

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 4 (62) 2025

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 4 (62) 2025

**ТОМСК
2025**

Главный редактор:

С.И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия) E-mail: pozdeevasi@tspu.ru

Редакционная коллегия:

О.Н. Игна, доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора) (Томск, Россия)

E-mail: onigna@tspu.ru

Т.Г. Бохан, доктор психологических наук, профессор (Томск, Россия);

Н.А. Буравлева, кандидат психологических наук, доцент (Томск, Россия);

Е.В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);

Э.Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);

Л.Я. Дорфман, доктор психологических наук, профессор (Пермь, Россия);

Ю.Н. Зиятдинова, доктор педагогических наук, доцент (Казань, Россия)

В.В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,

заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);

Е.И. Снопкова, доктор педагогических наук, профессор (Могилев, Беларусь);

В.А. Стародубцев, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);

И.Ю. Тарханова, доктор педагогических наук, доцент (Ярославль, Россия);

П.Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);

М.А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);

М.А. Червонный, доктор педагогических наук, доцент (Томск, Россия);

E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);

A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);

A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).

Научные редакторы выпуска:

С.И. Поздеева, Н.А. Буравлева

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 20.03.2023).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (3822) 31-14-64

Адрес редакции:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.

Тел. 8 (3822) 31-13-25. E-mail: pro@tspu.ru

Отпечатано в типографии ИП Копыльцов П.И.

ул. Маршала Неделина, д. 27, кв. 56, Воронеж, Россия, 394052.

Тел.: 8-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsow_Pavel@mail.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Подписано в печать: 25.07.2025. Дата выхода в свет: 18.08.2025. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 22. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1308/Н.

Выпускающий редактор: Ю.Ю. Афанасьева. Технический редактор: А.И. Лелююр.

Дизайн обложки: А.А. Ракитский, А.А. Власова. Корректор: Е.В. Литвинова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2025. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 4 (62) 2025

**TOMSK
2025**

Editor-in-Chief:

S.I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation)

E-mail: pozdeevasi@tspu.ru

Editorial Board:

O.N. Igna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation)

E-mail: onigna@tspu.ru;

T.G. Bokhan, Doctor of Psychology, Professor (Tomsk, Russian Federation);

N.A. Buravlyova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

E.V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);

E.G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);

L.Ya. Dorfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Perm, Russian Federation);

J.N. Ziyatdinova, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Kazan, Russian Federation);

V.V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,

Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);

E.I. Snopkova, Doctor of Pedagogy, Professor (Mogilev, Belarus);

V.A. Starodubtsev, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation Томск);

I.Yu. Tarkhanova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Yaroslavl, Russian Federation);

P.D. Tishchenko, Doctor of Philosophy (Moscow, Russian Federation);

M.A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);

M.A. Chervonny, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);

A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);

A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).

Scientific Editors of the Issue:

S.I. Pozdeeva, N.A. Buravleva

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 20.03.2023).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- the database of periodicals Ulrich's Periodical Directory

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (3822) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (3822) 31-13-25. E-mail: npo@tspu.ru

Printed in the printing house of IP Kopyltsov P.I.

Marshal Nedelin str., 27, sq. 56, Voronezh, Russia, 394052.

Tel.: +7-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsov_Pavel@mail.ru

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)

PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing: 25.07.2025. Publication date: 18.08.2025. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: 22 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1308/H.

Production editor: Yu.Yu. Afanasyeva. Text designer: A.I. Leloyur.

Cover designer: A.A. Rakitskiy, A.A. Vlasova. Proofreading: E.V. Litvinova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2025. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Захарина Ф.И. Теоретические аспекты формирования патриотических чувств у студентов средних профессиональных учебных заведений при помощи художественной литературы	7
Куулар Сай-Суу В., Султанбаева К.И. Традиции тувинской семьи как ресурс духовно-нравственного воспитания младшего школьника	20
Гадалов Д.И. Актуальность развития презентационной компетентности субъекта в условиях VUCA-мира	30

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пешков В.Ф. Содержание учебной темы «Методика применения методов развития видов силовых способностей мужчин пожилого возраста»	38
Постников С.Н. Проектирование части основной образовательной программы высшего образования, формирующей профессиональные компетенции	49

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Петрова Е.Ю., Ершова Т.В. Применение картографических игр на уроках географии	62
Орлова О.В., Кириченко Е.Ю. Сравнительно-сопоставительный анализ глаголов движения в русском и китайском языках в процессе обучения русскому языку китайских студентов	74
Мельникова Г.Т., Шевелева Т.Н., Плесканюк Т.Н. Использование текста-биографии писателя на занятиях по русскому языку как иностранному	83
Великов М.С., Сафронова Е.Ю. Системы обучения военной лексике в курсе РКИ для иностранных курсантов в вузах министерства обороны	92

ПСИХОЛОГИЯ

Хороших В.В., Трегубенко И.А., Рохина Е.В., Тужикова Е.С. Ценностно-смысловые детерминанты отношения к цифровым технологиям у преподавателей высшей школы	104
Дубовицкая Т.Д., Едигарева В.Д. Взаимосвязь переживаний психологического кризиса с временной перспективой и аттитюдами ко времени в период ранней зрелости	116
Корытова Г.С., Корытова А.И. Диспозициональная атрибуция проявлений эмоционального интеллекта литературно одаренной личности	128
Пузырева Л.О. Взаимосвязь синдрома самозванца с психологическими характеристиками специалистов технических и гуманитарных профессий	137
Хажуев И.С. Особенности межличностных отношений и социально-психологической адаптации при переживании стрессов высокой интенсивности и длительного воздействия у населения посткризисного региона	148
Водяха С.А., Водяха Ю.Е., Крылова С.Г. Предикторы совладания с посттравматическим стрессом детей, пострадавших в результате вооруженных конфликтов	163

ОБЗОРЫ

Курьшева М.В. Буквари советской эпохи. Возврат в прошлое или новая реальность?	173
--	-----

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Zakharina F.I.</i> Theoretical aspects of formation of patriotic feelings in students of secondary vocational educational institutions with the help of fiction literature.	7
<i>Kuular S.-S.V., Sultanbaeva K.I.</i> Traditions of the Tuvan family as a resource for spiritual and moral education of primary school students.	20
<i>Gadalov D.I.</i> The relevance of the development of the subject's presentation competence in the context of the VUCA world	30

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

<i>Peshkov V.F.</i> The content of the educational topic "Methods of application of methods for developing types of strength abilities of elderly men"	38
<i>Postnikov S.N.</i> Designing the part of the main educational program of higher education that forms professional competences.	49

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION

<i>Petrova E. Yu., Ershova T.V.</i> The use of cartographic games in geography lessons	62
<i>Orlova O.V., Kirichenko E. Yu.</i> Comparative analysis of verbs of motion in Russian and Chinese in the process of teaching Russian to Chinese students	74
<i>Melnikova G.T., Sheveleva T.N., Pleskanyuk T.N.</i> The use of writer's biography texts in lessons on Russian as a foreign language	83
<i>Velikov M.S., Safronova E. Yu.</i> Systems of teaching military vocabulary in the Russian as a foreign language course for foreign cadets at the universities of the Ministry of Defense	92

PSYCHOLOGY

<i>Khoroshikh V.V., Tregubenko I.A., Rokhina E.V., Tuzhikova E.S.</i> Values as a determinant of attitude towards digital technologies among higher school teachers	104
<i>Dubovitskaya T.D., Edigareva V.D.</i> The relationship of psychological crisis experiences with a time perspective and attitudes towards time during early adulthood	116
<i>Korytova G.S., Korytova A.I.</i> Dispositional attribution of the literary gifted personality emotional intelligence manifestations	128
<i>Puzyreva L.O.</i> Correlation of impostor syndrome with psychological characteristics of specialists of technical and humanitarian professions	137
<i>Khazhuev I.S.</i> The characteristics of interpersonal relationships and socio-psychological adaptation in individuals experiencing high-intensity and prolonged stress in a post-crisis region	148
<i>Vodyakha S.A., Vodyakha Yu.E., Krylova S.G.</i> Predictors of coping with post-traumatic stress in children affected by armed conflict	163

REVIEWS

<i>Kuryshcheva M.V.</i> Primers of the Soviet era. A return to the past or a new reality?	173
---	-----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.035.6:378.14

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-7-19>

Теоретические аспекты формирования патриотических чувств у студентов средних профессиональных учебных заведений при помощи художественной литературы

Фаридэ Ильдаровна Захарина

Кузбасский региональный институт развития профессионального образования

им. А.М. Тулеева, Кемерово, Россия, fzakharina@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-8495-3671>

Аннотация

Актуальность исследования формирования патриотических чувств у студентов средних профессиональных учебных заведений посредством художественной литературы обусловлена рядом важных социально-педагогических факторов и современных вызовов. В условиях глобализации и информационного общества особенно остро встает вопрос сохранения национальной идентичности и патриотического самосознания молодого поколения. Современные студенты среднего профессионального образования (СПО) находятся в том возрастном периоде, когда активно формируется мировоззрение, происходит становление гражданской позиции и ценностных ориентиров. Именно в этот период крайне важно создать прочный фундамент патриотического воспитания. Художественная литература представляет собой уникальный инструмент патриотического воспитания, поскольку через художественные образы, эмоциональное воздействие и глубокое осмысление исторических событий формируется не просто знание о родине, а истинная любовь к ней. В современном образовательном процессе наблюдается недостаточное использование потенциала художественной литературы в патриотическом воспитании, что делает данное исследование особенно значимым. В статье представлено комплексное исследование теоретических основ формирования патриотических чувств у студентов средних профессиональных учебных заведений посредством художественной литературы. На основе анализа психологических особенностей студентов СПО, специфики их возрастного и социально-психологического развития разработана и теоретически обоснована педагогическая модель развития патриотических чувств с учетом профессиональной направленности обучения. Предложены конкретные методологические подходы и практические рекомендации по интеграции художественной литературы в воспитательный процесс СПО. Представлены результаты диагностики уровня сформированности патриотических чувств у студентов СПО, обоснованы критерии эффективности воспитательной работы в данном направлении.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, художественная литература, среднее профессиональное образование, гражданская идентичность, воспитательный процесс, патриотические чувства, студенты среднего профессионального образования, методы воспитания, педагогические технологии, литературное образование

Для цитирования: Захарина Ф.И. Теоретические аспекты формирования патриотических чувств у студентов средних профессиональных учебных заведений при помощи художественной литературы // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 4 (62). С. 7–19. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-7-19>

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Theoretical aspects of formation of patriotic feelings in students of secondary vocational educational institutions with the help of fiction literature

Faride I. Zakharina

*Kuzbass Regional Institute for the Development of Vocational Education named after
A.M. Tuleyev, Kemerovo, Russian Federation, fzakharina@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-8495-3671>*

Abstract

The relevance of the study of formation of patriotic feelings in students of secondary vocational educational institutions through fiction is conditioned by a number of important socio-pedagogical factors and modern challenges. In the conditions of globalization and information society, the issue of preserving the national identity and patriotic consciousness of the young generation is particularly acute. Modern students of secondary vocational education are in that age period when the worldview is actively formed, the formation of civic position and values is taking place. It is in this period it is extremely important to create a solid foundation of patriotic education. Art literature is a unique tool of patriotic education, because through artistic images, emotional impact and deep understanding of historical events, not just knowledge about the motherland, but true love for it is formed. In the modern educational process there is an insufficient use of the potential of fiction in patriotic education, which makes this study particularly significant. The article presents a comprehensive study of the theoretical foundations of the formation of patriotic feelings in students of secondary vocational educational institutions through fiction. On the basis of analyzing the psychological characteristics of vocational education students, the specifics of their age and socio-psychological development, the pedagogical model of patriotic feelings development taking into account the professional orientation of training is developed and theoretically substantiated. Specific methodological approaches and practical recommendations for the integration of fiction into the educational process of vocational education and training. The results of diagnostics of the level of patriotic feelings formation among vocational education and training students are presented, and the criteria for the effectiveness of educational work in this direction are substantiated.

Keywords: *patriotic education, fiction, secondary vocational education, civic identity, educational process, patriotic feelings, vocational education students, methods of education, pedagogical technologies, literary education*

For citation: Zakharina F.I. Teoreticheskiye aspekty formirovaniya patrioticheskikh chuvstv u studentov srednikh professional'nykh uchebnykh zavedeniy pri pomoshchi khudozhestvennoy literatury [Theoretical aspects of formation of patriotic feelings in students of secondary vocational educational institutions with the help of fiction literature]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 7–19. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-7-19>

Развитие патриотических чувств у подрастающего поколения представляет собой стратегическую задачу государственной важности. Особую актуальность данный вопрос приобретает в системе среднего профессионального образования (СПО), где формируются не только будущие специалисты, но и граждане, активно участвующие в общественной жизни страны. Художественная литература как феномен культуры обладает уникальным потенциалом в контексте патриотического воспитания, однако методология ее применения требует учета психологических особенностей студентов СПО и специфики образовательного процесса в данных учреждениях.

Анализ научных исследований последних лет (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, А.С. Полякова, Е.Ю. Ромашина) свидетельствует о наличии противоречия между объективной необходимостью формирования патриотических чувств у студентов СПО и недостаточной разработанностью практических подходов к решению данной задачи средствами художественной литературы с учетом психологических особенностей данной категории обучающихся.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и разработка педагогической модели формирования патриотических чувств у студентов СПО при помощи художественной литературы, учитывающей психологические особенности данной категории обучающихся и специфику образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования.

Исследования последних лет демонстрируют существенные изменения в восприятии патриотизма молодежью. Как отмечает О.П. Фесенко, в языковом сознании современных студентов наблюдается тенденция к расширению семантического поля понятия «патриотизм». Если раньше оно преимущественно ассоциировалось с военной доблестью и героическим прошлым, то сейчас включает более широкий спектр смыслов, связанных с гражданской ответственностью и социальной активностью [1].

Современная трактовка патриотизма неразрывно связана с концепцией «деятельного патриотизма», подразумевающего активное участие граждан в развитии страны. С.С. Лаухина подчеркивает важность практической составляющей патриотического воспитания, отмечая, что формальный подход к патриотическому воспитанию утрачивает эффективность в современных условиях [2].

Исследования В.Е. Стрижаковой показывают, что в системе ценностей современных студентов патриотизм занимает особое место, однако его понимание существенно отличается от традиционных представлений. Молодежь склонна рассматривать патриотизм через призму личной ответственности за будущее страны и конкретных действий по ее улучшению [3].

Важным аспектом современного понимания патриотизма является его связь с цифровой средой. Ю.А. Зубок и Н.А. Селиверстова в своих исследованиях отмечают, что образ будущего страны в представлениях молодежи во многом формируется под влиянием цифровых коммуникаций и социальных сетей. Это создает новые вызовы и возможности для патриотического воспитания [4].

Психологические характеристики современного патриотизма также претерпевают изменения. Исследования показывают, что эмоциональная составляющая патриотизма дополняется рациональным осмыслением гражданской позиции и критическим анализом социальной действительности.

В.А. Ситаров обращает внимание на ценностные трансформации современной студенческой молодежи, отмечая, что патриотизм все чаще воспринимается через призму личностного развития и профессиональной самореализации. Молодые люди связывают патриотические чувства с возможностью внести свой вклад в развитие страны через профессиональную деятельность [5].

