E., Kose, H., Zorcec, T., & Cummins, N. (2022). Automatic emotion recognition in children with autism: A systematic literature review. *Sensors, 22* (4), 1649. DOI: https://doi.org/10.3390/s22041649
20. Scarcella, I., Marino, F., Failla, C., Doria, G., Chilà, P., Minutoli, R., Vetrano, N., Vagni, D., Pignolo, L., Di Cara, M., Settimo, C., Quartarone, A., Cerasa, A., & Pioggia, G. (2023). Information and communication technologies-based interventions for children with autism spectrum conditions: A systematic review of randomized control trials from a positive technology perspective. *Frontiers in Psychiatry, 14,* 1212522. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1212522

# THEORETICAL FOUNDATIONS FOR DESIGNING DIGITAL GAME ENVIRONMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**K.A. Bolendr (Stavropol, Russia)**

**L.I. Makadey (Stavropol, Russia)**

**E.V. Tereshchenko (Stavropol, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* In the context of educational digitalization and the development of inclusive practice, the search for scientifically grounded tools for psychological and pedagogical support of schoolchildren with autism spectrum disorder becomes increasingly relevant. One of the significant difficulties experienced by this group of learners is the insufficient development of skills for recognizing, understanding and interpreting other people's emotional states, which complicates social interaction, communication and inclusion in the educational environment. Digital game technologies have developmental potential only if they are methodologically grounded, take into account sensory, cognitive, and emotional characteristics of children with ASD, and focus on understanding emotion in a social context rather than on mechanical memorization of facial features.

*The purpose of the article* is to theoretically substantiate the principles of designing a digital game environment aimed at developing skills for recognizing and interpreting basic emotional states in schoolchildren with autism spectrum disorder, based on P. Ekman's approach. In the present study, emotional intelligence in schoolchildren with ASD is considered through its basic component: the ability to recognize, understand, and interpret another person's emotional states.

*Methodology.* The methodological basis of the study includes L.S. Vygotsky's cultural-historical approach, clinical and psychological concepts of the development of children with autism spectrum disorder, P. Ekman's approach to universal emotional expressions through facial expression, and modern principles of inclusive design, sensory safety and cognitive accessibility of the digital educational environment. The study uses theoretical analysis, generalization and systematization of psychological and pedagogical literature on emotional development in children with ASD, digital educational technologies, serious games and inclusive design.

*Research results.* The theoretical analysis made it possible to identify three interrelated principles of digital game environment design: gradualness and contextualization of learning, sensory safety and cognitive accessibility, and affective involvement through non-material motivation. On the basis of these principles, a three-module architecture of the digital game environment is proposed: "Introduction", "Constructor" and "Situation". The substantive basis of the proposed architecture is correlated with P. Ekman's approach and includes work with basic emotional states that have pronounced facial features: happiness, sadness, anger, fear, surprise, and disgust.

*Conclusions.* A digital game environment may be considered a promising tool for developing skills for recognizing and interpreting emotions in schoolchildren with ASD, provided that it is psychologically, pedagogically and methodologically grounded. The theoretical significance of the study lies in integrating the cultural-historical approach, clinical and psychological concepts of ASD and current data on digital technologies in substantiating the principles of designing a developmental game environment. The practical significance consists in defining guidelines for developers, educational psychologists, defectologists and support specialists. Further research may be aimed at clarifying the content of the digital game environment, conducting expert evaluation of its psychological, pedagogical and interface accessibility, and empirically testing the effectiveness of the proposed three-module architecture.

*Author's contribution.* The authors carried out a theoretical analysis of scientific literature, substantiated the research problem, clarified the role of P. Ekman's approach in selecting emotional content, formulated the principles of digital game environment design and developed the three-module architecture of the application.

**Keywords:** *autism spectrum disorder; emotional intelligence; recognition of basic emotions; digital game environment; P. Ekman's approach; sensory safety.*

**Bolendr, Ksenia A.** – Bachelor's Candidate, Faculty of Psychology and Pedagogy, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia); e-mail: bolendrk@gmail.com

**Makadey, Lyudmila I.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of General Psychology and Personality Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogy, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia); e-mail: makadey95@mail.ru

**Tereshchenko, Eleonora V.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology and Psychology of Safety, Faculty of Psychology and Pedagogy, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia); e-mail: tereschenko-nora@mail.ru



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

## References


1. Abakumova, N.N., & Milovanova, A.N. (2019). Development of an application interface design for the development of emotional intelligence in children with autism spectrum disorders. *Gumanitarnaya informatika* [Humanities Informatics], *16*, 28–33. DOI: https://doi.org/10.17223/23046082/16/4
2. Bayenskaya, E.R. (2019). *Pomoshch v vospitanii detey s osobym emotsionalnym razvitiem (ranniy vozrast)* [Help in raising children with special emotional development (early age)]. Moscow, Russia. URL: https://www.litres.ru/book/elena-rostislavovna/pomosch-v-vospitanii-detey-s-osobym-emocionalnym-razv-178259/chitat-onlayn/(access date: 27.05.2026).
3. Vygotsky, L.S. (1966). Play and its role in the mental development of a child. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], *6*, 62–68. URL: https://detsad90.perm.prosadiki.ru/media/2019/03/05/1273622113/Vy_gotskij_L.S._IGRA_I_EE_ROL_V_PSIXICHESKOM_RAZVITII_REBENKA.pdf (access date: 27.05.2026).
4. Greenspan, S., & Wieder, S. (2018). *Na ty s autizmom. Ispolzovanie metodiki Floortime dlya razvitiya otnosheniy, obshcheniya i myshleniya* [Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think]. Moscow, Russia. URL: https://www.litres.ru/book/serena-uider/na-ty-s-autizmom-ispolzovanie-metodiki-floortime-dlya-razviti-6545012/chitat-onlayn/ (access date: 27.05.2026).
5. Lebedinskaya, K.S., & Nikolskaya, O.S. (1991). *Diagnosticheskaya karta rebenka s autizmom* [Diagnostic card of a child with autism]. Moscow, Russia. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0245/1_0245-1.shtml (access date: 29.05.2026).
6. Lebedinsky, V.V. (2003). *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste* [Disorders of mental development in childhood]. Moscow, Russia. URL: https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_lebedinsky/~psy_lebedinsky.htm (access date: 29.05.2026).
7. Lyakso, E.E., & Frolova, O.V. (2025). Characteristics of speech and emotional sphere in children with autism spectrum disorders. *Fiziologiya cheloveka* [Human Physiology]*, 51* (4), 95–109. DOI: https://doi.org/10.31857/S0131164625040071
8. Nikolskaya, O.S., Bayenskaya, E.R., & Libling, M.M. (2007). *Autichnyy rebenok. Puti pomoshchi* [Autistic child: Ways to help]. Moscow, Russia. URL: https://cppisp33.ru/files/autichniy_reb_puti_pomochi.pdf (access date: 29.05.2026).
9. Romanova, R.S., & Talantseva, O.I. (2024). Features of intellectual development with autism spectrum disorder. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], *13* (1), 69–77. DOI: https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130106
10. Soldatenkova, E.N., & Blinova, I.V. (2021). Digital solutions in the inclusive education of children with autism spectrum disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders], *19* (3), 23–30. DOI: https://doi.org/10.17759/autdd.2021190303
11. Khaustov, A.V., & Shumskikh, M.A. (2023). Trends of including children with ASD in the general education system: Results of the All-Russian monitoring. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders], *21* (3), 5–17. DOI: https://doi.org/10.17759/autdd.2023210301.
12. Ekman, P. (2010). *Psikhologiya emotsiy. Ya znayu, chto ty chuvstvuesh* [Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life (Translated from English)]. Saint Petersburg, Russia. URL: https://books.google.com/books/about/Психология_эмоций.html?id=7g2lkgAACAAJ (access date: 27.05.2026).
13. Azadboni, T.T., Nasiri, S., Khenarinezhad, S., & Sadoughi, F. (2024). Effectiveness of serious games in social skills training to autistic individuals: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 161*, 105634. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105634

14. Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind.* Cambridge, MA. URL: https://direct.mit.edu/books/monograph/3890/MindblindnessAn-Essay-on-Autism-and-Theory-of-Mind (access date: 23.05.2026).
15. Carneiro, T., Carvalho, A., Frota, S., & Filipe, M.G. (2024). Serious games for developing social skills in children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review. *Healthcare, 12* (5), 508. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare12050508
16. Giusti, L., Zancanaro, M., Gal, E., & Weiss, P.L. (2021). Characteristics of the design of serious games for children with autism spectrum disorder: Systematic review. *JMIR Serious Games, 9* (2), e25031. DOI: https://doi.org/10.2196/25031
17. Grynszpan, O., Weiss, P.L., Perez-Diaz, F., & Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Autism, 18* (4), 346–361. DOI: https://doi.org/10.1177/1362361313476767
18. Karami, B., Koushki, R., Arabgol, F., Rahmani, M., & Vahabie, A.-H. (2021). Effectiveness of virtual/augmented reality-based therapeutic interventions on individuals with autism spectrum disorder: A comprehensive meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry, 12,* 665326. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.665326
19. Landowska, A., Karpus, A., Zawadzka, T., Robins, B., Barkana, D.E., Kose, H., Zorcec, T., & Cummins, N. (2022). Automatic emotion recognition in children with autism: A systematic literature review. *Sensors, 22* (4), 1649. DOI: https://doi.org/10.3390/s22041649
20. Scarcella, I., Marino, F., Failla, C., Doria, G., Chilà, P., Minutoli, R., Vetrano, N., Vagni, D., Pignolo, L., Di Cara, M., Settimo, C., Quartarone, A., Cerasa, A., & Pioggia, G. (2023). Information and communication technologies-based interventions for children with autism spectrum conditions: A systematic review of randomized control trials from a positive technology perspective. *Frontiers in Psychiatry, 14,* 1212522. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1212522

**УДК 159.923:37.015.3**

# САМООРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ: ПРОФИЛИ И ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ

**С.В. Гани (Москва, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* Изучение самоорганизации деятельности старшеклассников преимущественно проводится в логике анализа переменных: устанавливаются усредненные связи между показателями самоорганизации, тогда как тот факт, что один и тот же итоговый балл может складываться из разных сочетаний ее компонентов, остается вне поля зрения исследователей. Для дифференцированного психолого-педагогического сопровождения важны не столько средние показатели, сколько устойчивые профили самоорганизации и стоящие за ними психологические ресурсы.

*Цель* статьи – выделить профили самоорганизации деятельности обучающихся психолого-педагогических классов на основе сочетания ее компонентов и охарактеризовать различия между профилями по уровню жизнестойкости и эмоционального интеллекта.

*Методология и методы.* В качестве методологической основы выступили личностно ориентированный и ресурсный подходы. Выборку составили 269 обучающихся 9–11-х классов психолого-педагогической направленности (M = 15,8; SD = 0,6; 73 % девушек). Использованы методики: «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой, тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева) и опросник «ЭмИн» Д.В. Люсина. Профили выделены методом иерархического кластерного анализа, различия между ними оценивались по критерию Краскела – Уоллиса.

*Результаты исследования.* Выделены три профиля самоорганизации деятельности: целеустремленный (39 % выборки), ригидный (26 %) и слабоструктурированный (35 %). Профили различаются по психологическим ресурсам, однако более высокий уровень самоорганизации не сопровождается пропорциональным повышением уровня жизнестойкости и эмоционального интеллекта: обучающиеся с ригидным профилем при более высоком общем балле самоорганизации, чем сверстники со слабоструктурированным профилем, обнаруживают достоверно более низкие жизнестойкость и эмоциональный интеллект, поскольку поддерживают деятельность за счет внешних средств и фиксации в ущерб целеустремленности и настойчивости.

*Заключение.* За близкими по величине показателями самоорганизации стоят качественно разные профили: наиболее адаптивный, целеустремленный профиль опирается на высокий уровень жизнестойкости и эмоционального интеллекта, тогда как внешне упорядоченный ригидный профиль располагает наименьшими психологическими ресурсами. Это означает, что психолого-педагогическое сопровождение целесообразно строить с учетом профиля самоорганизации обучающегося, а не только итогового балла.

**Ключевые слова:** *самоорганизация деятельности, профили самоорганизации, кластерный анализ, жизнестойкость, эмоциональный интеллект, психолого-педагогические классы, личностно ориентированный подход.*

**Гани Светлана Вячеславовна** – кандидат психологических наук, заведующая сектором методического обеспечения деятельности психологических служб, Федеральный ресурсный центр психологической службы в системе высшего образования, Российская академия образования (Москва); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1689-7548; SPIN-код: 5582-5056; AuthorID: 535884; e-mail: sgani@mail.ru

*Постановка проблемы.* Умение организовать собственную деятельность во времени (планировать, удерживать цели и доводить начатое до конца) рассматривается сегодня и как личностный результат обучения, и как профессионально значимый навык [Богуславский, 2023]. Самоорганизация деятельности все чаще становится предметом педагогических и психологических исследований [Арабов, 2007; Логвинова, 2011], в которых показано, что навыки управления временем и саморегуляции учения связаны с академической

успешностью, учебной вовлеченностью и субъективным благополучием обучающихся [Aeon, Faber, Panaccio, 2021; Wolters, Brady, 2021; Fu et al., 2025]. Особую значимость самоорганизация приобретает для обучающихся психолого-педагогических классов, сеть которых активно развивается в системе российского образования, в том числе в форме региональных моделей и проектов [Арасланова, 2024]. Эти обучающиеся готовятся к профессиям помогающего типа и совмещают интенсивную учебную нагрузку с предпрофессиональной подготовкой: для них она выступает одновременно условием успешного обучения и формирующимся профессиональным качеством, тесно связанным с готовностью к профессиональному самоопределению [Ахрамович, 2024].

Вместе с тем большинство исследований самоорганизации выполнено в логике, центрированной на переменных, когда устанавливаются усредненные по выборке связи между показателями [Шекетера, 2015; MacCann et al., 2020; Минюрова и др., 2021]. Такой подход описывает «среднего» обучающегося и неизбежно сглаживает индивидуальные различия, оставляя без ответа вопрос о том, какие устойчивые сочетания компонентов самоорганизации реально встречаются и одинаковы ли школьники с близким суммарным баллом. Но для практики психолого-педагогического сопровождения важен именно качественный анализ: два обучающихся с равной «суммарной» самоорганизацией могут нуждаться в принципиально разной помощи.

Альтернативой выступает личностно ориентированный подход, подразумевающий выделение профилей по какому-либо психологическому конструкту, то есть группы обучающихся со сходной конфигурацией показателей. Вопрос о том, какими личностными ресурсами обеспечены различные профили самоорганизации деятельности обучающихся психолого-педагогических классов, до сих пор в исследованиях не ставился, что определяет новизну настоящего исследования.

*Цель* работы – выделить профили самоорганизации деятельности обучающихся психолого-педагогических классов на основе сочетания ее компонентов и охарактеризовать выделенные профили по уровню жизнестойкости и эмоционального интеллекта.

*Обзор научной литературы.* Изучение самоорганизации деятельности обучающихся опирается в настоящей работе на личностно ориентированный и ресурсный подходы. С.Л. Рубинштейн рассматривал активность и сознательность как сущностные характеристики субъекта, а внешние воздействия – как преломляющиеся через «внутренние условия» личности[1].

В педагогической психологии эти идеи получили развитие в идеях личностно ориентированного образования И.С. Якиманской и В.В. Серикова, в которых обучающийся рассматривается как активный субъект учения, способный к целеполаганию, рефлексии и самостоятельной организации собственной деятельности, а не как пассивный исполнитель внешних предписаний [Якиманская, 1996, с. 10; Сериков, 1999, с. 14]. Таким образом, самоорганизация деятельности представляет собой не комплекс навыков, а личностное образование, опирающееся на внутренние психологические ресурсы субъекта.

Самоорганизация деятельности в концепции Е.Ю. Мандриковой охватывает шесть составляющих: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксацию, использование внешних средств организации и ориентацию на текущий момент [Мандрикова, 2010]. Важно учитывать, что отдельные компоненты самоорганизации различаются по своему адаптационному потенциалу: планомерность, целеустремленность и настойчивость отражают продуктивную регуляцию деятельности, тогда как фиксация на деятельности связана с ригидным следованием заданному порядку. Один и тот же суммарный балл самоорганизации может складываться из принципиально разных сочетаний ее компонентов, что делает обоснованным переход от анализа отдельных шкал к выделению целостных профилей самоорганизации.

[1] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.



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

В отечественных исследованиях самоорганизация учебной деятельности изучалась в тесной связи с осознанной саморегуляцией и целеполаганием как условиями учебной успешности. О.Н. Логвинова описывает развитие функции целеполагания как ядро становления самоорганизации школьника [Логвинова, 2011], а К.Т. Арабов рассматривает ее формирование как самостоятельную педагогическую задачу старшей школы [Арабов, 2007]. В.И. Моросанова в своих исследованиях показала, что осознанная саморегуляция выступает особенным психологическим ресурсом достижения целей, относительно независимым от отдельных способностей субъекта [Моросанова, 2014]. Данный подход позволяет рассматривать самоорганизацию как компонент целостной системы личностной саморегуляции.

Личностно ориентированный подход, реализуемый в эмпирических исследованиях через кластерный и латентно-профильный анализ, в последние годы стал одним из ведущих инструментов изучения саморегуляции учения. В отличие от исследовательской стратегии, центрированной на переменных и описывающей усредненные показатели и их связи по всей выборке, профильный анализ обнаруживает качественно различные группы обучающихся и связывает принадлежность к определенной группе с мотивацией, вовлеченностью и психологическим благополучием [Zhao, Ling, 2022; Favini et al., 2023]. Число выделяемых профилей в подобных работах обычно колеблется от трех до пяти, а их содержательная характеристика варьирует от дефицитарных до ресурсно обеспеченных вариантов саморегуляции. Практическая ценность такого подхода состоит в том, что он позволяет адресно соотнести тип профиля с характерными для него зонами уязвимости и выстроить на этой основе дифференцированную психолого-педагогическую поддержку.

В качестве психологических ресурсов самоорганизации правомерно рассматривать жизнестойкость и эмоциональный интеллект, поскольку оба конструкта описывают внутренние опоры, позволяющие удерживать целенаправленную деятельность при столкновении с трудностями и эмоциональным напряжением. Жизнестойкость в модели С. Мадди объединяет вовлеченность, контроль и принятие риска и обеспечивает работоспособность в условиях напряжения [Леонтьев, Рассказова, 2006]. Ее связи с учебной адаптацией, субъективным благополучием и академическим упорством подтверждены в исследованиях последних лет [Choi et al., 2023; Li et al., 2024; Zhou et al., 2025]. Для обучающихся психолого-педагогических классов, совмещающих интенсивную учебную нагрузку с ранней предпрофессиональной подготовкой, жизнестойкость приобретает особое значение как ресурс совладания со стрессогенными факторами образовательной среды.

Эмоциональный интеллект в модели Д.В. Люсина рассматривается как способность понимать и управлять собственными и чужими эмоциями [Люсин, 2006; 2009]. Метааналитические данные показывают, что эмоциональный интеллект вносит самостоятельный вклад в учебные достижения, причем значимая часть этого вклада опосредована эмоциональной саморегуляцией [MacCann et al., 2020]. В работах, выполненных на российских выборках, эмоциональный интеллект субъектов образовательной среды все чаще рассматривается как фактор устойчивости в условиях цифровизации и возрастающих требований к обучающимся [Минюрова и др., 2021]. Осознанная саморегуляция при этом выступает ресурсом, поддерживающим одновременно и академическую успеваемость, и психологическое благополучие подростков [Моросанова, 2014; Morosanova, Fomina, Bondarenko, 2023; Fu et al., 2025; Wolters, Brady, 2021].

Таким образом, жизнестойкость и эмоциональный интеллект можно рассматривать как взаимодополняющие ресурсы самоорганизации, обеспечивающие устойчивость к нагрузке и стрессу, а также регуляцию эмоциональных состояний, сопровождающих учебную деятельность. Вместе с тем, несмотря на значительный объем исследований отдельных компонентов самоорганизации и ее ресурсов, устойчивые профили самоорганизации обучающихся психолого-педагогических

классов и их соотнесенность с уровнем жизнестойкости и эмоционального интеллекта до настоящего времени остаются недостаточно изученными. Это определяет необходимость эмпирического выделения таких профилей и анализа стоящих за ними психологических ресурсов, чему и посвящено настоящее исследование.

*Методология и методы.* Методологическая основа исследования базируется на личностно ориентированном (И.С. Якиманская, В.В. Сериков, С.Л. Рубинштейн) и ресурсном подходах (Д.А. Лентьев).

Выборку исследования составили 269 обучающихся 9–11-х классов, осваивающих программу профильной психолого-педагогической подготовки, 197 девушек и 72 юноши в возрасте от 14 до 18 лет (M = 15,8; SD = 0,6). Опрос проводился в онлайн-формате в ноябре – декабре 2025 года.

Самоорганизация деятельности измерялась опросником Е.Ю. Мандриковой (шесть шкал и общий показатель), эмоциональный интеллект изучался с помощью опросника «ЭмИн» Д.В. Люсина (межличностная и внутриличностная составляющие, общий индекс), жизнестойкость – с помощью теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой (вовлеченность, контроль, принятие риска, суммарный показатель).

Профили самоорганизации выделены методом иерархического кластерного анализа (метод Уорда) по шести стандартизованным (z-преобразованным) шкалам опросника самоорганизации. Число профилей определено с учетом интерпретируемости, наполненности групп и формальных показателей качества разбиения (информационный критерий и силуэтная мера), трехкластерное решение признано оптимальным как наиболее экономное и содержательно различимое. Различия между профилями по уровню жизнестойкости и эмоционального интеллекта проверялись непараметрическим критерием Краскела – Уоллиса с попарными сравнениями (критерий Манна – Уитни с поправкой Бонферрони), связь профиля с полом обучающихся оценивалась по критерию хи-квадрат.

*Результаты исследования.* Профили самоорганизации по компонентам опросника показаны на рисунке, а средние значения шкал и наполненность профилей – в табл. 1.

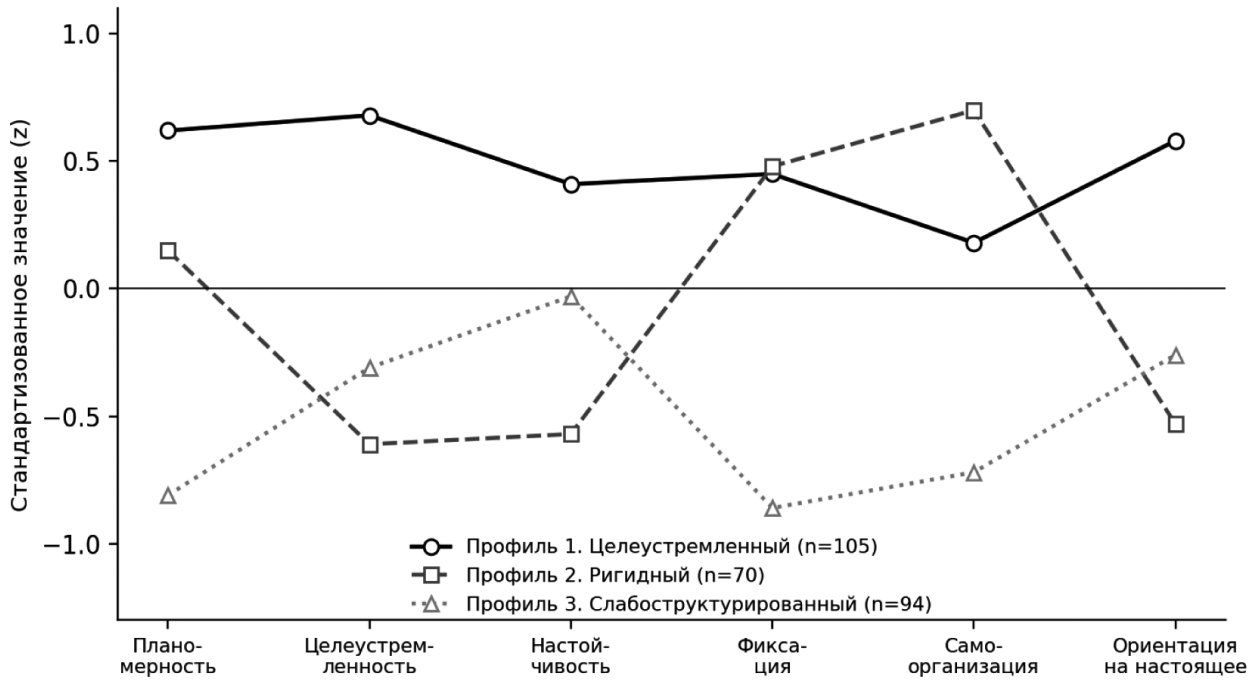



*Рис. Профили самоорганизации деятельности обучающихся (стандартизованные значения шкал)*
*Fig. Profiles of self-organization of activity (standardized scale scores)*



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

*Таблица 1*

**Средние значения шкал самоорганизации (n = 269)**

*Table 1*

**Mean self-organization scale scores (n = 269)**

| Шкала ОСД | Профиль 1. Целеустремленный | Профиль 2. Ригидный | Профиль 3. Слабоструктурированный |
|---|---|---|---|
| Планомерность | 21,6 | 18,7 | 12,6 |
| Целеустремленность | 38,4 | 29,8 | 31,8 |
| Настойчивость | 25,3 | 18,5 | 22,2 |
| Фиксация | 22,7 | 22,9 | 15,5 |
| Самоорганизация (внешние средства) | 10,6 | 13,2 | 6,1 |
| Ориентация на настоящее | 10,5 | 7,5 | 8,2 |
| **Общий показатель** | **129,2** | **110,5** | **96,5** |
| Численность, чел. (%) | 105 (39 %) | 70 (26 %) | 94 (35 %) |

Первый профиль – целеустремленный (105 чел., 39 %) – отличается повышенными значениями всех продуктивных составляющих самоорганизации (планомерности, целеустремленности, настойчивости и ориентации на настоящее) при умеренной фиксации. Обучающиеся с данным профилем получили самые высокие баллы по параметру самоорганизации деятельности (129,2 при возможном диапазоне от 25 до 175 баллов).

Второй профиль – ригидный (70 чел., 26 %) – характеризуется выраженной опорой на внешние средства организации и фиксацией на заданной структуре деятельности при сниженных показателях целеустремленности, настойчивости и ориентации на настоящее. Общий показатель уровня самоорганизации в этой группе (110,5) занимает промежуточное положение.

Третий профиль – слабоструктурированный (94 чел., 35 %) – включает обучающихся с пониженными значениями компонентов планомерности, использования внешних средств и фиксации на деятельности. Это наименее структурированный, спонтанный профиль с самым низким общим баллом по параметру самоорганизации (96,5).

Сравнение профилей по уровню личностных ресурсов приведено в табл. 2. По всем показателям жизнестойкости и эмоционального интеллекта различия между профилями статистически значимы ($p < 0,001$).

*Таблица 2*

**Жизнестойкость и эмоциональный интеллект при различных профилях самоорганизации (средние значения)**

*Table 2*

**Hardiness and emotional intelligence across the three self-organization profiles (means)**

| Показатель | Профиль 1 | Профиль 2 | Профиль 3 | H | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Жизнестойкость (общий показатель) | 99,8 | 76,8 | 85,6 | 51,9 | <0,001 |
| Вовлеченность | 43,5 | 33,5 | 36,7 | 51,7 | <0,001 |
| Контроль | 36,3 | 28,1 | 31,0 | 43,2 | <0,001 |
| Принятие риска | 20,0 | 15,1 | 17,9 | 34,3 | <0,001 |
| Эмоциональный интеллект (общий) | 96,8 | 79,8 | 87,8 | 44,2 | <0,001 |
| Межличностный | 47,4 | 39,6 | 42,6 | 35,8 | <0,001 |
| Внутриличностный | 49,4 | 40,2 | 45,2 | 33,2 | <0,001 |

Примечание. Профиль 1 – целеустремленный, профиль 2 – ригидный, профиль 3 – слабоструктурированный; в ячейках приведены средние значения показателей; H – эмпирическое значение критерия Краскела – Уоллиса, p – уровень статистической значимости различий между профилями.

Наиболее высоким уровнем психологических ресурсов характеризуются обучающиеся, отнесенные к целеустремленному профилю. Средние значения жизнестойкости (99,8) и эмоционального интеллекта (96,8) в этой группе значимо превышают соответствующие показатели двух других профилей по всем шкалам.

Показательно, что более высокий уровень самоорганизации не сопровождается соответствующим увеличением уровня психологических ресурсов. Обучающиеся с ригидным профилем, имея более высокий общий балл самоорганизации, чем обучающиеся со слабоструктурированным профилем, уступают им по уровню психологических ресурсов. Их показатели жизнестойкости значимо ниже (76,8 против 85,6; $p = 0,017$), как и показатели эмоционального интеллекта (79,8 против 87,8; $p = 0,008$). Таким образом, внешне более «упорядоченный» по суммарному баллу профиль оказывается психологически наименее обеспеченным.

Профили статистически не связаны с полом обучающихся ($\chi^2 = 2,5$; $p = 0,29$), юноши и девушки представлены в трех профилях в сопоставимых пропорциях, что свидетельствует о том, что выделенные профили не являются следствием гендерных различий.

*Обсуждение результатов.* Анализ полученных данных позволил увидеть, что одинаковый по величине показатель самоорганизации может быть результатом качественно разных внутренних конфигураций его компонентов и стоящих за ними психологических ресурсов. Целеустремленный профиль реализует самоорганизацию деятельности через продуктивные, волевые механизмы и опирается на высокий уровень жизнестойкости и эмоционального интеллекта. Это согласуется с представлением о связи осознанной саморегуляции с академической успешностью и психологическом благополучии [Morosanova, Fomina, Bondarenko, 2023].

Особый интерес в психологическом отношении представляет ригидный профиль. Достигая среднего по выборке уровня самоорганизации преимущественно за счет внешних средств и фиксации на заданной структуре деятельности, обучающиеся этой группы располагают самыми скромными психологическими ресурсами даже по сравнению с обучающимися со слабоструктурированным профилем. Подобную конфигурацию показателей можно трактовать как компенсаторную, когда при дефиците внутренних ресурсов (контроля и эмоциональной саморегуляции) обучающийся упорядочивает деятельность за счет внешних опор (ежедневников, списков, заранее заданного распорядка), которые отчасти замещают недостающую внутреннюю регуляцию. Близкие по содержанию «частично адаптивные» профили, в которых формально высокая активность сопровождается психологической уязвимостью, описаны и в зарубежных исследованиях профилей саморегуляции [Zhao, Ling, 2022; Favini et al., 2023].

Слабоструктурированный профиль, напротив, характеризуется невысокой выраженностью большинства компонентов самоорганизации и ее наименьшим общим баллом, однако по уровню жизнестойкости и эмоционального интеллекта занимает промежуточное положение, превосходя ригидный профиль. Это позволяет интерпретировать его не как «дефицитарный», а скорее как находящийся в процессе формирования. Так, обучающиеся данной группы располагают достаточными психологическими ресурсами, но пока не выработали устойчивых приемов планирования и организации собственной деятельности. С этой точки зрения слабоструктурированный профиль может оказаться наиболее восприимчивым к развивающему воздействию, поскольку имеющиеся психологические ресурсы создают опору для освоения навыков самоорганизации.

Таким образом, общий балл самоорганизации не является достаточным основанием для оценки психологического благополучия обучающегося и прогноза его учебной адаптации. Обучающиеся со слабоструктурированным профилем, демонстрируя более низкий суммарный балл, чем обучающиеся с ригидным профилем, в действительности располагают бóльшим ресурсным потенциалом, и их психолого-педагогическое сопровождение должно строиться иначе, чем поддержка внешне «исполнительных», но обедненных психологическими ресурсами обучающихся с ригидным профилем.



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

Полученные результаты задают различную логику работы с обучающимися в зависимости от их профиля: для слабоструктурированного профиля приоритетным становится освоение приемов планирования и организации деятельности при опоре на имеющиеся психологические ресурсы, тогда как для ригидного профиля на первый план выходит развитие жизнестойкости (прежде всего контроля и вовлеченности) и эмоциональной саморегуляции, а не «наращивание» внешней структуры. Выделенные профили могут служить основой для экспресс-диагностики: отнесение обучающегося к одному из трех профилей по краткому опроснику самоорганизации позволяет заранее предположить зону его ресурсной уязвимости и выстроить адресную психолого-педагогическую поддержку до появления значительных учебных трудностей. Ограничения исследования связаны с тем, что данные собраны на основе однократного среза без прослеживания изменений во времени и не позволяют делать выводы о причинно-следственных связях, а также со спецификой выборки, представленной классами психолого-педагогической направленности, что требует дальнейшей проверки устойчивости выделенных профилей на других группах обучающихся.

*Выводы*

1. На основе сочетаний компонентов самоорганизации выделены три группы обучающихся психолого-педагогических классов: целеустремленный, ригидный и слабоструктурированный профили.

2. Выделенные профили значимо различаются по уровню жизнестойкости и эмоционального интеллекта, причем эти различия не сводятся к простому упорядочиванию профилей в связи с линейным возрастанием уровня жизнестойкости и эмоционального интеллекта. Обучающиеся с ригидным профилем при более высоком общем балле самоорганизации обладают наименьшими психологическими ресурсами.

3. Полученные данные показывают, что общий показатель самоорганизации «маскирует» качественно различные сочетания ее компонентов, и обосновывают необходимость дифференцированного, адресного психолого-педагогического сопровождения, выстроенного с учетом профиля самоорганизации обучающегося и стоящих за ним психологических ресурсов.

*Заключение.* Развитие сети психолого-педагогических классов выступает одним из приоритетных направлений образовательной политики России, однако деятельность таких классов нуждается в научно-методическом обеспечении. Проведенное исследование отвечает на практический запрос, как сделать психолого-педагогическое сопровождение обучающихся адресным и опирающимся на их психологические особенности, а не на представления о «среднем» школьнике.

Основным результатом работы стало эмпирическое обоснование того, что за близкими суммарными показателями самоорганизации деятельности скрываются качественно различные сочетания ее компонентов. Особого внимания заслуживает ригидный профиль самоорганизации: при наиболее высоком общем балле самоорганизации обучающиеся этой группы обладают наименьшими психологическими ресурсами – пониженным уровнем жизнестойкости и эмоционального интеллекта. Это смещает задачу психодиагностики с определения уровня самоорганизации на выявление ее внутренней структуры и предостерегает от отождествления высокой исполнительности с психологическим благополучием обучающегося.

Практическая значимость полученных результатов состоит в возможности ранней идентификации профиля самоорганизации обучающегося и построения дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения, учитывающих стоящие за каждым профилем психологические ресурсы и зоны уязвимости. Перспективы дальнейшего исследования связаны с применением лонгитюдного дизайна, позволяющего проследить динамику профилей и их связь с причинно-следственными механизмами, проверкой устойчивости выявленных профилей на других выборках обучающихся, а также с разработкой и апробацией адресных программ психолого-педагогического сопровождения для каждого из выделенных профилей.

## Библиографический список


1. Арабов К.Т. Теоретические аспекты проблемы формирования самоорганизации старшеклассников // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 156–163. EDN: PUQWXD
2. Арасланова А.А. Региональный проект «Виртуальный педагогический класс»: кластерная методология создания и деятельности // Наука. Управление. Образование. РФ. 2024. № 2 (14). С. 60–66. EDN: JSCRHH
3. Ахрамович Ю.С. Роль самоорганизации в готовности к профессиональному самоопределению старшеклассников // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 3 (84). С. 57–61. EDN: HNQLKL
4. Богуславский М.В. Стратегия развития современного российского образования: от системных ретроинноваций к ретроинновационной системе // Наука. Управление. Образование. РФ. 2023. № 2 (10). С. 7–15. EDN: VYWKGU
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. Логвинова О.Н. Развитие функции целеполагания в процессе самоорганизации учебной деятельности школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2011. № 2. С. 35–41. EDN: OFOPLZ
7. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22. EDN: VZMIFN
8. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2009. С. 264–278.
9. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111. URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/i41i2cox7a/direct/73401318.pdf (дата обращения: 13.06.2026).
10. Минюрова С.А., Басюк В.С., Брель Е.Ю., Воробьева И.В., Кружкова О.В., Матвеева А.И. Эмоциональный интеллект субъектов образовательной среды в условиях цифровизации: обзор исследований // Сибирский психологический журнал. 2021. № 82. С. 153–173. DOI: 10.17223/17267080/82/9
11. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 4. С. 62–78. EDN: TFCZAX
12. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
13. Шекетера А.А. Психологическая безопасность как условие личностного развития выпускников школ // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 88–99. DOI: 10.17223/17267080/58/6
14. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
15. Aeon, B., Faber, A., & Panaccio, A. (2021). Does time management work? A meta-analysis. *PLoS ONE*, *16* (1), Article e0245066. DOI: 10.1371/journal.pone.0245066
16. Choi, S., Yoo, I., Kim, D., An, S., Sung, Y., & Kim, C. (2023). The moderating effect of resilience on the relationship between academic stress and school adjustment in Korean students. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 941129. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.941129
17. Favini, A., Gerbino, M., Pastorelli, C., Di Giunta, L., Iselin, A.-M.R., Lansford, J.E., Eisenberg, N., Uribe Tirado, L.M., Bacchini, D., Lunetti, C., Basili, E., Thartori, E., Cirimele, F., Fiasconaro, I., & Remondi, C. (2023). Emotion-related self-regulation profiles in early adolescence: a cross-national study. *Personality and Individual Differences*, *213*, Article 112298. DOI: 10.1016/j.paid.2023.112298




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

18. Fu, Y., Wang, Q., Wang, X., Zhong, H., Chen, J., Fei, H., Yao, Y., Xiao, Y., Li, W., & Li, N. (2025). Unlocking academic success: the impact of time management on college students' study engagement. *BMC Psychology*, *13*, Article 323. DOI: 10.1186/s40359-025-02619-x
19. Li, K., Wang, H., Siu, O.-L., & Yu, H. (2024). How and when resilience can boost student academic performance: a weekly diary study on the roles of self-regulation behaviors, grit, and social support. *Journal of Happiness Studies*, *25* (4), Article 36. DOI: 10.1007/s10902-024-00749-4
20. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L.E.R., Double, K.S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146* (2), 150–186. DOI: 10.1037/bul0000219
21. Morosanova, V.I., Fomina, T.G., & Bondarenko, I.N. (2023). Conscious self-regulation as a meta-resource of academic achievement and psychological well-being of young adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16* (3), 168–186. DOI: 10.11621/pir.2023.0312
22. Wolters, C.A., & Brady, A.C. (2021). College students' time management: a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, *33* (4), 1319–1351. DOI: 10.1007/s10648-020-09519-z
23. Zhao, R., & Ling, T. (2022). Latent profile analysis of university students' self-management and self-monitoring in the links among motivation, engagement, and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 1023920. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1023920
24. Zhou, L., Tang, M., Du, X., & Chen, J. (2025). Correlation between academic hardiness and subjective well-being among teenagers: the chain mediating role of academic passion and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *16*, Article 1517977. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1517977

# SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS' ACTIVITIES IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES: PROFILES AND PERSONAL RESOURCES

**S.V. Gani (Moscow, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* Research on high-school students' self-organization is predominantly conducted within a variable-centered framework: average associations between self-organization indicators are established, while the fact that the same overall score may arise from different combinations of its components is overlooked. For differentiated psychological-pedagogical support, what matters is not so much average associations as the stable profiles of self-organization and the psychological resources behind them.

*The purpose* of the article is to identify profiles of activity self-organization in students of psychological-pedagogical classes on the basis of combinations of its components and to characterize the differences among the profiles in hardiness and emotional intelligence.

*Methodology and methods.* The study drew on the person-centered and resource-based approaches as its methodological framework. The sample comprised 269 students in grades 9–11 of psychological-pedagogical classes (M = 15.8; SD = 0.6; 73 % female). The following instruments were used: the Activity Self-Organization Questionnaire by E.Yu. Mandrikova, the Hardiness Test by S. Maddi (adapted by D.A. Leontiev), and the EmIn emotional intelligence questionnaire by D.V. Lyusin. The profiles were identified through hierarchical cluster analysis, and differences between them were assessed using the Kruskal–Wallis test.

*Research results.* Three profiles of self-organization were identified: goal-directed (39 % of the sample), rigid (26 %), and weakly-structured (35 %). The profiles differ in their psychological resources; however, a higher level of self-organization is not accompanied by a proportional increase in hardiness and emotional intelligence. Students with a rigid profile, despite demonstrating a higher overall self-organization score than their peers with a weakly structured profile, show significantly lower levels of hardiness and emotional intelligence, as they tend to sustain their activity through external supports and behavioral fixation at the expense of goal orientation and perseverance.

*Conclusions.* Behind comparable levels of self-organization lie qualitatively different profiles: the most adaptive one, the goal-directed profile, draws on high hardiness and emotional intelligence, whereas the outwardly orderly rigid profile has the lowest psychological resources. This implies that psychological-pedagogical support should be built according to a student's self-organization profile rather than the overall score alone.

**Keywords:** *self-organization of activity; self-organization profiles; cluster analysis; hardiness; emotional intelligence; psychological-pedagogical classes; person-centered approach.*

**Gani, Svetlana V.** – PhD (Psychology), Head of the Sector for Methodological Support of Psychological Services, Federal Resource Center for Psychological Service in the Higher Education System, Russian Academy of Education (Moscow, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1689-7548; SPIN: 5582-5056; AuthorID: 535884; e-mail: sgani@mail.ru

## References

1. Arabov, K.T. (2007). Theoretical aspects of the problem of forming self-organization in high school students. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], *15*, 156–163.
2. Araslanova, A.A. (2024). Virtual Pedagogical Class regional project: cluster methodology of creation and operation. *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF* [Science. Management. Education. RF], *2* (14), 60–66.
3. Akhramovich, Yu.S. (2024). The role of self-organization in high school students' readiness for professional self-determination. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *3* (84), 57–61.
4. Boguslavskiy, M.V. (2023). The strategy for development of modern Russian education: from systemic retro-innovations to a retro-innovative system. *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF* [Science. Management. Education. RF], *2* (10), 7–15.
5. Leontiev, D.A., & Rasskazova, E.I. (2006). *Test zhiznestoykosti* [The hardiness test]. Moscow, Russia.
6. Logvinova, O.N. (2011). Development of the goal-setting function in the process of self-organization of students' learning activity. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy], *2*, 35–41.
7. Lyusin, D.V. (2006). A new technique for measuring emotional intelligence: the EmIn questionnaire. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *4*, 3–22.



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

8. Lyusin, D.V. (2009). The EmIn emotional intelligence questionnaire: new psychometric data. In D.V. Lyusin & D.V. Ushakov (Eds.), *Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam* [Social and emotional intelligence: from processes to measurements] (pp. 264–278). Moscow, Russia.
9. Mandrikova, E.Yu. (2010). Development of the self-organization of activity questionnaire (SOAQ). *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *2*, 87–111. URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/i41i2cox7a/direct/73401318.pdf (access date: 13.06.2026).
10. Miniurova, S.A., Basyuk, V.S., Brel, E.Yu., Vorobyeva, I.V., Kruzhkova, O.V., & Matveeva, A.I. (2021). Emotional intelligence of subjects of the educational environment in the context of digitalization: a research review. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], *82*, 153–173. DOI: 10.17223/17267080/82/9
11. Morosanova, V.I. (2014). Conscious self-regulation of human voluntary activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], *7* (4), 62–78.
12. Serikov, V.V. (1999). *Obrazovanie i lichnost. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem.* [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. Moscow, Russia.
13. Sheketera, A.A. (2015). Psychological safety as a condition for the personal development of school graduates. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], *58*, 88–99. DOI: 10.17223/17267080/58/6
14. Yakimanskaya, I.S. (1996). *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole* [Personality-oriented learning in the modern school]. Moscow, Russia.
15. Aeon, B., Faber, A., & Panaccio, A. (2021). Does time management work? A meta-analysis. *PLoS ONE*, *16* (1), Article e0245066. DOI: 10.1371/journal.pone.0245066
16. Choi, S., Yoo, I., Kim, D., An, S., Sung, Y., & Kim, C. (2023). The moderating effect of resilience on the relationship between academic stress and school adjustment in Korean students. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 941129. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.941129
17. Favini, A., Gerbino, M., Pastorelli, C., Di Giunta, L., Iselin, A.-M.R., Lansford, J.E., Eisenberg, N., Uribe Tirado, L.M., Bacchini, D., Lunetti, C., Basili, E., Thartori, E., Cirimele, F., Fiasconaro, I., & Remondi, C. (2023). Emotion-related self-regulation profiles in early adolescence: a cross-national study. *Personality and Individual Differences*, *213*, Article 112298. DOI: 10.1016/j.paid.2023.112298
18. Fu, Y., Wang, Q., Wang, X., Zhong, H., Chen, J., Fei, H., Yao, Y., Xiao, Y., Li, W., & Li, N. (2025). Unlocking academic success: the impact of time management on college students' study engagement. *BMC Psychology*, *13*, Article 323. DOI: 10.1186/s40359-025-02619-x
19. Li, K., Wang, H., Siu, O.-L., & Yu, H. (2024). How and when resilience can boost student academic performance: a weekly diary study on the roles of self-regulation behaviors, grit, and social support. *Journal of Happiness Studies*, *25* (4), Article 36. DOI: 10.1007/s10902-024-00749-4
20. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L.E.R., Double, K.S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146* (2), 150–186. DOI: 10.1037/bul0000219
21. Morosanova, V.I., Fomina, T.G., & Bondarenko, I.N. (2023). Conscious self-regulation as a meta-resource of academic achievement and psychological well-being of young adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16* (3), 168–186. DOI: 10.11621/pir.2023.0312
22. Wolters, C.A., & Brady, A.C. (2021). College students' time management: a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, *33* (4), 1319–1351. DOI: 10.1007/s10648-020-09519-z
23. Zhao, R., & Ling, T. (2022). Latent profile analysis of university students' self-management and self-monitoring in the links among motivation, engagement, and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 1023920. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1023920
24. Zhou, L., Tang, M., Du, X., & Chen, J. (2025). Correlation between academic hardiness and subjective well-being among teenagers: the chain mediating role of academic passion and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *16*, Article 1517977. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1517977

**УДК 159.9**

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ФАКТОРЫ, РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

**В.Н. Чепа (Красноярск, Россия)**
**М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)**

**Аннотация**

*Проблема и цель*. Психологическое благополучие подростков в условиях цифровизации, роста академического стресса и трансформации межличностных отношений в школе остается одним из наименее системно изученных феноменов в отечественной психологии. Несмотря на наличие многомерных моделей благополучия (C. Ryff, M. Seligman, E. Deci, R. Ryan), комплексные эмпирические работы, одновременно оценивающие базовые личностные ресурсы, субъективное благополучие в школе и интегральные показатели процветания, на российских выборках единичны. *Цель* исследования – выявить особенности психологического благополучия подростков в образовательной среде, провести сравнительный анализ учащихся 9-х и 10-х классов и определить ключевые факторы, влияющие на него.

*Теоретико-методологическую основу составили:* субъектно-деятельностный подход, теория самодетерминации, модель PERMA М. Селигмана, шестикомпонентная модель К. Рифф, концепции школьного климата и психологической безопасности. Исследование проведено в 2026 г. на выборке из 50 учащихся (23 десятиклассника и 27 девятиклассников) общеобразовательной школы города Красноярска. Использованы: «Опросник благополучия подростков EPOCH» (адаптация М.В. Орловой), «Опросник субъективного благополучия в школе» (Т.Н. Канонир и др.), «Опросник проявлений психологического благополучия подростков (ППБП)». Статистическая обработка: первичные описательные статистики, U-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ по Спирмену (SPSS 26.0). Проверка нормальности распределения осуществлялась критерием Шапиро – Уилка.

*Результаты и выводы.* Установлено, что системным фактором риска выступает критически высокий уровень воспринимаемой враждебности в отношениях с одноклассниками (среднее 74,7 % в 10-м классе и 75,8 % в 9-м). При этом десятиклассники демонстрируют более высокие показатели сотрудничества (70,0 против 60,6 %) и удовлетворенности школой (68,0 против 61,5 %). Интегральный индекс PERMA у девятиклассников несколько выше (4,02 против 3,95). Зафиксирован парадоксально высокий балл самооценки у девятиклассников (20,0 при среднем у десятиклассников 15,4), интерпретируемый как компенсаторно-защитный механизм в условиях экзаменационного стресса и кризиса идентичности. Корреляционный анализ выявил сильные положительные связи компонента «Взаимосвязь» со «Счастьем» (r=0,81) и отрицательную связь враждебности с сотрудничеством (r=−0,62). Выделены возрастные различия в структуре благополучия: у десятиклассников ведущую роль играют душевное равновесие и управление, у девятиклассников – самооценка и позитивное ощущение жизни. Обоснована необходимость перехода от патологизирующего подхода к ресурсному, ориентированному на снижение враждебности и развитие навыков сотрудничества, эмоциональной саморегуляции с учетом возрастной специфики.

*Заключение.* Проведенное исследование проясняет динамику психологического благополучия при переходе из 9-го в 10-й класс. Полученные результаты могут служить ориентиром для организации психологической работы по сохранению и укреплению психологического благополучия подростков в образовательной среде.

**Ключевые слова:** *психологическое благополучие, подростки, образовательная среда, школьный климат, враждебность, сотрудничество, PERMA, субъективное благополучие в школе, самодетерминация.*

**Чепа Владислава Николаевна** – студентка института развития педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: vladislavachepa@yandex.ru
**Сафонова Марина Вадимовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, 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



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

*Постановка проблемы.* Психологическое благополучие подростков в современной образовательной среде – одна из самых острых и одновременно методологически сложных проблем психолого-педагогической науки и практики. По данным Всемирной организации здравоохранения, распространенность симптомов тревоги и депрессии среди 15–19-летних за последнее десятилетие выросла более чем на 25 %, причем именно школьные факторы (буллинг, академический стресс, одиночество в коллективе) входят в пятерку основных предикторов[1]. В Российской Федерации, согласно мониторингам Института возрастной физиологии РАО, около 40 % старшеклассников отмечают хроническое эмоциональное напряжение, связанное с обучением, а каждый пятый подросток периодически испытывает чувство враждебности или отвержения со стороны сверстников [Бочавер, Хломов, 2017; Идобаева, Подольский, 2011].

Подростковый возраст, характеризующийся интенсивной нейрогормональной перестройкой, формированием идентичности и личностной автономии, является сенситивным периодом для становления психологического благополучия [Берк, 2020; Steinberg, 2022]. Именно школьная среда выступает в это время не просто пространством академического обучения, а ключевым контекстом социального взаимодействия, признания, самоопределения и эмоциональной безопасности [Бочавер и др., 2015; Eccles, Roeser, 2011]. Соответственно, системный анализ благополучия подростка невозможен без одновременной оценки его личностных ресурсов, субъективного восприятия школьной среды и интегрального переживания процветания.

В зарубежной науке психологическое благополучие традиционно рассматривается в рамках двух взаимодополняющих парадигм: гедонистической (субъективное благополучие, баланс позитивного и негативного аффекта) и эвдемонистической (осмысленность, реализация потенциала, личностный рост). Наиболее влиятельными моделями являются шестикомпонентная модель К. Рифф (автономия, управление средой, личностный рост, позитивные отношения, цели в жизни, самопринятие) [Ryff, 1989; Рифф, 2007] и модель процветания PERMA М. Селигмана, включающая позитивные эмоции, вовлеченность, отношения, смысл и достижения [Seligman, 2011; 2018]. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана постулирует, что психологическое благополучие является функцией удовлетворения трех базовых потребностей: в автономии, компетентности и связанности [Ryan, Deci, 2017].

В отечественной психологии проблематика благополучия подростков активно разрабатывается О.А. Идобаевой, А.А. Бочавер, К.Д. Хломовым, Д.А. Леонтьевым, А.И. Подольским и др. [Идобаева, Подольский, 2011; Бочавер, Хломов, 2017; Леонтьев, 2019]. Исследования убедительно показывают, что школьный климат – восприятие безопасности, справедливости, поддержки со стороны учителей и сверстников – выступает одним из сильнейших предикторов как академической вовлеченности, так и общего психологического благополучия [Кобзева, Сидоров, 2021; Хаперская, 2018]. Метаанализ K.A. Allen и соавт. подтвердил, что чувство принадлежности к школе (schoolbelonging) является мощным буфером против депрессивной симптоматики и фактором позитивного функционирования подростков [Allen et al., 2022].

Вместе с тем при достаточной теоретической разработанности отдельных аспектов проблемы комплексные эмпирические исследования, объединяющие в одном дизайне оценку базовых личностных характеристик (общительность, душевное равновесие, управление), субъективного благополучия именно в школе (удовлетворенность, сотрудничество, враждебность) и интегральных показателей процветания (PERMA), на российских подростковых выборках остаются единичными. Особенно дефицитарны данные о возрастной динамике благополучия при переходе из 9-го в 10-й класс – критической точке, связанной не только с прохождением ОГЭ

[1] World health statistics 2024: monitoring health for the SDGs, Sustainable Development Goals. URL: https://www.who.int/about/accountability/results/who-results-report-2024-2025/executive-summary

и выбором образовательного трека, но и с качественной перестройкой социального статуса и личностной идентичности [Пряжников, 2021; Эльконин, 2015].

Кроме того, стремительная цифровизация образования породила новый класс стрессоров – техностресс, влияние которого на психологическое благополучие подростков остается слабо изученным эмпирически, хотя в теоретических работах выделяются такие его формы, как техноперегрузка, технотревожность и технонавязчивость [Войскунский, Солдатова, 2020; Павлова, Тихомирова, 2020; Tarafdar et al., 2020].

Таким образом, налицо противоречие между многомерностью существующих теоретических моделей психологического благополучия и преимущественной «симптомоориентированной» практикой эмпирических исследований, фокусирующихся на отдельных индикаторах неблагополучия (тревога, буллинг, академическая неуспеваемость) в ущерб целостной картине процветания подростка в образовательной среде. В настоящей работе предпринята попытка преодолеть это противоречие путем комплексного сравнительного анализа психологического благополучия учащихся 9-х и 10-х классов.

*Цель* исследования – выявить особенности психологического благополучия подростков в образовательной среде, осуществить сравнительный анализ учащихся 9-х и 10-х классов и определить ключевые средовые и личностные факторы, на него влияющие.

*Методология и методы исследования.* Теоретико-методологическую основу составили субъектно-деятельностный подход, теория самодетерминации, модель PERMA М. Селигмана, шестикомпонентная модель К. Рифф, концепции школьного климата и психологической безопасности. Исследование проведено в формате сравнительного корреляционного поперечного среза в естественных условиях образовательного учреждения. В исследовании приняли участие 50 подростков – учащихся школы города Красноярска. Выборку составили две группы: 23 ученика 10-го класса (из них 12 юношей и 11 девушек, средний возраст 16,2 года, SD=0,41) и 27 учеников 9-го класса (12 юношей и 15 девушек, средний возраст 15,1 года, SD=0,35). В качестве диагностического инструментария применялись:

1. «Опросник благополучия подростков EPOCH» (адаптация М.В. Орловой, 2019) [Орлова, 2019; Kern et al., 2016]. Внутренняя согласованность шкал на нашей выборке по альфе Кронбаха составила от 0,72 (Оптимизм) до 0,85 (Взаимосвязь).

2. «Опросник субъективного благополучия в школе (ШСБ)» (Т.Н. Канонир, И.Л. Угланова, А.А. Куликова, 2020) [Канонир и др., 2020]. Оценивает эмоциональное и когнитивное отношение к школе по пяти шкалам, альфа Кронбаха для шкал варьирует от 0,68 (Физическое благополучие) до 0,84 (Враждебность).

3. «Опросник проявлений психологического благополучия подростков (ППБП)», альфа Кронбаха по общему баллу 0,86.

Первичная обработка включала расчет средних арифметических (M), стандартных отклонений (SD), асимметрии и эксцесса. Нормальность распределения проверялась с помощью критерия Шапиро – Уилка. В связи с тем что для ряда переменных распределение значимо отличалось от нормального ($p<0,05$), для сравнительного анализа двух независимых групп применялся непараметрический U-критерий Манна – Уитни. Взаимосвязи оценивались с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ). Статистическая значимость фиксировалась на уровнях $p<0,05$ и $p<0,01$. Размер выборки ограничен, поэтому при интерпретации мы опирались не только на формальную значимость, но и на величину эффекта и структуру корреляционных связей. Все расчеты выполнены в пакете IBM SPSS Statistics 26.0.

*Обзор научной литературы.* Концептуализация психологического благополучия в подростковом возрасте требует синтеза нескольких теоретических традиций. Классическая эвдемонистическая модель К. Рифф [Ryff, 1989; Рифф, 2007] включает шесть измерений: автономия (способность противостоять социальному давлению), управление средой (компетентность в организации повседневной жизни), личностный рост (чувство продолжающегося развития),



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

позитивные отношения с другими, цели в жизни и самопринятие. Эмпирические исследования на подростковых выборках подтверждают, что, в отличие от взрослых, наибольшую нагрузку на общий фактор благополучия у подростков оказывают компоненты «позитивные отношения» и «самопринятие», тогда как «автономия» и «управление средой» находятся в стадии активного формирования [Steinberg, 2022; Орлова, 2019].

Модель процветания PERMA М. Селигмана [Seligman, 2011; 2018] делает акцент на пяти измеряемых элементах счастливой и осмысленной жизни: Positiveemotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment. Опросник EPOCH, разработанный M.L. Kern с соавторами [Kern et al., 2016] и адаптированный для российской выборки М.В. Орловой [Орлова, 2019], адаптирует эти конструкты специально для подростков, заменяя «смысл» и «достижения» на более операционализируемые в этом возрасте «оптимизм» и «настойчивость/упорство». Психометрические проверки подтверждают пятифакторную структуру опросника и его высокую конвергентную валидность с другими мерами благополучия.

Наиболее системной объяснительной силой обладает теория самодетерминации (Self-DeterminationTheory, SDT) Э. Деси и Р. Райана [Ryan, Deci, 2017; Гордеева, 2015]. Согласно SDT, психологическое благополучие является следствием удовлетворения трех врожденных базовых потребностей: в автономии (чувство авторства собственных действий), компетентности (переживание эффективности) и связанности (ощущение теплых, заботливых межличностных отношений). Фрустрация этих потребностей, напротив, ведет к пассивности, агрессии, снижению внутренней мотивации и психологическому дистрессу. В образовательном контексте автономная поддержка со стороны учителей положительно коррелирует с вовлеченностью и благополучием, а контролирующий стиль – с академическим стрессом и враждебностью [Sullanmaa et al., 2025; Bartholomew et al., 2023].

Образовательная среда представляет собой многомерный конструкт, включающий физическую безопасность, эмоциональный комфорт, качество межличностных отношений и ценностные ориентации школьного сообщества [Thapa et al., 2013; Бочавер и др., 2015]. В российской науке школьный климат операционализирован К.Д. Хломовым и А.А. Бочавер через параметры: безопасность, справедливость, поддержка учителей, отношения со сверстниками, информированность о правилах. Их исследования показали, что именно негативный социально-психологический климат в классе – высокий уровень враждебности, насмешек, кибербуллинга – является наиболее мощным предиктором снижения субъективного благополучия [Бочавер, Хломов, 2017; Хаперская, 2018].

Враждебность в подростковых коллективах может принимать различные формы: от прямой физической и вербальной агрессии до скрытой реляционной агрессии (сплетни, социальная изоляция, игнорирование). Метаанализ К. Аллена с соавторами [Allen et al., 2022] показал, что чувство принадлежности к школе отрицательно коррелирует с враждебностью и положительно – с академической успеваемостью и эмоциональным здоровьем. При этом для российских школ, согласно данным Т.Н. Канонир и соавт. [Канонир, Угланова, Куликова, 2020], характерна особая конфигурация факторов: высокая значимость отношений с одноклассниками при одновременно высоком уровне фоновой конкурентности и нормативной агрессии, что и актуализирует необходимость измерения одновременно сотрудничества и враждебности.

Сотрудничество как позитивный полюс межличностных отношений в школе является не просто антиподом враждебности, а самостоятельным ресурсом благополучия. Групповые формы работы, реализующие принципы позитивной взаимозависимости (positiveinterdependence), развивают навыки кооперации, эмпатию и способствуют формированию просоциального поведения [Johnson, Johnson, 2019]. В нашем исследовании мы ожидаем, что даже на фоне высокого уровня враждебности способность к сотрудничеству может выполнять протективную функцию, поддерживая взаимосвязь и удовлетворенность школой.

В психологии 9-е и 10-е классы можно рассматривать как разные этапы взросления. Нейропсихологические исследования убедительно доказывают, что на протяжении подросткового возраста происходит дисбаланс между активно развивающейся лимбической системой, отвечающей за эмоциональную реактивность и стремление к вознаграждению, и медленно созревающей префронтальной корой, обеспечивающей когнитивный контроль и долгосрочное планирование [Берк, 2020; Steinberg, 2022]. Этот дисбаланс объясняет свойственную подросткам импульсивность, повышенную чувствительность к социальной оценке и трудности саморегуляции. Однако к 16–17 годам (возраст десятиклассников) у большинства подростков наблюдается прогресс в развитии исполнительных функций и способности к произвольной регуляции эмоций.

С точки зрения культурно-исторической психологии каждая возрастная стадия характеризуется своей социальной ситуацией развития и ведущими задачами [Эльконин, 2015; Поливанова, 2016]. Для девятиклассников центральными задачами являются: прохождение ОГЭ как первого формализованного экзаменационного испытания, выбор дальнейшего образовательного маршрута (уход в колледж или продолжение в школе), интенсивное самоутверждение в группе сверстников. Это создает повышенную тревожность, зависимость самооценки от внешних оценок и уязвимость перед отвержением. Десятиклассники, уже совершившие первичный профессионально-образовательный выбор, сталкиваются с иными вызовами: подготовка к ЕГЭ, опыт «студенческой» жизни в профильных классах, необходимость принятия большей личной ответственности за свое будущее и связанные с этим смысложизненные вопросы [Пряжников, 2021; Регуш, 2020].

Таким образом, мы предполагаем, что структура психологического благополучия в этих двух возрастных точках будет отражать разные адаптационные задачи: от защитного поддержания самооценки у девятиклассников к более интегрированной саморегуляции у десятиклассников.

Цифровая трансформация образования, ускоренная пандемийными ограничениями начала 2020-х гг., привела к тому, что современный подросток находится под постоянным технострессом: множественные информационные каналы, непрерывная коммуникация, цифровое оценивание, кибербуллинг [Войскунский, Солдатова, 2020; Павлова, Тихомирова, 2020]. Техностресс определяется как психофизиологическое напряжение, вызванное неспособностью справиться с требованиями цифровой среды. Выделяют такие его проявления, как технонеперегрузка (избыток цифровой информации), технотревожность (страх не соответствовать технологическим требованиям) и технонавязчивость (вынужденность постоянного использования устройств) [Tarafdar et al., 2020]. Хотя в нашем исследовании технострес не измерялся напрямую, именно он составляет значимый фоновый контекст, усиливающий нагрузку на когнитивные и эмоциональные ресурсы учащихся, что необходимо учитывать при интерпретации выявленных уровней враждебности и эмоционального истощения.

*Результаты исследования.* В табл. 1 представлены средние значения и стандартные отклонения по основным интегральным показателям для двух классов, а также результаты сравнения по U-критерию Манна – Уитни.

*Таблица 1*

**Сравнение интегральных показателей психологического благополучия**

*Table 1*

**Comparison of integral indicators of psychological well-being**

| Показатель (единицы измерения) | 10-й класс (n=23) M±SD | 9-й класс (n=27) M±SD | U-критерий | p |
|---|---|---|---|---|
| ППБП общий балл (max 120) | 91,5±11,3 | 86,7±13,2 | 165,5 | 0,21 |
| ШСБ общий балл ( % от max) | 65,7±14,1 | 61,9±16,8 | 172,0 | 0,32 |
| PERMA общий индекс (1–5) | 3,95±0,52 | 4,02±0,47 | 183,0 | 0,66 |



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

Как видно из табл. 1, статистически значимых различий по общим показателям не выявлено. Однако обращает на себя внимание характерное соотношение: десятиклассники незначительно опережают девятиклассников по общему баллу ППБП и субъективному благополучию в школе, тогда как индекс PERMA, напротив, чуть выше у девятиклассников. Это предполагает разнонаправленную возрастную динамику разных компонентов благополучия.

Более детальная картина открывается при анализе компонентов ШСБ (табл. 2).

*Таблица 2*

**Сравнение компонентов субъективного благополучия в школе (в % от максимума)**

*Table 2*

**Comparison of subjective well-being components at school (as a percentage of the maximum)**

| Компонент ШСБ | 10-й класс M±SD | 9-й класс M±SD | U | p |
|---|---|---|---|---|
| Удовлетворенность школой | 68,0±15,2 | 61,5±17,6 | 148,0 | 0,08 |
| Аффект к школе | 51,1±17,8 | 48,1±19,3 | 174,5 | 0,36 |
| Сотрудничество | 70,0±13,4 | 60,6±15,8 | 130,5* | 0,03 |
| Враждебность | 74,7±16,3 | 75,8±15,0 | 192,0 | 0,88 |
| Физическое благополучие | 56,1±19,5 | 59,1±18,2 | 180,0 | 0,55 |

Примечание. $p < 0,05$; $p < 0,01$.