Теоретический анализ показывает, что процесс формирования патриотических чувств через художественную литературу включает несколько взаимосвязанных компонентов: когнитивный (знания об истории и культуре Родины), эмоционально-ценностный (переживание чувства сопричастности к судьбе страны) и деятельностный (готовность к активному участию в жизни общества) [6].

Как отмечает Л.К. Ишкиняева, «художественная литература обладает особой силой воздействия на читателя, формируя его мировоззрение, систему ценностей и патриотическое сознание через художественные образы и эмоциональное восприятие текста». Действительно, литературные произведения способны создавать глубокий эмоциональный отклик в душе читателя, что особенно важно при работе с молодежью среднего профессионального образования [7, с. 264].

Теоретический анализ проблемы формирования патриотических чувств посредством художественной литературы позволяет выделить несколько ключевых аспектов. Прежде всего необходимо учитывать психологические особенности студентов СПО, находящихся на важном этапе личностного становления. В этот период происходит активное формирование мировоззрения, поиск жизненных ориентиров и ценностных установок.

Т.В. Захарчук подчеркивает важность системного подхода к патриотическому воспитанию через литературу: «Работа с художественными текстами должна носить последовательный характер и учитывать специфику восприятия современной молодежью литературных произведений». При этом автор акцентирует внимание на необходимости использования разнообразных форм работы с литературными произведениями [8, с. 102].

Е.А. Алешина в своих исследованиях обращает внимание на творческий аспект восприятия художественной литературы: «Через творческое осмысление литературных произведений происходит формирование личностного отношения к историческим событиям и героям, что способствует развитию патриотического сознания». Данный подход особенно актуален для студентов СПО, так как позволяет реализовать их творческий потенциал в процессе работы с литературными текстами [9, с. 83].

Особую роль в формировании патриотических чувств играет региональный компонент литературного образования. С.В. Пугачев отмечает: «Изучение литературного краеведения позволяет студентам ощутить непосредственную связь с историей родного края, что существенно усиливает эмоциональное воздействие художественных произведений» [10, с. 78].

Теоретическое осмысление процесса формирования патриотических чувств предполагает выделение следующих компонентов:

1. Когнитивный компонент включает знание истории страны, понимание культурного наследия через призму художественной литературы. Т.А. Маслова указывает: «Литературные произведения являются уникальным источником знаний о героическом прошлом страны, традициях и культурных ценностях народа» [11, с. 131].

2. Эмоционально-ценностный компонент связан с формированием личностного отношения к патриотическим идеалам. З.З. Мухина подчеркивает: «Художественная литература способствует развитию эмпатии и эмоционального интеллекта, что необходимо для формирования устойчивых патриотических чувств» [2, с. 289].

3. Деятельностный компонент предполагает активное включение студентов в различные формы работы с художественными текстами: от анализа произведений до участия в литературных проектах и творческих конкурсах.

В контексте работы со студентами СПО особое значение приобретает принцип профессиональной направленности литературного образования. Художественные произведения должны не только формировать патриотические чувства, но и способствовать профессиональному становлению будущих специалистов.

Методологическим фундаментом исследования выступает комплекс взаимодополняющих подходов:

- личностно ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская), позволяющий учитывать индивидуальные особенности студентов СПО;
- системный подход (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина), обеспечивающий целостное рассмотрение процесса формирования патриотических чувств;
- деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), акцентирующий активную роль обучающихся в процессе патриотического воспитания;
- аксиологический подход (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов), фокусирующийся на ценностном аспекте патриотического воспитания.

В ходе исследования использованы следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы; анализ образовательных программ СПО (проанализированы 15 программ воспитания и социализации студентов СПО различных регионов России); анкетирование студентов и преподавателей (охвачено 427 студентов и 46 преподавателей пяти колледжей); метод педагогического моделирования, реализованный через построение структурно-функциональной модели формирования патриотических чувств; диагностические методики оценки уровня

сформированности патриотических чувств (модифицированная методика И.Д. Лушниковой «Гражданская идентичность», методика А.Н. Лутошкина «Эмоциональная направленность личности»).

Студенты СПО представляют собой особую социально-психологическую группу, характеризующуюся рядом специфических особенностей, которые необходимо учитывать при организации воспитательной работы по формированию патриотических чувств. Возрастные границы студентов СПО преимущественно составляют 15–20 лет, что соответствует периоду юности и раннего юношества. Данный возрастной этап характеризуется активным формированием мировоззрения, системы ценностей, гражданской позиции.

Проведенное нами исследование психологических особенностей студентов СПО выявило ряд характеристик, значимых для организации процесса формирования патриотических чувств. Во-первых, для студентов СПО характерна ярко выраженная профессиональная направленность мышления и деятельности. В отличие от учащихся старших классов они уже сделали профессиональный выбор и ориентированы на практическое применение получаемых знаний. Следовательно, патриотическое воспитание должно осуществляться в тесной взаимосвязи с профессиональным становлением.

Во-вторых, значительная часть студентов СПО (по нашим данным, около 64 %) характеризуется практико-ориентированным типом мышления, что обуславливает необходимость использования активных форм работы с художественной литературой. Традиционные лекционные формы работы с литературными произведениями патриотической направленности показывают низкую эффективность в данной аудитории.

В-третьих, для студентов СПО характерен более высокий, по сравнению со школьниками, уровень социальной активности и самостоятельности. По результатам проведенного анкетирования, 76 % студентов СПО выражают готовность участвовать в общественной жизни и социально значимых проектах. Данная особенность создает благоприятные предпосылки для включения студентов в активные формы работы патриотической направленности на материале художественной литературы.

В-четвертых, диагностика исходного уровня сформированности патриотических чувств показала, что у значительной части студентов СПО (42 %) наблюдается противоречивость патриотических установок. С одной стороны, они декларируют патриотические ценности, с другой – демонстрируют поверхностное понимание сущности патриотизма, часто сводя его к абстрактному понятию «любви к Родине» без конкретного содержательного наполнения. Это свидетельствует о необходимости глубокой рефлексивной работы при обращении к художественным произведениям патриотической направленности.

Наконец, важной особенностью студентов СПО является гетерогенность учебных групп по уровню общеобразовательной подготовки и читательского опыта. Это требует дифференцированного подхода к выбору литературных произведений и форм работы с ними.

На основе выявленных психологических особенностей студентов СПО нами разработана *теоретическая модель* формирования патриотических чувств посредством художественной литературы, включающая целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты. Целевой компонент модели определяет стратегическую направленность воспитательной работы и включает цель (формирование системы патриотических чувств и убеждений студентов СПО) и задачи (развитие когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов патриотического сознания).

Содержательный компонент модели представлен двумя взаимосвязанными блоками. Первый блок включает структурные элементы патриотических чувств: когнитивный (знания о Родине, ее истории, культуре, традициях), эмоционально-ценностный (эмоциональное отношение к Родине, национальная гордость, чувство сопричастности), поведенческий (готовность к деятельности на благо Родины, активная гражданская позиция). Второй блок содержит отобранные в соответствии с

выявленными психологическими особенностями студентов СПО произведения художественной литературы, сгруппированные по тематическим направлениям: «Историческое наследие России», «Профессиональные традиции и трудовые подвиги», «Региональная идентичность и малая родина», «Межкультурный диалог и национальное единство».

Процессуальный компонент модели основан на принципах личностной значимости, профессиональной направленности, активного взаимодействия и включает три взаимосвязанных этапа: мотивационно-ориентировочный, содержательно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. На каждом этапе предусмотрен комплекс форм и методов работы с художественной литературой, соответствующих психологическим особенностям студентов СПО.

На *мотивационно-ориентировочном этапе* акцент делается на активизацию личностного интереса студентов к художественным произведениям патриотической направленности через установление связей с профессиональной деятельностью, региональной спецификой, актуальными социальными проблемами. Эффективными формами работы на данном этапе являются литературные дискуссии, проблемные семинары, встречи с современными писателями. *Содержательно-деятельностный этап* предполагает глубокое освоение литературных произведений с акцентом на патриотический компонент и включает такие формы работы, как литературные мастерские, творческие проекты, интерактивные экскурсии по литературным местам, инсценировки эпизодов произведений. *Рефлексивно-оценочный этап* направлен на осмысление студентами полученного опыта, формирование личностного отношения к патриотическим ценностям, представленным в литературных произведениях. На данном этапе эффективны такие формы работы, как литературные дневники, эссе-размышления, философские беседы. *Оценочно-результативный компонент* модели включает критерии оценки эффективности процесса формирования патриотических чувств (когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий), а также диагностический инструментарий для определения уровня сформированности патриотических чувств (высокий, средний, низкий).

Реализация разработанной модели в условиях СПО требует учета ряда специфических особенностей данных образовательных учреждений. Анализ образовательных программ 15 учреждений СПО показал, что в большинстве из них (82 %) отсутствует системный подход к использованию потенциала художественной литературы в патриотическом воспитании. Литературные произведения используются фрагментарно, преимущественно в рамках традиционных мероприятий, посвященных памятным датам. В соответствии с выявленными особенностями реализация модели формирования патриотических чувств в условиях СПО должна осуществляться на основе следующих принципов:

1. Принцип интеграции патриотического воспитания с профессиональной подготовкой. Данный принцип предполагает выбор литературных произведений, связанных с профессиональной деятельностью студентов, отражающих трудовые традиции и профессиональные достижения в данной области. Например, для студентов технических специальностей целесообразно использовать произведения о трудовых подвигах инженеров, конструкторов, рабочих («Битва», «Инженеры» Г. Николаевой, «Журбины» В. Кочетова); для студентов медицинских специальностей – произведения о медиках на войне и в мирное время («Дорогой мой человек» Ю. Германа, «Записки юного врача» М. Булгакова).

2. Принцип региональной направленности предполагает обращение к литературным произведениям, отражающим историю, культуру и традиции региона. Изучение литературы малой родины способствует формированию локальной идентичности как основы патриотического сознания. Ключевое значение имеет взаимодействие с местными писателями, посещение литературных музеев, изучение произведений, действие которых происходит в знакомых студентам местах.

3. Принцип активного взаимодействия с художественным текстом. Учитывая практико-ориентированный характер мышления студентов СПО, необходимо создавать ситуации активного взаимодействия с литературным произведением. Это могут быть творческие проекты по трансформации классических произведений в современные форматы (сценарии, видеоролики, графические

новеллы), создание исторических реконструкций по мотивам литературных произведений, участие в литературных квестах.

4. Принцип диалогичности в работе с художественным текстом. Данный принцип предполагает создание условий для многоуровневого диалога учащихся с произведением, автором, героями, культурным контекстом, другими читателями и самим собой. Диалогичность обеспечивает глубину понимания текста, формирование личностного отношения к прочитанному и развитие коммуникативных компетенций. В процессе такого диалога происходит не просто знакомство с содержанием произведения, но и погружение в его смысловое пространство, что способствует развитию эмоционального интеллекта, критического мышления и читательской культуры.

5. Принцип вариативности методов и форм работы. Современные подходы к преподаванию литературы предполагают разнообразие методических приемов, форматов уроков и внеурочной деятельности. Целесообразно комбинировать традиционные методы (лекции, беседы, анализ текста) с инновационными (дискуссионные площадки, проектная деятельность, цифровые инструменты анализа текста). Вариативность позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся, поддерживать их мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс.

6. Принцип междисциплинарности. Литература как предмет изучения имеет богатый потенциал для реализации межпредметных связей с историей, обществознанием, иностранными языками, искусством, психологией и даже естественными науками. Междисциплинарный подход позволяет показать учащимся целостную картину мира, продемонстрировать взаимосвязь различных областей знания и сделать изучение литературы более контекстуальным и практически значимым.

7. Принцип аксиологической направленности. Литература является уникальным инструментом для формирования ценностных ориентаций личности. Работа с художественными текстами должна способствовать осмыслению учащимися базовых нравственных категорий, развитию эмпатии, толерантности, гражданской идентичности. Важно акцентировать внимание на этической проблематике произведений, создавать условия для нравственной рефлексии учащихся.

Педагогическая практика показывает особую эффективность применения методики «эмоционального погружения» при работе с литературными произведениями патриотической направленности. Данный подход подразумевает создание на занятиях особой эмоциональной атмосферы, способствующей глубокому сопереживанию литературным героям и осмыслению исторических событий через призму художественного повествования.

Существенную роль играет организация самостоятельной работы студентов с художественными текстами посредством создания читательских дневников нового формата, где обучающиеся не просто фиксируют прочитанное, но и проводят параллели между историческими событиями, описанными в произведении, и современной действительностью. Подобная рефлексивная деятельность способствует формированию устойчивых патриотических убеждений.

Важным аспектом выступает интеграция художественной литературы в различные формы внеаудиторной деятельности. Организация литературных гостиных, где студенты представляют театрализованные постановки по мотивам патриотических произведений, позволяет достичь глубокого эмоционального отклика и формирования личностного отношения к историческому наследию страны.

Эффективным инструментом выступает создание мультимедийных проектов на основе художественных произведений патриотической направленности. Студенты, работая над визуализацией литературного материала, глубже проникают в суть описываемых событий, что способствует формированию устойчивых патриотических чувств.

Особое значение приобретает организация творческих мастерских, где студенты создают собственные художественные тексты патриотической направленности под впечатлением от прочитанных произведений. Данная форма работы позволяет трансформировать полученные эмоциональные впечатления в личностно значимый опыт патриотического самовыражения.

Теоретический анализ позволяет выделить следующие педагогические условия эффективного формирования патриотических чувств посредством художественной литературы [12]: создание эмоционально насыщенной образовательной среды; использование интерактивных форм работы с литературными произведениями; учет индивидуальных особенностей восприятия художественных текстов; интеграция литературного материала с другими учебными дисциплинами; активное использование современных образовательных технологий.

Особого внимания заслуживает вопрос критериев оценки сформированности патриотических чувств. Теоретическое осмысление данной проблемы позволяет выделить следующие показатели: степень эмоционального отклика на патриотическое содержание художественных произведений; уровень понимания и интерпретации патриотических идей в литературе; готовность к практической реализации патриотических ценностей; способность к критическому осмыслению исторических событий через призму художественной литературы.

В современных условиях важно учитывать влияние цифровой среды на восприятие художественной литературы студентами СПО. Необходимо органично сочетать традиционные формы работы с текстами и современные технологии, создавая условия для максимально эффективного формирования патриотических чувств [13].

Современные исследователи выделяют несколько ключевых направлений использования художественной литературы в патриотическом воспитании:

1. Изучение произведений о героическом прошлом страны, подвигах народа в годы испытаний. Как отмечает О.С. Каравайская, знакомство с военной прозой позволяет студентам прочувствовать атмосферу героических событий, осознать величие подвига предков [14].

2. Обращение к произведениям о родной природе, культуре и традициях народа. По мнению О.П. Фесенко, региональный компонент в литературе способствует формированию любви к малой родине [15].

3. Изучение биографий писателей-патриотов, их гражданской позиции и служение Отечеству. Личный пример творцов культуры оказывает сильное воспитательное воздействие.

4. Анализ произведений о современных проблемах и достижениях России, формирующих чувство сопричастности к настоящему страны.