Статистически значимое различие зафиксировано по шкале «Сотрудничество»: десятиклассники воспринимают свои отношения с одноклассниками как более дружественные и кооперативные (U=130,5; p=0,03). Наиболее тревожным результатом является экстремально высокий уровень воспринимаемой враждебности в обоих классах (около 75 %) при полном отсутствии межгрупповых различий (p=0,88). Это указывает на то, что фоновое напряжение, конкуренция и эпизоды конфликтности являются универсальной характеристикой образовательной среды обследованной школы, не зависящей от возраста.

Удовлетворенность школой у десятиклассников выше на уровне тенденции (p=0,08), что может объясняться прохождением острой фазы подросткового кризиса и большей определенностью с учебным профилем.

Анализ компонентов ППБП (табл. 3) позволяет идентифицировать локус возрастных различий.

*Таблица 3*

**Сравнение компонентов проявлений психологического благополучия (ППБП)**

*Table 3*

**Comparison of the components of psychological well-being (PWB)**

| Компонент (max 20) | 10-й класс M±SD | 9-й класс M±SD | U | p |
|---|---|---|---|---|
| Общительность | 15,7±3,2 | 15,6±3,5 | 192,5 | 0,89 |
| Душевное равновесие | 14,6±3,8 | 13,5±4,1 | 167,0 | 0,24 |
| Социальное взаимодействие | 15,3±3,1 | 14,3±3,7 | 158,5 | 0,14 |
| Самооценка | 15,4±3,6 | 20,0±2,8 | 78,0** | 0,002 |
| Управление | 14,9±3,5 | 14,2±4,0 | 176,0 | 0,40 |
| Счастье | 15,6±3,3 | 14,5±3,9 | 162,0 | 0,18 |

Примечание. ** $p < 0,01$.

Наиболее ярким результатом является аномально высокая самооценка у девятиклассников (M=20,0 при SD=2,8), значимо превышающая показатель десятиклассников (U=78,0; p=0,002). Учитывая, что по всем остальным шкалам десятиклассники имеют либо равные, либо чуть более высокие баллы, данный скачок не может быть объяснен простым «лучшим» эмоциональным состоянием. Мы проинтерпретируем этот феномен в обсуждении.

*Корреляционный анализ.* Для выявления структурных взаимосвязей был проведен корреляционный анализ по объединенной выборке. Результаты представлены в сокращенной матрице (табл. 4), акцентирующей связи с коэффициентами Спирмена не ниже 0,40.

*Таблица 4*

**Значимые корреляции между ключевыми переменными (ρ Спирмена)**

*Table 4*

**Significant correlations between key variables (Spearman's ρ)**

| Пара переменных | ρ |
|---|---|
| Взаимосвязь (PERMA) ↔ Счастье (PERMA) | 0,81** |
| Общий PERMA ↔ Вовлеченность (PERMA) | 0,78** |
| Общий результат ШСБ ↔ Счастье (ППБП) | 0,72** |
| Сотрудничество (ШСБ) ↔ Общительность (ППБП) | 0,68** |
| Враждебность (ШСБ) ↔ Сотрудничество (ШСБ) | –0,62** |
| Взаимосвязь (PERMA) ↔ Сотрудничество (ШСБ) | 0,58** |
| Общий PERMA ↔ Общий результат ППБП | 0,54* |
| Сотрудничество (ШСБ) ↔ Удовлетворенность школой | 0,47* |
| Душевное равновесие (ППБП) ↔ Физическое благополучие (ШСБ) | 0,41* |

Примечание. *p < 0,05; **p < 0,01.

Сильнейшая положительная связь обнаружена между компонентом «Взаимосвязь» и «Счастье» внутри модели PERMA (ρ=0,81; p<0,01). Это подтверждает, что для подростков чувство принадлежности, дружбы и поддержки является ключевым источником позитивных эмоций. Высокая корреляция общего PERMA с «Вовлеченностью» (ρ=0,78) подчеркивает, что процветание подростка теснее всего связано с возможностью глубоко погружаться в деятельность (учебную, творческую, спортивную).

Обнаружена сильная отрицательная связь между «Враждебностью» и «Сотрудничеством» (ρ=–0,62; p<0,01), это означает, что высокий уровень враждебности в классе напрямую блокирует кооперативные взаимодействия. При этом «Сотрудничество» само по себе положительно коррелирует с «Общительностью» (ρ=0,68) и «Взаимосвязью» (ρ=0,58), то есть выступает реальным поведенческим проявлением позитивных отношений.

Важно, что общее субъективное благополучие в школе сильно связано с личным «Счастьем», измеренным ППБП (ρ=0,72), что иллюстрирует вклад именно школьного контекста в общее эмоциональное состояние подростка. Связь между душевным равновесием и физическим благополучием (ρ=0,41) указывает на психосоматический механизм: эмоциональная неустойчивость отражается на самочувствии.

Мы провели раздельный корреляционный анализ для двух подгрупп (табл. 5), чтобы выявить качественные различия в организации переменных.

*Таблица 5*

**Избранные внутригрупповые корреляции, различающиеся по силе и значимости**

*Table 5*

**Selected intragroup correlations that differ in strength and significance**

| Пара переменных | 10-й класс (n=23) ρ | 9-й класс (n=27) ρ |
|---|---|---|
| Душевное равновесие ↔ Общительность | 0,59* | 0,24 |
| Душевное равновесие ↔ Управление | 0,50* | 0,33 |
| Душевное равновесие ↔ Социальное взаимодействие | 0,63** | 0,41 |
| Душевное равновесие ↔ Самооценка | 0,38 | 0,59* |
| Душевное равновесие ↔ Счастье | 0,42* | 0,50* |

Примечание. p < 0,05; p < 0,01 (с поправкой на малый размер выборки).



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

В 10-м классе «Душевное равновесие» образует тесный узел с «Общительностью», «Управлением» и «Социальным взаимодействием», то есть благополучие старших подростков базируется на продуктивном общении, способности регулировать эмоции и управлять собственной жизнью. В 9-м классе картина иная: душевное равновесие значимо коррелирует только с «Самооценкой» и «Счастьем», демонстрируя тем самым, что эмоциональная устойчивость девятиклассников преимущественно опирается на сохранение позитивного образа себя и переживание радости.

Эти данные полностью подтверждают нашу третью гипотезу о возрастной перестройке структуры благополучия.

*Обсуждение результатов.* Проведенное исследование позволило получить целостную эмпирическую картину психологического благополучия подростков в образовательной среде, вскрыв ряд существенных закономерностей.

Прежде всего обращает на себя внимание критически высокий уровень воспринимаемой враждебности в обоих классах (≈75 %). Если сравнить эти данные с нормативами, полученными разработчиками опросника ШСБ [Канонир и др., 2020], где средний показатель враждебности в «нормативных» школах составляет около 40–50 %, становится очевидным, что обследованная школа, которая с внешней точки зрения является обычной, далека от благополучия по этому параметру. Столь высокая враждебность не может быть объяснена исключительно возрастной нормативной агрессией; речь, по-видимому, идет о системном дефиците психологической безопасности и поддерживающей образовательной среды. Это подтверждается сильной отрицательной связью враждебности с сотрудничеством ($\rho=-0{,}62$) – чем более враждебной воспринимается атмосфера, тем ниже способность к кооперации, что в итоге замыкает порочный круг социальной изоляции и напряжения.

Вместе с тем десятиклассники, несмотря на такой же высокий уровень фоновой враждебности, демонстрируют достоверно более высокое сотрудничество ($p=0{,}03$) и тенденцию к более высокой удовлетворенности школой. Этот факт можно интерпретировать с позиции развития социальной компетентности: старшие подростки научаются поддерживать кооперативные отношения «поверх» конфликтного фона, что является признаком взросления и развития эмоционального интеллекта. Это также согласуется с теорией самодетерминации: по мере взросления подростки активнее ищут способы удовлетворения потребности в связанности, даже в неидеальных условиях [Ryan, Deci, 2017].

Особого внимания заслуживает феномен завышенной самооценки у девятиклассников. При среднем балле по шкале самооценки 20,0 из 20 возможных (против 15,4 у десятиклассников) мы имеем дело с так называемым «потолочным эффектом». В психологической литературе завышенная, некритичная самооценка у подростков, находящихся в стрессогенной ситуации экзаменов и неопределенности будущего, часто трактуется как проявление защитного компенсаторного механизма [Baumeister et al., 2003; Пряжников, 2021]. Девятиклассники, чья идентичность еще не стабилизировалась, могут использовать завышенную самооценку как буфер против тревоги, страха неудачи и угрозы самоценности. Это объясняет, почему столь высокая самооценка не сопровождается соответствующим ростом по шкалам душевного равновесия или социального взаимодействия: это «хрупкая» самооценка, не подкрепленная реальной социальной успешностью. Данный феномен хорошо соотносится с концепцией иллюзорного благополучия, описанной в исследованиях оптимистического искажения у подростков [Colvin et al., 1995; Taylor, Brown, 1988].

Интегральный показатель PERMA у девятиклассников оказался несколько выше, чем у десятиклассников (4,02 против 3,95), что согласуется с рядом лонгитюдных наблюдений, показывающих, что к старшим классам при росте самоконтроля и социальной адаптации может наблюдаться некоторое снижение «простого счастья» – подростки сталкиваются с более сложными экзистенциальными вопросами,

а их эмоциональная сфера становится более нюансированной и менее наивно-позитивной [Kern et al., 2016]. Другими словами, взросление приносит не только приобретения в саморегуляции, но и определенные утраты в спонтанной радости и вовлеченности, которые необходимы для поддержания высоких баллов по PERMA.

Корреляционная картина подтвердила центральную роль компонента «Взаимосвязь» как ядра психологического благополучия подростков. То, что «Взаимосвязь» почти линейно связана со счастьем (ρ=0,81), соответствует данным многочисленных исследований, показывающих, что качество социальных отношений является сильнейшим предиктором как субъективного, так и эвдемонистического благополучия [Seligman, 2018; Allen et al., 2022]. В нашем исследовании это также проявляется в связи субъективного благополучия в школе (ШСБ) и личного счастья (ρ=0,72): школа остается доминирующим социальным полем, где подросток либо приобретает ресурс отношений, либо теряет его.

Выявленные возрастные различия в структуре корреляций проясняют динамику психологического благополучия при переходе из 9-го в 10-й класс. У девятиклассников душевное равновесие опирается на самооценку и счастье – это эмоционально-оценочная регуляция. У десятиклассников же душевное равновесие образует устойчивый узел с общительностью, управлением и социальным взаимодействием – это когнитивно-поведенческая регуляция, включающая навыки общения и самоконтроля. Такая трансформация полностью соответствует нейропсихологическим моделям взросления, согласно которым к 16–17 годам усиливается роль префронтальных когнитивных процессов в регуляции эмоций [Берк, 2020; Steinberg, 2022].

Полученные результаты недвусмысленно указывают на то, что психологическая работа в школе должна отходить от исключительно патологизирующего подхода (коррекция тревожности, работа со случаями буллинга) в пользу системного ресурсного подхода. Конкретные направления психолого-педагогического сопровождения могут быть следующими.

1. Снижение фоновой враждебности через регулярные практики формирования позитивного социального климата: программа «Неделя без враждебности» (челленджи с ежедневной рефлексией эмоций и конфликтов), обучение технике «5-4-3-2-1» для купирования импульсивной агрессии, внедрение восстановительных кругов (restorativecircles) для разрешения конфликтов [Бочавер, Хломов, 2017; Morrison, 2021].

2. Целенаправленное развитие навыков сотрудничества: проектная деятельность с четко распределенной позитивной взаимозависимостью, тренинги коммуникативной компетентности, наставничество старших подростков над младшими [Johnson, Johnson, 2019].

3. Дифференцированная работа с самооценкой в 9-х классах: переход от защитно-завышенной самооценки к реалистичному, но устойчивому самопринятию через методы когнитивно-поведенческой терапии (работа с автоматическими мыслями о неудаче, шкалирование успехов) [Beck, 2020].

4. Для десятиклассников – программы укрепления душевного равновесия и управления: обучение навыкам тайм-менеджмента, эмоциональной саморегуляции (mindfulness, дыхательные техники), целеполагания в рамках подготовки к ЕГЭ и профессионального самоопределения [Пряжников, 2021; Леонтьев, 2019].

*Ограничения исследования.* Настоящая работа имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов. Во-первых, выборка ограничена 50 учащимися одной школы г. Красноярска, что ограничивает генерализацию выводов. Во-вторых, корреляционный поперечный дизайн не позволяет делать причинно-следственные заключения; выявленные связи могут быть двунаправленными или опосредованы третьими переменными (например, стилем преподавания, семейным климатом, уровнем цифровой вовлеченности). В-третьих, исключительно самооценочные методики подвержены искажениям социальной желательности, особенно у девятиклассников. В-четвертых, мы не контролировали социоэкономический статус семей и академическую успеваемость, которые



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

могут быть ковариатами. Наконец, технострессбыл заявлен как контекстный фактор, но не измерялся инструментально, что составляет перспективу дальнейших исследований. Для получения более надежных выводов в будущем требуется лонгитюдное исследование на расширенной выборке с включением объективных показателей и экспериментальным дизайном (например, оценка эффективности внедрения программ снижения враждебности).

*Выводы*

1. Психологическое благополучие подростков в образовательной среде имеет многокомпонентную структуру, интегрирующую личностные особенности (общительность, душевное равновесие, самооценка, управление), субъективное восприятие школьного климата (удовлетворенность, аффект, сотрудничество, враждебность) и интегральные показатели процветания (PERMA).

2. Системным фактором риска выступает критически высокий уровень воспринимаемой враждебности в отношениях с одноклассниками (≈75 % от максимума), который отрицательно коррелирует с сотрудничеством и позитивными отношениями, создавая барьер для удовлетворения базовой потребности в связанности.

3. Сравнительный анализ выявил неоднородную возрастную динамику: десятиклассники опережают девятиклассников по сотрудничеству и душевному равновесию, однако уступают по интегральному индексу PERMA и демонстрируют более низкую самооценку (p=0,002). Завышенная самооценка девятиклассников интерпретируется как компенсаторный защитный механизм на фоне экзаменационного стресса и кризиса идентичности.

4. Структура психологического благополучия претерпевает качественную перестройку: у девятиклассников она базируется на самооценке и позитивном аффекте, у десятиклассников – на душевном равновесии, управлении и продуктивном социальном взаимодействии, что отражает переход от эмоционально зависимой к когнитивно опосредованной регуляции в процессе взросления.

5. Психологическое сопровождение старшеклассников важно ориентировать на действия и мероприятия, включающие снижение фоновой враждебности, развитие сотрудничества и дифференцированную поддержку самооценки и саморегуляции с учетом возрастных задач. Полученные данные обосновывают необходимость ресурсного подхода, ориентированного на укрепление сильных сторон подростков, а не только на коррекцию дефицитов.

*Заключение.* Проведенное исследование проясняет динамику психологического благополучия при переходе из 9-го в 10-й класс. Полученные результаты могут служить ориентиром для организации психологической работы по сохранению и укреплению психологического благополучия подростков в образовательной среде.

## Библиографический список

1. Берк Л. Развитие ребенка. 9-е изд. СПб.: Питер, 2020. 864 с. URL: https://studfile.net/preview/8983788/page:5/ (дата обращения:: 14.05.2026).
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Академический стресс у подростков: источники, проявления и профилактика // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25, № 1. С. 110–128. URL: https://npsyj.ru/upload/iblock/12b/rbnqmubioouojr72jv346vw6hr94w36g/10_Fomina_-Filippova_-Burmistrova_Savenkova_-Morosanova_npj_4_2024_148_160.pdf (дата обращения: 14.05.2026).
3. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Подросток в школе и дома: межличностные отношения и психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2015. № 6. С. 15–26. URL: https://ioe.hse.ru/data/2016/07/26/1119083030/jmfp %20_2016_n2_Bochaver_Zhilinskaya_Khlomov.pdf (дата обращения: 14.05.2026).
4. Войскунский А.Е., Солдатова Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2020. 144 с. URL: https://ifap.ru/library/book536.pdf (дата обращения: 14.05.2026).

5. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 3. С. 94–104. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/1657032677 (дата обращения: 14.05.2026)
6. Идобаева О.А., Подольский А.И. Диагностика психологического неблагополучия подростков в образовательной среде // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16, № 4. С. 5–13. URL: https://npsyj.ru/pdf/npj_no02_2007/npj_no02_2007_87-89.pdf (дата обращения: 14.05.2026).
7. Канонир Т.Н., Угланова И.Л., Куликова А.А. Опросник субъективного благополучия в школе: разработка и психометрические характеристики // Психологическая диагностика. 2020. № 2. С. 35–49. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-subektivnogo-blagopoluchiya-v-shkole-otsenka-v-ramkah-sovremennoy-teorii-testirovaniya (дата обращения: 14.05.2026).
8. Кобзева О.В., Сидоров К.Р. Влияние школьного климата на психологическое благополучие подростков // Вопросы психологии. 2021. № 5. С. 134–145. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2023_n4/Shumakova (дата обращения: 14.05.2026).
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд. М.: Смысл, 2019. 511 с. URL: https://bigenc.ru/b/psikhologiia-smysla-ae9ac8 (дата обращения: 14.05.2026).
10. Орлова М.В. Адаптация опросника EPOCH для оценки благополучия российских подростков // Психологическая диагностика. 2019. № 4. С. 45–58. URL: https://psytests.org/life/epoch.html (дата обращения: 14.05.2026)
11. Павлова Т.С., Тихомирова Е.И. Цифровизация образования: новые вызовы для психологического благополучия школьников // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 54–63. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2023_n4 (дата обращения: 14.05.2026).
12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2016. 256 с. URL:https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2016_n2 (дата обращения: 14.05.2026).
13. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в старшей школе: проблемы и риски // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2021. № 1. С. 125–142. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Professional-self-determination-theory-of-senior-in/f65c8c5e0b0a4e6f9b9a4e8f2a8c9b7b1c0e4e4b (дата обращения: 14.05.2026).
14. Регуш Л.А. Психология подростка. СПб.: Питер, 2020. 368 с. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2023_n1/chp_2023_n1_Regush_et_al.pdf (дата обращения: 14.05.2026).
15. Рифф К. Психологическое благополучие: содержание, структура и критерии // Психологическая диагностика. 2007. № 4. С. 95–129. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-psihometricheskogo-kachestva-i-modifikatsiya-oprosnika-shkaly-psihologicheskogo-blagopoluchiya-k-riff (дата обращения: 14.05.2026).
16. Хаперская О.Н. Школьная психологическая служба как ресурс психологического благополучия учащихся // Национальный психологический журнал. 2018. № 4 (32). С. 94–104. URL: https://npsyj.ru/articles/volumes/-4-32-2018/ (дата обращения: 14.05.2026).
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 2015. 554 с. URL: https://psychlib.ru/mgppu/eit/eit-001-.htm?mainSes=URHK2ca268087a31307a20c10e54f8d2#$p1 (дата обращения: 14.05.2026).
18. Allen, K.A., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2022). School belonging and well-being: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *34*, 137–165. URL: https://www.academia.edu/75258223/School_belonging_policy (access date: 14.05.2026).
19. Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., &Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science*



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

*in the Public Interest*, *4* (1), 1–44. URL: https://www.researchgate.net/publication/296629428_Does_high_self-esteem_cause_better_performance_interpersonal_success_happiness_or_healthier_lifestyles (access date: 14.05.2026).

20. Bartholomew S.R., Barnum E., Jackson A., Mentzer N. (2023, October 31 – November 3). The impact of teacher preferences in learning by evaluating. In PATT40: The 40th International Pupils' Attitudes Towards Technology Research Conference. Hosted by Liverpool John Moores University. DOI: https://doi.org/10.24377/PATT40.1388
21. Beck, J.S. (2020). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (3rd ed.). New York, Guilford Press. URL: https://www.guilford.com/books/Cognitive-Behavior-Therapy/Judith-Beck/9781462544196 (access date: 14.05.2026).
22. Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D. C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: negative implications for mental health. *Journal of personality and social psychology*, *68* (6), 1152–1162. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.6.1152
23. Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21* (1), 225–241. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
24. Kern, M.L., Benson, L., Steinberg, E.A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, *28* (5), 586–594. DOI: 10.1037/pas0000201
25. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2019). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S.M. Brito (Ed.), Active Learning – Beyond the Future (pp. 59–71). DOI: 10.5772/intechopen.81086
26. Morrison, B. (2021). Restorative justice and school culture. *International Journal of Restorative Justice*, *4* (2), 245–260. URL: https://www.researchgate.net/publication/311711421_Restorative_justice_in_education_changing_lenses_on_education's_three_Rs (access date: 14.05.2026).
27. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, Guilford Press. DOI: 10.7202/1041847ar
28. Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (6), 1069–1081. URL: https://www.academia.edu/36709109/Happiness_Is_Everything_or_Is_It_Explorations_on_the_Meaning_of_Psychological_Well_Being (access date: 14.05.2026).
29. Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish*. New York: Free Press. URL: https://books.google.ru/books?id=YVAQVa0dAE8C&redir_esc=y (access date: 14.05.2026).
30. Seligman, M.E.P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13* (4), 333–335. URL: https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/permawellbeing.pdf (access date: 14.05.2026).
31. Steinberg, L. (2022). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence* (2nd ed.). Boston, Mariner Books. URL: https://sh-bellykskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Psiholog/lourens_steynberg_perekhodny_vozrast_ne_upustite_moment.pdf (access date: 14.05.2026).
32. Sullanmaa J., Tikkanen L., Ulmanen S., Pyhältö K. (2025) Life satisfaction, relatedness, and study engagement in the upper secondary school transition: the function of social support. *Social Psychology of Education,* 28, Article 128. DOI: https://doi.org/10.1007/s11218-025-10081-1
33. Thapa A., Cohen J., Guffey S., A. Higgins-D'Alessandro (2013) A Review of School Climate Research *Review of Educational Research,* September, Vol. 83, No. 3, pp. 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907
34. Tarafdar, M., Maier, C., Laumer, S., &Weitzel, T. (2020). Technostress: A review and directions for future research. *Information Systems Journal*, *30* (6), 96–124. DOI: https://doi.org/10.1111/isj.12253
35. Taylor, S.E., & Brown, J.D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychologicalbulletin*, 193–210. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193

# PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FACTORS, RISKS, AND POSSIBILITIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

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

**Abstract**

*Statement of the problem.* The psychological well-being of adolescents in the context of digitalization, increasing academic stress, and transformation of interpersonal relationships at school remains one of the least systematically studied phenomena in Russian psychology. Despite the existence of multidimensional models of well-being (C. Ryff, M. Seligman, E. Deci, R. Ryan), comprehensive empirical studies that simultaneously assess basic personal resources, subjective well-being at school, and integral indicators of flourishing are rare in Russian samples.

*The purpose of the article*is to identify the features of psychological well-being of adolescents in the educational environment, conduct a comparative analysis of students in grades 9 and 10, and determine the key factors influencing it.

*Methodology (materials and methods).*The theoretical and methodological basis included: subject-activity approach, self-determination theory, M. Seligman's PERMA model, C. Ryff's six-component model, and concepts of school climate and psychological safety. The study was conducted in 2026 on a sample of 50 students (23 tenth-graders and 27 ninth-graders) from a secondary school in Krasnoyarsk. The following instruments were used: EPOCH Measure of Adolescent Well-being (adapted by M.V. Orlova), Subjective School Well-Being Questionnaire (T.N. Kanonir et al.), and Questionnaire of Manifestations of Adolescent Psychological Well-being (PPBP). Statistical processing included: primary descriptive statistics, Mann–Whitney U-test, and Spearman's correlation analysis (SPSS 26.0). The normality of distribution was tested using the Shapiro–Wilk test.

*Researchresults.* Itwas found that a critically high level of perceived hostility in relationships with classmates is a systemic risk factor (average 74,7 % in the 10$^{th}$grade and 75,8 % in the 9$^{th}$grade). At the same time, tenth-graders demonstrate higher rates of cooperation (70,0 % vs. 60,6 %) and satisfaction with school (68,0 % vs. 61,5 %). The integral PERMA index is slightly higher in ninth-graders (4,02 vs. 3,95). A paradoxically high self-esteem score was recorded in ninth-graders (20.0 vs. an average of 15.4 in tenth-graders), interpreted as a compensatory-defensive mechanism in the context of exam stress and identity crisis. Correlation analysis revealed strong positive associations of the 'Connectedness' component with 'Happiness' (r=0,81) and a negative association of hostility with cooperation (r=-0,62). Age-related differences in the structure of well-being are highlighted: in tenth-graders, mental balance and management play a leading role; in ninth-graders, self-esteem and a positive sense of life. The necessity is substantiatedof transitioning from a pathologizing approach to a resource-based approach focused on reducing hostility and developing cooperation skills and emotional self-regulation, taking into account age specificity.

*Conclusion.* The studyclarifies the dynamics of psychological well-beingduring the transitionfrom the 9$^{th}$to the 10$^{th}$grade. The resultsobtainedcanserve as a guidefororganizing psychological work to preserveandstrengthen the psychological well-being of adolescentsin the educationalenvironment.

**Keywords:** *psychological well-being, adolescents, educational environment, school climate, hostility, cooperation, PERMA, subjective well-being at school, self-determination.*

**Chepa, Vladislava N.** – Bachelor's Degree Candidate,Institute for the Development of Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University namedafter V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: vladislavachepa@yandex.ru
**Safonova, Marina V.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, 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. Berk, L. (2020). *Razvitie rebenka* [Child development] (9th ed.). St. Petersburg, Russia. URL: https://studfile.net/preview/8983788/page:5/ (access date: 14.05.2026).



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

2. Bochaver, A.A., Zhilinskaya, A.V., & Khlomov, K.D. (2015). Adolescent at school and at home: interpersonal relations and psychological well-being. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], *6*, 15–26. URL: https://ioe.hse.ru/data/2016/07/26/1119083030/jmfp %20_2016_n2_Bochaver_Zhilinskaya_Khlomov.pdf (access date: 14.05.2026).
3. Bochaver, A.A., &Khlomov, K.D. (2017). Academic stress in adolescents: sources, manifestations and prevention. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], *25* (1), 110–128. (In Russ.) URL: https://npsyj.ru/upload/iblock/12b/rbnqmubiooujr72jv346vw6hr94w36g/10_Fomina_-Filippova_-Burmistrova_Savenkova_-Morosanova_npj_4_2024_148_160.pdf (access date: 14.05.2026).
4. Voiskunsky, A.E., &Soldatova, G.U. (2020). *Tsifrovaya kompetentnost podrostkov i roditeley: rezultaty vserossiyskogo issledovaniya*[Digital competence of adolescents and parents: results of an all-Russian study]. Moscow, Russia. URL: https://ifap.ru/library/book536.pdf (access date: 14.05.2026).
5. Gordeeva, T.O. (2015). Self-determination theory by E. Deci and R. Ryan. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], *36* (3), 94–104. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/1657032677 (access date: 14.05.2026).
6. Idobaeva, O.A., &Podolsky, A.I. (2011). Diagnostics of psychological ill-being of adolescents in the educational environment. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], *16* (4), 5–13. URL: https://npsyj.ru/pdf/npj_no02_2007/npj_no02_2007_87-89.pdf (access date: 14.05.2026).
7. Kanonir, T.N., Uglanova, I.L., &Kulikova, A.A. (2020). Subjective School Well-Being Questionnaire: development and psychometric characteristics. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *2*, 35–49. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-subektivnogo-blagopoluchiya-v-shkole-otsenka-v-ramkah-sovremennoy-teorii-testirovaniya (access date: 14.05.2026).
8. Kobzeva, O.V., &Sidorov, K.R. (2021). The influence of school climate on the psychological well-being of adolescents. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], *5*, 134–145. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2023_n4/Shumakova (access date: 14.05.2026).
9. Leontiev, D.A. (2019). *Psikhologiyasmysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti*[Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaning reality] (4th ed.). Moscow, Russia. URL: https://bigenc.ru/b/psikhologiia-smysla-ae9ac8 (access date: 14.05.2026).
10. Orlova, M.V. (2019). Adaptation of the EPOCH questionnaire for assessing the well-being of Russian adolescents. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *4*, 45–58. URL: https://psytests.org/life/epoch.html (access date: 14.05.2026).
11. Pavlova, T.S., &Tikhomirova, E.I. (2020). Digitalization of education: new challenges for the psychological well-being of schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], *25* (6), 54–63. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2023_n4 (access date: 14.05.2026).
12. Polivanova, K.N. (2016). *Psikhologiya vozrastnykh krizisov*[Psychology of age-related crises]. Moscow, Russia. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2016_n2 (access date: 14.05.2026).
13. Pryazhnikov, N.S. (2021). Professional self-determination in high school: problems and risks. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Bulletin. Ser. 14: Psychology], *1*, 125–142. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Professional-self-determination-theory-of-senior-in/f65c8c5e0b0a4e6f9b9a4e8f2a8c9b7b1c0e4e4b (access date: 14.05.2026).
14. Regush, L.A. (2020). *Psikhologiya podrostka* [Psychology of the adolescent]. St. Petersburg, Russia. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2023_n1/chp_2023_n1_Regush_et_al.pdf (access date: 14.05.2026).

15. Ryff, C.D. (2007). Psychological well-being: content, structure and criteria. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *4*, 95–129. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-psihometricheskogo-kachestva-i-modifikatsiya-oprosnika-shkaly-psihologicheskogo-blagopoluchiya-k-riff (access date: 14.05.2026).
16. Khoperskaya, O.N. (2018). School psychological service as a resource for students' psychological well-being. *Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal* [National Psychological Journal], *4* (32), 94–104. URL: https://npsyj.ru/articles/volumes/-4-32-2018/ (access date: 14.05.2026).
17. Elkonin, D.B. (2015). *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Russia. URL:https://psychlib.ru/mgppu/eit/eit-001-.htm?mainSes=URHK2ca268087a31307a20c10e54f8d2#$p1 (access date: 14.05.2026).
18. Allen, K.A., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2022). School belonging and well-being: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *34*, 137–165. URL: https://www.academia.edu/75258223/School_belonging_policy (access date: 14.05.2026).
19. Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., &Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, *4* (1), 1–44. URL: https://www.researchgate.net/publication/296629428_Does_high_self-esteem_cause_better_performance_interpersonal_success_happiness_or_healthier_lifestyles (access date: 14.05.2026).
20. Bartholomew, S.R., Barnum, E., Jackson, A., & Mentzer, N. (2023, October 31 – November 3).The impact of teacher preferences in learning by evaluating. In *PATT40: The 40th International Pupils' Attitudes Towards Technology Research Conference*. Hosted by Liverpool John Moores University. DOI: https://doi. org/10.24377/PATT40.1388
21. Beck, J.S. (2020). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (3rd ed.). New York, Guilford Press. URL: https://www.guilford.com/books/Cognitive-Behavior-Therapy/Judith-Beck/9781462544196 (access date: 14.05.2026).
22. Colvin, C.R., Block, J., & Funder, D.C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: negative implications for mental health. *Journal of personality and social psychology*, *68* (6), 1152–1162. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.6.1152
23. Eccles, J.S., &Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21* (1), 225–241. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
24. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2019). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S.M. Brito (Ed.), Active Learning – Beyond the Future (pp. 59–71). DOI: 10.5772/intechopen.81086
25. Kern, M.L., Benson, L., Steinberg, E.A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, *28* (5), 586–597. DOI: 10.1037/pas0000201
26. Morrison, B. (2021). Restorative justice and school culture. *International Journal of Restorative Justice*, *4* (2), 245–260. URL: https://www.researchgate.net/publication/311711421_Restorative_justice_in_education_changing_lenses_on_education's_three_Rs (access date: 14.05.2026).
27. Ryan, R.M., &Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, Guilford Press. DOI: 10.7202/1041847ar
28. Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (6), 1069–1081. URL: https://www.academia.edu/36709109/Happiness_Is_Everything_or_Is_It_Explorations_on_the_Meaning_of_Psychological_Well_Being (access date: 14.05.2026).
29. Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish*. New York: Free Press. URL: https://books.google.ru/books?id=YVAQVa0dAE8C&redir_esc=y (access date: 14.05.2026).



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

30. Seligman, M.E.P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13* (4), 333–335. URL: https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/permawellbeing.pdf (access date: 14.05.2026).
31. Steinberg, L. (2022). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence* (2nd ed.). Boston, Mariner Books. URL: https://sh-bellykskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Psiholog/lourens_steynberg_perekhodny_vozrast_ne_upustite_moment.pdf (access date: 14.05.2026).
32. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, *83* (3), 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907
33. Sullanmaa, J., Tikkanen, L., Ulmanen, S., & Pyhältö, K. (2025). Life satisfaction, relatedness, and study engagement in the upper secondary school transition: the function of social support. *Social Psychology of Education*, *28*, Article 128. DOI: https://doi.org/10.1007/s11218-025-10081-1
34. Tarafdar, M., Maier, C., Laumer, S., & Weitzel, T. (2020). Explaining the link between technostress and technology addiction for social networking sites: A study of distraction as a coping behavior. *Information Systems Journal, 30* (1), 96–124. DOI: https://doi.org/10.1111/isj.12253
35. Taylor, S.E., & Brown, J.D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological bulletin, 103* (2), 193–210. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193

**УДК 159.9.075**

# ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ОТ УРОВНЯ К СТРУКТУРЕ СВЯЗЕЙ

**О.М. Миллер (Красноярск, Россия)**
**Л.В. Перова (Красноярск, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* Переход от десятого класса к одиннадцатому – это один из самых эмоционально напряженных периодов в жизни старшеклассника. С психологической точки зрения этот этап характеризуется резкой сменой приоритетов, ростом ответственности и высоким уровнем стресса. Методология изучения психологического благополучия в данной статье опирается на эвдемонический теоретический (психологическое благополучие), а не на гедонистический (субъективное благополучие) подход. Статья посвящена эмпирическому изучению возрастной динамики психологического благополучия на узком, ранее мало исследованном возрастном отрезке – переходе от 10-го к 11-му классу школы.

*Цель* статьи – выявить особенности и возрастную динамику психологического благополучия и его взаимосвязей с параметрами идентичности и темперамента у обучающихся 10-х и 11-х психолого-педагогических классов.

*Методология и методы исследования.* Методологию исследования составляет эвдемонический подход, который позволит выявить, насколько психологическое благополучие одиннадцатиклассников сформировано для самостоятельной взрослой жизни. В обследовании, проведенном в декабре 2025 г., участвовало 40 обучающихся 10-го и 11-го психолого-педагогических классов школы города Красноярска (по 20 обучающихся из каждого класса). Применялись следующие методики: «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф, детский опросник Г. Айзенка, тест «Кто Я?» М. Куна – Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой (в настоящем исследовании анализировались пять категорий, реально заполненных испытуемыми обеих групп: социальное, коммуникативное, деятельное, перспективное и рефлексивное Я, – а также интегральный показатель «М/Д»). Возрастная динамика психологического благополучия анализировалась с помощью применения коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

*Результаты исследования.* Выявлено, что общий уровень психологического благополучия в четырех из шести его компонентов (автономии, личностного роста, позитивных отношений, самопринятия) статистически значимо снизился от 10-го к 11-му классу, в то время как компетентность и параметры темперамента остались стабильными; изменение гендерного состава выборки не повлияло на результат. Корреляционный анализ обнаружил устойчивость структуры связей психологического благополучия в классах при одном значимом исключении: связь автономии с показателем социальной желательности ответов меняет знак с отрицательного (10-й класс) на положительный (11-й класс).

*Заключение*. Снижение уровня общего психологического благополучия в 11-м классе по сравнению с 10-м классом происходит с одновременной качественной перестройкой (инверсией знака) ключевой связи автономии личности с показателем социальной желательности поведения, что позволяет предложить новое понимание автономии на этом возрастном этапе – не как противоположность социальной адаптации, а как переход от конформистского подавления автономии к ее более зрелой форме, ориентированной на реализацию собственных целей посредством осознанного принятия правил социальной системы.

**Ключевые слова:** *психологическое благополучие, автономия личности, идентичность, старшеклассники, кризис юношеского возраста, социальная зрелость, темперамент, эвдемонический подход, возрастная динамика, шкалы психологического благополучия К. Рифф.*

**Миллер Ольга Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0002-4934-6366; e-mail: millol@yandex.ru
**Перова Лариса Валентиновна** – старший преподаватель кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: 0009-0005-1185-48074; e-mail: larap@mail.ru



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

*Постановка проблемы.* Психологическое благополучие старшеклассников в 11-м классе претерпевает серьезные изменения: если в 10-м классе тревога носит эпизодический характер, то в 11-м она становится постоянным фоном. При этом психологическое благополучие является важным ресурсом жизнестойкости человека, оно обеспечивает высокую психическую гибкость (ригидность уступает место адаптивности), что позволит одиннадцатиклассникам вступить во взрослую жизнь.

*Цель* статьи – выявить особенности и возрастную динамику психологического благополучия и его взаимосвязей с параметрами идентичности и темперамента у обучающихся 10-х и 11-х психолого-педагогических классов. Именно динамика возрастных изменений психологического благополучия покажет возникающие сложности выпускников школы, насколько они готовы к будущим испытаниям в жизни.

*Методология и методы исследования.* Методологию исследования составляет эвдемонический подход, который позволит выявить, насколько психологическое благополучие одиннадцатиклассников сформировано для самостоятельной взрослой жизни.

Дизайн исследования – кросс-секционный (поперечный): сравниваются две различные учебные группы одной образовательной организации в одной временно́й точке (середина учебного года). Такой дизайн позволяет выявить статистически значимые различия между возрастными группами, но не дает возможности строго развести собственно возрастную динамику и особенности, специфичные для конкретных ученических коллективов (когортный эффект).

В эмпирическом исследовании приняли участие 40 обучающихся психолого-педагогических классов общеобразовательной школы города Красноярска: 20 десятиклассников (4 юноши, 16 девушек) и 20 одиннадцатиклассников (7 юношей, 13 девушек). Различие в гендерном составе двух групп (доля юношей выросла с 20 % в 10-м классе до 35 % в 11-м) было впоследствии проверено как возможный альтернативный фактор, объясняющий обнаруженные различия.

Тестирование в обеих группах было проведено в декабре 2025 г. по идентичному набору из трех методик, что обеспечивает сопоставимость данных 10-х и 11-х классов по времени и условиям сбора: обе группы находились на одном и том же этапе учебного цикла – в конце первого полугодия, до промежуточной и итоговой аттестации, – а не в произвольные и потенциально несопоставимые моменты.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: Детский опросник Г. Айзенка в адаптации А.Г. Шмелева, «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф [Шевеленкова, Фесенко, 2005], тест М. Куна – Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой. В настоящем исследовании анализировались пять категорий, реально заполненных испытуемыми обеих групп: социальное, коммуникативное, деятельное, перспективное и рефлексивное Я, – а также интегральный показатель «М/Д».

*Обзор научной литературы.* Понятие психологического благополучия разрабатывалось в философии в течение двух тысячелетий и привело к противопоставлению двух пониманий человеческого блага: гедония – стремление к удовольствию и избегание страдания – и эвдемония, то есть «процветание» или «полнота существования», достигаемая через реализацию своей истинной, добродетельной природы. Это различение легло в основу современного разделения психологии благополучия на два конкурирующих направления, и полемика между ними продолжается по сей день [Ryff, Singer, 2008].

Как самостоятельный предмет научной психологии благополучие оформилось значительно позже – только во второй половине XX в., когда американский психолог Н. Брэдберн [Bradburn, 1969] ввел понятие психологического благополучия в научный оборот, определив его как баланс между накапливающимися в течение жизни позитивными и негативными переживаниями. Однако он не включил в это понятие такие составляющие, как самооценка, автономность или самоактуализация, то есть его модель оставалась преимущественно эмоциональной,

гедонистической по сути. Следующий значимый шаг был сделан Э. Динером [Diener, 1984], который ввел понятие «субъективное благополучие» (subjective well-being) и предложил трехкомпонентную структуру: удовлетворенность жизнью, наличие положительных эмоций и отсутствие (или низкая выраженность) отрицательных эмоций. Решающий вклад в оформление понятия психологического благополучия внесла американская исследовательница К. Рифф. Отталкиваясь от работ Н. Брэдберна и Э. Динера, она указала, что эмоциональные показатели субъективного благополучия слишком изменчивы, ситуативны и слабо отражают устойчивую, долгосрочную картину позитивного функционирования личности. К. Рифф в статье «Happiness is everything, or is it?» [Ryff, 1989] предложила альтернативную многомерную структурную модель, синтезировав представления о зрелой и полноценно функционирующей личности из целого ряда направлений гуманистической и экзистенциальной психологии – «полноценно функционирующую личность» К. Роджерса, «самоактуализацию» А. Маслоу, «индивидуацию» К. Юнга, «зрелость» Г. Олпорта, «волю к смыслу» В. Франкла, стадии психосоциального развития Э. Эриксона [Ryff, 2008]. Так возникла шестикомпонентная модель психологического благополучия, включающая самопринятие, позитивные отношения с другими, автономию, управление окружением, цель в жизни и личностный рост, – модель, которая, несмотря на более чем тридцатилетнюю историю, остается наиболее применяемым инструментом эвдемонического подхода в мировой и отечественной практике и использована в настоящем исследовании. Примечательно, что сама К. Рифф вместе с соавторами [Ryff, Boylan, Kirsch, 2021] продолжает развивать и уточнять эту модель, что подтверждает сохраняющуюся научную актуальность шестикомпонентной структуры для современных эмпирических исследований.

Именно в русле эвдемонического направления Э. Деси и Р. Райан [Ryan, Deci, 2001] развили теорию самодетерминации, показав, что удовлетворение трех базовых психологических потребностей – в автономии, компетентности и связанности с другими людьми – выступает необходимым условием психологического благополучия личности.

Понятие психологического благополучия появилось в работах российских авторов гораздо позже и в основном как апробация и адаптация методики К. Рифф, но уже в начале двухтысячных годов Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко [Шевеленкова, Фесенко, 2005] не только адаптировали методику для русскоязычной выборки, но и дополнили шестикомпонентную структуру Рифф эмпирически выделенными факторами, а также предложили собственный обзор основных концепций благополучия. К этому времени в русскоязычной литературе сложилось терминологическое разделение, которого нет в англоязычной традиции: «психологическое благополучие» закрепилось за эвдемонической линией исследований (вслед за К. Рифф), тогда как «субъективное благополучие» стало обозначать преимущественно гедонистическую, эмоционально-оценочную линию (вслед за Э. Динером). Применительно к школьному возрасту систематическое рассмотрение психологического благополучия как самостоятельного психолого-педагогического феномена, требующего целенаправленного сопровождения со стороны образовательной системы, представлено в работах И.В. Дубровиной (2017).

Даже спустя более полувека исследований – от первой работы Брэдберна до сегодняшнего дня – единого, общепринятого понимания феномена психологического благополучия в науке так и не сложилось [Martela, Ryan, 2023]. Это свидетельствует о том, что понятие описывает подлинно сложный, многоуровневый феномен, несводимый к одному показателю, и что его изучение остается открытым и продуктивным направлением психологической науки.

В последние годы добавилась актуальность иного, более практического порядка – психологическое благополучие все чаще рассматривается не как желательное дополнение к успешности в обучении, а как необходимое условие полноценного развития [Дубровина, 2017]. При этом



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

ряд крупных международных исследований (в частности, данные PISA, а также лонгитюдные данные Дж. Твенге и соавторов) фиксируют устойчивую тенденцию к снижению благополучия, счастья и удовлетворенности жизнью у подростков последнего десятилетия – тенденцию, затронувшую в том числе и российских школьников [Гордеева, Сычев, 2023]. Это побудило нас к изучению возрастной динамики психологического благополучия в период раннего юношеского возраста – в возрасте старшеклассников.

Среди шести компонентов модели Рифф особое место занимает автономия – способность личности действовать на основе собственных, а не внешне навязанных стандартов, противостоять социальному давлению и сохранять самостоятельность суждений. В классическом понимании [Ryan, Deci, 2001] сложилось представление, что автономия противоположна конформности, которая выражается в ориентации на внешние, социально одобряемые образцы поведения и, следовательно, чем сильнее выражена автономия, тем слабее конформность, и наоборот. Такое представление может быть верным только для характеристики раннего возраста. Но по мере взросления человек способен не просто действовать вопреки внешним требованиям или, наоборот, только подчиняться им, человек может осознанно встраивать свое поведение в существующую социальную систему ради реализации собственных, самостоятельно поставленных целей – и это более зрелый тип соотношения автономии и социальной адаптации.

Первой линией в исследовании являлся анализ автономии личности. Отечественные исследования автономии личности [Калитеевская и др., 2007] показали, что в подростковом возрасте формируется не единственный, а несколько паттернов сочетания свободы и ответственности – автономный, симбиотический, импульсивный и конформный. Вопреки первоначальной гипотезе исследователей, автономный паттерн оказался не единственным путем, ведущим к психологическому благополучию: представители «импульсивного» кластера демонстрировали не менее высокие его показатели, хотя и за счет качественно иной, более гетерогенной организации личности. Это показывает, что связь автономии и благополучия не является линейной и универсальной, а опосредуется возрастными и индивидуальными особенностями становления идентичности и социальной зрелости. Более поздние исследования подтверждают этот тезис о нелинейности: показано, что развитие отдельных компонентов личностной автономии подростка (ценностного, когнитивного, эмоционального, поведенческого) происходит гетерохронно, то есть неравномерно и не одновременно, а сама структура автономии существенно зависит от характера детско-родительских отношений и отношений со сверстниками [Поскребышева, Карабанова, 2014]. Кроме того, личностная автономия выступает не изолированной характеристикой, а тесно связанной с развитием моральной ответственности личности в подростковом возрасте – с умением предвосхищать и осознанно принимать последствия собственных решений, что дополнительно подтверждает предложенное в настоящей работе понимание автономии как способности, интегрированной с социальной зрелостью, а не противопоставленной ей [Молчанов и др., 2017].

Второй линией анализа в настоящей работе выступает структура идентичности, операционализированная через методику «Кто Я?», первоначально разработанную М. Куном и Т. Макпартлендом [Kuhn, McPartland, 1954] и впоследствии адаптированную для отечественной практики в модификации Т.В. Румянцевой. В отличие от опросниковых методов, тест двадцати незаконченных предложений типа «Я – ...» позволяет реконструировать субъективную иерархию идентификаций личности – социальных, коммуникативных, деятельностных, рефлексивных и др. – и тем самым выявить, какие аспекты Я доминируют в самоописании старшеклассника. Применение количественных модификаций методики «Кто Я?» для анализа ее связи с благополучием и психологической адаптацией показало свою продуктивность в ряде исследований [Тхостов, Рассказова, Емелин, 2014],

однако сопоставление структуры идентичности одновременно с эвдемоническим благополучием и характеристиками темперамента в старшем школьном возрасте остается малоизученным. Интерес к структуре идентичности российских старшеклассников сохраняется и в самых последних отечественных исследованиях: показано, в частности, что у русских старшеклассников различные виды социальной идентичности – этническая, гражданская, глобальная – связаны с индивидуальными ценностями специфическим, несводимым друг к другу образом, что подчеркивает многокомпонентность и внутреннюю дифференцированность идентичности в этом возрасте [Гриценко, Ефременкова, Муращенкова, 2024].

Третьей линией исследования выступают формально-динамические характеристики личности – экстраверсия/интроверсия и нейротизм, – измеренные посредством детского варианта опросника Г. Айзенка. Связь этих характеристик с благополучием неоднократно демонстрировалась в зарубежных исследованиях: Б. Ригби и Ю.С. Хюбнер относят экстраверсию, оптимистичный атрибутивный стиль и эмоциональную устойчивость к личностным предикторам психологического благополучия школьников [Водяха, 2013]. Вместе с тем характер этой связи в старшем школьном возрасте, то есть в период, когда темперамент как относительно устойчивая характеристика сталкивается с интенсивной перестройкой ценностно-смысловой сферы, исследован недостаточно.

Ключевым для настоящей работы является вопрос о возрастной динамике психологического благополучия на этапе перехода от предпоследнего к выпускному классу школы. Существующие данные говорят о неоднозначности этой динамики. С одной стороны, ряд авторов показывают в своих исследованиях общее снижение благополучия с возрастом. Так, анализ данных международного исследования PISA-2018 на российской выборке из более чем 7,5 тысячи подростков зафиксировал общий тренд к снижению удовлетворенности жизнью, рост тревожности и депрессивной симптоматики у современных подростков [Гордеева, Сычев, 2023]. С.А. Водяха на выборке 572 учащихся 12–17 лет также показал, что психологическое благополучие старшеклассников существенно ниже, чем в более младшем возрасте [Водяха, 2013]. Дополнительным фактором риска для благополучия школьников выступает и неблагоприятный социальный климат класса, в частности школьная травля: показано, что опыт участия в буллинге (в любой из ролей) связан с широким спектром отдаленных негативных последствий для благополучия и адаптации [Бочавер, 2021].

В то же время важно подчеркнуть, что хотя уровень психологического благополучия резко снижается к старшему школьному возрасту, оно остается значимым ресурсом старшеклассников для совладания со стрессовыми нагрузками, при этом юноши и девушки демонстрируют различный профиль его компонентов [Данилова, 2024].

*Результаты исследования.* В проведенном исследовании нас интересовали данные, полученные у респондентов, об уровне их психологического благополучия по всем его параметрам. Кроме того, для определения эмоциональной устойчивости участников исследования в таблицу включены данные по характеристикам их темперамента, свидетельствующие об эмоциональной устойчивости десятиклассников и одиннадцатиклассников. В табл. 1 приводятся сводные данные по обеим группам, стандартные отклонения, а также уровневые различия по всем показателям.

Анализ полученных данных был направлен прежде всего на выявление различий между личностными особенностями десятого и одиннадцатого классов. Сравнение личностных показателей психологического благополучия обучающихся 10-го и 11-го классов по U-критерию Манна – Уитни выявило статистически значимое снижение общего уровня психологического благополучия и четырех из шести его компонентов к 11-му классу (табл. 1).Существенно, что снижение затрагивает именно эвдемонические, ценностно-смысловые компоненты благополучия (автономию, личностный рост, позитивные отношения, самопринятие), тогда как компетентность



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

*Таблица 1*

**Средние значения по параметрам психологического благополучия, темперамента по группам и уровневые различия между участниками групп**

*Table 1*

**Mean values for psychological well-being and temperament parameters by group, and differences in levels between group participants**

| Показатель | M (10-й класс) | SD (10-й класс) | M (11-й класс) | SD (11-й класс) | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Психол. благополучие (общий балл) | 164,70 | 33,52 | 133,50 | 27,19 | 307,5 | 0,004** |
| Автономия | 27,05 | 5,02 | 21,70 | 6,17 | 303,5 | 0,005** |
| Личностный рост | 27,40 | 7,97 | 19,80 | 7,41 | 305,5 | 0,004** |
| Позитивные отношения | 27,40 | 7,62 | 20,50 | 5,84 | 308,0 | 0,004** |
| Самопринятие | 28,25 | 7,01 | 22,85 | 5,17 | 291,5 | 0,014* |
| Жизненные цели | 27,45 | 8,02 | 23,05 | 7,47 | 270,0 | 0,060† |
| Компетентность | 27,45 | 5,88 | 25,10 | 5,33 | 247,5 | 0,202 |
| Экстраверсия | 12,75 | 5,30 | 14,05 | 5,15 | 167,5 | 0,386 |
| Нейротизм | 14,65 | 5,49 | 14,95 | 5,97 | 189,5 | 0,786 |
| Шкала искренности («ложь») | 3,50 | 1,88 | 3,40 | 3,23 | 238,0 | 0,302 |
| Социальное Я | 6,90 | 3,91 | 7,55 | 3,07 | 175,0 | 0,505 |
| Коммуникативное Я | 1,30 | 1,26 | 1,70 | 1,45 | 170,0 | 0,410 |
| Деятельное Я | 3,50 | 2,16 | 4,40 | 1,98 | 140,5 | 0,106 |
| Перспективное Я | 0,75 | 1,07 | 1,20 | 0,70 | 131,5 | 0,052† |
| Рефлексивное Я | 6,85 | 4,72 | 5,15 | 1,50 | 231,0 | 0,403 |

Примечание. M – среднее значение, SD – стандартное отклонение.
Достоверность различий по группам сравнения (U-критерий Манна – Уитни).
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, † тенденция $p < 0,10$).

и все параметры темперамента (экстраверсия, нейротизм, социальная желательность ответов) остаются статистически неразличимыми между классами. Показатели идентичности по методике «Кто Я?» также в целом стабильны, за единственным исключением перспективного Я, различие по которому достигает лишь уровня тенденции (p=0,052). Таким образом, снижается не благополучие «в целом» равномерно по всем составляющим, а именно та его часть, которая связана с ощущением личностной зрелости и осмысленности.

Это прежде всего такие его параметры, как автономия, личностный рост, позитивные отношения и самопринятие. При этом сохраняются более устойчивые характеристики основания личности – параметры темперамента.

На следующем этапе был применен корреляционный анализ, который показал структуру связей между параметрами шкал психологического благополучия Рифф старшеклассников по каждому классу.

**Структура корреляционных связей психологического благополучия в 10-м классе.** Корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) выявил в 10-м классе 21 статистически значимую связь. Ядро структуры образуют плотные положительные связи между общим показателем психологического благополучия и всеми его компонентами, а также связь компонентов благополучия между собой (сильнее всего личностный рост и жизненные цели, r=0,77–0,88). За пределами шкал Рифф выделяются три содержательно значимые связи:

– автономия отрицательно связана со шкалой социальной желательности ответов (r=–0,60, p=0,006): чем более учащийся 10-го класса склонен давать социально одобряемые ответы,

тем ниже его субъективно переживаемая автономия, и наоборот;

– социальное Я отрицательно связано с рефлексивным Я (r=–0,89, p<0,001) – доминирование социальных самоописаний («ученик», «сын», «друг») сопровождается практически полным отсутствием рефлексивных характеристик, и наоборот;

– жизненные цели отрицательно связаны с социальным Я (r=–0,50) и положительно – с рефлексивным Я (r=0,58): наличие осмысленных жизненных целей ассоциируется с рефлексивным, а не социально-ролевым типом самоописания.

**Структура корреляционных связей психологического благополучия в 11-м классе.** В 11-м классе выявлено 23 значимые связи. Ядро корреляций между компонентами благополучия в целом воспроизводит структуру 10-го класса, хотя и с несколько меньшей силой связей (например, ПБ – личностный рост: 0,66 против 0,88 в 10-м классе; ПБ – автономия: 0,46 против 0,58). Но в то же время появились новые связи: если в 10-м классе нейротизм был связан только с интегральным показателем «М/Д» (т.е. фактически изолирован от структуры благополучия и идентичности школьников), то в 11-м классе этот показатель эмоциональной недостаточности стал статистически значимым для обучающихся: он обратно-пропорционально связан сразу с тремя важными показателями личности – шкалой искренности (r=–0,68), автономией (r=–0,47) и рефлексивным Я (r=–0,50). При том же уровне нейротизма, что и у десятилакссников, одиннадцатиклассники чувствуют себя менее защищенными, более уязвимыми и часто неловкими в общении. Это показывает, что в предвыпускном году эмоциональная стабильность становится ресурсом, отличающим тех, кто сохраняет автономию и рефлексивность, от тех, кто в условиях возросшей нагрузки этот ресурс теряет; в 10-м классе, когда уровень напряжения ниже, эмоциональная неустойчивость еще не «включается» в личностную структуру. В табл. 2 приводится сопоставление ключевых связей, обнаруженных в 10-м и 11-м классах.

*Таблица 2*

**Сопоставление ключевых связей в 10-м и 11-м классах**

*Table 2*

**Comparison of key connections in the 10th and 11th grades**

| Пара показателей | r (10-й класс) | r (11-й класс) | Характер изменений |
|---|---|---|---|
| Автономия – Ложь (соц. желательность) | –0,597** | +0,618** | Инверсия знака |
| ПБ – Жизненные цели | 0,858** | 0,840** | Устойчива |
| ПБ – Самопринятие | 0,771** | 0,769** | Устойчива |
| ПБ – Личностный рост | 0,881** | 0,663** | Ослабевает |
| ПБ – Автономия | 0,580** | 0,457* | Ослабевает |
| Социальное Я – Рефлексивное Я | –0,894** | –0,635** | Ослабевает |

Примечание. Достоверность различий по группам – * p < 0,05, ** p < 0,01.

Из 21 значимой связи 10-го класса и 23 связей 11-го класса 17 пар показателей значимы в обеих группах одновременно (табл. 2). Большинство таких «устойчивых» связей сохраняет направление и лишь незначительно меняется по силе – это относится ко всем связям внутри шкал Рифф, кроме одной, демонстрирующей полную инверсию знака: автономия – социальная желательность ответа.

Если десятиклассники с низким уровнем автономии могут давать социально одобряемые ответы для того, чтобы проявить свою лояльность собеседнику и таким образом получить поддержку для себя и своей деятельности, то одиннадцатиклассники с высоко развитой автономией дают социально желательные ответы просто потому, что уверены в себе и в окружающем мире, в своей позиции и не видят



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

угрозы в том, чтобы поддержать другого, даже если не во всем согласны с ним.

У обучающихся к 11-му классу качественно меняется временна́я перспектива: на первый план выходят задачи, непосредственно связанные с ближайшим будущим – поступление, выбор дальнейшего образовательного пути, взаимодействие с формальными институтами (экзамены, приемные комиссии). Соответствие социальным ожиданиям в этой ситуации перестает быть отказом от собственной позиции и становится осознанно выбранной стратегией – способом реализовать собственные, самостоятельно поставленные цели через те правила игры, в которых старшеклассник уже заинтересован сам. Иными словами, социально желательное поведение в 11-м классе может быть не проявлением конформности, а результатом автономного решения играть по правилам системы ради собственных дальнесрочных целей. Такое прочтение согласуется с описанием качественно различных, но не менее благополучных путей личностного развития в исследовании Е.Р. Калитеевской с соавторами [Калитеевская и др., 2007]: единственно «здорового» пути к благополучию не существует, и высокие его показатели могут достигаться через разные, в том числе внешне более конформные, личностные конфигурации, если за ними стоит внутренне осмысленный выбор, а не давление извне.

Снижение уровня благополучия к 11-му классу происходит избирательно, и именно эта избирательность делает результат психологически осмысленным, а не просто фиксацией «стало хуже». Снизились автономия, личностный рост, позитивные отношения и самопринятие, то есть то, что можно назвать переживанием себя как автора собственной жизни: ощущение, что я сам выбираю свой путь, расту, меняюсь к лучшему и хорошо отношусь к себе такому, какой я есть. А вот компетентность – практическая уверенность «я справляюсь с делами и задачами» – и темперамент (общительность, эмоциональная устойчивость) остались прежними. Иначе говоря, одиннадцатиклассник не хуже справляется с жизнью и не превращается в другого по характеру человека – он перестает чувствовать, что эта жизнь принадлежит именно ему. Если бы дело было просто в усталости или сезонном спаде настроения, просело бы все сразу и понемногу. Здесь страдает конкретно ценностно-смысловое ядро личности – то, ради чего человек живет и куда движется, – при полной сохранности его повседневных умений и характера. Это очень похоже на то, что в возрастной психологии называют кризисом юношеского возраста: не кризис способностей, а кризис самоопределения – «кем мне быть и каким мне быть» – становится острее, чем «как мне справляться с текучкой».

Важная деталь: данные собраны в декабре, в середине учебного года, когда до экзаменов еще далеко. Это значит, что дело не в панике перед ЕГЭ и не в предэкзаменационном стрессе как таковом – снижение благополучия включается раньше, само по себе просто оттого, что человек стал одиннадцатиклассником и понимает: решения о будущем теперь надо принимать по-настоящему, а не когда-нибудь потом.

Происходит перестройка самой структуры связей – и здесь обнаружилась главная находка всего исследования: связь между автономией и готовностью «отвечать правильно» (шкала социальной желательности – «ложь») не просто ослабла, а развернулась на противоположную. В 10-м классе логика привычная и понятная: чем больше старшеклассник старается выглядеть хорошо в глазах других, тем меньше в нем настоящей самостоятельности – он подстраивается, вместо того чтобы решать самому. Ровно так это обычно и описывают в психологии: конформность и автономия – как два конца одной качели, чем выше одно, тем ниже другое. Но в 11-м классе эта качель переворачивается: те, кто демонстрирует более высокую автономию, одновременно охотнее демонстрирует и социально одобряемое поведение. На первый взгляд это странно – как можно быть одновременно и самостоятельным, и «удобным»? Но если вдуматься, здесь нет противоречия, а есть взросление: одиннадцатиклассник впервые всерьез играет в игру со ставками, которые он сам для себя

выбрал, – поступление, профессия, будущая жизнь. Он внезапно понимает, что «соблюдать правила системы» (учиться, сдавать экзамены, вести себя ожидаемым образом) – это не отказ от себя, а способ добраться до того, чего он сам хочет, то есть человек не подстраивается под систему вместо того, чтобы быть собой, – он использует систему, чтобы быть собой в перспективе. Это и есть более зрелая, стратегическая, ориентированная на будущее форма автономии, а не ее противоположность. Похожая логика, что путь к благополучию не один и что даже внешне «послушное» поведение может быть результатом собственного, вполне автономного решения, а не давления извне, была описана и в более раннем отечественном исследовании подростковой автономии [Калитеевская и др., 2007].

То же самое, только с другой стороны, показывает и идентичность. Методика «Кто Я?» стабильно, и в 10-м, и в 11-м классе, показывает: чем больше человек описывает себя через социальные роли («ученик», «сын», «друг»), тем меньше в его самоописании рефлексии – размышлений о себе, своем внутреннем мире, своих чувствах и смыслах [Тхостов, Рассказова, Емелин, 2014]. Это две разные «оптики» самопонимания, и они как будто конкурируют за внимание человека к себе. Само это противостояние никуда не исчезает за год, но то, как оно встраивается в структуру благополучия и автономии, меняется, – ровно в русле того же взросления.

Отдельного объяснения заслуживает нейротизм, то есть эмоциональная неустойчивость, склонность к тревоге и перепадам настроения. Важно: средний уровень нейротизма у 10-х и 11-х классов не различается – предвыпускной год сам по себе не делает старшеклассников более тревожными «в среднем». Но у нейротизма меняется роль в личности. В 10-м классе он живет как бы «сам по себе», почти ни с чем не связан. А в 11-м он внезапно оказывается тесно сцеплен сразу с тремя показателями психологического благополучия: чем выше нейротизм, тем ниже автономия, ниже рефлексивность и меньше готовность отвечать социально желательно. Проще говоря: в спокойный период, эмоциональная неустойчивость еще не мешает быть десятикласснику собой, а в напряженный предвыпускной год она начинает мешать – тревожному, неустойчивому старшекласснику труднее удержать и самостоятельность, и вдумчивое отношение к себе, и ту зрелую стратегию «играть по правилам ради своих целей», о которой шла речь выше. Другими словами, эмоциональная устойчивость становится в 11-м классе своего рода ресурсом или, наоборот, дефицитом, который расщепляет старшеклассников на две разные траектории – тех, кто справляется с задачами взросления собранно, и тех, кому это дается тяжелее, хотя внешне по темпераменту они могут выглядеть совершенно одинаково.

Наконец, стоит сопоставить полученную картину с более ранними исследованиями. То, что благополучие старшеклассников ниже, чем у более младших обучающихся, было известно и раньше, но объяснялось в основном внешними причинами – ухудшением отношений с учителями, ростом травли, нехваткой поддержки [Водяха, 2013; Гордеева, Сычев, 2023]. В нашем исследовании внешние условия у обеих групп были практически одинаковыми: одна школа, один профиль обучения, один момент учебного года. И тем не менее разница все равно есть, причем не только «стало хуже», но и «изменилась сама логика того, как устроена личность». Это говорит о том, что дело не только (и, возможно, не столько) во внешних обстоятельствах школьной жизни, сколько во внутренней, вполне нормативной перестройке личности на пороге взросления – том самом моменте, когда старшеклассник впервые по-настоящему сталкивается с вопросом, кем он будет дальше. Это согласуется и с более широким пониманием психологического благополучия как ресурса адаптации: показано, что более высокий уровень благополучия связан с лучшей регуляцией функционирования организма в целом, в том числе в неблагоприятных, стрессогенных условиях [Ryff, Singer, Love, 2004], а значит, снижение благополучия в предвыпускном году может ослаблять именно тот ресурс, который в норме помогает справляться с возросшей нагрузкой этого периода.



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

На следующем этапе исследования было необходимо проверить, каков вклад гендерного состава выборки в полученные результаты.

Поскольку доля юношей в выборке выросла с 20 % в 10-м классе до 35 % в 11-м, был проверен альтернативный источник обнаруженных различий – изменившийся гендерный состав групп, а не собственно возрастная динамика.

Прежде всего сравнивались девушки и юноши внутри каждого класса по основным параметрам: психологическое благополучие, автономия, личностный рост, позитивные отношения и самопринятие в обеих группах. Ни по одному из этих позиций нет значимых различий – все $p>0.17$. Это означает, что для психологического благополучия пол сам по себе не является важным.