При организации работы с художественными текстами важно использовать активные формы взаимодействия со студентами. А.А. Шитова подчеркивает эффективность таких форм работы, как [16]:

- литературные дискуссии и обсуждения, позволяющие студентам выразить свое отношение к прочитанному;
- творческие проекты по мотивам произведений;
- театрализованные постановки патриотических произведений;
- встречи с писателями и поэтами-патриотами;
- литературные конкурсы и викторины патриотической направленности.

О.П. Купрук отмечает важность включения художественной литературы в различные социальные практики патриотической направленности: волонтерские акции, поисковую работу, краеведческие исследования. Это позволяет перевести полученные через литературу знания и чувства в практическую деятельность.

Среди проблем формирования патриотических чувств через художественную литературу исследователи выделяют: снижение интереса молодежи к чтению художественной литературы, преобладание развлекательного контента в чтении студентов; недостаточное использование потенциала современной патриотической литературы; формальный подход к изучению произведений патриотической направленности; слабая связь литературного образования с практической деятельностью. Для решения этих проблем необходимо [17]:

1. Использовать современные технологии и формы работы с художественными текстами, учитывающие интересы молодежи.

2. Усилить межпредметные связи литературы с историей, обществознанием, краеведением.

3. Активнее включать произведения современных авторов-патриотов.

4. Развивать проектную и исследовательскую деятельность студентов на материале художественной литературы.

5. Обеспечить связь литературного образования с реальной социально значимой деятельностью.

Важным условием эффективности патриотического воспитания через литературу является профессионализм педагогов, их способность увлечь студентов, организовать живое обсуждение произведений, помочь сформировать личностное отношение к прочитанному.

Как отмечается в Концепции патриотического воспитания граждан РФ, необходимо системное использование потенциала культуры и искусства в формировании патриотизма. Художественная литература при этом выступает одним из важнейших компонентов культурного воздействия на личность [18].

Особое внимание следует уделить роли преподавателя в процессе работы с художественными произведениями. Педагог выступает не только как транслятор знаний, но и как модератор дискуссий, помогающий студентам осмыслить прочитанное и сформировать собственную позицию по отношению к описываемым событиям и явлениям [19].

Теоретический анализ показывает необходимость учета региональной специфики при выборе художественных произведений для изучения. Включение в образовательный процесс произведений местных авторов позволяет формировать чувство патриотизма через призму любви к малой родине, что создает прочную основу для развития общегражданской идентичности.

При выборе произведений для изучения необходимо учитывать их художественную ценность, воспитательный потенциал и соответствие возрастным особенностям студентов. Важно также обеспечить системность и преемственность в литературном образовании.

Например, роман-эпопея «Война и мир» Л.Н. Толстого служит фундаментальной основой для развития патриотического сознания учащихся. Особую ценность представляет описание Бородинского сражения, где автор мастерски показывает единение всех сословий русского общества перед лицом внешней угрозы. Образ Пьера Безухова, наблюдающего за сражением, позволяет студентам прочувствовать атмосферу всенародного подвига через призму восприятия героя. Картины партизанской войны, представленные в романе, демонстрируют силу народного духа и способность к самоорганизации в критических условиях [20].

«Василий Тёркин» А.Т. Твардовского раскрывает перед учащимися образ простого русского солдата, в котором воплощены лучшие черты национального характера: смекалка, стойкость, способность сохранять оптимизм в самых тяжелых условиях. Поэма помогает формировать у студентов представление о героизме как о ежедневном труде, а не только как о единичном подвиге.

Обращение к роману «Молодая гвардия» А.А. Фадеева позволяет развивать у учащихся понимание значимости личного выбора в исторических событиях. История краснодонских подпольщиков демонстрирует, что патриотизм не зависит от возраста, а проявляется в готовности защищать родину даже ценой собственной жизни. Особую актуальность приобретает изучение психологических портретов молодогвардейцев, их внутренних переживаний и мотивации.

«Судьба человека» М.А. Шолохова раскрывает тему патриотизма через призму личной трагедии главного героя. Андрей Соколов олицетворяет несгибаемость русского характера, способность сохранять человечность в бесчеловечных условиях. Рассказ помогает формировать у студентов понимание того, что истинный патриотизм проявляется не только в военное, но и в мирное время.

Роман «А зори здесь тихие...» Б.Л. Васильева позволяет рассмотреть тему патриотизма через призму женских судеб. История пяти девушек-зенитчиц демонстрирует, что защита родины не имеет гендерных ограничений. Произведение помогает формировать у учащихся понимание всенародного характера патриотического подвига.

Обращение к поэме «Реквием» А.А. Ахматовой позволяет раскрыть тему гражданского мужества и любви к родине даже в условиях репрессий. Произведение помогает формировать у студентов понимание сложности исторического пути России и важности сохранения памяти о трагических страницах прошлого [21].

«Прокляты и убиты» В.П. Астафьева представляет современный взгляд на события Великой Отечественной войны, лишенный идеализации и показывающий истинную цену победы. Роман помогает формировать у учащихся объективное понимание исторических событий и осознание ценности человеческой жизни.

Поэзия К.М. Симонова, особенно стихотворение «Жди меня», раскрывает тему верности не только любимому человеку, но и родине. Через личные переживания лирического героя студенты учатся понимать взаимосвязь личного и общественного в патриотическом чувстве.

Роман «Живые и мертвые» К.М. Симонова позволяет проследить эволюцию понимания войны от первых трагических дней до осознания неизбежности победы. Произведение помогает формировать у учащихся понимание роли личной ответственности каждого гражданина за судьбу страны.

«Повесть о настоящем человеке» Б.Н. Полевого раскрывает тему преодоления личных трагедий ради служения родине. История Алексея Маресьева демонстрирует студентам пример несгибаемой воли и патриотизма, проявляющегося в конкретных действиях.

При работе с данными произведениями важно организовывать дискуссии, позволяющие студентам выразить собственное понимание прочитанного и соотнести исторический опыт с современными реалиями. Эффективным методом является создание творческих проектов, где учащиеся могут проследить связь между событиями, описанными в литературе, и современной жизнью.

Теоретическое осмысление проблемы формирования патриотических чувств через художественную литературу требует учета современных тенденций в развитии образования. Цифровизация образовательного процесса открывает новые возможности для работы с литературными произведениями, включая использование электронных библиотек, мультимедийных материалов и интерактивных форм обучения [22].

Таким образом, теоретическое осмысление процесса формирования патриотических чувств у студентов средних профессиональных учебных заведений при помощи художественной литературы позволяет выявить комплекс взаимосвязанных факторов, определяющих эффективность данного процесса. Успешная реализация воспитательного потенциала художественной литературы требует системного подхода, учета современных образовательных тенденций и создания благоприятных условий для эмоционального восприятия литературных произведений.

Формирование патриотических чувств у студентов СПО посредством художественной литературы представляет собой сложный многоаспектный процесс, требующий комплексного подхода и учета современных реалий. При грамотной организации данной работы литература становится эффективным инструментом патриотического воспитания, позволяющим формировать у молодежи глубокие чувства любви к Родине и гражданской ответственности.

Список источников

1. Муравьева Е.И. Роль литературы в патриотическом воспитании молодежи // Современное педагогическое образование. 2020. № 3. С. 189–192. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42670001> (дата обращения: 23.11.2024).
2. Мухина З.З. Патриотическое воспитание молодежи в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 50-летию организации поискового движения на Белгородчине. Старый Оскол: СТИ НИТУ «МИСиС», 2019. 289 с.
3. Стрижакова В.Е. Патриотизм в системе ценностей современных студентов // Молодой ученый. 2024. № 36 (535). С. 237–240.
4. Зубок Ю.А., Селиверстова Н.А. Смысловые компоненты образа будущего страны в представлениях молодежи // Наука. Культура. Общество. 2022. Т. 28, № 4. С. 56–74.

5. Ситаров В.А. Ценностные трансформации современной студенческой молодежи // Знание, понимание, умение. 2017. № 2. С. 202–210.
6. Фесенко О.П. Патриотизм в языковом сознании современных студентов. Язык. Сознание. Коммуникация: методологии. М.: Канцлер, 2024. С. 297–298.
7. Ишкиняева Л.К. Патриотическое воспитание через литературу // Вестник Ульяновского государственного университета. 2020. С. 264–270.
8. Захарчук Т.В., Фролова Ю.А. Патриотическое воспитание в общедоступной библиотеке: учебно-практическое пособие. СПб.: Профессия, 2017. 174 с.
9. Алешина Е.А. Творчество как средство патриотического воспитания молодежи // Инновационные научные исследования. 2021. № 10–2 (12). С. 83–89.
10. Пугачев С.В. Роль историко-литературного краеведения в патриотическом воспитании молодежи // International Scientific Review. 2019. № 5. С. 78–80.
11. Маслова Т.А., Курденкова А.А. Воспитание патриотизма в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 103-1. С. 131–134.
12. Купрук О.П. Социальные практики как инструмент формирования патриотизма у студентов высших учебных заведений. М.: А-Приор, 2024. С. 44–49.
13. Лаухина С.С. К вопросу о формах и методах воспитания гражданственности // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 22–29.
14. Каравайская О.С., Михайлова А.И. Патриотическое воспитание в вузе: формирование духовной культуры студентов в процессе освоения литературоведческих дисциплин // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 3 (40). С. 165–170.
15. Фесенко О.П., Черников А.Е. Лингводидактический потенциал топонимики в воспитании патриотизма студентов. Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: материалы VIII Международной научной конференции, Москва, 19–20 апреля 2024 г. М.: Московский художественно-промышленный институт, 2024. С. 320–323.
16. Шитова А.А. Волонтерство в развитии патриотизма у студентов творческого вуза. Казань: Казанский государственный институт культуры, 2024. С. 301–304.
17. Бузыкина Ю.С. Психологические характеристики и представление о патриотизме у молодежи // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PSMN419.pdf> (дата обращения: 23.11.2024).
18. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации: [утв. протоколом № 2 (12)-П4 от 21 мая 2003 г.] // Региональный центр патриотического воспитания. URL: <https://www.%D1%80%D1%86%D0%BF%D0%B2.%D1%80%D1%84/wp-content/uploads/2014/07/Kontseptsiya-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf> (дата обращения: 23.11.2024).
19. Ксенофонтов В.В. Культура русского мира – слагаемое духовного фактора победы в Великой Отечественной войне (социально-философский анализ) // Социально-политические науки. 2020. Т. 10, № 2. С. 169–173.
20. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <https://vmo.rgub.ru/files/project-937-2.pdf> (дата обращения: 23.11.2024).
21. Казаченко Н.А. Формирование патриотического чувства к малой родине у студентов художественных направлений // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 97–99.
22. Казаева Е.А., Чхетиани Н.С., Пономарева Л.И. Патриотизм как инструмент формирования гражданской идентичности: анализ представлений студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 2.

References

1. Murav'yova E.I. Rol' literatury v patrioticheskom vospitanii molodyozhi [The role of literature in the patriotic education of young people]. *Sovremennoye pedagogicheskoe obrazovanie – Contemporary Pedagogical Education*, 2020, no. 3, pp. 189–192 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42670001> (accessed 23 November 2024).
2. Mukhina Z.Z. *Patrioticheskoye vospitaniye molodyozhi v sovremennoy Rossii: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem, posvyashchonnoy 50-letiyu organizatsii poiskovogo dvizheniya na Belgorodchine* [Patriotic education of youth in modern Russia: materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation, dedicated to the 50th anniversary of the organization of the search movement in Belgorodchina]. Stary Oskol, STI NITU "MISiS" Publ., 2019. 289 p. (in Russian).

3. Strizhakova V.E. Patriotizm v sisteme tsennostey sovremennykh studentov [Patriotism in the system of values of modern students]. *Molodoy uchyonyy – Young scientist*, 2024, no. 36 (535), pp. 237–240 (in Russian).
4. Zubok Yu.A., Seliverstova N.A. Smyslovyye komponenty obraza budushchego strany v predstavleniyakh molodyozhi [Semantic components of the image of the future of the country in the perceptions of young people]. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo – Science. Culture. Society*, 2022, vol. 28, no. 4, pp. 56–74 (in Russian).
5. Sitarov V.A. Tsennostnyye transformatsii sovremennoy studencheskoy molodyozhi [Valuable transformations of modern student youth]. *Znaniye, ponimaniye, umeniye – Knowledge, understanding, skill*, 2017, no. 2, pp. 202–210 (in Russian).
6. Fesenko O.P. *Patriotizm v yazykovom soznanii sovremennykh studentov. Yazyk. Soznaniye. Kommunikatsiya: metodologii* [Patriotism in the language consciousness of modern students. Language. Consciousness. Communication: methodologies]. Moscow, Kantsler Publ., 2024. Pp. 297–298 (in Russian).
7. Ishkinyaeva L.K. Patrioticheskoye vospitaniye cherez literaturu [Patriotic education through literature]. *Vestnik Ulyanovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Ulyanovsk State University*, 2020, pp. 264–270 (in Russian).
8. Zakharchuk T.V., Frolova Yu.A. *Patrioticheskoye vospitaniye v obshchedostupnoy biblioteke: uchebno-prakticheskoye posobiye* [Patriotic education in a public library: a practical manual]. Saint Petersburg, Professiya Publ., 2017. 174 p. (in Russian).
9. Alyoshina E.A. Tvorchestvo kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya molodezhi [Creativity as a means of patriotic education of youth]. *Innovatsionnyye nauchnyye issledovaniya – Innovative scientific research*, 2021, no. 10-2 (12), pp. 83–89 (in Russian).
10. Pugachev S.V. Rol' istoriko-literaturnogo krayevedeniya v patrioticheskom vospitanii molodyozhi [Role of historical and literary local lore in patriotic education of youth]. *International scientific review*, 2019, no. 5, pp. 78–80 (in Russian).
11. Maslova T.A., Kurdenkova A.A. Vospitaniye patriotizma v protsesse oznakomleniya s proizvedeniyami khudozhestvennoy literatury [Education of patriotism in the process of familiarization with works of fiction]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya – Tendencies of science and education development*, 2023, no. 103-1, pp. 131–134 (in Russian).
12. Kupruk O.P. *Sotsial'nyye praktiki kak instrument formirovaniya patriotizma u studentov vysshih uchebnykh zavedeniy* [Social practices as a tool for the formation of patriotism among students of higher educational institutions]. Moscow, A-Prior Publ., 2024. Pp. 44–49 (in Russian).
13. Laukhina S.C. K voprosu o formakh i metodakh vospitaniya grazhdanstvennosti [To the question of forms and methods of education of citizenship]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and psychology of education*, 2018, no. 2, pp. 22–29 (in Russian).
14. Karavayskaya O.S., Mikhaylova A.I. Patrioticheskoye vospitaniye v vuze: formirovaniye dukhovnoy kul'tury studentov v protsesse osvoyeniya literaturovedcheskikh distsiplin [Patriotic education in higher education: formation of students' spiritual culture in the process of mastering literary disciplines]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya – Vestnik Omsk State Pedagogical University. Humanitarian researches*, 2023, no. 3 (40), pp. 165–170 (in Russian).
15. Fesenko O.P., Chernikov A.E. Lingvodidakticheskiy potentsial godonimiki v vospitanii patriotizma studentov [Linguodidactic potential of toponymy in the education of patriotism of students]. *Obraz Rodiny: sodержaniye, formirovaniye, aktualizatsiya: materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Image of the Motherland: content, formation, actualization: Proceedings of the VIII International Scientific Conference, Moscow, April 19–20, 2024]. Moscow, Moscow Art and Industrial Institute Publ., 2024. Pp. 320–323 (in Russian).
16. Shitova A.A. *Volontyorstvo v razvitii patriotizma u studentov tvorcheskogo vuza* [Volunteerism in the development of patriotism in students of creative higher education institution]. Kazan, Kazan State Institute of Culture Publ., 2024, pp. 301–304 (in Russian).
17. Buzykina Yu.S. Psikhologicheskiye kharakteristiki i predstavleniye o patriotizme u molodyozhi [Psychological characteristics and representation of patriotism in youth]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of science. Pedagogy and psychology*, 2019, no. 4 (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PSMN419.pdf> (accessed 23 November 2024).
18. Kontseptsiya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossiyskoy Federatsii [Concept of patriotic education of citizens of the Russian Federation]: [approved by protocol no. 2 (12)-P4 of May 21, 2003]. *Regional'nyy tsentr patrioticheskogo vospitaniya* [Regional Center for Patriotic Education] (in Russian). URL: <https://www.d180>

%D1%86%D0%BF%D0%B2.%D1%80%D1%84/wp-content/uploads/2014/07/Kontseptsiya-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf (accessed 23 November 2024).