Кроме того, были сравнены показатели только для подвыборки девушек 10-х и 11-х классов (16 в 10-м классе и 13 в 11-м). Было обнаружено, что хотя числовое значение показателя психологического благополучия снизилось с 164,4 до 129,2 балла, результат сравнения остался статистически значимым: ($p=0,005$), данные по автономии снизились с 27,0 до 20,1 ($p=0,005$), по личностному росту – с 26,8 до 19,5 ($p=0,021$), по позитивным отношениям – с 27,9 до 20,4 ($p=0,015$), самопринятию – с 28,2 до 22,6 ($p=0,021$).

Таким образом, обнаруженное снижение психологического благополучия и его компонентов к 11-му классу не может быть объяснено изменением гендерного состава выборки и с высокой вероятностью можно предположить, что полученные в исследовании данные отражают содержательную сторону возрастной динамики, а не артефакт выборки.

Следующие возможные ограничения достоверности результатов:

1. Малый объем выборки ($N=20$ в каждой группе) ограничивает статистическую мощность и обобщаемость результатов; полученные данные носят предварительный, поисковый характер и нуждаются в проверке на более крупной выборке.

2. Использованный кросс-секционный дизайн не позволяет строго развести возрастную динамику и когортные различия между конкретными ученическими коллективами (10-й и 11-й классы – разные группы учащихся, а не одна и та же когорта, прослеженная во времени). Для окончательных выводов о причинно-следственной природе обнаруженной динамики необходимо лонгитюдное исследование одной и той же когорты учащихся на протяжении 10-го и 11-го классов.

*Выводы*

1. Психологическое благополучие обучающихся 11-го класса статистически значимо ниже, чем у обучающихся 10-го класса, как по общему баллу, так и по четырем из шести компонентов модели К. Рифф – автономии, личностному росту, позитивным отношениям и самопринятию. Компетентность, а также параметры темперамента (экстраверсия, нейротизм) и большинство параметров идентичности значимых различий между классами не обнаруживают.

2. Обнаруженное снижение сохраняется при контроле изменившегося гендерного состава выборки (сравнение проведено отдельно на подвыборке девушек обоих классов) и, следовательно, не может быть объяснено артефактом выборки.

3. Структура корреляционных связей психологического благополучия с параметрами идентичности и темперамента в 10-м и 11-м классах в основном устойчива: подавляющее большинство значимых связей сохраняет направление, изменяясь лишь по силе.

4. Единственная выявленная связь, меняющая знак между классами, – связь автономии с показателем социальной желательности ответов ($r=–0.60$ в 10-м классе, $r=+0.62$ в 11-м). Наиболее вероятная интерпретация связывает этот сдвиг с изменением функции социально одобряемого поведения: из проявления конформности, подавляющей автономию, оно становится осознанной стратегией ее реализации в условиях приближающегося профессионального и образовательного выбора.

5. В 11-м классе, в отличие от 10-го, нейротизм статистически значимо связан с автономией,

рефлексивностью и социальной желательностью ответов, что указывает на возрастающую к концу школы роль эмоциональной устойчивости как ресурса, дифференцирующего траектории личностного развития в этот период.

6. Полученные результаты носят предварительный характер в силу малого объема и локальности выборки, а также кросс-секционного характера дизайна исследования, не позволяющего строго развести возрастную динамику и когортные различия; необходима проверка на более широкой выборке и в перспективе лонгитюдное исследование одной и той же когорты учащихся.

## Библиографический список


1. Бочавер А.А. Последствия школьной травли для ее участников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. № 2. С. 393–409. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-2-393-409
2. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114–118. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013_n6/66602
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А. От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018 // Сибирский психологический журнал. 2023. № 88. С. 85–104. DOI: 10.17223/17267080/88/5
4. Гриценко В.В., Ефременкова М.Н., Муращенкова Н.В. Этническая, гражданская и глобальная идентичности русских старшеклассников: связь с ценностями // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 6. С. 99–113. DOI: 10.17759/pse.2024290607
5. Данилова М.В. Роль психологического благополучия и социальной поддержки в совладании с негативными стрессами у старших школьников // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2024. Вып. 4 (56). С. 124–132. DOI: 10.23951/2307-6127-2024-4-124-132
6. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников. М.: Юрайт, 2017. 140 с.
7. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородкина И.И. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // Вопросы психологии. URL: https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/8ixdfxoi0c/76388743.pdf
8. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А. Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков // Национальный психологический журнал. 2017. № 1 (25). С. 84–90. DOI: 10.11621/npj.2017.0110
9. Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 34–41. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-lichnostnoy-avtonomii-podrostka-v-kontekste-sotsialnoy-situatsii-razvitiya (дата обращения: 09.09.2026).
10. Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И., Емелин В.А. Психодиагностика субъективного восприятия своих идентификаций: применение модифицированной методики «Кто Я?» // Национальный психологический журнал. 2014. Т. 2, № 14. С. 60–71. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnostika-subektivnogo-vospriyatiya-svoih-identifikatsiy-primenenie-modifitsirovannoy-metodiki-kto-ya (дата обращения: 09.09.2026).
11. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.
12. Bradburn, N. (1969) *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago, Aldine Publishing Company. DOI: https://doi.org/10.1037/t10756-000
13. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *93*, 542–575.
14. Kuhn, M.H., & McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, *19*, 68–76. DOI: 10.2307/2088175




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

15. Martela, F., & Ryan, R.M. (2023). Clarifying eudaimonia and psychological functioning to complement evaluative and experiential well-being: Why basic psychological needs should be measured in national accounts of well-being. *Perspectives on Psychological Science*, *18* (5), 1121–1135. DOI: 10.1177/17456916221141099
16. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141–166. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
17. Ryff, C.D., Boylan, J.M., & Kirsch, J.A (2021). Eudaimonic and hedonic well-being: An integrative perspective with linkages to sociodemographic factors and health. In Eds. M.T. Lee, L.D. Kubzansky, T.J. VanderWeele *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities* (pp. 92–135). New York, Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780197512531.003.0005
18. Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57* (6), 1069–1081. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069
19. Ryff, C.D., & Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 13–39. DOI: 10.1007/s10902-006-9019-0
20. Ryff, C.D., Singer, B.H., & Love, G.D. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, *359* (1449), 1383–1394. DOI: 10.1098/rstb.2004.1521

# AGE-RELATED DYNAMICS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN HIGH SCHOOL STUDENTS: FROM THE LEVEL TO THE STRUCTURE OF RELATIONSHIPS

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

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

**Abstract**

*Statement of the problem*. The transition from the tenth grade to the eleventh grade is one of the most emotionally intense periods in a high school student's life. From a psychological perspective, this stage is characterized by a sharp shift in priorities, an increase in responsibility, and a high level of stress. The methodology for studying psychological well-being in this article is based on the eudaimonic theoretical approach (psychological well-being) rather than the hedonic approach (subjective well-being). The article is devoted to an empirical study of the age-related dynamics of psychological well-being within a narrow, previously under-researched age range – the transition from the 10th to the 11th grade of school.

*The purpose of the article* is to identify the characteristics and age-related dynamics of psychological well-being and its interrelationships with identity and temperament parameters among students in 10th and 11th grade psychology-pedagogy classes.

*Methodology (materials and methods).* The research methodology is based on a eudaimonic approach, which will make it possible to determine to what extent the psychological well-being of eleventh-grade students is developed for independent adult life. The survey, conducted in December 2025, involved 40 students from the 10th and 11th psychological and pedagogical classes of a school in Krasnoyarsk – (20 students from each class). The following methods were used: K. Ryff's Scales of Psychological Well-being, G. Eysenck's children's questionnaire, and the "Who Am I?" test by M. Kuhn and T. McPartland, modified by T.V. Rumyantseva (in this study, five categories actually filled out by the subjects of both groups were analyzed: social, communicative, active, prospective, and reflective self, as well as the integral M/D indicator). The age-related dynamics of psychological well-being were analyzed using the Spearman rank correlation coefficient.

*Research result.* It was found that the overall level of psychological well-being in four out of six of its components (autonomy, personal growth, positive relationships, and self-acceptance) decreased statistically significantly from the 10th to the 11th grade, while competence and temperament parameters remained stable; the change in the gender composition of the sample did not affect the result. Correlation analysis revealed the stability of the structure of relationships between psychological well-being and other variables across classes, with one significant exception: the relationship between autonomy and the indicator of social desirability of responses changes sign from negative (10th grade) to positive (11th grade).

*Conclusion.* The decline in overall psychological well-being observed in the 11th grade compared to the 10th grade is accompanied by a qualitative restructuring (a reversal of the sign) of the key relationship between personal autonomy and the measure of socially desirable behavior. This suggests a new understanding of autonomy at this developmental stage: not as the opposite of social adaptation, but as a transition from the conformist suppression of autonomy to a more mature form of it – one oriented toward the realization of personal goals through the conscious acceptance of the social system's rules.

**Keywords:** *psychological well-being, personal autonomy, identity, high school students, adolescent crisis, social maturity, temperament, eudaimonic approach, age-related dynamics, C. Ryff's scales of psychological well-being.*

**Miller, Olga M.** – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-4934-6366; e-mail: millol@yandex.ru
**Perova, Larisa V.** – Senior Lecturer, Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0009-0005-1185-4807; e-mail: larap@mail.ru

## References

1. Bochaver, A.A. (2021). Consequences of school bullying for participants. *Psykhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], *2*, 393–409. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-2-393-409
2. Vodyakha, S.A. (2013). Characteristics of psychological well-being in high school students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psykhological Science and Education], *6*, 114–118. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013_n6/66602 (access date: 10.07 2026).



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

3. Gordeeva, T.O., & Sychev, O.A. (2023). What determines the psychological well-being of Russian adolescents: An analysis of PISA 2018 results. *Sibirsky psykhologichesky zhurnal* [Siberian Psychological Journal], *88*, 85–104. DOI: 10.17223/17267080/88/5
4. Gritsenko, V.V., Efremenkova, M.N., & Murashchenkova, N.V. (2024). Ethnic, civic, and global identities of Russian high school students: Links to values. *Psikhologicheskaya nauka i obrazhovanie* [Psychological Science and Education], *29* (6), 99–113. DOI: 10.17759/pse.2024290607
5. Danilova, M.V. (2024). The role of psychological well-being and social support in coping with negative stress among older schoolchildren. *Pedagogichesky obzhor* [Pedagogical Review], *4* (56), 124–132. DOI: 10.23951/2307-6127-2024-4-124-132
6. Dubrovina, I.V. (2017). *Psikhologicheskoe blagopoluchie shkolnikov* [Psychological Well-being of Schoolchildren]. Moscow, Russia.
7. Kaliteevskaya, E.R., Leontiev, D.A., Osin, E.N., & Borodkina, I.I. (2007). Meaning, adaptation, and self-determination in adolescents. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], *2*, 68–79. URL: https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/8ixdfxoi0c/76388743.pdf
8. Molchanov, S.V., Almazova, O.V., Poskrebysheva, N.N., & Zapunidi, A.A. (2017). Personal autonomy as a factor in the development of adolescent responsibility. *Natsionalny psikhologichesky zhurnal* [National Psychological Journal], *1* (25), 84–90. DOI: 10.11621/npj.2017.0110
9. Poskrebysheva, N.N., & Karabanova, O.A. (2014). Study of adolescent personal autonomy in the context of the social situation of development. *Natsionalny psikhologichesky zhurnal* [National Psychological Journal], *4* (16), 34–41. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-lichnostnoy-avtonomii-podrostka-v-kontekste-sotsialnoy-situatsii-razvitiya (access date: 20.07 2026).
10. Tkhostov, A.Sh., Rasskazova, E.I., & Emelin, V.A. (2014). Psychodiagnostics of the subjective perception of one's own identifications: application of the modified "Who Am I?" technique. *Natsionalny psikhologichesky zhurnal* [National Psychological Journal], *2* (14), 60–71. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnostika-subektivnogo-vospriyatiya-svoih-identifikatsiy-primenenie-modifitsirovannoy-metodiki-kto-ya (access date: 21.07 2026).
11. Shevelenkova, T.D., & Fesenko, P.P. (2005). Psychological well-being of the individual (overview of key concepts and research methodology). *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *3*, 95–121.
12. Bradburn, N. (1969) *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago, Aldine Publishing Company. DOI: https://doi.org/10.1037/t10756-000
13. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *93*, 542–575.
14. Kuhn, M.H., & McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, *19*, 68–76. DOI: 10.2307/2088175
15. Martela, F., & Ryan, R.M. (2023). Clarifying eudaimonia and psychological functioning to complement evaluative and experiential well-being: Why basic psychological needs should be measured in national accounts of well-being. *Perspectives on Psychological Science*, *18* (5), 1121–1135. DOI: 10.1177/17456916221141099
16. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141–166. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
17. Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57* (6), 1069–1081. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069
18. Ryff, C.D., Boylan, J.M., & Kirsch, J.A (2021). Eudaimonic and hedonic well-being: An integrative perspective with linkages to sociodemographic factors and health. In Eds. M.T. Lee, L.D. Kubzansky, T.J. VanderWeele *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities* (pp. 92–135). New York, Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780197512531.003.0005
19. Ryff, C.D., & Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 13–39. DOI: 10.1007/s10902-006-9019-0
20. Ryff, C.D., Singer, B.H., & Love, G.D. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, *359* (1449), 1383–1394. DOI: 10.1098/rstb.2004.1521

**УДК: 81’374**

# СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ГОТИЧЕСКОЙ ДОМИНАНТЫ ПРОСТРАНСТВА В РОМАНЕ ДЖ. КОУ «КАКОЕ НАДУВАТЕЛЬСТВО!»

**Е.Н. Елина (Красноярск)**
**Е.А. Штейнгарт (Красноярск)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* Кодирование имплицитных смыслов художественных произведений часто осуществляется авторами за счет определенных лингвистических и литературоведческих приемов. Исключением не является и роман Дж. Коу «Какое надувательство!», в котором автор мастерски использует комбинацию элементов готической традиции, в частности готическую доминанту пространства как проекцию современного урбанистического ландшафта, несущую важную текстовую и смысловую нагрузку, и стилистических средств, реализующих эту готическую доминанту. Объективация стилистических средств, с помощью которых автор репрезентирует готическую доминанту пространства и кодирует имплицитные смыслы произведения, обусловливает актуальность исследования.

*Цель* – выявление стилистических средств, объективирующих готическую доминанту пространства как проекцию современного урбанистического ландшафта, и определение их функционально-смысловой значимости в кодировании имплицитных смыслов автором в романе «Какое надувательство!».

*Обзор научной литературы* показал значительное количество исследований по проблеме готического романа, небольшой объем научной литературы по лингвистическим особенностям данного романа. Комплексный анализ стилистических средств, объективирующих готическую доминанту пространства как проекцию современного урбанистического ландшафта в романе, отсутствует. Исследование является попыткой восполнить пробелы в исследованиях в этом научном направлении.

*Методологическую основу* исследования составили такие научные направления, как лингвостилистика, когнитивная лингвистика и литературоведение.

*Результаты исследования.* Выявленные стилистические лексическо-фонетические и синтаксические (метафорические конструкции, олицетворения, эпитеты, гипербола, оксюморон, аллитерация, антитеза) средства использовались автором романа для создания готической доминанты пространства как проекции современного урбанистического ландшафта с целью кодирования определенных имплицитных смыслов.

*Выводы.* Анализ комплекса стилистических средств, объективирующих готическую доминанту пространства как проекцию современного урбанистического ландшафта, выявил их функционально-смысловой потенциал как инструмента для конструирования автором романа имплицитных смыслов произведения, таких как отчуждение, анонимность и другие проблемы городской жизни в современном мегаполисе.

**Ключевые слова**: *готическая доминанта пространства, антитеза, метафорическая конструкция, олицетворение, эпитет, гипербола, оксюморон, 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 данного исследования заключается в релевантности его проблематики, которая обусловлена, с одной стороны, устойчивым научным интересом к стилистическим средствам как носителям функционально-смысловой нагрузки в литературе в целом и в произведениях современных английских писателей в частности, а именно в романе Джонатана Коу «Какое надувательство!» («What a Carve Up!»), а с другой – стремлением к выявлению стилистических особенностей объективации доминанты готического пространства как проекции современного урбанистического пространства, являющейся



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

не просто готическим антуражем, а активным языковым и стилистическим конструктом, с помощью которого автор романа кодирует имплицитные смыслы и ключевые темы романа.

*Цель* – выявление стилистических средств, объективирующих готическую доминанту пространства как проекцию современного урбанистического ландшафта, и определение их функционально-смысловой значимости в кодировании имплицитных смыслов автором в романе Дж. Коу «Какое надувательство!».

*Основные методы исследования.* Методы сплошной выборки, словарных дефиниций, стилистического анализа.

*Материал* исследования: постмодернистский роман Джонатана Коу «Какое надувательство!» (J. Coe, 2014)[1] на тех основаниях, что произведение характеризуется как семейная сага и политическая сатира, любовный роман и трагедия, содержит элементы детектива и готической традиции [Храмова, с. 317–321]. Справочным материалом для стилистического анализа послужили следующие словари: Cambridge Dictionary[2], Longman Dictionary of Contemporary English[3], Oxford Learner's Dictionary[4].

*Обзор научной литературы.* Теоретической базой исследования стали работы по стилистике русского и английского языков – В.П. Москвина[5] [2006], Н. А. Купиной[6] [2013], И.В. Арнольд[7] [2016], Н.В. Баниной[8] и др. [2017]; по исследованию языковых особенностей стиля автора в английской художественной прозе и стиля как суммы различных обстоятельств – Дж. Лича и М. Шорта [Leech, Short, 2007], Дж. Лича [Leech, 2014]; по пересмотру стилистической терминологии с учетом социолингвистики, когнитивной лингвистики – К. Уэльс [Wales, 2014]; по функционально-смысловым характеристикам стилистических средств – Л.Н. Гиоевой [2008], Дж. Лакоффа, М. Джонсона [2008], Д.Ю. Каторгиной, О.Ю. Ромашиной [2018], Е.А. Черемисовой [2019], А.В. Гузовой и др. (2020), Э.С. Смбатян, И.А. Абакумовой [2020], О.В. Мурашкиной и др. [2022], В.А. Аверьяновой, О.В. Щербаковой [2022], А.В. Вилковой [2023], З.Н. Сиразиевой, Г.Ф. Дульмухаметовой [2024]; по готическим доминатам пространства – Д.С. Лихачева [1979], Б.Р. Нацпок [2016]; по элементам готики в романе Дж. Коу «Какое надувательство!» – Ю.А. Храмовой [2016]; по лингвистическим особенностям романа – Н.А. Шаровой [2006]; по выбору стратегий стилистических средств в готическом нарративе – Абу Анайн [Abu Enein, 2025]; по языковым и стилистическим изобразительным средствам репрезентации элементов семантики готической традиции в романе – Е.Н. Елиной, Е.А. Штейнгарт [2026] и др.

*Обсуждение и результаты.* Готический роман, зародившийся в XVIII в., отражал борьбу между Добром и Злом, а также темные стороны человеческого сознания, сочетая ужасное, мистику и романтику. В современной британской литературе мотивные комплексы готической традиции и приемы готической техники повествования широко задействуются в различных литературных жанрах для создания атмосферы предопределенности и напряжения [Безрукова, 2025, с. 79–88]. Примером современного многожанрового произведения является роман Джонатана Коу «What a Carve Up!». Готическая доминанта пространства является одним из мотивов-доминант готической традиции, к которой, по мнению Б.Р. Нацпок, относятся замок, монастырь, руины, дороги (пути), подземелья и темницы, замкнутые пространства, леса [Нацпок[9], 2016, с. 313], которые являются

[1] Coe J. (2014). What a Carve Up! London, Penguin Books. 512 p. Далее в круглых скобках будут указаны страницы, соответствующие данному источнику.
[2] URL: https://dictionary.cambridge.org/
[3] URL: https://www.ldoceonline.com/
[4] URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
[5] Москвин В.П. Стилистика русского языка: теоретический курс: учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 630 с.
[6] Купина Н.А., Матвеева Т.В. Стилистика современного русского языка: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 415 с.
[7] Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов [Электронный ресурс]. 13-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2016.
[8] Банина Н.В., Мельничук М.В., Осипова В.М. Основы теории и практики стилистики английского языка: учебник. М.: Финансовый университет, 2017. 136 с.
[9] 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.

точками завязывания и местами свершения событий. В них не только отражается архитектурная фактура, но и концептуально реализуются разнообразные литературные, философские, культурные идеи» [Нацпок, 2016, с. 403–404]. В.А. Аверьянова, О.В. Щербакова рассматривают понимание текста как реконструкцию его имплицитных смыслов [Аверьянова, Щербакова, 2022, с. 43], лингвостилистический анализ, позволяющий учесть как уровневую организацию имплицитных смыслов текста, так и составляющие ее элементы с различной семантической структурой [Аверьянова, Щербакова, 2022, с. 47]. Ученые, опираясь на исследования Д. Майелла, указывают на невозможность составить представление о механизмах текста без учета стилистических и эстетических элементов его смысловой структуры. Такими элементами, по их мнению, являются метафоры, образные сравнения, вербальная ирония и т.д. [Там же, с. 51]. Научный интерес в данной статье сфокусирован на стилистических особенностях объективации доминанты готического пространства как проекции современного урбанистического пространства. В рамках данного исследования под урбанистическим ландшафтом (доминантами пространства) в широком смысле понимается совокупность визуально и функционально организованных планировочных осей города, элементов городской среды (здания, парки и т.д.), воспринимаемая как целостная картина города и формирующая ориентиры, иерархию городского пространства; в узком, контекстуальном, – это проекция готических доминант пространства (выполняющих роль смысловых центров и визуальных опор в произведении) на современный урбанистический ландшафт (замок/заточение – квартира; лабиринт – урбанистический мегаполис, современный парк и т.д.), представляющая собой с лингвистической точки зрения комплекс лексико-семантических и стилистических единиц, несущих заданные автором имплицитные смыслы. Под объективацией понимается процесс как экспликации языковых и стилистических единиц, с помощью которых автор описывает эти доминаты, так и определение их функционально-смысловой значимости в раскрытии смыслов романа. Язык романа становится тем инструментом, с помощью которого автор создает готику настоящего, где страх порождается не только призраками прошлого, готическими замками Блэкшоу Тауэрз и Уиншоу Тауэрз [Елина, Штейнгарт, 2026, с. 166–168], но и современным мегаполисом. Лондон конца XX в. превращается в лабиринт, в один огромный готический «замок», замки (квартиры), лабиринты (парки) которого таят опасности, порожденные городской средой, где и разворачивается трагедия главного героя Майкла Оуэна – неудачливого писателя, находящегося в глубоком экзистенциальном и творческом кризисе, одинокого, потерянного человека с депрессией. Квартира, парк – одни из элементов этого лабиринта, такие же подавляющие, ужасающие, готические, как и традиционные готические старинные замки, лабиринты.

**Квартира.** Квартира Майкла Оуэна – одна из доминант пространства в романе (замкнутое пространство). Автор наделяет квартиру имплицитными готическими характеристиками, ассоциируя ее с замком, заточением, что находит отражение в ее описании языковыми и стилистическими средствами. Квартира Майкла – это типичное лондонское жилище, скромное и небольшое с присущими индивидуальными чертами. Описывая квартиру от лица самого Майкла, автор романа, с одной стороны, раскрывает психологическое состояние главного героя, изображает его образ жизни, погружает читателя в сокровенные мысли героя, его мировосприятие, переживания, чувства и эмоции, а с другой – подчеркивает его добровольное заточение в квартире как в замке, его отчуждение, социальную изоляцию, отстраненность от жизни и одержимость прошлым. Сам Майкл отмечает, что его комната в квартире схожа с его выражением лица, отраженным в кухонном окне, которое он описывает как: *The night was slowly darkening, and from the kitchen sink the first thing I could see was my own reflected face, hovering like a spectre outside my fifth-floor window. …The eyes were*



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

*puffy from lack of sleep and bloodshot from too much glassy staring at the television screen; deeply scored lines were beginning to appear around the corners of the mouth… It wasn't a friendly face: the eyes, a deep, velvety blue, might once have suggested wells of possibility but now seemed guarded, fenced off* (p. 56) / *Медленно сгущались сумерки, и первым делом, стоя у раковины, я увидел отражение собственного лица, зависшее словно призрак за моим окном на высоте пятого этажа… Опухшие глаза от недосыпа, налитые кровью от бесконечного тупого пристального пяления в телевизор; в уголках рта начали вырисовываться глубокие борозды… Лицо не дружелюбное: глаза, глубокие и бархатисто-синие, возможно, и намекали на некогда существовавший огромный потенциал, но теперь казались настороженными и отчужденными* (здесь и далее перевод выполнен авторами статьи. – *Е.Е.*, *Е.Ш.*). В данном отрывке Дж. Коу прибегает к дескрипции общей атмосферы наступающей ночи, напоминающей готическую: наступление сумерек, нагнетание предчувствия, и на этом фоне в окне Майкл, который ведет повествование, видит отражение своего лица, подобное готическому призраку. Дж. Коу изображает отстраненность Майкла, его внутренний разлад, создавая готическую ауру с помощью комбинации стилистических средств: 1) сравнения с маркером-предлогом like 'подобно' и с антропоморфизацией объекта, которая «оживляет», то есть «приписывает свойства одушевленного неодушевленному предмету» [Вилкова, 2023, с. 226], и «позволяет понять и опытно пережить что-либо через характерные черты другого, получая мир "наизнанку", где неживое владеет ситуацией и действует…» [Там же, с. 227], одновременно сравнивая отраженное лицо в окне с призраком: *reflected face hovering like a spectre* / *отраженное в окне лицо*, *парящее в воздухе подобно привидению/призраку*. Готическая лексема spectre с денотатом 'привидение, призрак, фантом, дурное предчувствие, предзнаменование' и с коннотативным значением 'призрачности, смерти, прошлого' в связке с глаголом to hover 'парить' позволяет автору наделить ее признаком одушевленности. В результате отраженное лицо в окне трансформируется в призрак, одушевленную сущность, способную парить в воздухе. Все это, с одной стороны, отражает состояние героя (он физически существует, но ощущает себя отчужденным – классическая готическая техника вскрытия внутреннего состояния персонажа через отражение в окне), а с другой – позволяет представить квартиру как «обитаемую» призраком; 2) эпитетов, выполняющих «две основные функции: определение признака изображаемого явления (характеризующая функция) и выражение эмоциональной окраски (экспрессивная функция)» [Сиразиева, Дульмухаметова, 2024, с. 4048–4049]: *puffy*/*опухшие*, *bloodshot*/*воспаленные, налитые кровью*, *guarded, fenced off*/ *настороженные, отчужденные* (о глазах) с детализацией причин такого состояния глаз: отечность из-за недосыпания, усталость, воспаление из-за *оцепененного, стеклянного, неподвижного взгляда*/*glassy staring* на телевизор, *deeply scored*/*глубоко проявленные* (о морщинах) – результат обдумывания, задумчивости, глубоких размышлений; 3) антитезы с метафорами *the eyes, a deep, velvety blue, might once have suggested wells of possibility* versus *now seemed guarded, fenced off*/ *глаза, глубокие и бархатисто-синие, возможно, и намекали на некогда существовавший огромный потенциал* versus *теперь казались настороженными и отчужденными*, которая является основным композиционным приемом фрагмента, через которую раскрывается сопоставление прошлого и настоящего: *once have suggested*/ *когда-то напоминали/намекали* versus *now seemed*/*теперь казались*, *wells of possibility*/ *колодцы возможностей, огромный потенциал* versus *guarded, fenced off*/*настороженные/ охраняемые, отчужденные/огороженные* глаза, которые когда-то были *deep, velvety blue*/ *глубокими и бархатисто-синего* цвета, традиционно ассоциируемого с мечтательностью, глубиной, интеллектом, и с оттенком *velvety*/ *бархатного*, добавляющего им ощущение мягкости, притягательности, благородства, а теперь превратились в *guarded, fenced off* / *охраняемую*

*крепость/ограду*. Все это указывает, что былая привлекательность и глубина не исчезли физически, а стали скрытыми для внешнего наблюдателя. Именно антитеза, умело сконструированная автором романа на противопоставлении, транслирует психологическую драму персонажа, которая заставила героя не просто выстроить защитные барьеры, но и ощутить потерю прежнего я, связи с миром, утрату потенциала, надежд; 4) фраза *wells of possibility*/*колодцы возможностей, огромный потенциал* является языковой реализацией концептуальной контейнерной метафоры на тех основаниях, что она проецирует когнитивную структуру конкретной области-источника (ВМЕСТИЛИЩЕ – КОЛОДЕЦ) на абстрактную область-цель (СУБСТАНЦИЯ (ТО, ЧТО ВНУТРИ) – ВОЗМОЖНОСТИ/ПОТЕНЦИАЛ) [Лакофф, Джонсон, 2008, с. 55–56; Черемисова, 2019, с. 189], поскольку целый набор признаков колодца (глубина, черпание, ресурс) логично переносится на возможности – это то, как автор структурирует понятие возможности, представляя глаза Майкла, как колодцы, в виде емкого ресурса – источника глубины, потенциальных возможностей, но которые в силу определенных жизненных обстоятельств исчерпались. Ощущение заброшенности в квартире, подобно заброшенному готическому замку, создается благодаря следующим стилистическим приемам: 1) фраза *a mixture of carelessness and disuse* / *смесь небрежности и заброшенности, полное безразличие и запущенность* (о комнате), с одной стороны, является метафорой, поскольку лексема mixture ‘смесь’ в прямом смысле относится к физическому соединению веществ, и в контексте описания комнаты овеществляет (смешивает) два абстрактных понятия: небрежность и заброшенность, неиспользование (из-за отсутствие ухода), а с другой – метонимическим сдвигом: небрежность – свойство, характеризующее человека, но приписываемое самой комнате. Заброшенность, явившаяся результатом бездействия человека (Майкла), подается автором как свойство общей атмосферы квартиры. Метафора и метонимия репрезентируют состояние квартиры и причину такой заброшенности, а это прямой перенос готической доминанты пространства – заброшенного замка – на современное жилье; 2) оценочные эпитеты *ungainly and almost eerily neutral*/*несуразный, нелепый и пугающе безличный* (о комнате) характеризуют пространство квартиры как одновременно несуразное и пугающе безличное; оценочный эпитет *stale*/*с затхлым запахом* (о мусоре), обычно употребляющийся в коллокации a stale bread *‘не свежий, черствый хлеб’*, переносит запах на объект, который, как правило, не описывается этим словом, акцентируя, застойность, ощущение давности и несвежести; страдательное причастие *stacked*/*загроможденный* (о поверхностях) со значением ‘состояние как результат действия’, то есть накопление, указывает на беспорядок, человеческую инертность; два однородных определения *jumbled, scattered*/*сваленные в кучу, разбросанные* (о книгах) усиливают идею беспорядка и визуального образа неухоженности; страдательное причастие *piled*/*наваленный* (о видеопленках) (p. 57–58) от глагольной лексемы to pile up ‘накапливать’ создает образ заброшенности и указывает на способ размещения видеопленок. Майкл отмечает, что его квартира – место одиночества, добровольного заточения, а пульт дистанционного управления и телевизор через антропоморфизацию – стилистическую фигуру, состоящую в том, что при описании животных или неодушевленных предметов они наделяются человеческими чувствами, мыслями и речью (антропоморфизм) [Вилкова, 2023, с. 225], – становятся его лучшими друзьями: *my two friends, my trusted companions* (p. 59) / *мои два друга, мои надежные компаньоны*, – что характеризует эмоциональное состояние героя, а притяжательное местоимение *my* подчеркивает личную связь персонажа с этими предметами, выполняющими роль эмоциональной опоры, что в целом рисует картину одиночества, зависимости от техники как заместителя общения.

Восприятие Майкла обусловлено просмотренными видеосюжетами и наполнено мистикой. Майкл сам замечает, что он видит настоящее через призму прошлого – еще один из приемов готической техники. Например,



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

Фиона – его гостья – предстает на пороге его квартиры не как реальный человек, а как образ, давно забытое воспоминание об ушедшем предке: *something about her was starting to take on a distant familiarity, the origins of this feeling were obscure, and tasted less of day-to-day encounters on the staircase than the sensation, perhaps, of being presented with a photograph of a long-dead ancestor, in whose sepia features it might just be possible to detect the ghost of a family resemblance* (p. 53) / *что-то в ней было отдаленно знакомое, происхождение этого ощущения оставалось неявным: оно отдавало не столько повседневными встречами на лестнице, сколько тем чувством, когда тебе показывают снимок давно усопшего предка, выцветшие очертания которого могут служить трагическим напоминанием о семейном сходстве.* Фрагмент текста содержит несколько стилистических приемов, работающих на идею воспоминания: 1) *distant familiarity/отдаленная/далекая узнаваемость* – оксюморон, в котором соединяются два семантически противоположных понятия: *familiarity/близкое, узнаваемое* и *distant/далекое, недоступное*. Майкл узнает что-то в Фионе, но это не очень ясное и далекое узнавание создает атмосферу тайны, смутности и эмоциональной дистанции, несмотря на физическое присутствие Фионы в квартире; 2) синестетическая метафора во фразе *and tasted less of day-to-day encounters... / и отдавало/имело привкус не столько повседневными встречами…* используется автором для придания этому абстрактному чувству / *this feeling* вкусового ощущения, выраженного глагольной лексемой to taste ‘иметь привкус, отведывать, испробовать, чувствовать вкус’, и позволяет закрепить в речи абстрактные понятия, являющиеся результатом взаимодействия ощущений и информации, полученной от различных органов чувств, и продуктом ментальной и эмоциональной сферы, которые иначе недоступны непосредственному наблюдению, а также понять внутренний мир автора, особенности его мышления, его пристрастия, наклонности [Каторгина, Ромашина, 2018, с. 4–6]; 3) сравнение с антитезой переводит ощущение в историко-генеалогическую плоскость: сравнение поддерживается с помощью грамматической конструкции *less... than*, а антитеза строится на противопоставлении *day-to-day encounters on the staircase* / *опыта мимолетных, обыденных встреч на лестничных площадках* versus *photograph of a long-dead ancestor* / *опыта статичного, зафиксированного на фотографии (как воспоминания о давно ушедшем в мир иной предке) и хранящегося в памяти*. При этом автор намекает не на краткосрочную память Майкла, а на что-то унаследованное, родовое, почти мистическое; 4) фраза *sepia features* / *сепиевые черты* – это метафора времени, давности, так как цвет сепии / *sepia* имеет коричневатый оттенок старых фото, и отсюда посыл, что черты лица на такой фотографии неясны, размыты, как и само воспоминание Майкла; 5) в метафоре *the ghost of a family resemblance / призрак семейного сходства ghost/призрак* обозначает неосязаемость, эфемерность, а *resemblance/сходство* – едва уловимое сходство и даже оттенок потусторонности, *a family resemblance* / *семейное сходство* отсылает читателя к роду, общим корням: Майкл ощущает в Фионе не только знакомую личность, но и знакомые черты, имеющие общие корни. Всей фразой через стилистические приемы Дж. Коу передает неуловимое психологическое состояние Майкла: непрямое, опосредованное и глубоко тревожное узнавание. Обе метафоры оформляют это ощущение Майкла как нечто призрачное, уходящее корнями в общее прошлое. Позже Майкл пытается выключить образ Фионы, направив на нее пульт телевизора, поскольку Майкл чувствует внезапное и непреодолимое желание остаться одному и испытывает облегчение от ухода Фионы, выраженное во фразе *loneliness was mingled with relief* / *одиночество смешивалось с облегчением*. Обычная городская жизнь за окном городской квартиры описывается Майклом в духе готического хоррора, как зловещая. *It was a muggy August evening, entirely typical of a summer which seemed to be taking a malicious pleasure*

*in testing Londoners to the limit, drenching them day and night in dense city heat… I listened to its intermittent rustles and scuffles, the only distinct sounds to be made out, apart from the occasional siren, above London's buried monotonous hum (p. 57). / Душный августовский вечер, типичный для лета, которое, казалось, злобно издевалось, испытывая лондонцев на выживаемость, день и ночь накрывая их волнами удушающей городской жары… Я прислушался к прерывистым шорохам и шелестам – если не считать периодического воя далеких сирен, другие звуки не прорывались сквозь погребенный монотонный гул Лондона*. В описании вида из окна присутствует персонификация лета/*a summer*, которое наделено автором человеческими, злонамеренными качествами и описывается как мистическая коварная сила: *seemed to be taking a malicious pleasure…, drenching them day and night in dense city heat / лето, казалось, злорадно услаждалось тем, что испытывало лондонцев на прочность.., накрывая их волнами удушающей/густой городской жары*, что усиливает ощущение беспомощности и дискомфорта в городской среде; 2) *drenching them day and night in dense city heat / заливая их днем и ночью густым городским жаром* – гипербола, которая передает предельную интенсивность жара/жары, выраженная глагольной лексемой to drench '*заливать, пропитывать*', обычно о жидкости, и создает мощный сенсорный образ: жар становится осязаемой, влажной, удушающей субстанцией, в которой тонут люди, и поддерживается: а) эпитетом *dense*/*густой*, *плотный*, делающий жар почти физическим препятствием для дыхания, что типично для городского смога от асфальта, транспорта и скопления людей; б) аллитерацией: шипящие и свистящие звуки *[s], [r] [f]* в словах ***r**us**t**les, scu**ff**les, **s**iren, **s**ummer* имитируют звуки города и лета: шелест, шорох, скрежет, вой сирены, – создавая акустический фон и погружая читателя в звуковую урбанистическую среду; в) контрастом звуков *intermittent rustles and scuffles... occasional siren... summer* versus *buried monotonous hum*, который основывается на противопоставлении четких, отрывистых звуков *[s], [r] [f]* глухому, монотонному, фоновому *гулу / buried monotonous hum*, что означает одиночество и затворничество Майкла: он прислушивается к редким, отдельным звукам, в то время как город живет своей жизнью, производя единый звук; г) эпитетом *buried*/*погребенный,* с помощью которого воспроизводится городской шум как нечто глубинное, подземное, свойственное подземелью, как само дыхание, биение сердца мегаполиса и который усиливается эпитетом *monotonous*/*монотонный*, тем самым подчеркивая угнетающее влияние этого шума на психику главного героя.

**Пространство парка. Пейзаж.** По мнению Д.С. Лихачева, пространство определяет движение действия сюжета [Лихачев, 1979, с. 236] и объединяет объемные универсалии – образ человека, время и пространство. Перцептуальное пространство в готическом произведении представляет собой готический топос [Нацпок, 2016, с. 155–158]. Именно здесь фокусируются эмоции, настроения, фантазии, несущие определенную семантическую нагрузку. К готической пространственной структуре относится пейзаж – описание незамкнутого пространства внешнего мира, который помогает наряду с другими изобразительными средствами выполнять важную идейно-композиционную роль, создавая словесно-художественную образность и раскрывая идейный замысел писателя. В соответствии с готической традицией пейзаж в романе полифункционален. С одной стороны, пейзаж выполняет, как элемент готики, психологическую функцию, цель которой заключается в создании пейзажа души или пейзажа личности персонажа, то есть в раскрытии внутреннего мира, эмоционального состояния героев. С другой – готические пейзажные сюрреалистические и импрессионистические картины обозначают место и время действия, природные явления, навеянные тайной, тревогой, и мотивируют сюжет.

Одним из открытых/незамкнутых пространств в романе является парк рядом с квартирой главного героя романа Майкла Оуэна. Парк Баттерси находится в лондонском районе



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

Уондсворт, расположенном на южном берегу реки Темзы. При описании парка Дж. Коу использует несколько стилистических приемов. Парадоксальность и пародийность пространства парка передается с помощью стилистического приема антитезы, резкого противопоставления, контраста образов. Эта семантическая фигура речи служит проявлением когнитивной активности человека, стремящегося постичь причинно-следственные связи между элементами объективного мира [Гиоева, 2008, с. 131]. Антитеза позволяет ярче подчеркнуть когнитивный диссонанс в сознании Майкла в восприятии пространства парка. Казалось бы, такое пространство должно быть местом отдыха горожан, где щебечут благородные птицы, бегает ребятня, слышен смех, а иногда и наступает тишина. Но парк в романе – это иллюзия такого отдыха, благополучия, праздника. По мнению главного героя Майкла, это непристойная пародия на то, о чем мечтают люди. Оценочный эпитет *scurrilous parody* (p. 60) / *непристойная, издевательская, гнусная пародия* характеризует пародию как оскорбительную, как нечто, переходящее все границы. Для передачи полноты парадокса включается в работу антитеза: *The mood seemed to be one of festivity, with just a distant hint of tension and resentment perhaps because the heat verged, as usual, on the unbearable, or simply because we all knew in our hearts that this was not the best place to be trying to enjoy it* (p. 60) */ Настроение казалось праздничное, с легким оттенком напряжения и негодования – возможно, потому, что жара, как обычно, была на грани невыносимого, или просто потому, что в глубине души мы все понимали, что это не лучшее место, чтобы пытаться ею насладиться*. Автор противопоставляет понятия *mood of festivity / праздничное настроение* versus *tension and resentment / напряжение и негодование*, *недовольство*, создавая ощущение, что за общим весельем скрываются негативные эмоции, возможно, проблемы. Антитеза указывает на то, что люди в парке находятся в иллюзорном мире, в глубине души они чувствуют напряжение, отчуждение и даже негодование. В примере ярко продемонстрировано нарастание интенсивности физического и психологического дискомфорта с использованием семантического стилистического приема восходящей градации, основанной на особенностях расположения слов [Смбатян, Абакумова, 2020, с. 218]: *heat / жара – verged on the unbearable / была на грани невыносимой – this was not the best place to be trying to enjoy it / это не лучшее место, чтобы пытаться ею (жарой) насладиться.* Конструкция *with a hint of* смягчает контраст, выраженный антитезой, и подчеркивает, что негативные эмоции, хотя не превалируют в данной ситуации, но формируют общий фон атмосферы парка, а вводное слово *as usual* указывает на рутинность и повторяемость ситуации дискомфорта, зарождая чувство безысходности. Фраза *this was not the best place to be trying to enjoy it* является эллипсисом, синтаксической разговорной конструкцией, функция которой – заставить читателя додумывать логическую связь, поскольку в ней не содержится эксплицитное следствие [Смбатян, Абакумова, 2020, с. 218]. Во фразе *we all knew in our hearts* описано коллективное сознание отдыхающих в парке группы людей с их невысказанными мыслями. Писатель направляет читателя от внешних причин напряжения и растущего негодования *heat*/*жара* к внутренним *we all knew in our hearts*. При этом автор, используя прием повтора сочетания слов *perhaps because* / *возможно, потому*, *что*, *simply because* / *просто потому, что*, создает намеренную неопределенность, не давая однозначного объяснения причин недовольства и напряжения, оставляя это на усмотрение читателей, что производит эффект недосказанности и заставляет задуматься о прагматике такого авторского хода. На наш взгляд, такая комбинация приемов позволила автору в одном предложении передать двойственную ситуацию: веселья, которое было подорвано физическим дискомфортом, и глубинного понимания фальшивости этой веселости. Следующая антитеза глубже раскрывает идею такой пародии: *But here, instead of that enchanted silence which we had*

*taken so much for granted, I heard the rattling of lorries and the thunder of passing aeroplanes, and there were no sparrows or starlings to watch us from the trees, just strutting city pigeons and fat black rooks the size of small chickens* (p. 61) */ Но здесь, вместо той зачарованной тишины, которую мы так часто принимали как должное, я слышал дребезжание, грохот грузовиков и грохот пролетающих самолетов, и не было ни воробьев, ни скворцов, которые бы наблюдали за нами с деревьев, только важные городские голуби и толстые черные вороны размером с небольших цыплят*. Автор через противопоставление *enchanted silence* versus *the rattling of lorries and the thunder of passing aeroplanes* рисует картину утраченного покоя, тихого мира природы, вытесненного миром города и технологическим прогрессом. Для того чтобы читатель физически ощутил этот контраст, были выделены следующие приемы: 1) олицетворение, выраженное словом *strutting* во фразе *strutting city pigeons* / *важно вышагивающие голуби,* которое придает голубям человеческие черты – самодовольство и чванливость, создавая негативный образ; 2) метафоры: а) *enchanted silence* / *зачарованная тишина* – метафора, передающая ощущение волшебства, умиротворения, б) *the thunder of aeroplanes / грохот самолетов* сравнивается с громом, чтобы подчеркнуть громкость, шум, разрушительные для покоя; 3) сравнение *rooks the size of small chickens / вороны размером с небольших цыплят* делает образ ворон неестественно крупным и пугающим; 4) фонетические стилистические средства: а) звукоподражание реализуется словом *rattling/дребезжащий*, *грохочущий*, которое звучит резко, имитируя шум; б) аллитерация (повтор согласных) усиливает ощущение беспокойства из-за повтора звука [***t***] в словах *jus**t** s**t**rutting ci**t**y,* производящего резкий, отрывистый звук, а в словах *hea**r**d, **r**attling of lo**rr**ies* рычащий звук [***r***] передает грохот и рычание самолетов. В этом открытом пространстве вместо ожидаемой завораживающей тишины Майкл слышит громыханье грузовиков и гул пролетающих самолетов. Автор выстраивает градацию шумов от наземных – грохот грузовиков – до воздушных – гул самолетов, – создавая ощущение полного окружения, из которого нет выхода. Дж. Коу не случайно акцентирует внимание читателей и самого Майкла на грохоте самолетов. Майкл с детства знаком с темой самолетов, а его любимый герой Юрий Гагарин погиб в авиакатастрофе при выполнении тренировочного полета [Шарова, 2006, с. 21]. Писатель связывает в одну сюжетную цепочку трагическую смерть Ю. Гагарина, гул самолетов, двойственную атмосферу в парке, намекая, что они являются предвестниками последующих ужасных событий. В конце романа именно самолет окажется орудием убийства самого Майкла. Описанные приемы, считаем, раскрывают внутреннее состояние персонажа: его напряженность, противоречивость, измененность сознания в восприятии реальности, помогая, таким образом, создать автору противоречивый художественный образ Майкла. Далее автор нагнетает атмосферу предчувствия ужасных событий, которая усиливается за счет того, что загорающие в парке вдруг напоминают Майклу зомби, что является одним из маркеров готики: *their heads throbbed to the beat of the sun and the deadening pulse of their ghetto-blasters and personal stereos* (p. 60) */ их головы тряслись в такт солнцу и заглушающему пульсу их гетто-бластеров* (больших переносных магнитофонов с радиоприемником, ассоциирующихся с городской молодежью. – *Е.Е.*, *Е.Ш.*) *и персональных стереосистем*, что передается как эпитетом *deadening* / *заглушающий*, характеризующим свойство пульсации от стереосистем и выполняющим описательную, оценочную и эмоциональную функции, так и метафорами *throbbed*/*тряслись, beat*/такт, *pulse*/*пульс* за счет переноса пульсации сердца по сходству значения на головы персонажей как отдельных существ, движения которых синхронизируются с музыкой. С помощью эпитета и метафор улавливается посыл автора о том, что его главный персонаж эмоционально и психологически неустойчив и сравним с зомби.



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

*Заключение.* Анализ произведения Дж. Коу «Какое надувательство!» выявил, что одним из основных элементов готической традиции явилась готическая доминанта пространства, проекцией которой в произведении стали такие составляющие современного урбанистического ландшафта, как квартира – заброшенный готический замок, парк, лондонская городская среда – лабиринт. В соответствии с готической традицией пространственные доминанты квартиры, городского парка превращаются в символические образы фатума, предопределенности, внутреннего напряжения, трагичности и безысходности. Автор романа умело пользуется приемами готической техники для создания готической атмосферы и антуража в современных урбанистических локациях: от призрака, появившегося от собственного отражения главного героя в окне, до психологизации пространства, которая строится на субъективности восприятия этого пространства Майклом (глубокая неудовлетворенность окружающим, абсурдность и жестокость городской среды, ощущение себя узником пространства, предчувствие беды). Дж. Коу использует целый набор приемов для изображения такого «перевернутого» субъективного восприятия: отдыхающие в парке видятся как «зомби», лето как жар на грани невыносимого наделяется мистической коварной силой, грохот самолетов воспринимается как громовой и др., которые становятся предвестниками трагического развития сюжетной линии.

Уникальной чертой техники повествования Дж. Коу является его умение сочетать различные языковые и стилистические средства для создания специфичной для готики атмосферы в репрезентируемых автором пространственных доминантах, объективация которых позволила выявить следующие стилистические средства и их функционально-смысловую значимость. Так, например, в описании атмосферы квартиры и парка сочетались оценочные и описательные эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворение, антитезы, а также такие фонетические средства, как звукоподражание и аллитерация. За счет функционально-смысловой нагрузки выявленные стилистические средства, объективирующие доминанты современного урбанистического пространства в готической традиции (квартира, парк), работают как мощное средство выражения внутреннего мира персонажа через внешний мир, как средство создания имплицитных смыслов, как ключ к пониманию всей сути произведения, основных идей романа, таких как кризис творчества, всеобъемлющее чувство обмана в британском обществе, отчуждение, анонимность городской жизни: современный человек живет в своей квартире – «замке», бродит по парку – «искусственно созданному раю», оставаясь один на один со своими проблемами.

За рамками исследования остаются не изученными такие готические мотивные комплексы, как пространственный (подземелье, темница), мистический (мотив найденной рукописи (манускрипта) и сновидений), и лингвостилистические средства их репрезентации, что, на наш взгляд, составляет перспективу исследования.

## Библиографический список

1. Аверьянова В.А., Щербакова О.В. Между текстом и читателем: инструментарий для изучения понимания имплицитных смысловых вербальных текстов // Вопросы психолингвистики. Ч. 1. 2022. № 3. С. 42–61. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdu-tekstom-i-chitatelem-instrumentariy-dlya-izucheniya-ponimaniya-implitsitnyh-smyslov-verbalnyh-tekstov-chast-1 (дата обращения: 30.04.2026).
2. Безрукова В.В. Готический роман: истоки и эволюция // Отечественная филология. 2025. № 2. С. 78–96. DOI: https://doi.org/10.18384/2949-5008-2025-2-78-96 (дата обращения: 30.04.2026).
3. Вилкова А.В. Олицетворение как разновидность метафоры в современных стихотворениях в прозе // Современное педагогическое образование. 2023. № 2. С. 225–229. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/olitsetvorenie-kak-raznovidnost-metafory-v-sovremennyh-stihotvoreniyah-vproze (дата обращения: 30.03.2026).

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. Елина Е.Н., Штейнгарт Е.А. Языковые и стилистические изобразительные средства репрезентации элементов семантики готической традиции в романе Дж. Коу «Какое надувательство!» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2026. № 1. С. 163–178. EDN: XBSGRY
6. Каторгина Д.Ю., Ромашина О.Ю. Синестезия как стилистическое средство в русском и английском художественном дискурсе // Universum: Филология и искусствоведение. 2018. № 5. С. 4–6. EDN: XONZTN
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 256 с.
8. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. М.: Наука, 1979. 352 с.
9. 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
10. Сиразиева З.Н., Дульмухаметова Г.Ф. Стилистические средства в создании образов героев и атмосферы в произведении С. Хаддоу «Большой сюрприз для маленького кролика» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. С. 4048–4049. Т. 17. Вып. 11. DOI: https://doi.org/10.30853/phil20240570
11. 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
12. Храмова Ю.А. «Какое надувательство!» Джонатана Коу как постмодернистский детектив // Новая Серия. Сер.: Филология. Журналистика. 2016. Вып. 3. Т. 16. С. 317–321. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kakoe-naduvatelstvo-dzhonatana-kou-kak-postmodernistskiy-detektiv (дата обращения: 02.04.2026).
13. 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. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-ispolzovaniya-komparativnyh-sredstv-obraznyh-sravneniy-i-metafor-v-romane-nensi-mitford-pigeon-pie (дата обращения: 02.04.2026).
14. Шарова Н.А. Лингвистические особенности романа Джонатана Коу «What a Carve up!» // Вестник ВГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-osobennosti-romana-dzhonatana-kou-what-a-carve-up (дата обращения: 02.03.2026).
15. 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
16. Leech, G. (2014). *Language in Literature. Style and foregrounding*. Location London. 234 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315846125
17. Leech, G., & Short, M. (2007). *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose*. Pearson Education Limited. 397 p.
18. Wales, K. (2014). *Dictionary of Stylistics*. London Location. 496 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315833507

# STYLISTIC DEVICES FOR OBJECTIVATING THE GOTHIC SPATIAL DOMINANT IN J. COE'S NOVEL "WHAT A CARVE UP!"

**E.N. Elina (Krasnoyarsk)**
**E.A. Shteyngart (Krasnoyarsk)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* Authors often encode implicit meanings in works of fiction using specific linguistic and literary techniques. J. Coe's novel "What a Carve Up!" is no exception, masterfully employing a combination of elements of the Gothic tradition, particularly the Gothic spatial dominance as a projection of the modern urban landscape, which carries important textual and semantic load, and the stylistic devices that verbalize this Gothic dominance. The objectification of the stylistic devices through which the author represents the Gothic spatial dominance and encodes the implicit meanings of the work determines the relevance of this study.

*The purpose of the study* is to identify stylistic devices that objectify the Gothic spatial dominance as a projection of the modern urban landscape and to determine their functional and semantic significance in the author's encoding of implicit meanings in the novel "What a Carve Up!"

*A review of the scientific literature* revealed a significant number of studies on the Gothic novel, but a small volume of scientific literature on the linguistic features of this novel. A comprehensive analysis of the stylistic devices that objectify the Gothic spatial dominance as a projection of the modern urban landscape in the novel is lacking. This study is an attempt to fill this gap in this area of research.

*The methodological basis of the study* was formed by the following scientific fields: linguostylistics, cognitive linguistics, and literary criticism.

*The results of study* demonstrate that the identified stylistic devices both lexical, phonetic, and syntactic (metaphorical constructions, personifications, epithets, hyperbole, oxymoron, alliteration, antithesis) were used by the novel's author to create a Gothic spatial dominance as a projection of the modern urban landscape, with the goal of encoding certain implicit meanings.

*Conclusions.* An analysis of the complex of stylistic devices objectifying the Gothic spatial dominance as a projection of the modern urban landscape revealed their functional and semantic potential as a tool for the author to construct implicit meanings in the work, such as alienation, anonymity, and other problems of urban life in a modern urban metropolis.

**Keywords:** *Gothic spatial dominant, antithesis, metaphorical construction, personification, epithet, hyperbole, oxymoron, 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. Averianova, V.A., & Shcherbakova, O.V. (2022). Between the text and the reader: A toolkit for studying the comprehension of implicit semantic verbal texts. *Voprosy psikholingvistiki. Chast 1* [Psycholinguistics Issues. Part 1], *3* (53), 42–61. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdu-tekstom-i-chitatelem-instrumentariy-dlya-izucheniya-ponimaniya-implitsitnyh-smyslov-verbalnyh-tekstov-chast-1 (access date: 30.04.2026).
2. Bezrukova, V.V. (2025). The Gothic novel: Origins and evolution. *Otechestvennaya Philologiya* [Russian Philology], *2*, 78–96. DOI: https://doi.org/10.18384/2949-5008-2025-2-78-96 URL: https://www.philologymgou.ru/jour/article/view/2445 (access date: 20.04.2026).
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: 30.03.2026).

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).
5. Elina, E.N., & Shteyngart, E.A. (2026). Linguistic and stylistic figurative means of representing elements of the semantics of the Gothic tradition in J. Coe's novel "What a Carve Up!". *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev], *1* (75), 163–178.
6. Katorgina, D.Yu., & Romashina, O.Yu. (2018). Synesthesia as a stylistic device in Russian and English artistic discourse. *Universum: Filologiya i iskusstvovedenie* [Universum: Philology and Art Criticism], *5* (51), 4–6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sinesteziya-kak-stilisticheskoe-sredstvo-v-russkom-i-angliyskom-hudozhestvennom-diskurse (access date: 20.03.2026).
7. Lakoff, J., & Johnson, M. (2008). *Metafory, kotorymi my zhivem* [Metaphors We Live By]. Translated from English. Moscow, Russia.
8. Likhachev, D.S. (1979). *Poetika drevnerusskoy literatury* [Poetics of Old Russian Literature]. Moscow, Russia.
9. 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
10. Sirazieva, Z.N., & Dulmukhametova, G.F. (2024). Stylistic devices in creating the images of characters and atmosphere in S. Haddow's "A Big Surprise for Little Rabbit". *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues], *17* (11), 4048–4049. DOI: https://doi.org/10.30853/phil20240570 URL: https://philology-journal.ru/en/article/phil20240570/fulltext (access date: 01.05.2026).
11. 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.
12. Khramova, Yu.A. (2016). "What a Carve Up!" by Jonathan Coe as a postmodern detective story. *Novaya Seriya. Ser. Filologiya. Zhurnalistika* [New Series. Series: Philology. Journalism], *3* (16), 317–321. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kakoe-naduvatelstvo-dzhonatana-kou-kak-postmodernistskiy-detektiv (access date: 02.04.2026).
13. 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: 02.04.2026).
14. Sharova, N.A. (2006). Linguistic features of Jonathan Coe's novel "What a Carve Up!". *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [VSU Bulletin, Series: Linguistics and Intercultural Communication], *2*, 17–21. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-osobennosti-romana-dzhonatana-kou-what-a-carve-up (access date: 02.03.2026).
15. 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
16. Leech, G. (2014). *Language in Literature. Style and foregrounding*. Location London. 234 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315846125
17. Leech, G., & Short, M. (2007). *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose*. Pearson Education Limited. 397 p.
18. Wales, K. (2014). *Dictionary of Stylistics*. London Location. 496 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315833507



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

**УДК 811.581’42**

# ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА КНР: СИТУАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ

**Е.А. Лазуткина (Москва, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* В статье анализируются и формулируются лингвокультурологические особенности экономического дискурса КНР с точки зрения ситуативного контекста. Среди них выделяются метафоричность, идиоматичность, эмоциональная окрашенность и иные нетипичные для других языков черты. Проявление данных характеристик подробно рассматривается с учетом роли ситуативного контекста.

*Цель* статьи – выявить и обосновать лингвокультурологические особенности экономического дискурса КНР и проанализировать их через призму ситуативного контекста.

*Методология и методы исследования*. Методология исследования базируется на анализе и обобщении научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом, текстов периодических изданий экономической направленности, а также документов, содержащих официальные тексты публичных выступлений официальных лиц КНР.

*Результаты исследования.* В ходе исследования были проанализированы лингвокультурологические особенности экономического дискурса КНР с точки зрения ситуативного контекста. В результате анализа текстов периодических изданий экономической направленности, а также официальных текстов публичных выступлений официальных лиц КНР были выявлены такие лингвокультурологические особенности, как использование экономических терминов и профессиональной лексики для придания речи убедительности; эмоционально окрашенной лексики с целью передачи экспрессивности; метафор, придающих образность высказыванию; типичных для китайского языка устойчивых выражений типа «чэнъюй», способствующих большей экспрессивности.

*Заключение.* Анализ экономического дискурса КНР с точки зрения ситуативного контекста позволяет утверждать, что терминологизация, эмоциональность, идиоматичность и метафоричность представляют собой неотъемлемый прагматичный коммуникативный механизм, позволяющий решать поставленные экономические задачи, опираясь на лингвокультурологические особенности китайского языка.

**Ключевые слова:** *лингвокультурологические особенности, экономический дискурс КНР, ситуативный контекст, терминологизация, идиоматичность, метафоризация, эмоциональная окрашенность.*

**Лазуткина Екатерина Александровна** – ассистент кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики, Национальный исследовательский университет «МЭИ» (Москва); ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2390-4667; e-mail: katalazutkina@gmail.com

*Постановка проблемы.* Экономика Китайской Народной Республики в настоящее время удерживает одну из лидирующих позиций в мире. В условиях укрепления дружественных российско-китайских отношений возникает необходимость в получении переводческих услуг высокого качества. Экономический дискурс КНР представляет собой особый тип дискурса, в котором тесно переплетаются сведения о различных экономических явлениях, элементы культурных традиций, идеологические установки и др. Отечественные и зарубежные ученые-лингвисты [Усенко, Трушкина, 2022; Хабаров, 2022; Киреева, 2024; и др.] и другие изучали некоторые отдельные аспекты китайского экономического дискурса, однако, как показывает анализ научной литературы, большинство исследований посвящено либо общим характеристикам китайского языка, либо особенностям текстов политического характера. Текстам же экономического содержания с учетом их лингвокультурологических особенностей не уделялось пристального внимания в ходе подобных исследований.

Большинство лексических единиц китайского языка многозначны, обладают образностью и метафоричностью и зачастую проявляют свои значения именно в ситуативном контексте. Он включает в себя совокупность экстралингвистических факторов, которые значительно влияют на выбор точных языковых средств и актуализацию тех или иных черт. Решение подобных переводческих задач представляет особую сложность.

*Цель* работы заключается в выявлении и обосновании лингвокультурологических особенностей экономического дискурса КНР и их анализе через призму ситуативного контекста.

*Методология и методы исследования.* В качестве материалов исследования выступают выдержки из периодических изданий экономической тематики, а также опубликованные официальные тексты публичных выступлений официальных лиц КНР. Методология исследования включает в себя лингвокультурологический подход, который позволяет рассматривать языковые явления в тесной связи с культурой и историей. Также эффективным является метод дискурсивного подхода, в рамках которого экономический дискурс определяется в качестве сложного явления, включающего в себя экстралингвистические факторы. Применение метода контекстуального анализа позволяет выявить роль ситуативного контекста в актуализации тех или иных значений слов и языковых особенностей. Кроме того, для раскрытия метафорических моделей и идиоматических выражений используется метод семантико-стилистического анализа.

*Обзор научной литературы.* Исследователи выделяют несколько направлений определения термина «экономический дискурс». Согласно первому подходу под экономическим дискурсом понимается «…система текстов, которые возникают под влиянием различных факторов (экстралингвистических, прагматических, социокультурных и др.) и объединены одной тематикой» [Евтушина, Ковальская, 2014]. В рамках второго подхода экономический дискурс понимается как «…коммуникативное событие, результатом которого являются экономические тексты» [Евтушина, Ковальская, 2014]. Экономический дискурс также относят к профессиональному дискурсу. Указывается, что профессиональный дискурс есть «язык, который подлежит использованию широким диапазоном профессиональных областей или сфер, маркированных уникальным комплексом когнитивных потребностей, социальных условий и взаимоотношений с обществом в целом» [Domenec, Millot, 2021]. Исходя из этого, целью экономического дискурса является формирование определенных знаний в области экономической ситуации, а также отношения к различным изменениям в экономике. Это побуждает адресата к определенным действиям, реализуемым с помощью набора языковых единиц, речевых актов и средств выражения, обусловленных предметной областью. Стоит отметить важность экономического дискурса, так как он «…оказывает значительное влияние на все другие виды дискурсов, присутствуя в жизни каждого индивида. Являясь, по сути, открытым типом, данный институциональный дискурс также демонстрирует высокую рецептивность, активно воспринимая единицы остальных дискурсов» [Андреева, Пронина, 2024].

Помимо этого, следует отметить, что экономический дискурс может быть реализован в двух формах – письменной и устной. Письменный вариант характеризуется использованием более сложных языковых конструкций, насыщенностью специальных терминов и статичностью. В нем фиксируется эволюция экономики на протяжении всей ее истории. Устный дискурс, напротив, функционирует в режиме реального времени, преимущественно отражая именно то, что актуально на сегодняшний день [Абакумова, Лукина, 2011].

Экономика – это профессиональная сфера деятельности со своими принципами и особенностями. Инициированная в конце 1970-х гг. и реализуемая по сей день, политика реформ и открытости （改革开放） повлекла за собой значительные преобразования во всех сферах жизни китайского общества. В настоящее время Китай развивает социалистическую рыночную экономику и придерживается «политики открытых



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

дверей». Перечисленные особенности накладывают свой отпечаток непосредственно на экономический дискурс КНР.

Китайский экономический дискурс отражает основные принципы и особенности социалистической рыночной экономики страны [Юй Сяохэ, 2023]. Он подчеркивает специфику китайской экономики, демонстрирует ее достижения и успешный опыт, накопленный в данной сфере, а также доносит голос КНР до мира. Это способствует углублению понимания и познания КНР международным сообществом, устранению недопонимания и односторонних представлений на международной арене, содействует торгово-экономическим обменам и культурно-гуманитарным связям между КНР и зарубежными странами [Ван Лифей, Ли Чжао, 2024].

Экономический дискурс КНР обладает рядом специфических особенностей. В качестве его первой отличительной черты можно выделить терминообразование. В широком понимании терминологизацией можно назвать «…все процессы образования новых терминов в результате семантического переосмысления общеупотребительной лексики, способ языковой номинации, при котором основным средством создания нового термина является семантическое развитие слова» [Чечина, 2020]. Экономический термин играет значительную роль в тексте, ведь он информирует и ориентирует читателя, что отвечает его познавательным потребностям и интересам[1].

Большинство терминов в китайском экономическом дискурсе многокомпонентны – это сложные словосочетания, состоящие из двух и более иероглифов. Такие термины требуют особого подхода при переводе, так как формально соответствуют одной лексеме в русском языке, но при этом могут содержать несколько смысловых уровней. Кроме того, в них часто используются сокращения. Так, например, валовый внутренний продукт переводится как «国内生产总值», а прямые иностранные инвестиции как «外商直接投资».

[1] Голованова Е.И. Когнитивное терминоведение: учеб. пособие. Челябинск: Энциклопедия, 2008. 180 с.