19. Ksenofontov V.V. Kul'tura russkogo mira: komponent dukhovnogo faktora pobedy v Velikoy Otechestvennoy voyne (sotsial'no-filosofskiy analiz) [The Culture of the Russian World: A Component of the Spiritual Factor in Victory in the Great Patriotic War (A Socio-Philosophical Analysis)]. *Sotsial'no-politicheskie nauki – Social and Political Sciences*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 169–173 (in Russian).
20. *Strategiya razvitiya molodyozhi v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda* [Strategy for Youth Development in the Russian Federation for the Period up to 2025] (in Russian). URL: <https://vmo.rgub.ru/files/project-937-2.pdf> (accessed 23 November 2024).
21. Kazachenko N.A. Formirovaniye patrioticheskogo chuvstva k maloy rodine u studentov khudozhestvennykh napravleniy [Formation of patriotic feeling to the small motherland at students of art directions]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2023, no. 79-2, pp. 97–99 (in Russian).
22. Kazayeva E.A., Chkhetiani N.S., Ponomareva L.I. Patriotizm kak instrument formirovaniya grazhdanskoy identichnosti: analiz predstavleniy studentov [Patriotism as a tool for the formation of civil identity: an analysis of students' perceptions]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of science. Pedagogy and psychology*, 2023, vol. 11, no. 2 (in Russian).

Информация об авторе

Захарина Ф.И., аспирант, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования (ул. Тухачевского, 38а, Кемерово, Россия, 650071).

E-mail: fzakharina@yandex.ru. ORCID: 0009-0001-8495-3671. SPIN-код: 4685-8334.

Information about the author

Zakharina F.I., graduate student, Kuzbass Regional Institute for the Development of Vocational Education named after A.M. Tuleyev (ul. Tukhachevsky, 38a, Kemerovo, Russian Federation, 650070).

E-mail: fzakharina@yandex.ru. ORCID: 0009-0001-8495-3671. SPIN-code: 4685-8334.

Статья поступила в редакцию 27.11.2024; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 27.11.2024; accepted for publication 01.07.2025

Научная статья

УДК 376.1+37.018.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-20-29>

Традиции тувинской семьи как ресурс духовно-нравственного воспитания младшего школьника

Сай-Суу Васильевна Куулар¹, Клавдия Ивановна Султанбаева²

¹ Тувинский государственный университет, Кызыл, Россия, osurbay90@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5157-5109>

² Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Абакан, Россия,
ski57@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8279-7225>

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые национальные традиции и ценности современной тувинской семьи, которые способствуют духовно-нравственному воспитанию младших школьников. Актуальность темы исследования обусловлена проблемой недостаточного внимания к использованию традиций тувинской семьи как источника воспитания духовно-нравственных качеств личности младшего школьника в современной педагогической практике. Целью настоящей работы избрано рассмотрение традиций тувинской семьи как источника воспитания духовно-нравственных качеств личности младшего школьника в современной школе. Традиционная тувинская семья при воспитании детей всегда опиралась на национальные традиции, такие как уважение старших, соблюдение этикета общения в семье, гостеприимства, бережного отношения к природе и др. Ведущие методы исследования: обобщение и систематизация, опытно-экспериментальная работа, анкетирование младших школьников. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение уровня знаний младших школьников о национальных традициях тувинской семьи, обоснована программа, направленная на духовно-нравственное воспитание младших школьников. Полученные исследовательские результаты позволяют утверждать, что современная тувинская семья испытывает влияние модернизационных процессов, вследствие чего происходит изменение этнокультурных традиций. В заключении утверждается вывод о необходимости активного сотрудничества школьных педагогов с родителями и старшими членами семьи в духовно-нравственном воспитании подрастающих поколений. При этом обращение к традициям семейного воспитания рассматривается как один из эффективных путей современного духовно-нравственного воспитания во взаимодействии с родителями.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, традиции тувинской семьи, младший школьник, национальные ценности, тувинская семья, национальные традиции тувинцев

Для цитирования: Куулар Сай-Суу В., Султанбаева К.И. Традиции тувинской семьи как ресурс духовно-нравственного воспитания младшего школьника // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 4 (62). С. 20–29. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-20-29>

Original article

Traditions of the Tuvan family as a resource for spiritual and moral education of primary school students

Say-Suu V. Kuular¹, Klavdia I. Sultanbaeva²

¹ Tuvan state University, Kyzyl, Russian Federation, osurbay90@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5157-5109>

² Khakassian State University named after N.F. Katanov, Abakan, Russian Federation,
ski57@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8279-7225>

Abstract

This article examines some of the national traditions and values of the modern Tuvan family, which contribute to the spiritual and moral education of younger schoolchildren. The relevance of the research topic is due to the problem of insufficient attention to the use of the traditions of the Tuvan family as a source of education of the spiritual and moral qualities of a younger student's personality in modern pedagogical practice. The purpose of this work is to consider the traditions of the Tuvan family as a source of education of the spiritual and moral qualities of a younger student in a modern school. The traditional Tuvan family has always relied on national traditions in raising children, such as respect for elders, respect for family etiquette, hospitality, respect for nature, etc. The leading research methods are comparative analysis of scientific literature, content analysis, generalization and systematization, experimental work, questioning of primary school students, etc. The article presents the results of an empirical study aimed at studying the level of knowledge of younger schoolchildren about the national traditions of the Tuvan family, and substantiates a program aimed at the spiritual and moral education of younger schoolchildren. The obtained research results allow us to assert that the modern Tuvan family is influenced by modernization processes, as a result of which there is a change in ethnocultural traditions. In conclusion, the conclusion is made about the need for active cooperation of school teachers with parents and older family members in the spiritual and moral education of the younger generations. At the same time, the appeal to the traditions of family education is considered as one of the effective ways of modern spiritual and moral education in interaction with parents.

Keywords: *spiritual and moral education, traditions of the Tuvan family, primary school student, national values, the Tuvan family, national traditions of Tuvans*

For citation: Kuular S.-S.V., Sultanbaeva K.I. Traditsii tuvinskoy sem'i kak resurs dukhovno-nravstvennogo vospitaniya mladshego shkol'nika [The Tuvan home traditions as a recourse of the spiritual and moral education of]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 20–29. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-20-29>

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения практических задач духовного и нравственного воспитания новых поколений, оказавшихся в определенном социокультурном вакууме в результате государственных реформ 1990-х гг. в нашей стране. Воспитание духовно-нравственных качеств личности ребенка в семье всегда было центром внимания родителей, озабоченных будущим своих детей и семьи. Совокупное влияние современных трансформационных экономических и социокультурных процессов на семью и образовательную систему XXI в. вызвало определенные проблемы в духовно-нравственном воспитании младшего школьника. Школьник сегодня испытывает одновременное воздействие практически всех социальных агентов, будучи вовлечен через мессенджеры в сетевую интернет-коммуникацию, средства коммуникации и ближайшее социальное окружение. Современная школа зеркалит все социальные проблемы общества, среди которых: проявление агрессии, нетерпимости, отсутствие толерантности в социальной группе сверстников, копирование взрослой модели поведения и способов решения конфликтов негуманными способами. Решение подобных проблем

видится в духовно-нравственном воспитании растущих поколений, прежде всего в воспитании гуманных, нравственно приемлемых качеств у детей, приоритетных в традиционном общественном сознании [1–6]. Тысячелетний практический опыт воспитания детей у тувинцев, как и у многих народов, всегда базировался на нравственных гуманистических ценностях, определяющих смысл жизни человека [7]. Проблема исследования заключается в определении эффективных путей и способов воспитания духовно-нравственных качеств личности младшего школьника с учетом традиций современной тувинской семьи.

Цель настоящей работы – показать, какие традиции тувинской семьи можно задействовать в воспитании духовно-нравственных качеств личности младшего школьника в современной школе.

Материал и методы

Аналитический обзор научно-педагогических трудов известных отечественных ученых (К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Н.К. Крупской, Ю.К. Бабанского, И.С. Марьенко, В.А. Сухомлинского, Г.Н. Волкова, М.И. Шиловой, Н.Д. Никандрова, А.Б. Панькина) показал, что духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения выступает неотъемлемой составляющей отечественной образовательной системы, зародившись в недрах семейного воспитания. Концептуальные положения духовно-нравственного воспитания определены в отечественной педагогической теории как сложный и длительный процесс воспитания в растущем человеке внутреннего нравственного стержня, детерминированного высшими духовными идеалами, культурными ценностями общества [1–5]. В практическом смысле духовно-нравственное воспитание представляет собой «педагогический процесс привития базовых национальных ценностей» [1].

Как отметил Г.Н. Волков, человечество не может прогрессивно развиваться без духовной культуры, духовных сокровищ, выработанных за весь период своего существования. «Духовное богатство современного человечества включает всё интеллектуальное, социальное, историческое, этническое многообразие» [6, с. 31]. Духовная культура есть «аккумулированная и концентрированная энергия, накопленная всем многовековым развитием человеческой цивилизации, усилиями всех поколений наших предков» [6, с. 31]. Таким образом, воспитание есть основной двигатель, «приводящий в движение... эту концентрированную духовную энергию» [6, с. 31]. Отсюда вытекает внимание педагогов к проблемам духовно-нравственного воспитания современных поколений этнопедагогическими средствами, богатому опыту традиционного семейного воспитания народов [7–10].

Сущность духовно-нравственного воспитания личности выражается прежде всего в сформированных и постоянно развивающихся социально значимых чертах характера, свойствах и качествах личности, одобряемых родителями и обществом как самых ценностных, трактуемых как культура личности.

К ним относятся следующие: патриотизм, выражающийся в признании своей большой и малой Родины; социальная солидарность, выражающаяся в личной и государственной свободе каждого человека; гражданственность, обеспечивающая каждому человеку правовую защиту от государства, служение Отечеству; семья, в которой рождается любовь и уважение к членам семьи, обеспечение преемственности поколений; труд и творчество, выражающиеся в позитивном отношении к труду, ответственности и отзывчивости; наука, выражающаяся в стремлении к знаниям, истине; традиционные религии, обеспечивающие знания о мировых религиях, понимание важности религий при становлении личности человека; искусство и культура, обеспечивающие эстетическое и этическое развитие человека; природа, формирующая бережное отношение к природе; человечество и другой человек, обеспечивающее понимание человеком многообразия народов во всем мире и совместное сотрудничество [1].

Воспитание духовно-нравственных качеств в подрастающем поколении невозможно без слаженного сотрудничества педагогов и родителей. Семья выступает первоочередным социальным

институтом, который занимается духовно-нравственным воспитанием на протяжении всей жизни ребенка, неся морально-нравственную ответственность за него перед обществом и государством.

Духовно-нравственные качества личности обеспечивают гармоничные взаимоотношения между людьми. Великий отечественный педагог В.А. Сухомлинский рассматривал присущие воспитанному человеку духовно-нравственные качества, такие как совесть, стыд, ответственность, доброта, человечность, уважение, заботливость, патриотизм и гражданственность, по сути, определив идеальную модель советского человека, которая должна выступать воспитательной целью [11–13]. Современная отечественная система образования может опираться на богатый историко-педагогический опыт духовности, нравственных ориентаций в народных традициях семейного воспитания. Несомненно, важную роль играет религиозно-мировоззренческая культура народов, выражаемая сложившимися традициями духовности, соборности и общинности в морально-нравственной культуре и межэтнической коммуникации россиян.

Модернизация и реформирование социально-экономической сферы в нашей стране на рубеже XX–XXI столетий вызвали духовно-нравственный кризис в сознании подрастающих поколений: отказ от старых ценностей советского периода и отсутствие новых духовно-нравственных ценностей создали определенный вакуум в воспитательной работе школы. Вместе с тем появление официальной позиции российских властей и органов управления образованием в этой сфере в первой четверти XXI в. способствовало преодолению кризисных явлений и выработке новых ценностных ориентаций, позволяющих учитывать накопленный педагогический опыт в духовно-нравственном воспитании. Так, в документе «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» (2009) говорится, что идеальным гражданином считается «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, с. 14].

В государственных нормативно-правовых документах, регулирующих духовно-нравственное воспитание и развитие растущей личности, отмечены важные педагогические функции системы образования во взаимодействии с семьей [1, 2]. Именно в семье формируются первичные социально значимые ценности, которые ребенок изначально понимает и присваивает как личностные, поэтому культурно-языковые и этнопедагогические традиции и обычаи семьи составляют духовно-нравственный стержень личности будущего гражданина общества [5, 7, 11]. Исходя из такого понимания семейных традиций в духовно-нравственном воспитании детей, в нашем исследовании использованы следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы, контент-анализ, обобщение и систематизация сведений, опытно-экспериментальная работа (констатирующий и формирующий этапы), анкетирование младших школьников (10–11 лет).

Изучением духовно-нравственного воспитания детей в тувинской семье и обществе занимались этнопедагоги К.Б. Салчак [14], Т.Т. Мунзук [15], А.С. Шаалы [16], Г.Д. Сундуй [17]. В частности, К.Б. Салчак обосновал значение нравственного воспитания детей у тувинцев, начиная с внутриутробного развития ребенка. При этом он опирался на традиционные религиозные представления тувинского народа о непрерывности жизни человека, имеющей несколько форм, где главенствующая роль принадлежит душе человека. Он не без оснований утверждал, что именно труд духовный и физический воспитывает в человеке важные качества, которые обеспечивают становление гуманного человека. В процессе труда у человека формируются такие нравственные качества, как уважение, забота, доброта, сострадание, ответственность, милосердие, действительно свойственные воспитанному человеку [14].