Еще одной характерной чертой китайского экономического дискурса можно назвать эмоциональную окрашенность. Подобная эмоциональность может проявляться путем использования различных стилистических и лексических средств, придающих тексту выразительность и экспрессивность. По мнению лингвистов, эмоциональность в китайском экономическом дискурсе – это «…результат сочетания стилистических средств, контекста и коммуникативных задач. Она может варьироваться от сдержанности до высокой экспрессивности в зависимости от жанра, цели и личности автора» [Маланханова, Сысоев, 2015]. Эмоциональность также может быть выражена с помощью оценочной лексики, благодаря которой не только выражается определенная точка зрения на те или иные события в стране и в мире, но и озвучиваются интересы народа, общества, сограждан. Использование подобных лексических единиц способствует демонстрации международного статуса и идеологических ценностей страны [Ян И., Ян К., 2021].

Одним из средств придания эмоциональной окрашенности в экономическом дискурсе КНР можно назвать частое использование метафор. Согласно мнению исследователей, метафора проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Метафора – это «…своего рода проекционное отношение, которое конкретизирует наши абстрактные понятия, чтобы углубить наше понимание абстрактных понятий» [Лакофф, Джонсон, 2022]. В китайском экономическом дискурсе метафоры являются важным когнитивным средством, которое помогает читателю лучше понимать сущность экономических явлений. В качестве некоторых наиболее употребимых метафорических моделей можно выделить: «экономика – это война», «экономика – это погода», «экономика – это спорт», «экономика – это человек» и др. [Линь, Лэй, 2022].

Кроме того, для данного типа дискурса характерно использование особых устойчивых выражений – «чэнъюев» （成语）– с целью усиления эмоциональности и выразительности. Данные фразеологизмы представляют собой особое средство эмоционального выражения,

в котором лаконичность формы сочетается с развернутым фоновым знанием. Они позволяют говорящему максимально образно и метафорично передать как можно больше информации с помощью единственного фразеологизма. «Чэнъюй представляет собой уникальный слепок китайской культуры, представленный в языковой форме» [Давлетбаева, Фаткуллина, 2021]. В экономическом дискурсе чэнъюи лаконично и объективно передают сложившуюся ситуацию, что главным образом связано с религиозно-этическим и нравственным мировоззрением китайцев, сформированным благодаря идеям конфуцианства и даосизма [Ли, Давлетбаева, 2022]. Они повышают убедительность официальных выступлений и тезисов, легитимизируют политический курс и формируют устойчивые идеологические нарративы. Так, например, часто используются фразы: «稳中求进» – искать прогресс в стабильности, «入不敷出» – доходы не покрывают расходов и др.

Вышеперечисленные особенности проявляются и реализуются именно в ситуативном контексте. Ученые-лингвисты определяют ситуативный контекст как «…те обстоятельства, те реальные действия участников описываемых событий, жизненные реалии, которые предшествовали созданию текста, сопровождали его либо были фоном для его восприятия» [Иваненко, 2013].

*Результаты исследования.* В ходе проведенного анализа образцов текстов письменного и устного типов экономического дискурса КНР с целью выявления их лингвокультурологических особенностей с учетом ситуативного контекста было отмечено использование большого количества экономических терминов и профессиональной лексики, позволяющих придать речи официальность и убедительность. Так, например, в устном выступлении министра финансов КНР Ланя Фоаня на Форуме развития Китая («中国发展论坛») 23 марта 2026 г., посвященном усилению мер поддержки экономики страны для стимулирования потребления, при описании будущих усовершенствований в структуре государственных инвестиций им применяется многокомпонентный термин «特别国债» – специальная государственная облигация. «我们将优化政府投资结构，统筹用好超长期特别国债、地方政府专项债券、中央预算内投资等资金…» – «Мы оптимизируем структуру государственных инвестиций и будем комплексно использовать долгосрочные **специальные государственные облигации**, целевые облигации местных правительств, средства из центрального бюджета и другие источники…». В качестве еще одного примера многокомпонентного термина можно привести «全要素生产率» – общая факторная производительность. «…更多投向具有战略意义、有利于提高全要素生产率的方面，大力支持“十五五”规划纲要确定的重大工程项目建设» – «Увеличение инвестиций будет направлено в стратегически значимые проекты, способствующие повышению **общей факторной производительности**, а также будет оказана всесторонняя поддержка ключевым стройкам, определенным в рамках 15-й пятилетки» [Лань Фоань, 2026].

Помимо этого, отмечается использование в тексте устного экономического дискурса целого ряда сокращений. Так, в английском языке аббревиатура BRICS обозначает группу из пяти быстроразвивающихся стран (Бразилия, Россия, Индия, Китай и Южно-Африканская Республика) и состоит из первых букв названий данных стран. При переводе данной аббревиатуры на русский язык был применен метод транскрипции, поэтому она расшифровывается как БРИКС. В китайском же языке аббревиатура группы стран БРИКС расшифровывается как «金砖国家», что буквально означает «страны золотого слитка». В анализируемой устной речи, кроме того, упоминаются страны АТЭС – «亚太经合组织», а также страны «Большой двадцатки» – «二十国集团». «我们将积极落实四大全球倡议，从财金渠道层面，更好发挥二十国集团、亚太经合组织、金砖国家等机制作用，…» – «Мы будем активно реализовывать 4 глобальные инициативы, на уровне финансовых каналов будут в полной мере задействованы такие механизмы, как “Большая двадцатка”, АТЭС, БРИКС и другие…» [Лань Фоань, 2026].



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

В текстах устного экономического дискурса КНР наблюдается активное использование эмоционально окрашенной лексики, в первую очередь на этапе обращения к публике. В частности, в вышеназванном выступлении министр тепло приветствует слушателей словами: «尊敬的各位嘉宾，女士们，先生们，朋友们：大家上午好！很高兴再次参加论坛年会…» – «Уважаемые гости, дамы и господа, друзья: доброе утро! Очень рад снова принять участие в заседании этого ежегодного форума…». Помимо этого, в тексте часто используется слово «强大», имеющее значение «могучий», «могущественный», «сильный». «针对当前经济运行中供强需弱的突出矛盾，综合运用赤字、专项债、…建设强大国内市场» – «Для преодоления острых противоречий между слабым спросом и избыточным предложением в нынешней экономической ситуации нами будут комплексно использованы такие инструменты, как дефицит бюджета, специальные облигации для… а также формирования **мощного** внутреннего рынка». Этим же прилагательным он подчеркивает мощь и могущество Китая на мировой экономической арене: «强大国内市场是中国经济的一项独特优势» – «**Сильный** внутренний рынок является исключительным преимуществом китайской экономики». При помощи словосочетания «繁荣稳定», имеющего значение «процветание и стабильность», оратором также подчеркивается, что сотрудничество с Китаем поможет другим странам открыть новые возможности. «中国始终是世界经济繁荣稳定的积极推动者和最大确定性，与中国同向就是与机遇同行» – «Китай всегда активно способствует и является опорой для **процветания и стабильности** мировой экономики. Идти в одном направлении с Китаем означает идти к новым возможностям». В конце выступления, призывая слушателей «углубить сотрудничество и вместе создать лучшее будущее», автор использует прилагательное «美好», обозначающее «прекрасный», «лучший», «чудесный»: «女士们，先生们，朋友们！…让我们携起手来，深化合作，共创美好未来» [Лань, Фоань, 2026].

В ходе анализа образцов текстов устного экономического дискурса КНР отмечается их метафоричность. Так, например, донесение смысла о создании конкурентных условий для компаний осуществляется не с помощью глагола «конкурировать» – «竞争», а посредством выражения «состязаться на одной сцене» – «同台竞技». «…努力营造更加公平、透明、非歧视的营商环境，让包括外资企业在内的各类经营主体同台竞技、各展所长» – «…будем стремиться создавать более справедливую, прозрачную, недискриминационную деловую среду, чтобы все хозяйствующие субъекты, включая компании с иностранным капиталом, могли **конкурировать** на равных и полностью раскрывать свои сильные стороны». Укрепление уверенности в китайской экономике выражается автором с помощью метафоры «底气更足», которая буквально означает «дыхание стало мощнее». «…经过这些年的风雨考验，应对冲击的韧性更强、底气更足» – «…пройдя через испытания последних лет, экономика стала более устойчивой к потрясениям и гораздо более **уверенной в своих силах**» [Лань Фоань, 2026].

В устных выступлениях экономической направленности авторы часто используют устойчивые выражения типа «чэнъюй». Например, чтобы подчеркнуть готовность прилагать больше усилий для удовлетворения потребностей населения, используются классические обороты «尽力而为» – «сделать все возможное» и «量力而行» – «действовать исходя из своих возможностей». «未来五年，我们将坚持尽力而为、量力而行，继续加大保障和改善民生力度…» – «В ближайшие пять лет мы будем придерживаться принципа “делать все возможное в пределах своих возможностей”, продолжим усиливать меры по обеспечению и улучшению благосостояния народа…». В конце выступления, призывая присутствующих объединить усилия и углубить будущее сотрудничество, оратор использует чэнъюй «携起手来» – «взяться за руки». «让我们携起手来，深化合作，共创美好未来» – «Давайте же **объединим усилия**, углубим наше сотрудничество и вместе создадим лучшее будущее» [Лань Фоань, 2026].

Проведенный в ходе исследования анализ текстовых образцов письменного экономического дискурса КНР позволил констатировать использование большого объема профессиональной лексики из сферы логистики и макроэкономики. Например, когда говорят о краткосрочном замедлении роста отрасли поставок, часто используют термин «价格竞争» – «ценовая конкуренция». «延续这一趋势，今年价格稳步上调，既是行业短期增速放缓的成因之一，却释放出行业从价格竞争逐步回归到价值竞争的长期向好信号» – «В продолжение этой концепции цены в этом году постоянно повышались, что, с одной стороны, является одной из причин краткосрочного замедления роста отрасли. С другой стороны, это является позитивным долгосрочным сигналом о том, что отрасль постепенно переходит от **ценовой конкуренции** к конкуренции за качество». Кроме того, часто используется термин «同比增长» – «сопоставимый прирост». «今年一季度，我国快递业务量累计完成477.3亿件，同比增长5,8 %» – «В первом квартале этого года объем экспресс-доставки составил 47,73 миллиарда отправлений, увеличившись на 5,8 % **по сравнению с тем же периодом прошлого года**» [Хань Синь, 2026].

В экономической публицистике также можно отметить частоту употребления эмоционально окрашенных слов и выражений, например использование слова «稳步», что буквально означает «твердая поступь», «уверенный шаг». «去年以来，我国深入整治行业“内卷式”竞争，多省份相继上调快递价格，服务质量稳步提升» – «Начиная с прошлого года в Китае усиливаются меры по борьбе с ценовой конкуренцией в отрасли поставок: во многих провинциях повышаются тарифы на экспресс-доставку, а качество обслуживания **уверенно** улучшается». Для выражения уверенности в будущем процветании сферы экспресс-поставок в Китае также применяется фраза «活力脉动» – «пульсирующая жизненная энергия», «жизненный импульс». «…一个更具活力和韧性的现代化寄递网络必将成为高质量发展的活力脉动，让流动的中国更加欣欣向荣» – «…более динамичная и устойчивая современная сеть экспресс-доставки несомненно станет **жизненным импульсом** качественного развития и будет способствовать еще большему процветанию мобильного Китая» [Хань Синь, 2026].

Кроме того, в письменных текстах экономической направленности активно используются метафоры для придания им экспрессивности и убедительности. Например, сравнение сферы экспресс-доставки в Китае с барометром (晴雨表), указывающим на уровень экономической активности. «快递业，连接生产与消费，常被视为经济运行的“晴雨表”» – «Индустрия экспресс-доставки, связывающая производство и потребление, часто рассматривается в качестве **“барометра”** экономической активности». Автор экономической статьи также применяет существительное «окно» – «窗口», через которое читатель может наблюдать за ростом и процветанием китайской экономики. «十五五”首季，这一高基数之上的稳增长，恰恰成为观察中国经济向新向优发展的一个窗口» – «Стабильный рост в первом квартале 15-й пятилетки стал **окном**, через которое можно увидеть движение китайской экономики в сторону инноваций и повышения качества» [Хань Синь, 2026].

Помимо этого, в анализируемых текстах письменного экономического дискурса КНР широко представлены примеры устойчивых выражений. Так, говоря о том, что Китай создал крупнейшую в мире сеть экспресс-доставки благодаря своим мощи и упорству, автор в одной из статей приводит цитату из трактата Лао Цзы «道德经»: «胜人者有力，自胜者强» – «Побеждающий других – силен, побеждающий себя – могуч», которая является одним из афоризмов, выражающих основные идеи даосской философии. Здесь он также использует чэнъюй «欣欣向荣» – «бурный расцвет». «…让流动的中国更加欣欣向荣» – «…будет способствовать еще большему процветанию мобильного Китая» [Хань Синь, 2026].

*Заключение.* В условиях активного экономического развития КНР особое значение приобретает установление устойчивых коммуникативных отношений, что невозможно без понимания лингвокультурологических особенностей китайского языка в рамках конкретного ситуативного контекста. В отличие от малой



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

экспрессивности экономических текстов, характерной для большинства языковых систем, китайский экономический дискурс обладает такими лингвокультурологическими характеристиками, как специфическая терминология, идиоматичность, метафоричность и эмоциональная окрашенность. С учетом перечисленных особенностей ситуативный контекст побуждает к использованию указанных языковых средств с целью решения конкретных экономических задач в определенный момент, ориентируясь на особую целевую аудиторию. В этом случае метафоры, идиомы, экспрессивная лексика и профессиональные термины не являются лишь фигурами речи, а становятся инструментом адаптации текстов экономической направленности к текущей коммуникативной ситуации с достижением максимального эффекта воздействия.

## Библиографический список


1. Абакумова С.С., Лукина С.Л. Функционирование экономических терминов в письменном и устном дискурсе // Вестник ВГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 1. С. 166–170. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-ekonomicheskih-terminov-v-pismennom-i-ustnom-diskurse (дата обращения: 20.03.2026).
2. Андреева О.Б., Пронина Е.В. Освоение англоязычного институционального дискурса экономики русскоязычными студентами // Дискурс профессиональной коммуникации. 2024. Т. 6, № 2. С. 139–154. EDN: GFGMJG. DOI: 10.24833/2687-0126-2024-6-2-139-154
3. Ван Лифэй, Ли Чжао. Чжунго ши цзинцзи хуаюй дэ нэйхань, лилунь цзичу юй яньцзю чжундянь [Коннотации, теоретические основы и ключевые направления исследований китайского экономического дискурса] // Вайго юйвэнь. 2024. № 5. С. 17–27 (на китайском языке; 王立非, 李昭. 2024. 中国式经济话语的内涵、理论基础与研究重点[J]. 外国语文(5):17–27). URL: https://xb.sisu.edu.cn/docs/2024-10/5ca02372f919497c8ac388101b6cafb3.pdf (дата обращения: 11.01.2026).
4. Давлетбаева А.Ф., Фаткуллина Ф.Г. Идиома как средство репрезентации категории модальности в китайском языке // МНКО. 2021. № 2 (87). С. 429–431. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/idioma-kak-sredstvo-reprezentatsii-kategorii-modalnosti-v-kitayskom-yazyke (дата обращения: 11.01.2026).
5. Евтушина Т.А., Ковальская Н.А. Экономический дискурс как объект лингвистического исследования // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 6 (335). С. 42–46.
6. Иваненко Г.С. Ситуативный контекст: влияние экстралингвистических факторов на реализацию персуазивности текста // Вестник КГУ. 2013. № 6. С. 107–109. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/situativnyy-kontekst-vliyanie-ekstralingvisticheskih-faktorov-na-realizatsiyu-persuazivnosti-teksta (дата обращения: 15.02.2026).
7. Киреева А.А. Дискурсивные характеристики экономического медиапространства // Филологический аспект. 2024. № 10 (114). С. 103–109. EDN: MIZQMH
8. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. А.Н. Баранова, А.В. Морозовой; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: УРСС, 2022. 256 с.
9. Лань Фоань. Цзя да тоу цзы юй жэнь дэ ли ду, цзян чан чжу жэнь коу юй чжуань и чжи фу цзы цзинь фэнь пэй гуа гоу [Усилить инвестиции в человека, увязать численность постоянного населения с распределением трансфертных платежей] // Чао синьвэнь (Tide News). 2026. 23 марта. URL: https://tidenews.com.cn/news.html?id=3400413 (дата обращения: 20.04.2026). (На кит. яз.; 蓝佛安. 蓝佛安：加大投资于人的力度，将常住人口与转移支付资金分配挂钩[EB/OL]. 潮新闻, 2026-03-23).
10. Ли Я., Давлетбаева А.Ф. Лингвокультурологический аспект фразеологизмов китайского языка типа «чэнъюй», характеризующих бедность, в сфере экономического дискурса // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 407–410. EDN: KNQWZA. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-407-410

11. Линь Лэй. Концептуальные структурные метафоры в заголовках российских и китайских экономических новостей // Известия ВГПУ. 2022. № 4 (167). С. 177–182. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-strukturnye-metafory-v-zagolovkah-rossiyskih-i-kitayskih-ekonomicheskih-novostey (дата обращения: 03.04.2026).
12. Маланханова А.Е., Сысоев П.В. Особенности перевода текстов экономического дискурса с китайского языка на русский язык // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 144–148. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-tekstov-ekonomicheskogo-diskursa-s-kitayskogo-yazyka-na-russkiy-yazyk (дата обращения: 17.02.2026).
13. Усенко Н.М., Трушкина Е.А. Особенности межкультурной коммуникации с представителями Китая // Russian Journal of Management. 2022. Т. 10, № 2. С. 81–85. EDN: OXMKDS. DOI: 10.29039/2409-6024-2022-10-2-81-85
14. Хабаров А.А. Структурные детерминанты идеологического дискурса в китайской лингвокультуре // Организационная психолингвистика. 2022. № 1 (17). С. 81–95. EDN: MVNQVK
15. Хань Синь. Цун куай ди цзэн су гань шоу фа чжань хо ли (ду шу · «Ши у у» шоу цзи) [От темпов роста экспресс-доставки к ощущению динамики развития (данные за первый квартал 15-й пятилетки)] // Жэньминь жибао он-лайн (People's Daily Online). 2026. 23 апреля. URL: http://finance.people.com.cn/n1/2026/0423/c1004-40706792.html (дата обращения: 23.04.2026) (на кит. яз.; 韩鑫. 从快递增速感受发展活力（读数·"十五五"首季）[N]. 人民网, 2026-04-23).
16. Чечина Н.Ю. Особенности терминологизации общеупотребительной лексики современного китайского языка: на примере экономического дискурса СМИ КНР // Вестник РГГУ. 2020. Сер.: Литературоведение. Языкознание. Культурология. № 7. С. 16–29.
17. Юй Сяохэ. Чжунго ши сяньдайхуа даолу дэ вэньхуа нэйюнь цзи ци сюйши цзегоу [Культурное содержание и повествовательная структура китайского пути модернизации] // Синь шие. 2023. № 4. С. 112–120 (на китайском языке; 俞小和. 2023. 中国式现代化道路的文化内蕴及其叙事结构[J]. 新视野(4):112–120).
18. Ян И., Ян К. Оценка в китайском и русском официальных политических дискурсах в эпоху пандемии COVID-19 (на материале выступлений глав КНР и РФ на Всемирном экономическом форуме 2021 г.) // Политическая лингвистика. 2022. № 1 (91). С. 135–142. EDN: WBEVXW. DOI: 10.26170/1999-2629_2022_01_15
19. Domenec, F., & Millot, P. (2021). What is professional in a professional magazine? Using corpus analysis to identify specializedness in professional discourse and culture. In G. Jacobs, S. Decock (Eds.), *Good Data in Business and Professional Discourse Research and Teaching* (pp. 55–87). Cham, Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-030-61757-8_3

# LINGUOCULTURAL FEATURES OF PRC ECONOMIC DISCOURSE: SITUATIONAL CONTEXT

**E.A. Lazutkina (Moscow, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* The article analyzes and formulates the linguocultural features of the economic discourse of the People's Republic of China (PRC) from the viewpoint of situational context. Among them, metaphoricity, idiomaticity, emotional coloring, and some other characteristics atypical for other languages are highlighted. The manifestations of these features are examined in detail with regard to the role of situational context.

*The purpose of the article* is to identify and substantiate the linguocultural features of the PRC economic discourse and to analyze them through the prism of situational context.

*Methodology (materials and methods).* The research methodology is based on the analysis and synthesis of research works by foreign and Russian scholars recognized by the scientific community, texts of economic periodicals, as well as documents containing official transcripts of public speeches by PRC officials.

*Research results.* In the course of the study, the linguocultural features of the PRC economic discourse were analyzed from the standpoint of situational context. As a result of the analysis of economic periodicals and official texts of public speeches by PRC officials, the following linguocultural features were identified: the use of economic terms and professional vocabulary to make speech more convincing; emotionally colored lexis to convey expressiveness; metaphors that add imagery to statements; as well as typical Chinese set expressions of the 'chengyu' type employed for greater expressiveness.

*Conclusion.* The analysis of the PRC economic discourse from the perspective of situational context allows us to assert that terminologization, emotionality, metaphoricity, and idiomaticity represent an integral pragmatic communicative mechanism that enables solving set economic tasks by drawing on the linguocultural characteristics of the Chinese language.

**Keywords:** *linguocultural features, PRC economic discourse, situational context, terminologization, idiomaticity, metaphorization, emotional coloring.*

**Lazutkina, Ekaterina A.** – Assistant Lecturer, Department of Advertising, Public Relations and Linguistics, National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (Moscow, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2390-4667; e-mail: katalazutkina@gmail.com

## References

1. Abakumova, S.S., & Lukina, S.L. (2011). Functioning of economic terms in written and oral discourse. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Bulletin of VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication], *1*. https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-ekonomicheskih-terminov-v-pismennom-i-ustnom-diskurse (access date: 20.03.2026).
2. Andreyeva, O.B., & Pronina, E.V. (2024). Acquisition of English-language institutional economic discourse by Russian-speaking students. *Diskurs professionalnoy kommunikatsii* [Professional Discourse and Communication], *6* (2), 139–154. DOI: 10.24833/2687-0126-2024-6-2-139-154
3. Wang, Lifei, & Li, Zhao (2024). Zhongguo shi jingji huayu de neihan, lilun jichu yu yanjiu zhongdian [Connotations, theoretical foundations and key research directions of Chinese economic discourse]. *Waiguo Yuwen* [Foreign Language and Literature], *5*, 17–27 (in Chinese). URL: https://xb.sisu.edu.cn/docs/2024-10/5ca02372f919497c8ac388101b6cafb3.pdf
4. Davletbayeva, A.F., & Fatkullina, F.G. (2021). Idiom as a means of representing the category of modality in the Chinese language. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture, and Education], *2*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/idioma-kak-sredstvo-reprezentatsii-kategorii-modalnosti-v-kitayskom-yazyke (access date: 11.01.2026).
5. Evtushina, T.A., & Kovalskaya, N.A. (2014). Economic discourse as an object of linguistic research. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State University], *6*, 42–46.

6. Ivanenko, G.S. (2013). Situational context: influence of extralinguistic factors on the realization of text persuasiveness. Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova [Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasov], *6*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/situativnyy-kontekst-vliyanie-ekstralingvisticheskih-faktorov-na-realizatsiyu-persuazivnosti-teksta (access date: 15.02.2026).
7. Kireyeva, A.A. (2024). Discursive characteristics of the economic media space. *Filologicheskiy aspekt* [Philological Aspect], *10* (114), 103–109.
8. Lakoff, G., & Johnson, M. (2022). *Metafory, kotorymi my zhivem* [Metaphors we live by]. Moscow, Russia.
9. Lan, Fo'an (2026, March 23). Jia da touzi yu ren de lidu, jiang changzhu renkou yu zhuanyi zhifu zijin fenpei guagou [Strengthen investment in people, link permanent resident population with transfer payment allocation]. *Chao Xinwen* [Tide News]. URL: https://tidenews.com.cn/news.html?id=3400413 (access date: 20.04.2026) (in Chinese).
10. Li, Ya., & Davletbaeva, A.F. (2022). Linguocultural aspect of Chinese idioms of the chengyu type characterizing poverty in the sphere of economic discourse. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, and Education], *6* (97), 407–410. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-407-410
11. Lin, Lei (2022). Conceptual structural metaphors in headlines of Russian and Chinese economic news. *Izvestiya VGPU* [Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University], *4* (167). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-strukturnye-metafory-v-zagolovkah-rossiyskih-i-kitayskih-ekonomicheskih-novostey (access date: 03.04.2026).
12. Malankhanova, A.E., & Sysoev, P.V. (2015). Features of translation of economic discourse texts from Chinese into Russian. *Yazyk i kultura* [Language and Culture], *4* (32). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-tekstov-ekonomicheskogo-diskursa-s-kitayskogo-yazyka-na-russkiy-yazyk (access date: 17.02.2026).
13. Usenko, N.M., & Trushkina, E.A. (2022). Features of intercultural communication with representatives of China. *Russian Journal of Management*, *10* (2), 81–85. DOI: 10.29039/2409-6024-2022-10-2-81-85
14. Khabarov, A.A. (2022). Structural determinants of ideological discourse in Chinese linguoculture. *Organizatsionnaya psikholingvistika* [Organizational Psycholinguistics], *1* (17), 81–95.
15. Han, Xin (2026, April 23). Cong kuaidi zengsu ganshou fazhan huoli (dushu · "Shiwuwu" shou ji) [Sensing development vitality from express delivery growth (data for the first quarter of the 15th Five-Year Plan)]. *Renmin Ribao Online* [People's Daily Online]. URL: http://finance.people.com.cn/n1/2026/0423/c1004-40706792.html (access date: 23.04.2026) (in Chinese).
16. Chechina, N.Yu. (2020). Features of terminologization of commonly used vocabulary in modern Chinese (on the example of economic discourse of PRC media). *Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kulturologiya* [Bulletin of RSUH. Series: Literary Studies. Linguistics. Culturology], *7*, 16–29.
17. Yu, Xiaohe (2023). Zhongguo shi xiandaihua daolu de wenhua neiyun ji qi xushi jiegou [Cultural connotation and narrative structure of the Chinese path to modernization]. *Xin shiye* [New Vision], *4*, 112–120 (in Chinese).
18. Yan, I., & Yan, K. (2022). Evaluation in Chinese and Russian official political discourses in the era of the COVID-19 pandemic (based on speeches of the heads of the PRC and the Russian Federation at the World Economic Forum 2021). *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], *1* (91), 135–142. DOI: 10.26170/1999-2629_2022_01_15
19. Domenec, F., & Millot, P. (2021). What is professional in a professional magazine? Using corpus analysis to identify specializedness in professional discourse and culture. In G. Jacobs, S. Decock (Eds.), *Good Data in Business and Professional Discourse Research and Teaching* (pp. 55–87). Cham, Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-030-61757-8_3



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

**УДК 81’37 ; 81’42 ; 81’367.7**

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ «САМОЛЕЧЕНИЕ» В МЕДИАДИСКУРСЕ

**Е.В. Осетрова (Красноярск, Россия)**
**Е.Ю. Костенко (Красноярск, Россия)**

**Аннотация**

*Постановка проблемы.* Самолечение является особым феноменом комплексной социально-физической природы, к которому профессиональное медицинское сообщество относится по преимуществу отрицательно. Медийные субъекты, воспринимая и трансформируя эту точку зрения, становятся авторами многочисленных публикаций, предостерегающих от самостоятельного лечения либо, напротив, пропагандирующих так называемое «ответственное самолечение». Лингвистов данный объект может привлекать в плане семантической реконструкции его аналога – одного из специфических фрагментов языковой картины мира. Анализ соответствующего материала позволяет обнаружить систему взаимосвязанных элементов, категорий и оценок, оформляющих данный фрагмент как развернутую многоуровневую модель.

*Цель* настоящего исследования – выявить способы языковой репрезентации ситуации «Самолечение» в русскоязычном медийном дискурсе, сосредоточив внимание на составе ее пропозиций, их типовом и сферном распределении.

*Методология и методы исследования.* В качестве основного аналитического подхода выбран семантический, а именно метод семантико-синтаксического анализа высказывания и текста, в качестве *научной базы* – исследования по семантическому синтаксису, авторы которых разрабатывают теорию пропозиций.

*Результаты исследования.* Определено, что в случаях описания данной ситуации на событийном уровне как процесса физической и/или социальной природы доминируют пропозиции действия. При этом в границах пропозиций физического действия самолечение детализируется за счет введения ряда внутрипропозитивных элементов (актантов адресатного типа – «ущемленного» бенефициента и «заинтересованного» бенефициента, актантов субъектного типа – «безответственного» агенса / «ответственного» агенса, актантов объектного типа – объектива и результатива, актанта инструментального типа – средства, сирконстанта пространственного типа – локатива); в пропозициях социального действия та же ситуация представлена обобщенно и не детализирована. Анализ исследуемого объекта на логическом уровне его языковой организации позволил выделить, помимо «самолечения», этапы «информирования», «результата», а также два типа связующих их моделей: «самолечение < > отрицательный результат» (физическая сфера); «полезное информирование > предупреждение самолечения» (социальная сфера). Они объединяются в единое событийное целое посредством пропозиций каузации.

*Заключение.* В русскоязычном медиадискурсе самолечение представлено как специфический фрагмент языковой картины мира, соотнесенный с социальной/физической сферами, имеющий процессную природу, сложную семантическую структуру и привлекающий к своему оформлению широкий ряд событийных и логических пропозиций.

**Ключевые слова**: *самолечение, медиадискурс, синтаксис, семантика, событийная пропозиция, логическая пропозиция, предикат, субъект, объект.*

**Осетрова Елена Валерьевна** – доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2894-2254; Scopus Author ID: 76652; e-mail: osetrova@yandex.ru
**Костенко Екатерина Юрьевна** – ассистент кафедры общественных связей, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7577-9244; e-mail: slntelk@mail.ru

*Постановка проблемы.* Самолечение является феноменом комплексной социально-физической природы, одной из знакомых и освоенных практик бытового поведения, к которой профессиональное медицинское сообщество относится по преимуществу отрицательно, а иногда и резко критично. Медийные субъекты, воспринимая и трансформируя эту точку зрения, становятся авторами многочисленных публикаций, предостерегающих

от самостоятельного лечения либо, напротив, пропагандирующих так называемое «ответственное самолечение». Лингвистов данный *объект* может привлекать в плане семантической реконструкции его аналога – осмысленного как специфический фрагмент языковой картины мира. Анализ соответствующего материала позволяет обнаружить систему взаимосвязанных элементов, категорий и оценок, преобразующих данный фрагмент в развернутую многоуровневую модель.

С учетом сказанного *цель* настоящего исследования – выявить способы языковой репрезентации ситуации «Самолечение» в русскоязычном медийном дискурсе, сосредоточив внимание на составе ее пропозиций, их типовом и сферном распределении.

*Методология (материалы и методы).* Материалом анализа стали тексты новостных и информационно-аналитических статей, с 2018 по 2026 г., опубликованных на сайтах российских («Аргументы и факты», «Известия», «Комсомольская правда», «Время Н», «Новости GxP», «Приморье24», «360°», «78.ru», «47channel», «istokirb.ru», «Lenta.ru», «NEWS.ru») и белорусских («ONT.BY») СМИ, а также на сайтах ряда корпоративных информационных ресурсов («Портал российского врача», «Docsfera», «Ротана» (royana-rf.ru)) и сетевых изданий («myweekend.ru»), предметно связанных со сферой здравоохранения и медицинской проблематикой; на этой основе проанализировано около 500 текстовых фрагментов различного объема.

В качестве основного аналитического подхода выбран семантический подход, а именно метод семантико-синтаксического анализа, широко применяемый в исследованиях содержательной организации высказывания и текста.

*Обзор научной литературы.* Главным инструментом в таком случае становится пропозиция как «языковое воплощение некоего положения дел в действительности, ситуации» [Шмелева, 1994, с. 8] – тезис, глубоко разработанный в авторитетных лингвистических работах. Поскольку основные усилия направлены здесь на выявление состава пропозиций, моделирующих ситуацию «Самолечения», разберем его более подробно.

Прежде всего сошлемся на монографию «Предложение и его смысл» Н.Д. Арутюновой, которая способствовала введению в широкий научный контекст самого понятия пропозиции, определив его как семантическую структуру, объединяющую денотативное и сигнификативное значение объективного содержания высказывания, а также рассмотрела несколько типовых вариантов пропозиций [Арутюнова, 2013, с. 37]. Свое развитие теория пропозиции получила в трудах В.Г. Гака, разобравшего ее структуру и способы репрезентации [Гак, 1973], Е.В. Падучевой, описавшей статус и функционал этого языкового элемента [Падучева, 2009], М.В. Всеволодовой, предложившей трактовку пропозиции как базовой части семантики предложения, позволяющей различать типы описываемых ситуаций [Всеволодова, 2000], Г.А. Золотовой, характеризовавшей пропозицию как единицу диктума – содержательной основы сообщения [Золотова, 1982], и др. отечественных лингвистов.