В исследованиях этнопедагога Г.Д. Сундуй в качестве главного духовно-нравственного качества тувинского представителя выделена совесть, поскольку чувство совести контролирует поведение человека, не дает совершать плохие, безнравственные поступки из внутренних

побуждений самого человека [17]. Эта мысль очень близка позиции В.А. Сухомлинского: «совесть – это знание, многократно умноженное на переживание, чувствование, производным же от этого действия являются стыд, ответственность и долг, долженствование» [12, с. 114]. Советский педагог утверждал, что «Воспитание совести, стыда, совестливости, ответственности, долга – одна из самых утонченных сфер духовного, нравственного совершенствования и самосовершенствования» [12, с. 115]. Чрезвычайно актуальны сегодня педагогические суждения великого педагога: «Совесть в действии заключается в том, что человек судит свои поступки и качества как бы от собственного имени». И в то же время «Искусство воспитания состоит в том, чтобы уметь предоставить маленького человека самому себе. Только так развивается видение самого себя» [12, с. 115].

По результатам проведенного исследования национальных традиций тувинской семьи К.И. Султанбаева утверждает, что современные тувинцы желают сохранить традиции тувинской семьи, так как свои традиции они рассматривают как способ предотвращения нежелательного поведения со стороны подрастающего поколения [18].

Доказано, что в тувинской народной педагогике к вопросам воспитания духовно-нравственных качеств ребенка относились трепетно и ответственно, с соблюдением всех этикетных ритуалов и требований к его поведению в семье и обществе, придерживаясь этнических традиций и обычаев [19]. От этого зависело будущее всего рода и семьи, авторитет всей семьи и социальный статус человека, имеющего добрую или худую славу. К сожалению, модернизационные процессы в стране показывают иную картину. Ч.К. Ламажаа в своих исследованиях четко подметила, что современные тувинские семьи пренебрегают семейными ценностями. Наблюдается снижение количества многодетных семей, констатируются факты оставления детей матерями в опасных положениях и т. д. [20].

Опытно-экспериментальная работа была направлена на выявление и воспитание духовно-нравственных качеств младших школьников на базе сельской школы № 2 им. Т.Б. Куулар пгт Каа-Хем Кызылского района и гимназия № 9 г. Кызыла Республики Тыва, проводилась в несколько этапов: первый: 2019–2021 гг., второй – 2021–2023 гг. В данной работе ограничимся представлением результатов констатирующего этапа по некоторым позициям. В диагностическом исследовании приняли участие всего 138 учащихся 4-х классов городской и сельской школ, кроме родителей и экспертов-педагогов.

Остановимся на данных анкетирования младших школьников. В контрольной группе 19 учащихся гимназии № 9 г. Кызыла и 27 учащихся МБОУ СОШ № 2 им. Т.Б. Куулар пгт Каа-Хем Кызылского района Республики Тыва. Экспериментальную группу составили 21 учащийся гимназии № 9 г. Кызыла и 29 учащихся МБОУ СОШ № 2 им. Т.Б. Куулар пгт Каа-Хем, всего 96 человек.

Диагностическое исследование в основном было направлено на выявление знаний о семейных традициях тувинцев, среди них – вопросы о языке общения, об истории своего рода и семьи, национальных и семейных традициях и др. Анкетирование с учащимися проводилось анонимно для получения объективных сведений. Младшим школьникам предлагались вопросы о языке общения дома, взаимодействии с родственниками, семейных традициях, об отношении педагогов к ним. Важной традицией является общение на родном языке, поэтому выясняли язык общения в семье у учащихся контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) групп.

Результаты исследования языка общения в семье обобщены и представлены на рис. 1.

Из рис. 1 видно, что в контрольной группе городских школьников 21 % общаются только на родном тувинском языке дома, а остальные 79 % говорят на русском и на тувинском языках (преобладает двуязычие); из сельских школьников 22 % общаются на родном тувинском языке, 78 % – на двух языках. Среди опрошенных школьников говорящих только на русском языке не выявлено.

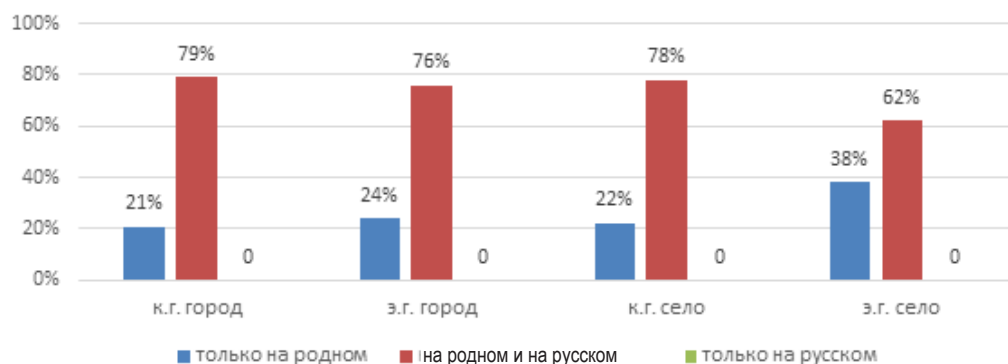


Рис. 1. Данные о языке общения младших школьников в семье в контрольных и экспериментальных группах городской и сельской школ

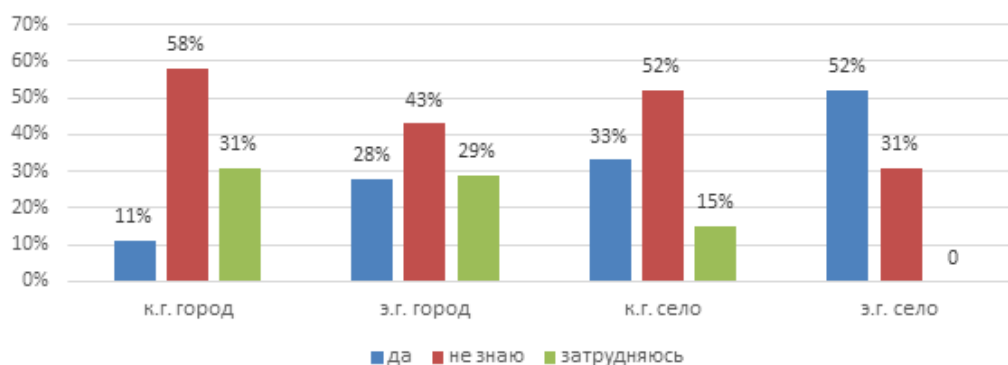


Рис. 2. Результаты опроса о наличии традиций в семье в контрольных и экспериментальных группах городской и сельской школ

Что касается экспериментальных групп, то из рис. 1 видно, что 24 % обследуемых городской школы общаются на родном языке, а 76 % – на родном и русском языках в городской семье.

В экспериментальной группе сельской школы 38 % детей в семье общаются на родном языке, 62 % – на русском и тувинском. Наблюдается устойчивая тенденция к развитию тувинско-русского двуязычия как в селе, так и городе.

На рис. 2 представлены данные ответов опрошенных школьников о наличии традиций в семье.

В контрольной группе городских школьников семейные традиции имеются у 11 % опрошенных, 58 % однозначно ответили отрицательно, 31 % детей затруднились с ответом. В контрольной группе сельской школы ответы детей на вопрос о семейных традициях следующие: у 33 % школьников в семье есть традиции, 15 % затруднились с ответом, а 52 % дали отрицательный ответ.

В экспериментальном городском классе 28 % школьников ответили, что есть семейные традиции, не знают – 43 %, затруднились с ответом – 29 % человек.

В сельской экспериментальной группе ситуация немного другая: имеются семейные традиции – 52 %, не знают – 31 %, затруднились с ответом – 17 % школьников. Среди утвердительных ответов детей о наличии традиций преобладают такие: традиция празднования дней рождений членов семьи, национальных праздников Шагаа, Наадым, Новый год. Среди государственных праздников отмечены 8 Марта, 23 Февраля, День матери, День отца и др. Некоторые также отмечают в качестве семейных традиций совместное времяпровождение досуга, например, гулять по выходным по парку, ходить каждые выходные в кафе, развлекательные центры и т. п. Очевидно, что чаще всего семейные традиции у школьников связаны с праздничными событиями. К сожалению, среди ответов о национальных традициях тувинцев народные игры, занятия спортом или коллективный труд не отмечены.

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы послужили основанием для разработки программы воспитания духовно-нравственных качеств младших школьников на

основе традиций тувинской семьи. В планирование воспитательной работы классных руководителей была включена серия внеурочных мероприятий в течение учебного года, направленных на развитие когнитивного, эмоционально-волевого, поведенческого компонентов личности младшего школьника с учетом перехода на новую ступень обучения. Одной из воспитательных задач было расширение кругозора младших школьников в области этнокультурного образования: знакомство с национальными традициями своего народа и обогащение их знаний сведениями об истории своей семьи и рода, своей республики, фольклорными произведениями: пословицами и поговорками, сказками; празднично-обрядовыми событиями, как Шагаа (Новый год по восточному календарю), День Республики Тыва.

Для усиления патриотического воспитания осуществили поход в Национальный музей Республики Тыва «Алдан-Маадыр», где учащиеся познакомились поближе с культурой и бытом тувинского народа. Тематика классных часов в школе касалась национальных тувинских традиций, знакомства с юртой – жилищем предков, с историей малой родины и Республики Тыва, этикетом приема гостей. Доступным языком поясняли смысл таких важных традиций, как уважение старших и представителей своего рода, почитание природных объектов и обряды очищения источников родниковой воды и др.

Большой эмоциональный отклик имело традиционное празднование Нового года по лунному календарю – Шагаа. Так, в рамках подготовки и проведения Шагаа с учащимися 4–6-х классов в гимназии № 9 г. Кызыла в течение недели проводились разные национальные игры и спортивные состязания, викторина о своей малой родине, оформление тематического уголка в виде внутреннего убранства юрты. По убранству юрты можно было понять, как жили тувинцы, какие традиционные ценности они предпочитали в прошлом.

В ходе беседы с детьми выделили основные национальные традиции: уважительное отношение к взрослым, гостеприимство, заботу о младших, бережное отношение к природе, любовь к труду. Этому способствовал также тематический классный час, посвященный тувинским народным пословицам, содержащим устные наставления и правила поведения человека в обществе. Пословицы у тувинцев играли значительную роль в воспитании духовно-нравственных качеств у подрастающего поколения. Старшие поколения тувинцев повседневно пользовались пословицами, поговорками, притчами, загадками. В ходе классного часа было замечено, что младшие школьники не знают народных пословиц и поговорок, поэтому в дальнейшей внеурочной работе целенаправленно их использовали, распределив по тематическому принципу и смыслу: о природных явлениях, труде, любви к Родине, добре и зле и т. д. В процессе тематической игры-викторины обучающиеся успешно справились с заданием об определении основного смысла пословицы или поговорки.

В конце учебного года для оценки результативности формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в соответствии с планом воспитательной работы классного руководителя в МБОУ СОШ № 2 им. Т.Б. Куулар пгт Каа-Хем Кызылского района проведена викторина о Туве для школьников. Они показали достаточно прочные знания о национальных традициях своего народа, своей родной республике и заинтересованное отношение к содержанию викторины.

Необходимо отметить, что сущностное понимание сложного педагогического термина «духовно-нравственное воспитание» нельзя свести только к узкому пониманию воспитания нравственных качеств личности как умение различать плохое и хорошее, добро и зло. Как точно заметил В.А. Сухомлинский, духовно-нравственное воспитание личности означает прежде всего «воспитание духовных потребностей, умение пользоваться и дорожить духовными ценностями... очеловечивать их в собственном личном мире» [12, с. 10]. Миссия педагога – помочь растущему человеку осознавать себя как будущего гражданина, который может полноценно самоутверждаться только в духовно богатом мире людей и общества.

Важным результатом констатирующего эксперимента нашего исследования является вывод об активном развитии билингвизма в современной тувинской семье. При этом установили недостаточное использование семейных традиций как средства приобщения детей к духовной культуре народа.

Исследования отечественных, включая тувинских, ученых-педагогов показывают, что использование ресурсов семейного воспитания и включение отдельных народно-педагогических традиций в воспитательный процесс современной национальной школы обогащают духовный мир школьника. Оптимальным средством духовно-нравственного воспитания младших школьников, несомненно, выступают этнокультурные традиции семьи, культура взаимодействия родителей с детьми, их сотрудничество со школьными педагогами, непосредственная включенность родителей и старших членов семьи в учебно-воспитательный процесс.

В перспективе духовно-нравственное воспитание младших школьников Республики Тыва предполагается продолжать в рамках нашей программы воспитания духовно-нравственной личности, основанной на «Методических рекомендациях к разработке программ духовно-нравственного воспитания для образовательных учреждений Республики Тыва» [21, с. 35–42]. В нашем обновленном варианте программы предусмотрено расширение этнопедагогических семейных традиций в воспитательном процессе начальной школы в сотрудничестве с родителями.

Список источников

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение, 2009. 100 с.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (дата обращения: 06.02.2025).
3. Ушинский К.Д. Собрание педагогических сочинений: собр. соч. М.; Л., 1948. Т. 1. 103 с.
4. Никандров Н.Д. Традиции в век инноваций // Высшее образование сегодня. 2013. № 2. С. 11–15.
5. Никандров Н.Д. Воспитание в современной России: влияние информационной среды, социализации и культуры // Педагогика. 2022. Т. 86, № 12. С. 5–24. URL: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2022/12/> (дата обращения: 06.02.2025).
6. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1999. 168 с.
7. Волков Г.Н., Салчак К.Б., Шаалы А.С. Этнопедагогика тувинского народа. Кызыл: Билиг, 2009. 212 с.
8. Шилова М.И. Теория и методика воспитания: традиции и новация. Избранные педагогические труды. Красноярск: Университет, 2003. 712 с.
9. Султанбаева К.И. Уважение к старшим как традиция воспитания в современной хакасской семье // Этническая культура. 2023. Т. 5, № 3. С. 63–68.
10. Панькин А.Б., Шагаева Н.А. Этнокультурная коннотация содержания образования в решении проблемы сохранения этнической идентичности народов РФ // Педагогика. 2022. № 12. С. 56–62. URL: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2022/12/> (дата обращения: 06.02.2025).
11. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. М.: Советская Россия, 1978. 96 с.
12. Сухомлинский В.А. Как формировать чувство совести // Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1990. С. 114–118.
13. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 6 т. / под ред. А.М. Арсеньева и др. М.: Педагогика. Т. 6. 511 с.
14. Салчак К.Б. Преемственность тувинских народных традиций воспитания и современной педагогической культуры Тувы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1974. 17 с.
15. Мунзук Т.Т. Прогрессивные идеи и опыт тувинской народной педагогики и их использование в семейном воспитании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1990. 16 с.
16. Шаалы А.С. Этнокультурная направленность содержания образования в Республике Тыва // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 3. С. 175–180.
17. Сундуй Г.Д. Прогрессивные идеи и опыт народной педагогики в нравственном воспитании младших подростков: на материале сельских школ Тувы: дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 170 с.

18. Султанбаева К.И. Опыт исследования этнокультурных традиций в современной тувинской семье // Вестник ТувГУ. 2016. № 4. С. 25–30.
19. Кенин-Лопсан М.Б. Традиционная культура тувинцев. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2021. 248 с.
20. Ламажаа Ч.К. Дети для тувинцев: изменения отношения в социокультурных трансформациях // Новые исследования Тувы. 2021. № 4. С. 57–75. doi: <https://www.doi.org/10.25178/nit.2021.4.5>
21. Примерная программа духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся в образовательных организациях Республики Тыва / сост. У.П. Допул, А.С. Шаалы, Л.К.-С. Будук-оол. Кызыл, 2014. 42 с.