Что касается систематизации пропозиций, то, как было указано выше, в арсенале лингвистического знания имеется ряд признанных типологий. Принципиальным будет разделение их на логические пропозиции, которые фиксируют итоги различных интеллектуальных операций, совершаемых носителем языка при установлении отношений между процессами, событиями, предметами и их свойствами, и событийные пропозиции, которые, портретируя действительность, позволяют более или менее подробно описать само событие, вообще всякое положение дел [Шмелева, 1994]. В свою очередь, событийные пропозиции классифицированы по двум основаниям – специфической природе отражаемых ими процессов (существование, состояние, движение, действие, восприятие) и семантическим сферам (социальная, ментальная, психическая, физическая) [Шмелева, 1994].

В настоящем исследовании мы опираемся на апробированное представление об общей трехуровневой модели событийной пропозиции.



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

Собственно пропозитивный ее уровень (слой) обязателен и присутствует при описании всякой ситуации, в границах предложения базируясь на предикате и предикативной группе; внутрипропозитивный уровень более или менее детально представлен за счет детализации семантической структуры: имеются в виду актанты как элементы ролевой природы, «участники» языковой ситуации, сирконстанты – ее обстоятельства – и квалификативы; припропозитивный слой диктума обнаруживает себя в высказывании факультативно, в случае если необходимо уточнить описание за счет введения смыслов фазисности, интенсивности, квантитативности и негации. Важным свойством пропозиции является широкий потенциал воплощений с использованием не только самого широкого спектра языковых форм – от предикативной и полупредикативной конструкции до словосочетания и отдельной лексемы, – но и имплицитных реализаций [Шмелева, 1994, с. 8–9].

В методической основе предпринятого анализа лежит именно данная система.

Хотя в некоторых современных зарубежных исследованиях пропозиция используется для разграничивая содержательно-событийной и конструктивной частей высказывания [Lenci, Pado, 2021], в большинстве рассмотренных работ, посвященных языковой семантике, авторы отходят от терминологического аппарата семантического синтаксиса, предпочитая ему методологию когнитивной лингвистики с ее сосредоточением на инструментальном ряду «концепта», «фрейма», «домена», «ментального пространства» и под., которые помогают выстраивать как общие [Croft, 2021], так и частные [Champollion, Bernard, 2023; Kou, Hohenstein, 2024; Gärdenfors, Paradis, 2025] теоретические модели. Это подтверждает развитие определенной тенденции в практике семантического анализа, состоящей в замещении пропозиции на коррелирующие понятия (либо, по крайней мере, в уточнении ее содержания), отмеченной ранее в итогах анализа отечественных источников; ср. с вышеперечисленным: «схема», «сценарий», «слот», «скрипт», «гештальт» [Осетрова, 2012, с. 40].

В последние годы в лингвистике активно развивается направление, связанное с изучением медицинского дискурса как особой сферы коммуникации. Рассматриваются специфика функционирования медицинских терминов в профессиональном дискурсе [Маджаева, 2015] либо когнитивные стратегии перевода медицинской терминологии на другие языки [Цзюй Юньшэн, 2025]. Исследуются особенности устного медицинского взаимодействия в режиме «специалист – неспециалист» [Вепрева, Полякова, Шалина, 2024].

Отдельное внимание уделяется предметно ориентированным участкам медицинского дискурса, к примеру, оценочному наполнению и семантическим категориям («Диагноз», «Исследование», «Вмешательство»), определяющим структуру сетевых текстов в период пандемии COVID-19 [Овчинникова, Ермакова, Нурбакова, 2022], или – в развитие темы – случаям пропагандистского целеполагания в социальных медиа, например в постах про пандемию [Li, Zhang, 2023]; лингвопрагматической составляющей публикаций о здоровом образе жизни [Анисимова, Финк, 2020], а также тематическому сегменту, определенному практикой самолечения и самостоятельных решений о поддержании здоровья [Костенко, 2025]. Последний содержательный блок представляет особый интерес для авторов статьи.

*Результаты исследования.* Проведенный анализ доказывает, что семантическое представление языковой ситуации «Самолечение» соотнесено с двумя содержательными сферами – физической и социальной.

**Физическая сфера.** В случаях когда данная ситуация описана в пространстве физической сферы, доминирующими оказываются семантические модели действия; например: ***Обезболивание*** *[при самолечении] способно замаскировать серьезную* ***патологию****, например, аппендицит, воспаление, урологические и гинекологические проблемы* (Lenta.ru, 08.02.2026). В данном случае представлена структура, которую образуют аналитически оформленный предикат (*способно замаскировать*) и две актантные

позиции: средство воздействия (*обезболивание*) и объект воздействия, или объектив, здесь мультиплицированный (*патология… аппендицит, воспаление… проблемы*). Каждая из этих позиций, как видно, замещена существительными с семантикой процесса, то есть, по сути, представляет свернутые пропозиции.

В другом примере как базовая использована та же структура, соответствующая формуле 'что? + *лечится / проходит / облегчается / заглушается / маскируется* + чем? с помощью чего?'; а именно: объектив (*симптомы*), предикат с семантикой купирования симптомов, оформленный причастием (*заглушать > заглушающих*), средство воздействия (*анальгетики, средства*); см. пример: *[По словам Метелиной, первая ошибка – это] самолечение* ***боли*** *в животе* ***с помощью анальгетиков*** *и любых* ***средств, заглушающих симптомы*** (Lenta.ru, 08.02.2026). Разница состоит в ее (структуры) усложнении: во-первых, обобщается и одновременно дублируется сама пропозиция – за счет ключевого номинатива-маркера ситуации и объектива неопределенной семантики – *самолечение боли*; во-вторых, вводится сирконстант-локатив (*в животе*), в-третьих, монопредикативная конструкция трансформируется в полипредикативную через введение причастного оборота.

В текстах, в которых описаны конкретные случаи самолечения, также отмечено преобладание событийных пропозиций. Если в предыдущей группе примеров акцент сделан на идее инструментальности, то есть на том, посредством чего проводится самолечение, то здесь доминирует семантика результативности. Поэтому структура подобных описаний разделяется на два событийных момента:

– этап собственно самолечения, выраженный номинативами *самолечение, лечение*, иногда в составе аналитических словосочетаний *заниматься самолечением, проводить / организовать / испытать на себе самолечение* и под.;

– этап результата, репрезентируемый не только через пропозиции действия (*погибнуть, вылечиться*), но и движения (*довести до…, попасть в/на…*), и состояния (*впасть в…*). Последние используются для фиксации результатов и свойств самолечения.

Поскольку этапы самолечения и его результата осмыслены как взаимосвязанные, к описанию ситуации на уровне высказывания подключаются логические пропозиции релятивного типа, которые распределены далее с учетом характера устанавливаемых между этапами отношений. Наиболее очевидны **каузативные** отношения, конкретизируемые через пропозиции:

– причины (предлог *из-за*): *В Краснодарском крае местный житель скончался* (результат) || ***из-за*** *самолечения антибиотиками* (самолечение) (360°, 24.11.2024)*; В Бурятии предстала перед судом женщина, которая без обращения к врачу принялась лечить дочь медикаментами* (самолечение), || ***из-за*** *этого ребенок скончался* (результат)*; В Мордовии младенец попал в больницу* (результат) || ***из-за*** *лечения картошкой в домашних условиях* (самолечение) (Lenta.ru, 08.02.2024); *В Москве* ***из-за*** *отказа родителей от госпитализации* (самолечение) || *умерла годовалая девочка, сообщает Телеграм-канал Shot* (результат) (ONT.BY, 22.12.2024);

– следствия, которые могут быть выражены с помощью предлогов (*в результате, до*), союзных средств (*в результате чего*), номинатива в функции обстоятельства (*в итоге*); ср.: *Жительница Арзамаса скончалась* (результат) || ***в результате*** *неправильного самолечения* (самолечение) (Время Н, 31.10.2024); *Мать самолечением* (самолечение) || ***довела*** *15-летнего сына* ***до*** *комы и смерти в Петербурге* (результат) (78.ru, 27.04.2024); ***До*** *отека Квинке* ***довела*** *себя 17-летняя тюменка* (результат)*, || занимаясь самолечением* (самолечение) (Lenta.ru, 04.03.2019); *Установлено, что женщина неоднократно отказывалась от стационарного лечения трехмесячной дочери и в течение месяца занималась ее самолечением* (самолечение)*, ||* ***в результате чего*** *от двухсторонней пневмонии по неосторожности наступила ее смерть* (результат) (Приморье24, 23.08.2024)*; В Петербурге родители пытались самостоятельно вылечить шестилетнего ребенка, который болел невралгией* (самолечение).



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

|| *Однако мальчик стал задыхаться и* ***в итоге*** *скончался* (результат) (Аргументы и факты, 16.02.2025).

Деструктивный результат произведенных действий показан как распространенный либо на главного участника субъектного типа (*местный житель, жительница Арзамаса, 17-летняя тюменка*), который прибегает к самолечению и одновременно, выступая объектом, испытывает его последствия (*скончался/ась, довела до отека Квинке*); либо на так называемого «ущемленного» бенефициента (*ребенок, младенец, сын, дочь, девочка)*, на которого направлено разрушительное действие со стороны «безответственного» агенса (*мать, женщина, родители*) и который в итоге оказывается пострадавшим (*скончался, попал в больницу, умерла, наступила смерть*).

Описание ситуации самолечения здесь, как видно, базируется на моно- либо полипредикативных конструктах: в границах 1) одной предикативной единицы (*скончалась; довела*); 2) двух взаимосвязанных предикативных конструкций (*отказывалась… наступила смерть; довела… занимаясь*; 3) нескольких предикативных единиц, где этапы самолечения и его результата не маркированы служебной лексикой, а объединяющее их логическое отношение следствия сформировано содержанием самих пропозиций и фоновыми представлениями о типичной связи подобных событий (*пытались вылечить… стал задыхаться / скончался*), а также поддержано номинативом *в итоге* с семантикой результата.

Особым случаем в границах моделируемых отношений следствия следует признать его репрезентацию через глагол *обернуться* в позиции предиката: *Самолечение* ||***обернулось*** *трагедией в Мухоршибирском районе Бурятии* (результат). ||*Маленькая* ***девочка погибла*** *в муках, а ее* ***мать попала*** *на скамью подсудимых* (конкретизация результата) (Lenta.ru, 24.02.2025). Данный глагол с семантикой преобразования развивает контекстное значение полученного результата с существенным оценочным компонентом (*самолечение > трагедия*), который детализируется в следующем высказывании (*девочка погибла, мать попала на скамью подсудимых*).

Не менее частотны случаи с экспликацией логических отношений **временной соотнесенности** и их пропозитивных вариантов – следования и одновременности; ср.:

– *Ребенок скончался накануне* (результат) || ***после*** *домашнего лечения* (самолечение) (47channel, 01.05.2024); *Ранее в Бурятии женщина впала в кому* (результат) || *из-за ваты в ухе* ***после*** *самолечения* (самолечение) (Lenta.ru, 27.04.2024); *Петербурженка пыталась вылечить ребенка дома* (самолечение), ||*и* ***после*** *такого лечения врачи не успели спасти подростка* (результат) (Аргуметы и факты, 27.04.2024); *В поселке Балахта Красноярского края мать сама лечила своего годовалого ребенка и отказалась от госпитализации,* (самолечение) || ***после*** *чего малыш скончался* (результат) (Известия, 29.09.2023) – следование (предлог *после*).

– *[Врач объяснил, что]* ***пока*** *человек занимается самолечением и не обращается к врачу,* (самолечение) || *болезнь прогрессирует* (результат) (Lenta.ru, 15.02.2024); *И* ***пока*** *человек занимается самолечением, он не идет к врачу,* (самолечение) || *а в результате болезнь развивается, нередко до неизлечимой стадии* (результат) (Истоки, 09.07.2024) – одновременность (союз *пока*).

Наконец, для оформления обозначенных отношений может быть использована элементарная пропозиция **соединения** (союз *и*) в тех случаях, когда само содержание высказывания ясно свидетельствует о причинно-следственной связи, имеющейся между описываемыми событиями: *Ростовская пенсионерка* ***пыталась справиться*** *с «отравлением»* (самолечение) || ***и*** *чуть было не погибла от заражения крови* (результат) (Комсомольская правда, 24.02.2025*)*; *Отец из тверской области* ***занимался самолечением*** (самолечение) || ***и*** *погубил свою маленькую дочь* (результат) (weekend, 30.11.2023); *Врач* ***вколол лидокаин*** *[себе] из-за боли в зубе* (самолечение) ||***и*** *чуть не умер* (результат) (NEWS.ru, 30.01.2026). *[Врачи привели еще один пример, когда самолечение чуть не закончилось трагически.] Жительница области* ***регулярно пила уксус,*** *чтобы похудеть* (самолечение) || ***и*** *повредила горло, пищевод и желудок* (результат) (Аргументы и факты, 31.08.2024).

Таким образом, для ситуации самолечения, описанной в пространстве физической сферы, характерным признаком становится появление в ее семантической структуре этапа «отрицательный результат» (*довести до отека, попасть в больницу, попасть на скамью подсудимых, впасть в кому, погибнуть* и под.). Он детализируется за счет введения ряда внутрипропозитивных элементов: «ущемленного» бенефициента, получающего ущерб в результате осуществления ситуации (*младенец, ребенок, девочка, женщина, мать, пенсионерка, тюменка*), «безответственного» агенса, производящего самолечение (*мать, отец, родители*), актанта инструментального типа – средства (*картошка, вата*), прямо или косвенно оформленного локатива (*в Бурятии, в Мордовии, в Мухоршибирском районе Бурятии; ростовская (пенсионерка)*).

**Социальная сфера.** В границах социальной сферы, где самолечение подано как выделенный общественный феномен, используется целый набор пропозиций, в числе которых отметим бытийную пропозицию, фиксирующую существование некоего процесса: *Самолечение **будет всегда,** как бы с ним ни боролись врачи* (GXPnews, 22.06.2023). Как видно, бытийный предикат в высказывании распространен наречной формой с темпоральной семантикой, что акцентирует внимание на устойчивости явления.

В текстах, в которых самолечение интерпретировано в социальном аспекте, событийные пропозиции остаются основой диктума. В данном случае с их помощью на первый план выдвинута идея влияния самолечения на общество и, как следствие, его реакции на эту проблему и попытки ее решения; см. примеры: *Наша задача – **вывести** самые популярные **интернет-запросы** в публичное поле, и **дать** по ним максимально полезную **информацию** от экспертов* (информирование). || *Это поможет уберечь подростков от самолечения и непроверенной информации в сети* (Lenta.ru, 02.10.2025); *Фармацевтов нужно обязать **проводить консультации,** а пациентов – **требовать** у врачей **рецепты*** (информирование). || *Это может помочь [разгрузить первичное звено здравоохранения и] повысить **приверженность** населения к **ответственному** самолечению* (GXPnews, 20.09.2023); ***Просвещение** и **образование*** (информирование) || *позволят не только повысить **популярность** самолечения, но и избежать связанных с ним ошибок* (Docsfera, 07.09.2023).

Как видно, событийная структура подобных описаний представлена разделенной на две составляющие:

– этап информирования, репрезентируемый через пропозиции действия, выраженные номинативами (*просвещение, образование*), а чаще глаголами (*информировать, консультировать, публиковать, рассказывать* и под.) и глагольными аналитическими конструкциями (*давать информацию, проводить консультации, выводить интернет-запросы* и под.), в ряде случаев – с семантикой инициативной коммуникации (*требовать рецепты*);

– этап самолечения, выраженный именем существительным *самолечение* как ключевым маркером рассматриваемой ситуации.

Этапы «самолечение» и «информирование» о нем и его проблематике описаны как некое единство, поэтому для детализации их взаимосвязи используются логические пропозиции **каузативного** типа.

Содержание пропозиции каузации уточняется здесь через предикативные словосочетания со значением превентивности, то есть опережающего действия по отношению к какому-либо процессу/ситуации; ср.: *поможет уберечь, позволит избежать, может помочь;* и *позволит повысить*. При этом в зависимости от того, отрицательно или положительно/нейтрально автор публикации квалифицирует самолечение, предупреждающее действие осмыслено как предохраняющее от возникновения данного положения дел либо, напротив, как способствующее его развитию; на это работает квалификативная и номинативная лексика с оценочным компонентом в значении; ср: ***непроверенная** информация, **ошибки** (связанные с самолечением),* то есть «–»; и ***приверженность** населения к **ответственному** (самолечению), **популярность** (самолечения),* то есть «+».



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

Общим для подобных контекстов, кроме оценочного компонента, является их детализация за счет введения ряда внутрипропозитивных элементов: локатива (*публичное поле, сеть*); результатива (*рецепты, ошибки*) бенефициента, получающего выгоду в результате информирования (*население, пациенты, подростки*); наконец, агенса с дополнительной характеристикой «ответственного» агенса как носителя профессиональной информации (*эксперты, врачи, специалисты, фармацевты* и под.).

Самолечение как фрагмент социальной сферы можно квалифицировать и в тех случаях, когда оно занимает в медиатексте позицию объекта интеллектуально-волевого действия, реализация которого влечет последствия организационного толка: имеется в виду сочетание лексемы *самолечение* с предикатами *принимать решение, предпочитать, выбирать* и под.: *[Согласно представленным данным, лишь 17,4 % родителей никогда не практиковали самолечение в отношении своих детей. Это означает, что] подавляющее большинство – свыше 82 % – так или иначе самостоятельно* ***принимали решения*** *о терапевтических мерах (самолечении) без предварительной консультации с квалифицированным специалистом* (Ротана, 25.04.2026)*; Почти 90 % россиян* ***предпочитают самолечение*** *и откладывают визит к врачу, причем каждый пятый ждет критического состояния* (Портал российского врача, 27.11.2025). Дополнительным сферным маркером становятся цифровые показатели, характеризующие группового субъекта действия по количественному параметру *(82 % родителей, 90 % россиян).*

*Заключение*. Итак, в русскоязычном медиадискурсе самолечение представлено как специфический фрагмент языковой картины мира, соотнесенный с социальной/физической сферами, имеющий процессную природу и комплексную событийно-логическую структуру.

Анализ исследуемого объекта на логическом уровне позволил выделить, помимо собственно «самолечения», этапы «информирования», «результата», а также два типа связующих их моделей:

– «самолечение < > отрицательный результат» (физическая сфера);

– «полезное информирование > предупреждение самолечения» (социальная сфера).

Эти модели оформляются за счет логических пропозиций соединения, следования и доминирующих в данном случае пропозиций каузации (причины, следствия, превентивности), которые помогают воспринимать фрагмент как единое событийное целое.

На событийном уровне самолечение описывается как языковая ситуация, основу которой могут составлять пропозиции существования, состояния, движения или действия. Если в пределах социальной сферы самолечение представлено обобщенно и не детализировано, то в границах пропозиций физического действия ситуация детализируется за счет введения ряда внутрипропозитивных элементов: актантов адресатного типа – «ущемленного» бенефициента и «заинтересованного» бенефициента, актантов субъектного типа – «безответственного» агенса / «ответственного» агенса, актантов объектного типа – объектива и результатива, актанта инструментального типа – средства, сирконстанта пространственного типа – локатива.

Такая детализация соотносится с жанровыми признаками новости, ориентированной на конкретизацию описываемого события и на формирование достоверности публикуемой информации.

## Библиографический список

1. Анисимова Е.Е., Финк Т.Е. Лингвопрагматический аспект публицистического дискурса о здоровом образе жизни (на примере немецкоязычных журналов «Women's Health» и «Stern. Gesundleben») // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 87–98. URL: http://linguistics-communication-msu.ru/articles/article/8620/ (дата обращения: 17.06.2026).

2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. М.: URRS: Либроком, 2013. 382 с.
3. Вепрева И.Т., Полякова И.Г., Шалина И.В. Откровенный разговор в устном дискурсе репродуктивной медицины: особенности профессионального преломления // Жанры речи. 2024. Т. 19, вып. 1 (41). С. 38–46. DOI: 10.18500/2311-0740-2024-19-1-41-38-46
4. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. М.: Изд-во МГУ, 2000. 502 с.
5. Гак В.Г. Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики: сб. науч. тр. М.: Наука, 1973. С. 349–372.
6. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. 368 с.
7. Костенко Е.Ю. «Самолечение» как языковая ситуация в российских медиатекстах // Медиалингвистика. Вып. 12: Язык в координатах массмедиа: матер. IX Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 25–28 июня 2025 г.) / науч. ред. Л.Р. Дускаева. СПб.: Медиапапир, 2025. С. 461–464. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samolechenie-kak-yazykovaya-situatsiya-v-rossiyskih-mediatekstah (дата обращения: 17.06.2026).
8. Маджаева С.И. Специфика медицинских терминов в медицинском дискурсе // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2015. Т. 1, № 3. С. 27–32. DOI: 10.18413/2313-8912-2015-1-3-27-32
9. Овчинникова И.Г., Ермакова Л.М., Нурбакова Д.М. Сетевой медицинский дискурс во время пандемии COVID-19: семантические категории и сентимент-анализ // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2022. Т. 8, № 1. С. 57–78. DOI: 10.18413/2313-8912-2022-8-1-0-4
10. Осетрова Е.В. Манифестация факта в русском высказывании, или Событие выражения: монография. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. 275 с.
11. Падучева Е.В. О семантике синтаксиса: матер. к трансформационной грамматике русского языка. М.: URSS, 2009. 293 с.
12. Цзюй Юньшэн. Когнитивные стратегии перевода русской медицинской терминологии на китайский язык: механизмы словообразования, терминологизации, аббревиации и метафоризации // Вестник Московского университета. 2025. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Т. 28, № 3. С. 96–119. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-3-6
13. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис: Текст лекций из курса «Современный русский язык». Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1994. 47 с.
14. Champollion, L., & Bernard, T. (2023). Negative events and compositional semantics. *Journal of Semantics*, *40* (4), 585–620. DOI: https://doi.org/10.1093/jos/ffad018
15. Croft, W. (2021). Cognitive linguistics. In X. Wen & J. R. Taylor (Eds.), *The Routledge handbook of cognitive linguistics* (pp. 45–62). Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781351034708-5
16. Gärdenfors, P., & Paradis, C. (2025). Metonymisation: Three levels of refocusing. *Cognitive Semantics, 11* (1), 1–27.
17. Kou, X., & Hohenstein, J. (2024). Manner, result, and intention: Implications for event typology from a cognitive account of verb semantics based on fulfilment types. *Language and Cognition, 16* (4), 1577–1611. DOI: https://doi.org/10.1017/langcog.2024.30
18. Lenci, A., & Padó, S. (2021). The role of event semantics in language processing. In X. Wen & J.R. Taylor (Eds.), *The Routledge handbook of cognitive linguistics* (pp. 230–245). Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781351034708-16
19. Li, X., & Zhang, Y. (2023). Propaganda detection in social media based on event ontology and event semantics. *Applied Sciences, 13* (11), Article 6595. DOI: https://doi.org/10.3390/app13116595



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

# MODELLING THE LANGUAGE SITUATION OF 'SELF-MEDICATION' IN MEDIA DISCOURSE

**E.V. Osetrova (Krasnoyarsk, Russia)**
**E.Yu. Kostenko (Krasnoyarsk, Russia)**

**Abstract**

*Statement of the problem.* Self-medication is a specific phenomenon of a complex socio-physical nature, to which the professional medical community generally holds a negative attitude. Media actors, by perceiving and transforming this point of view, become the authors of numerous publications that warn against self-medication or, conversely, promote the so-called 'responsible self-medication'. Linguists may be interested in this phenomenon from the perspective of semantic reconstruction of its analogue – one of the specific fragments of the linguistic picture of the world. An analysis of the relevant material makes it possible to identify a system of interrelated elements, categories, and assessments that shape this fragment as a comprehensive multi-level model.

*The purpose of the article* is to identify the linguistic representations of the 'self-medication' situation in Russian-language media discourse, focusing on the composition of its propositions, their typical and spherical distribution.

*Methodology (materials and methods)*. The semantic approach was chosen as the main analytical method, specifically the method of semantic-syntactic analysis of utterances and texts; the scientific foundation consists of studies on semantic syntax, the authors of which are developing the theory of propositions.

*Research results.* It has been determined that in cases where this situation is described at the event level as a process of a physical and/or social nature, action propositions dominate. At the same time, within the boundaries of propositions of physical action, self-medication is specified through the introduction of a number of intra-propositional elements (address-type actants – the 'disadvantaged' beneficiary and the 'interested' beneficiary; subject-type actants – the 'irresponsible' agent / the 'responsible' agent; object-type actants – the object and the resultative; instrument-type actant – the means; spatial-type circumstantial element – the locative); in propositions of social action, the same situation is presented in a generalized form and is not specified in detail. An analysis of the object under study at the logical level of its linguistic organization made it possible to identify, in addition to 'self-medication' itself, the stages of 'information' and 'outcome', as well as two types of models connecting them: 'self-medication < > negative outcome' (physical sphere); 'useful information > prevention of self-medication' (social sphere). They are united into a single eventual whole through causation propositions.

*Conclusion.* In Russian-language media discourse, self-medication is presented as a specific fragment of the linguistic picture of the world, correlated with the social/physical spheres, possessing a processual nature, a complex semantic structure, and drawing on a wide range of event-based and logical propositions for its design.

**Keywords:** *self-medication, media discourse, syntax, semantics, event-based proposition, logical proposition, predicate, subject, object.*

**Osetrova, Elena V.** – DSc (Philology), Professor, Department of Modern Russian Language and Methodology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2894-2254; Scopus Author ID: 76652; e-mail: osetrova@yandex.ru
**Kostenko, Ekaterina Yu.** – Teaching Assistant, Department of Public Relations, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7577-9244; e-mail: slntelk@mail.ru

## References

1. Anisimova, E.E., & Fink, T.E. (2020). Linguopragmatic aspect of publicistic discourse about a healthy lifestyle (on the example of German-language magazines "Women's Health" and "Stern. Gesundleben"). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication], *4*, 87–98. URL: http://linguistics-communication-msu.ru/articles/article/8620/ (access date: 17.06.2026).
2. Arutyunova, N.D. (2013). *Predlozhenie i ego smysl: logiko-semanticheskie problemy* [Sentence and its meaning: Logical-semantic problems]. Moscow, Russia.
3. Vepreva, I.T., Polyakova, I.G., & Shalina, I.V. (2024). Candid conversation in oral discourse of reproductive medicine: Features of professional refraction. *Zhanry rechi* [Speech Genres], *19* (1), 38–46. DOI: https://doi.org/10.18500/2311-0740-2024-19-1-41-38-46

4. Vsevolodova, M.V. (2000). *Teoriya funktsionalno-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment prikladnoi (pedagogicheskoi) modeli yazyka* [Theory of functional-communicative syntax: A fragment of an applied (pedagogical) model of language]. Moscow, Russia.
5. Gak, V.G. (1973). Utterance and situation. In *Problemy strukturnoi lingvistiki* [Problems of structural linguistics] (pp. 349–372). Moscow, Russia.
6. Zolotova, G.A. (1982). *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa* [Communicative aspects of Russian syntax]. Moscow, Russia.
7. Kostenko, E.Yu. (2025, June 25–28). 'Self-medication' as a linguistic situation in Russian media texts. In L.R. Duskaeva (Ed.), *Media linguistics. Issue 12. Language in the coordinates of mass media* (pp. 461–464). 9th International Scientific Conference, St. Petersburg, Russia. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samolechenie-kak-yazykovaya-situatsiya-v-rossiyskih-mediatekstah
8. Madzhaeva, S.I. (2015). Specifics of medical terms in medical discourse. *Nauchnyi rezultat. Voprosy teoreticheskoi i prikladnoi lingvistiki* [Scientific Result. Issues of Theoretical and Applied Linguistics], *1* (3), 27–32. DOI: 10.18413 / 2313-8912-2015-1-3-27-32
9. Ovchinnikova, I.G., Ermakova, L.M., & Nurbakova, D.M. (2022). Network medical discourse during the COVID-19 pandemic: Semantic categories and sentiment analysis. *Nauchnyi rezultat. Voprosy teoreticheskoi i prikladnoi lingvistiki* [Scientific Result. Issues of Theoretical and Applied Linguistics], *8* (1), 57–78. DOI: https://doi.org/10.18413/2313-8912-2022-8-1-0-4
10. Osetrova, E.V. (2012). *Manifestatsiya fakta v russkom vyskazyvanii, ili Sobytie vyrazheniya* [Manifestation of fact in Russian utterance, or Event of expression]. Krasnoyarsk, Russia.
11. Paducheva, E.V. (2009). *O semantike sintaksisa: (Materialy k transformatsionnoi grammatike russkogo yazyka)* [On the semantics of syntax: (Materials for a transformational grammar of the Russian language)]. Moscow, Russia.
12. Tszyui, Yu. (2025). Cognitive strategies for translating Russian medical terminology into Chinese: Mechanisms of word formation, terminologization, abbreviation, and metaphorization. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication], *28* (3), 96–119. DOI: https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-28-3-6
13. Shmeleva, T.V. (1994). *Semanticheskiy sintaksis: Tekst lektsii iz kursa "Sovremennyi russkii yazyk"* [Semantic syntax: Lecture text from the course "Modern Russian language"]. Krasnoyarsk, Russia.
14. Champollion, L., & Bernard, T. (2023). Negative events and compositional semantics. *Journal of Semantics*, *40* (4), 585–620. DOI: https://doi.org/10.1093/jos/ffad018
15. Croft, W. (2021). Cognitive linguistics. In X. Wen & J. R. Taylor (Eds.), *The Routledge handbook of cognitive linguistics* (pp. 45–62). Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781351034708-5
16. Gärdenfors, P., & Paradis, C. (2025). Metonymisation: Three levels of refocusing. *Cognitive Semantics, 11* (1), 1–27.
17. Kou, X., & Hohenstein, J. (2024). Manner, result, and intention: Implications for event typology from a cognitive account of verb semantics based on fulfilment types. *Language and Cognition, 16* (4), 1577–1611. DOI: https://doi.org/10.1017/langcog.2024.30
18. Lenci, A., & Padó, S. (2021). The role of event semantics in language processing. In X. Wen & J.R. Taylor (Eds.), *The Routledge handbook of cognitive linguistics* (pp. 230–245). Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781351034708-16
19. Li, X., & Zhang, Y. (2023). Propaganda detection in social media based on event ontology and event semantics. *Applied Sciences, 13* (11), Article 6595. DOI: https://doi.org/10.3390/app13116595

# ОБЪЯВЛЕНИЕ В ДОКТОРАНТУРУ

КГПУ им. В.П. Астафьева объявляет конкурсный отбор в докторантуру для проведения научных исследований в рамках следующих **научных специальностей**:

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика, информатика и вычислительная техника (начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное образование, профессиональное обучение)) (педагогические науки) – 1 место.

Прием документов в докторантуру осуществляется с **02 ноября по 01 декабря 2026 г.**

Конкурс проводится с **02 декабря по 30 декабря 2026 г.**

***Требования к кандидату для поступления в докторантуру***

Работник должен иметь:

– ученую степень кандидата наук или ученую степень, полученную в иностранном государстве и признаваемую в Российской Федерации, обладателю которой предоставлены те же академические и (или) профессиональные права, что и кандидату наук в Российской Федерации;

– стаж педагогической и (или) научной работы не менее 5 лет;

– трудовой стаж в направляющей организации не менее 1 года;

– научные достижения, подтвержденные списком работ, опубликованных в рецензируемых научных изданиях, и (или) патентов на изобретения, патентов (свидетельств) на полезную модель, патентов на промышленный образец, патентов на селекционные достижения, свидетельств о государственной регистрации программ для электронных вычислительных машин, баз данных, топологий интегральных микросхем, зарегистрированных в установленном порядке;

– план подготовки диссертации.

***Порядок приема документов для конкурсного отбора в докторантуру***

**Направляющая организация** – организация, осуществляющая образовательную и научную деятельность, работники которой направляются в КГПУ им. В.П. Астафьева для подготовки докторской диссертации – **подает** в университет **письмо-ходатайство, подписанное руководителем направляющей организации и заверенное печатью направляющей организации,** об участии работника, направляемого в докторантуру, в конкурсном отборе.

К указанному письму-ходатайству **прилагаются документы, подтверждающие соответствие работника требованиям.**

Подробная информация представлена на странице: Информация для докторантов КГПУ им. В.П. Астафьева.

URL: https://www.kspu.ru/page-26184.html

# 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: объемом не более 25 страниц и не менее 17 страниц формата А4, 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 более 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 № 3 (77)**

***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 23.10.2026. Формат 60x84 $^{1}/_{8}$.
Дата выхода в свет 30.10.2026.
Усл. печ. л. 28,5. Бумага офсетная.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 10-001

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+*