References

1. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshchego obrazovaniya: proyekt* [The concept of spiritual and moral development and upbringing of a Russian citizen's personality in the field of general education: a project]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2009. 100 p. (in Russian).
2. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda. Rasporyazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29 maya 2015 g. no. 996-r*. [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. Decree of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015 no. 996-R] (in Russian). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (accessed 6 February 2025).
3. Ushinskiy K.D. *Sobraniye pedagogicheskikh sochineniy: sobraniye sochineniy* [Collection of pedagogical works: collected works]. Moscow, Leningrad, 1948. Vol. 1. 103 p. (in Russian).
4. Nikandrov N.D. Traditsii v vek innovatsiy [Traditions in the age of innovation]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher education today*, 2013, no. 2, pp. 11–15 (in Russian).
5. Nikandrov N.D. Vospitaniye v sovremennoy Rossii: vliyaniye informatsionnoy sredy, sotsializatsii i kul'tury [Education in modern Russia: the influence of the information environment, socialization and culture]. *Pedagogika*, 2022, vol. 86, no. 12, pp. 5–24 (in Russian). URL: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2022/12/> (accessed 6 February 2025).
6. Volkov G.N. *Etnopedagogika. Uchebnik dlya studentov srednikh i vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Ethnopedagogy. Studies for students]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 168 p. (in Russian).
7. Volkov G.N., Salchak K.B., Shaaly A.S. *Etnopedagogika tuvinskogo naroda* [Ethnopedagogy of the Tuvan people]. Kyzyl, Bilig Publ., 2009. 212 p. (in Russian).
8. Shilova M.I. *Teoriya i metodika vospitaniya: traditsii i novatsiya. Izbrannyye pedagogicheskiye trudy* [Theory and methodology of education: traditions and innovation. Selected pedagogical works]. Krasnoyarsk, Universitet Publ., 2003. 712 p. (in Russian).
9. Sultanbayeva K.I. Uvazheniye k starshim kak traditsiya vospitaniya v sovremennoy khakasskoy sem'ye [Respect for elders as a tradition of upbringing in a modern Khakass family]. *Etnicheskaya kul'tura – Ethnic Culture*, 2023, vol. 5, no. 3, pp. 63–68 (in Russian).
10. Pan'kin A.B., Shagaeva N.A. Etnokul'turnaya konnotatsiya sodержaniya obrazovaniya v reshenii problemy sokhraneniya etnicheskoy identichnosti narodov RF [The ethnocultural connotation of the content of education in solving the problem of preserving the ethnic identity of the peoples of the Russian Federation]. *Pedagogika*, 2022, no 12, pp. 56–62 (in Russian). URL: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2022/12/> (accessed 6 February 2025).
11. Sukhomlinskiy V.A. *Potrebnost' cheloveka v cheloveke* [The human need for a person]. Moscow, Sovetskaya Rossiya Publ., 1981. 96 p. (in Russian).
12. Sukhomlinskiy V.A. Kak formirovat' chuvstvo sovesti [How to form a sense of conscience]. *Kak vospitat' nastoyashchego cheloveka: (Etika kommunisticheskogo vospitaniya). Pedagogicheskoye nasledie* [How to raise a real person: (Ethics of communist education). Pedagogical heritage]. Comp. O.V. Sukhomlinskaya. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. P. 114–118 (in Russian).
13. Krupskaya N.K. *Pedagogicheskiye sochineniya: v 6 tomakh* [Pedagogical works: In 6 volumes]. Edited by A.M. Arsen'yev et al. Vol. 6. [Afterword by P.V. Rudnev; Note by G.S. Tsovyanov]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. 511 p. (in Russian).
14. Salchak K.B. *Preymstvennost' tuvinskikh narodnykh traditsiy vospitaniya i sovremennoy pedagogicheskoy kul'tury Tuvy. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Continuity of Tuvan folk traditions of education and modern pedagogical culture of Tuva. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Kazan, 1974. 17 p. (in Russian).
15. Munzuk T.T. *Progressivnyye idei i opyt tuvinskoy narodnoy pedagogiki i ikh ispol'zovaniye v semeynom vospitanii. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Progressive ideas and experience of Tuvan folk pedagogy and their use in family education. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Kazan, 1990. 16 p. (in Russian).

16. Shaaly A.S. Etnokul'turnaya napravlennost' soderzhaniya obrazovaniya v Respublike Tyva [The ethnocultural orientation of the content of education in the Republic of Tyva]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian pedagogical journal*, 2004, no. 3, pp. 175–180 (in Russian).
17. Sunduy G.D. *Progressivnyye idei i opyt narodnoy pedagogiki v npravstvennom vospitanii mladshikh podrostkov: na materiale sel'skikh shkol Tuvy. Dis. kand. ped. nauk* [Progressive ideas and experience of folk pedagogy in the moral education of younger adolescents: based on the material of rural schools in Tuva. Diss. cand. of ped. sci.]. Moscow, 1993. 170 p. (in Russian).
18. Sultanbaeva K.I. Opyt issledovaniya etnokul'turnykh traditsiy v sovremennoy tuvinskoy sem'ye [The experience of researching ethnocultural traditions in the modern Tuvan family]. *Vestnik TuvGU – Bulletin of TuvSU*, 2016, no. 4, pp. 25–30 (in Russian).
19. Kenin-Lopsan M.B. *Traditsionnaya kul'tura tuvintsev* [The traditional culture of Tuvans]. Kyzyl, Tuvinskoye knizhnoye izdatel'stvo Publ., 2021. 248 p. (in Russian).
20. Lamazhaa Ch.K. Deti dlya tuvintsev: izmeneniya otnosheniya v sotsiokul'turnykh transformatsiyakh [Children for Tuvans: changing attitudes in socio-cultural transformations]. *Novye issledovaniya Tuvy – New research in Tuva*, 2021, no. 4, pp. 57–75. DOI: <https://www.doi.org/10.25178/nit.2021.4.5> (in Russian).
21. Dopul U.P., Shaaly A.S., Buduk-ool L.K.-S. *Primernaya programma dukhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya obuchayushchikhsya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh Respubliki Tyva* [An approximate Program of spiritual and moral education and development of students in educational institutions of the Republic of Tuva]. Kyzyl, 2014. 42 p. (in Russian).

Информация об авторах

Куулар С.-С.В., старший преподаватель, Тувинский государственный университет (ул. Ленина, 36, Кызыл, Россия, 667001).

E-mail: osurbay90@mail.ru. ORCID: 0000-0002-5157-5109. SPIN-код: 1952-2971.

Султанбаева К.И., доктор педагогических наук, профессор, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Кatanова (ул. Ленина, 90, Абакан, Россия, 655017).

E-mail: ski57@ya.ru. ORCID: 0000-0001-8279-7225. SPIN-код: 3606-4345.

Information about the authors

Kuular S.-S.V., Senior Lecturer, Tuvan State University (ul. Lenina, 36, Kyzyl, Russian Federation, 667001) t. 8-923-389-3034

E-mail: osurbay90@mail.ru. ORCID: 0000-0002-5157-5109. SPIN-code: 1952-2971.

Sultanbaeva K.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khakassian State University named after N.F. Katanov (ul. Lenina, 90, Abakan, Russian Federation, 655017).

E-mail: ski57@ya.ru. ORCID: 0000-0001-8279-7225. SPIN-code: 3606-4345.

Статья поступила в редакцию 10.02.2025; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 10.02.2025; accepted for publication 01.07.2025

Научная статья

УДК 378:37.013:005.96

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-30-37>

Актуальность развития презентационной компетентности субъекта в условиях VUCA-мира

Демид Игорьевич Гадалов

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия, gadalov_demid@vk.com,

<https://orcid.org/0009-0002-3160-9196>

Аннотация

Трансформация традиционной образовательной парадигмы, преобладавшей до конца XX в., была вызвана глобальными системными изменениями во всех сферах жизни человека. Внедрение методологии компетентностного подхода утвердило новые результаты образования в виде востребованных личностных характеристик – компетенций. Повышение нестабильности и сложности информационного общества привело к формированию VUCA-мира, который значительно повлиял на структуру портфеля компетенций современного специалиста. Целью работы является определение актуальности развития презентационной компетентности субъекта в условиях VUCA-мира. В ходе исследования использованы теоретические методы: анализ научной литературы, концептуальный анализ основных используемых понятий. В статье выявлено, что успешному выполнению учебной и профессиональной деятельности специалиста в условиях VUCA-мира способствуют ключевые компетенции, среди которых обнаруживается презентационная компетентность, повышающая результативность субъекта при проведении коммуникации в различных контекстах.

Ключевые слова: презентационная компетентность, VUCA-мир, компетентностный подход, ключевые компетенции, мягкие навыки, коммуникация

Для цитирования: Гадалов Д.И. Актуальность развития презентационной компетентности субъекта в условиях VUCA-мира // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 4 (61). С. 30–37. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-30-37>

Original article

The relevance of the development of the subject's presentation competence in the context of the VUCA world

Demid I. Gadalov

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation, gadalov_demid@vk.com,

<https://orcid.org/0009-0002-3160-9196>

Abstract

The transformation of the traditional educational paradigm, which existed until the end of the 20th century, was caused by global systemic changes in all spheres of human life. The prevalence of the competence approach methodology has defined new educational results in the form of demanded personal characteristics – competencies. Increased uncertainty and accelerated progress in the information society have led to the formation of the phenomenon of VUCA world (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity), which has significantly affected the structure of a modern specialist's competence portfolio. The purpose of the study is to determine the relevance of the subject's presentation competence development in the conditions of VUCA world. Theoretical methods were used in the course of the research: analysis of scientific literature covering relevant domestic and foreign studies, conceptual analysis aimed at clarifying the main concepts of the study. It was revealed that the adaptation of a specialist in the modern world depends on the

formation of various competencies. The formation of key competencies ("soft skills") of the subject, related to the realization of productive communication in different contexts, including through presentation of oneself, presentation of the results of personal and team work, becomes necessary in the conditions of VUCA world. The study confirms the relevance of the development of presentation competence as one of the key competencies contributing to the improvement of the subject's academic and professional performance in the uncertainty and variability of the modern world.

Keywords: *presentation competence, VUCA world, competency-based education, key competencies, soft skills, communication*

For citation: Gadlov D.I. Aktual'nost' razvitiya prezentatsionnoy kompetentnosti sub'yekta v usloviyakh VUCA-mira [The relevance of the development of the subject's presentation competence in the context of the VUCA world]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 30–37. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-30-37>

Высшее образование с начала XXI в. трансформируется под влиянием компетентностного подхода, установившего новые требования к выпускникам вузов. С 2000-х гг. в российской научной педагогической среде разрабатывается концепция общекультурных компетенций (ОК), которые закрепляются во ФГОС ВО третьего поколения [1], а во ФГОС 3++ заменены на универсальные, которые в свою очередь распределены на категории и получили одинаковые формулировки на все укрупненные группы направлений подготовки и специальностей (УГНС) [2]. В мировой классификации такие личностные характеристики называются мягкими навыками (soft skills), или ключевыми компетенциями (key competencies), и описываются как широко применимые в профессиональной области, бытовой деятельности, а также в межличностных отношениях. Исследования отмечают, что ключевые компетенции преимущественно связаны с проведением коммуникации, личностной саморегуляцией, умением строить карьеру, достижением поставленных целей и самообразованием [3, 4]. Реализация компетентностного подхода в образовании предполагает ориентацию на актуальные вызовы внешней среды, включая требования к подготовке специалистов, выдвигаемые государством, работодателем и обществом.

Развитие ключевых компетенций обучающихся сегодня в значительной степени определяет конкурентоспособность выпускника, что вызывает необходимость их формирования в образовательном процессе наравне с профессиональными [4]. Портфель ключевых компетенций современного специалиста обогащает презентационная компетентность.

Цель исследования – определение актуальности развития презентационной компетентности субъекта в условиях VUCA-мира.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- 1) выявить особенности феномена VUCA-мира;
- 2) обосновать значимость ключевых компетенций субъекта;
- 3) определить роль презентационной компетентности в обеспечении успешной адаптации и продуктивной деятельности субъекта в условиях VUCA-мира.

При решении поставленных задач были использованы следующие теоретические методы:

- анализ источников, содержащих данные о происхождении и характеристиках феномена VUCA-мира;
- анализ отечественных и зарубежных исследований, рассматривающих значение ключевых компетенций для современного специалиста;
- анализ отечественных и зарубежных исследований, посвященных презентационной компетентности субъекта;
- концептуальный анализ, направленный на уточнение основных понятий исследования: «VUCA-мир», «ключевые компетенции», «презентационная компетентность».

Наиболее полное отражение процесса становления группы ключевых компетенций в педагогической науке требует исследования их исторического развития. С 1960-х гг. выявляется тенденция к изменению общественного уклада, ускорению развития всех сфер жизни человека. Проявляется необходимость шире интерпретировать цели образования, включая в них не только формирование предметных знаний, но и развитие надпредметных личностных характеристик [1]. В 1972 г. на конференции командования континентальной армии США *Soft skills training conference* специалист в области военной психологии и управления человеческими ресурсами доктор Пол Уитмор представил доклад «What are soft skills?» («Что такое мягкие навыки?»), в котором приводилось разграничение между профессиональными компетенциями (*hard skills*) и мягкими навыками (*soft skills*). Мягкие навыки были определены как важные для работы, включали умение выстраивать коммуникацию с другими людьми и притом минимальное взаимодействие с машинными механизмами или его полное отсутствие. Уитмор описывает спектр рабочих ситуаций (*typical kind of on-the-job situation*), которые варьируются от устоявшихся (*established*) до непредсказуемых (*emergent*), и подчеркивает, что мягкие навыки наиболее востребованы именно в тех контекстах, где условия постоянно меняются, не все факторы известны заранее, последствия действий невозможно предугадать, а также необходимы адаптивность и гибкость: нужно быстро принимать решения, основываясь на ограниченной информации, и быть готовым менять подход в зависимости от обстоятельств [5].

На международном уровне переход к компетентностному подходу был представлен в публикации ЮНЕСКО 1972 г., известной как «доклад Фор» (в 1972 г. Эдгар Фор – министр образования Франции), провозглашающей обучение на протяжении всей жизни. Утверждалось, что цель современного образования – не только передача знаний, но и формирование гармоничной личности, способной к эмоциональному, моральному и социальному развитию. Раскрытие личности должно выражаться во всех аспектах: как индивида, члена семьи, гражданина и творца. В документе вводится понятие *total man* для характеристики человека, способного противостоять внешним вызовам и осуществлять созидание окружающего мира через адаптацию к постоянно меняющимся условиям посредством непрерывного образования [6].

В марте 1996 г. на симпозиуме Совета Европы в Берне было объявлено, что для реформирования системы образования необходимо определение ключевых компетенций, обеспечивающих успешность обучающихся. Среди ключевых выделены компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, применимые в профессиональной деятельности и социальных взаимодействиях. С 1997 по 2002 г. Швейцарским федеральным бюро статистики в рамках проекта «Определение и отбор компетенций» (*Definition and selection of competences; DeSeCo*) проведено исследование для формирования концептуальной схемы измеряемых ключевых компетенций [7]. Расширение многообразия личностных характеристик, способствующих продуктивной деятельности субъекта, происходит в педагогической науке по настоящее время.

Вслед за трансформацией глобального мира модернизировались все сферы жизни человека. До середины 1980-х гг. в качестве парадигмы, описывающей этап общественного развития, обозначалась так называемая модель SPOD (*steady* – устойчивый, *predictable* – предсказуемый, *ordinary* – простой, *definite* – определенный), в которой окружающий мир характеризовался как точно прогнозируемый [8]. В 1985 г. американские экономисты Уоррен Беннис и Берт Нанус в книге «Лидеры: стратегии принятия ответственности» представили описание мирового порядка после окончания «холодной войны», рассматривая проблемы, которые возникнут перед управленцами и компаниями в новой политико-экономической системе. Ученые ввели акроним VUCA (*volatility* – изменчивый, *uncertainty* – неопределенный, *complexity* – сложный, *ambiguity* – неоднозначный), раскрывающий признаки ближайшего будущего [9].

Рассмотрим тенденции в образовательной системе, детерминируемые VUCA-миром. Т.П. Клячко отмечает, что в современном педагогическом процессе студенты стремятся к новому,

отличному от традиционного формату обучения, независимо от того, предлагают им осуществление такого действия или нет [10]. Н.И. Обухова пишет о том, что в настоящее время процесс обучения играет роль механизма адаптации общества под стремительно меняющуюся среду, где первостепенность знаний сменяется важностью формирования гибких навыков и грамотности. Автор также подчеркивает необходимость формирования в условиях VUCA-мира функциональной грамотности, под которой подразумевает способность использовать знания, умения и навыки, приобретаемые в течение всей жизни, для решения широкого круга профессиональных и личных задач [8]. А.П. Исаев и Л.В. Плотников утверждают, что формирование ключевых компетенций в профессиональном образовании сегодня является необходимым при подготовке специалистов любого профиля и должно происходить наравне с профессиональными [11].

Перейдем к обоснованию значимости развития презентационной компетентности как ключевой для субъекта деятельности в VUCA-мире. Западные ученые с конца 2000-х гг. определяют презентационную компетентность как отдельный самостоятельный феномен. Так, в исследовании 2009 г. L. De Grez отмечает, что компетентность устной презентации может быть определена как «комбинация знаний, навыков и отношений, необходимых для публичного выступления с целью информирования, самовыражения, установления связей или убеждения» [12].

Актуализируя расширение многообразия компетенций, относящихся к осуществлению коммуникации, реформатор российской высшей школы В.И. Байденко пишет о том, что работодатели проявляют интерес к соискателям, владеющим коммуникативностью (включающей создание структурированной речи, выстраивание убедительной аргументации, проявление отзывчивости), а также способностью наглядно проводить презентацию своих идей [13].

Раскроем сущность описываемого феномена с позиций компетентностного подхода в авторском определении. Презентационная компетентность – это «интегративная динамическая личностная характеристика индивида, выражающаяся в способности результативно представлять себя, свои идеи, а также достижения личной и коллективной профессиональной деятельности с вовлечением всех доступных сенсорных возможностей аудитории для установления деловых связей, получения ресурсов и достижения экспертного одобрения при использовании освоенных знаний и способностей деятельности» (Д.И. Гадалов, С.И. Осипова) [14].

Умение наиболее лаконично и уместно представлять себя в профессиональной сфере и в межличностном взаимодействии может значительно повысить продуктивность индивида в VUCA-мире, где внимание в единицу времени сокращается под действием стремительно меняющейся внешней обстановки. И.И. Пашкова утверждает, что в современных условиях происходят коренные изменения требований к выпускникам вузов, в портфеле компетенций которых все больше работодателей хотят видеть не только узкопрофессиональные, но и ключевые компетенции, определяющие в связи с этим конкурентоспособность специалиста. Автором отдельно подчеркивается важность проведения эффективной коммуникации [15]. О.А. Пикулёва формулирует проблему результативной самопрезентации личности и управления создаваемым впечатлением в новом столетии, обусловленную увеличением интенсивности межкультурных коммуникаций в условиях глобализации [16]. Академик А.М. Новиков определяет ключевые компетенции как «базисные квалификации», необходимые для становления высокообразованного профессионала. Отдельной категорией таких компетенций автор называет «сквозные умения», отличающиеся конкретной формулировкой и вместе с тем широкой применимостью, к ним относится также умение презентаций продукции и технологий [17].

Исследовательская группа McKinsey Global Institute в 2021 г. отнесла навыки межличностного взаимодействия к основным категориям ключевых компетенций [18]. Лидерство и социальное влияние, напрямую связанные со способностью успешного представления себя в обществе, оказались в топ-10 самых востребованных навыков по версии Всемирного экономического форума 2023 г. [19].

Один из ведущих западных исследователей презентационной компетентности S. van Ginkel утверждает, что в современных демократических обществах способность к проведению презентации является необходимой для успешной работы в различных рабочих средах и эффективной коммуникации [20]. Ö. Sümer и соавт. также отмечают высокую значимость компетенции проведения публичных выступлений и презентаций в контексте сложившихся условий в образовательной, профессиональной и повседневной среде [21]. V.K. Pandey и соавт. выражают мнение о том, что способности проведения презентации сегодня необходимы для соискателей. Авторы исследования отмечают следующие обязательные навыки, входящие в презентационную компетентность: глубокое понимание материала, умение стратегически планировать, осведомленность об особенностях аудитории, владение голосом, знание невербальной коммуникации, тайм-менеджмент, способность вовлечь в общение, активное слушание [22].

Российские исследователи Н.М. Полетаева и Е.А. Борисова выявили необходимость развития презентационной компетентности специалиста с высшим образованием для обеспечения гарантии успешной профессиональной и личностной реализации [23]. А.А. Клименко и соавт. отмечают, что в условиях рыночной экономики способность эффективно презентовать себя, свои достижения и личностные качества исключительно важна для специалиста, поскольку обеспечивает конкурентоспособность субъекта труда [24]. С.И. Осипова и соавт. определяют современный мир как многомерно-трансформирующийся, где способность адаптироваться к новым требованиям является фактором успешности специалиста во всех сферах, а также приводит актуальный перечень ключевых компетенций, включающий среди прочих способность к проведению презентаций [4].

Некоторыми исследователями отдельно отмечается, что развитие ключевых компетенций субъекта направлено на совершенствование проектной деятельности как необходимого инструмента, используемого в решении реальных задач с привлечением всех имеющихся или поиском новых способов действия [1, 4]. Презентационная компетентность субъекта в условиях VUCA-мира может повысить результативность осуществления учебной проектной деятельности студента и профессиональной – действующего специалиста, способствуя успешному представлению индивидуальной или командной работы [23].

Стремительно меняющиеся условия VUCA-мира, в котором функционирует сегодня глобальное общество, определяют необходимость формирования востребованных компетенций у специалистов разных сфер, что обеспечивает их адаптацию к непостоянству и возрастающей сложности окружающей среды. Современные исследования указывают на то, что в XXI в. профессионалу с высшим образованием необходимо формирование широкого спектра ключевых компетенций. В работе подтверждена актуальность развития презентационной компетентности, способствующей продуктивной деятельности субъекта в мире стремительных изменений и неопределенности.

Список источников

1. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
2. Игнатьев В.П. Компетентностный подход: проблемы и решения // Преподаватель XXI век. 2022. № 2. С. 34–45.
3. Уварина Н.В. Soft skills: актуальность, история, перспективы развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4. С. 40–46.
4. Осипова С.И. Формирование Soft skills в условиях социально общественных практик студентов при реализации образовательной программы в идеологии Международной инициативы CDIO // Перспективы науки и образования. 2019. № 4. С. 91–101.
5. Whitmore P.G. What are soft skills? // CONARC Soft Skills Training Conference, 12-13 December. Fort Bliss: US Army Air Defense School, 1972. P. 3–9. URL: <https://goo.su/VZptH> (дата обращения: 03.03.2025).
6. Faure E., Herrera F., Kaddoura A-R. et al. Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: Unesco, 1972. 313 p. URL: <https://clck.ru/3Fk7tJ> (дата обращения: 03.03.2025).

7. Зимняя И.А. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение. М.: Аспект Пресс, 2020. 400 с. URL: <https://znanium.ru/catalog/document?id=373076> (дата обращения: 03.03.2025).
8. Обухова Н.И. VUCA-мир и образовательная среда // Калининградский вестник образования. 2021. № 3. С. 11–22.
9. Warren B. Leaders: the strategies for taking charge. New York: Harper&Row. 258 p. URL: <https://archive.org/details/leadersstrategie1985benn/mode/2up> (дата обращения: 03.03.2025).
10. Клячко Т.П. Образование в России и мире: основные тенденции // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 26–40.
11. Исаев А.П. Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 10. С. 63–77.
12. De Grez L. Optimizing the instructional environment to learn presentation skills. Ghent University, Faculty of Psychology and Educational Sciences: PhD Thesis. 2009. URL: <https://biblio.ugent.be/publication/7051516> (дата обращения: 03.03.2025).
13. Соломатина В.И. Развитие презентационных умений студентов в образовательном процессе вуза // Вестник ВГУ. 2019. № 2. С. 69–72.
14. Гадалов Д.И., Осипова С.И. и др. Сущность и структура презентационной компетентности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2024. № 5. С. 262–265.
15. Пашкова И.И. Важность развития soft skills в условиях вуса-мира // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4. С. 129–131.
16. Пикулёва О.А. Теоретические подходы к пониманию самопрезентации личности через призму осознанности – неосознанности процесса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 4. С. 158–172.
17. Бреус Н.Г. Некоторые аспекты подготовки конкурентоспособного специалиста // Полесский регион и наука XXI века: материалы VIII Республиканской научно-практической конференции магистрантов, аспирантов и молодых ученых. Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2013. С. 13–17.
18. Defining the skills citizens will need in the future world of work. McKinsey&Company. URL: <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work> (дата обращения: 03.03.2025).
19. Future of Jobs Report 2023: World Economic Forum. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf (дата обращения: 03.03.2025).
20. Van Ginkel S. Fostering Oral Presentation Competence in Higher Education (PhD Thesis), Wageningen University, the Netherlands. 2019. URL: <https://edepot.wur.nl/476541> (дата обращения: 03.03.2025).
21. Sümer Ö. Estimating presentation competence using multimodal nonverbal behavioral cues: [Preprint]. URL: <https://arxiv.org/pdf/2105.02636> (дата обращения: 03.03.2025).
22. Pandey V.K. The Importance of Presentation Skills for Employability // ResearchGate. URL: <https://clck.ru/3Fk7wM> (дата обращения: 03.03.2025).
23. Полетаева Н.М. Презентационная компетентность в структуре профессиональной деятельности специалиста // Образование взрослых и подготовка специалиста. 2018. № 1 (54). С. 92–96.
24. Клименко А.А. Самопрезентационная компетентность: содержание и основы формирования: учеб. пособие. Краснодар: КубГАУ, 2018. 163 с. URL: <https://kubsau.ru/upload/iblock/3c0/3c0b1bc019adbfa9b2810b60175d1cfa.pdf> (дата обращения: 03.03.2025).

References

1. Dobryakova M.S., Frumin I.D. (Eds.). *Universal'nyye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal Competencies and New Literacy: From Slogans to Reality]. Moscow, Izdatel'skiy dom Vysshey shkoly ekonomiki Publ., 2020. 472 p. (in Russian).
2. Ignat'yev V.P., Varlamova L.F., Daramayeva A.A. Kompetentnostnyy podkhod: problemy i resheniya [Competency-Based Approach: Problems and Solutions]. *Prepodavatel' XXI vek – Teacher of the 21st Century*, 2022, no. 2, pp. 34–45 (in Russian).
3. Uvarina N.V., Korneyeva N.Yu., Mikryukov Yu.V. Soft skills: aktual'nost', istoriya, perspektivy razvitiya [Soft Skills: Relevance, History, Development Prospects]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 4, pp. 40–46 (in Russian).

4. Osipova S.I., Gafurova N.V., Rudnitskiy E.A. Formirovaniye Soft skills v usloviyakh sotsial'no obshchestvennykh praktik studentov pri realizatsii obrazovatel'noy programmy v ideologii Mezhdunarodnoy initsiativy CDIO [Formation of Soft Skills in the Context of Social Practices of Students in the Implementation of Educational Programs in the CDIO Initiative]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 4, pp. 91–101 (in Russian).
5. Whitmore P.G. What are soft skills? *CONARC Soft Skills Training Conference*, 12–13 December. Fort Bliss: US Army Air Defense School, 1972, pp. 3–9. URL: <https://goo.su/VZptH> (accessed 3 March 2025).
6. Faure E., Herrera F., Kaddoura A.-R. et al. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris, UNESCO Publ., 1972. 313 p. URL: <https://clck.ru/3Fk7tJ> (accessed 3 March 2025).
7. Zimnyaya I.A., Mazayeva I.A., Lapteva M.D. *Kommunikativnaya kompetentnost', rechevaya deyatelnost', verbal'noye obshcheniye* [Communicative Competence, Speech Activity, Verbal Communication]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2020. 400 p. (in Russian). URL: <https://goo.su/Chzyv> (accessed 3 March 2025).
8. Obukhova N.I. VUCA-mir i obrazovatel'naya sreda [VUCA World and Educational Environment]. *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya – Kaliningrad Bulletin of Education*, 2021, no. 3, pp. 11–22 (in Russian).
9. Warren B., Burt N. *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York, Harper & Row, 1986. 258 p. URL: <https://goo.su/jIhavoF> (accessed 3 March 2025).
10. Klyachko T.P. Obrazovaniye v Rossii i mire: osnovnyye tendentsii [Education in Russia and the World: Main Trends]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2020, no. 1 (81), pp. 26–40 (in Russian).
11. Isayev A.P., Plotnikov L.V. Myagkiye navyki dlya uspekhov kar'yery vypusknikov inzhenernogo profilya [Soft Skills for a Successful Career of Engineering Graduates]. *Vysshneye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 10, pp. 63–77 (in Russian).
12. De Grez L. *Optimizing the instructional environment to learn presentation skills. Ghent University, Faculty of Psychology and Educational Sciences: PhD Thesis*. 2009. URL: <https://biblio.ugent.be/publication/7051516> (accessed 3 March 2025).
13. Solomatina V.I., Shcherbakova M.V. Razvitiye prezentatsionnykh umeniy studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza [Development of Students' Presentation Skills in the University Educational Process]. *Vestnik VGU – Bulletin of Voronezh State University*, 2019, no. 2, pp. 69–72 (in Russian).
14. Gadalo D.I., Osipova S.I. et al. Sushchnost' i struktura prezentatsionnoy kompetentnosti [Essence and Structure of Presentation Competence]. *Uchyonyye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta – Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*, 2024, no. 5, pp. 262–265 (in Russian).
15. Pashkova I.I. Vazhnost' razvitiya soft skills v usloviyakh VUCA-mira [The Importance of Developing Soft Skills in the VUCA World]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*, 2023, no. 4, pp. 129–131 (in Russian).
16. Pikuleva O.A. Teoreticheskiye podkhody k ponimaniyu samoprezentatsii lichnosti cherez prizmu osoznannosti – neosoznannosti protsessa [Theoretical Approaches to Understanding Personality Self-Presentation Through the Prism of Awareness – Unawareness of the Process]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2013, vol. 10, no. 4, pp. 158–172 (in Russian).
17. Breus N.G. Nekotoryye aspekty podgotovki konkurentosposobnogo spetsialista [Some Aspects of Training a Competitive Specialist]. *Poleskiy region i nauka XXI veka: materialy VIII Respublikanskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii magistrantov, aspirantov i molodykh uchennykh – Polesye Region and Science of the 21st Century. Materials of the VIII Republican Scientific and Practical Conference of Graduate Students, Postgraduates, and Young Scientists*. Mzyr, MGPU im. I.P. Shamyakina Publ., 2013, pp. 13–17 (in Russian).
18. McKinsey & Company. *Defining the Skills Citizens Will Need in the Future World of Work*. URL: <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work> (accessed 3 March 2025).
19. *World Economic Forum. Future of Jobs Report 2023*. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf (accessed 3 March 2025).
20. Van Ginkel S. *Fostering Oral Presentation Competence in Higher Education (PhD Thesis)*. Wageningen University, the Netherlands, 2019. URL: <https://edepot.wur.nl/476541> (accessed 3 March 2025).
21. Sümer Ö. *Estimating presentation competence using multimodal nonverbal behavioral cues [Preprint]*. URL: <https://arxiv.org/pdf/2105.02636> (accessed 3 March 2025).
22. Pandey V.K., Shukla R., Pandey S. *The Importance of Presentation Skills for Employability*. *ResearchGate*. URL: <https://clck.ru/3Fk7wM> (accessed 3 March 2025).

23. Poletayeva N.M., Borisova E.A. Prezentatsionnaya kompetentnost' v strukture professional'noy deyatel'nosti spetsialista [Presentation Competence in the Structure of a Specialist's Professional Activity]. *Obrazovaniye vzroslykh i podgotovka spetsialista – Adult Education and Specialist Training*, 2018, no. 1 (54), pp. 92–96 (in Russian).
24. Klimenko A.A., Khazova S.A., Karaseva S.A. *Samoprezentatsionnaya kompetentnost': sodержaniye i osnovy formirovaniya* [Self-Presentation Competence: Content and Formation Basics]. Krasnodar, KubGAU Publ., 2018. 163 p. (in Russian). URL: <https://goo.su/Mdngd> (accessed 3 March 2025).

Информация об авторе

Гадалов Д.И., аспирант, Сибирский федеральный университет (пр. Свободный, 79, Красноярск, Россия 660041).

E-mail: gadalov_demid@vk.com. ORCID: 0009-0002-3160-9196. SPIN-код: 6509-5132.

Researcher ID: MGB-7036-2025.

Information about the author

Gadalov D.I., graduate student, Siberian Federal University (pr. Svobodnyy, 79, Krasnoyarsk, Russian Federayion, 660041).

E-mail: gadalov_demid@vk.com. ORCID6 0009-0002-3160-9196. SPIN-code: 6509-5132.

Researcher ID: MGB-7036-2025.

Статья поступила в редакцию 03.03.2025; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 03.03.2025; accepted for publication 01.07.2025

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 796.015.5-055.1-053.88:37.091.21

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-38-48>

Содержание учебной темы «Методика применения методов развития видов силовых способностей мужчин пожилого возраста»

Владимир Федорович Пешков

*Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
vf.peshkov@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1648-6670>*

Аннотация

Для повышения качества профессиональной подготовки оздоровительной направленности обучающихся факультетов (институтов) физической культуры разработана и внедрена в процесс обучения тема «Методика применения методов развития видов силовых способностей мужчин пожилого возраста». Разработанная методика развития силовых способностей включает следующие элементы: комплекс методов силовой подготовки – концентрический, эксцентрический и изометрический методы, последовательность и сочетание их выполнения; виды силовых способностей – динамическая сила, силовая выносливость, статическая силовая выносливость; целевые мышечные группы – брюшного пресса, таза, тазового дна, спины и конечностей. Методика является составной частью структуры физкультурно-оздоровительных занятий мужчин пожилого возраста, построенной на силовых упражнениях с собственным весом и оптимальных параметрах нагрузки. Эффективность разработанной методики применения методов силовых способностей доказана в ходе пятилетнего педагогического эксперимента, участниками которого были мужчины в возрастном диапазоне от 60–64 до 65–69 лет.

Ключевые слова: методика, учебная тема, студенты, физкультурно-оздоровительные занятия, методы развития силовых способностей, мужчины пожилого возраста

Для цитирования: Пешков В.Ф. Содержание учебной темы «Методика применения методов развития видов силовых способностей мужчин пожилого возраста» // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 4 (62). С. 38–48. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-38-48>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

The content of the educational topic “Methods of application of methods for developing types of strength abilities of elderly men”

Vladimir F. Peshkov

*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, vf.peshkov@yandex.ru,
<https://orcid.org/0009-0008-1648-6670>*

Abstract

The substantiation and development of the educational topic “Methods of application of methods for developing types of strength abilities of elderly men” is presented. This topic has been introduced into the educational process of the disciplines “Theory and methodology of restorative and preventive measures”, “Restorative and preventive activities in physical education” taught at the Institute of Physical Culture and Sports of TSPU. The developed methodology for applying methods of developing strength abilities includes the following elements: a set of strength training methods – concentric, eccentric and isometric methods, consistency and combination of their implementation; types of strength abilities – dynamic strength, strength endurance, static strength endurance; target muscle groups – abdominal, pelvis, pelvic floor, back and limbs. The technique is an integral part of the structure of physical education and recreation activities for older men, based on strength exercises with their own weight and optimal load parameters. The effectiveness of the developed methodology for applying methods of strength abilities was proved during a five-year pedagogical experiment, the participants of which were men in the age range from 60–64 to 65–69 years.

Keywords: *methodology, educational topic, students, physical education and wellness classes, methods of developing strength abilities, elderly men*

For citation: Peshkov V.F. Soderzhaniye uchebnoy temy “Metodika primeneniya metodov razvitiya vidov silovykh sposobnostey muzhchin pozhilogo vozrasta” [The content of the educational topic “Methods of application of methods for developing types of strength abilities of elderly men”]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 38–48. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-38-48>

Учебная дисциплина «Теория и методика физической культуры», преподаваемая на факультетах физической культуры, включает ограниченный по объему раздел «Физическая культура взрослых» [1]. В указанном разделе кратко и в виде общих рекомендаций представлены задачи физической культуры людей пожилого возраста, формы занятий, нормы нагрузок по показателям частоты сердечных сокращений, общеразвивающие средства физической культуры: циклические упражнения, дыхательные, гимнастические упражнения, плавание и игры, даны и обоснования важности систематического врачебного контроля за здоровьем.

Этот ограниченный по объему учебный материал не содержит результатов современных научных исследований по методике физкультурно-оздоровительных занятий мужчин и женщин пожилого возраста. Следовательно, и не обеспечивает студентов бакалавриата и магистрантов теоретической и методической профессиональной подготовкой для проведения эффективных занятий с людьми пожилого возраста, в частности с мужчинами в возрасте от 60 до 69 лет, в оздоровительных центрах, в организациях, на промышленных предприятиях с группами здоровья. Возрастная группа мужчин пожилого возраста в нашей стране насчитывает 15 млн человек, является социально и экономически актив-

ной, профессионально востребованной в различных отраслях производства, медицины, педагогики, в сфере услуг, участвует в воспитании и финансовой поддержке своих детей и внуков. Это актуализирует процесс включения мужчин пожилого возраста в систематические занятия оздоровительной физической культурой с целью сохранения здоровья и продления активного личного и профессионального долголетия.

Востребованным в практике физической культуры видом профессиональной подготовки студентов бакалавриата и магистрантов факультетов (институтов) физической культуры является восстановительно-профилактическая подготовка [2]. В Институте физической культуры и спорта Томского государственного педагогического университета преподаются дисциплины «Теория и методика восстановительно-профилактических средств», «Восстановительно-профилактическая деятельность в физической культуре» [3, 4]. Анализ выполненных исследований, посвященных разработке методик физкультурно-оздоровительных занятий мужчин пожилого возраста, выявил их направленность на обоснование средств циклического характера и общих параметров нагрузки [5], силовых упражнений с отягощением [6], общеразвивающих упражнений, бега, плавания [7]. В ряде исследований [8–10] представлены результаты разработанного содержания важных элементов методики физкультурно-оздоровительных занятий мужчин пожилого возраста. Проведенный анализ указывает на отсутствие исследований, посвященных разработке методики применения методов развития видов силовых способностей в структуре методики физкультурно-оздоровительных занятий мужчин пожилого возраста. В рамках данного исследования используется формулировка «методика применения методов развития видов силовых способностей», введенная в научный оборот ученых и специалистов в области физической культуры и спорта В.Н. Платоновым [11].

Актуальность исследования обосновывается необходимостью замедления процессов старения и хронических заболеваний у мужчин пожилого возраста. Одним из возрастных и инволюционных состояний является развитие саркопении, характеризующейся снижением мышечной массы и силового потенциала мышц и, как следствие, отрицательным обратным влиянием этих состояний на функционирование сердечно-сосудистой, дыхательной систем, опорно-двигательного аппарата. Для увеличения мышечной массы применяются методы и средства развития силовых способностей. Нами были проанализированы различные исследования, направленные на выявление эффективности разных методов силовой подготовки квалифицированных спортсменов, обнаружены их специфические эффекты, влияющие на развитие видов силовых способностей [11, 12]. Особенности эффектов от применения разных методов развития силовых способностей определяется не только их специфической характеристикой, но и биомеханической структурой выполняемых силовых упражнений, уровнем подготовленности и возрастными особенностями спортсменов, взаимодействием силовых способностей с другими физическими способностями [13, 14]. Также отметим работу, изучающую последствия применения изометрического метода [15].

С.М. Бубновский рекомендует силовые упражнения, направленные на развитие силовых способностей, для профилактики возрастных заболеваний у людей зрелого и пожилого возраста [16]. И.А. Борщенко на основе научных исследований и практической работы предлагает использовать изометрический метод для профилактики и лечения заболеваний суставов конечностей [17]. Именно анаэробные силовые упражнения вызывают активизацию механо-ростового фактора, который запускает процессы гипертрофии мышечной ткани [18].

Для разработки методики применения методов развития силовых способностей и выбора упражнений силовой направленности мы опираемся на классификацию методов силовой подготовки В.Н. Платонова [11]. Он выделяет следующие виды методов силовой подготовки: концентрический, эксцентрический, изометрический, изокинетический, плиометрический и баллистический. Опишем их основные характеристики.

Концентрический метод. Выполнение силовых упражнений концентрическим методом обеспечивается сочетанием преодолевающего и уступающего режима работы мышц при преимущественном проявлении преодолевающего режима динамической работы.

Эксцентрический метод. Выполнение силовых упражнений данным методом обеспечивается преимущественно уступающим режимом работы мышц при их растягивании, оказывающим сопротивление, амортизацию и торможение в заключительной фазе упражнений.

Изометрический метод характеризуется тем, что силовые упражнения выполняются статическим напряжением мышц без изменения их длины. Статические упражнения характеризуются небольшими энерготратами с кислородным запросом не более 3–4 л/мин, задержками дыхания.

Изокинетический метод проявляется созданием условий при выполнении силовых упражнений, которые обеспечивают работающим мышцам возможно нужную нагрузку от максимально доступной в конкретной фазе упражнения в ходе всей амплитуды их выполнения.

Плиометрический метод. Метод характеризуется таким способом выполнения упражнений, при котором в первых фазах под воздействием значительных отягощений определенные мышцы растягиваются, а в последующих фазах быстро сокращаются, в силу чего происходит последовательный переход от уступающего к изометрическому, а затем к преодолевающему режиму работы мышц при максимальном динамическом усилии.

Баллистический метод характеризуется использованием сильного мышечного сокращения в начальных фазах силовых упражнений с переходом в проявление максимальной скорости в завершающей фазе упражнения и последующим расслаблением работающих ключевых мышц. Расслабление мышц необходимо и происходит потому, что не требуется удерживать отягощение. Типичным примером применения баллистического метода является выполнение прыжков вверх, метание мяча, бросков медицинболов.

С учетом потенциала представленных методов, инволюционных процессов, наблюдающихся у мужчин пожилого возраста, было выбрано три метода для включения в методику применения методов силовых способностей: концентрический, эксцентрический и изометрический. Цель исследования состоит в обосновании, разработке методики применения методов развития видов силовых способностей мужчин в возрасте с 60 до 69 лет и внедрении данной методики в учебный процесс обучающихся Института физической культуры и спорта.

Педагогический эксперимент осуществлялся в течение пяти лет. На начальном этапе эксперимента испытуемым мужчинам было 60–64 года, в конце итогового этапа эксперимента соответственно 65–69 лет. Участники эксперимента распределялись на две группы: экспериментальную и контрольную – по 10 человек в каждой. Экспериментальная группа использовала разработанную методику применения методов развития силовых способностей в структуре методики физкультурно-оздоровительных занятий, построенных на силовых упражнениях с собственным весом в комплексе со средствами восстановления педагогического и медико-биологического характера. Контрольная группа использовала разработанную методику применения методов развития силовых способностей в структуре методики физкультурно-спортивных занятий, но без включения в нее средств восстановления, реализуемых в экспериментальной группе. Физкультурно-оздоровительные занятия в недельном цикле проводились три раза. Разработанная методика применения методов развития силовых способностей реализовывалась в течение 10 мес в каждом годичном цикле. В течение двух месяцев занятия имели циклическую направленность на основе ходьбы, бега и плаванья. В процессе данных занятий разработанная методика применения методов развития силовых способностей не использовалась.

Для определения эффективности разработанной методики были выбраны девять двигательных тестов, оценивающих развитие динамической силы, силовой выносливости и статической силовой выносливости, мышц рук, плечевого пояса, брюшного пресса, спины, таза и ног. Разработанная

методика рассматривается нами как второй уровень в структуре методики первого уровня физкультурно-оздоровительных занятий, построенной на силовых упражнениях.

Методика применения методов развития силовых способностей включает в себя специфические элементы: методы развития силовых способностей; целевые мышцы и мышечные группы; виды силовых способностей.

Методика первого уровня включает в себя средства силового характера в виде упражнений с собственным весом; средства восстановления педагогического и методико-биологического характера; параметры нагрузки; планирование применяемых средств в структуре физкультурно-оздоровительных занятий. Реализация содержания элементов методики развития силовых способностей дополняется содержанием элементов методики физкультурно-оздоровительных занятий (табл. 1). В табл. 1 римскими цифрами I–VIII обозначаются целевые группы мышц, на которые направлены оздоровительные воздействия средствами и методами развития силовых способностей.

Таблица 1

Методика применения методов развития видов силовых способностей в структуре методики физкультурно-оздоровительных занятий мужчин пожилого возраста

Подготовительная часть занятия					
Сочетание циклических упражнений: ходьба и бег			Подготовка сердечно-сосудистой системы организма к выполнению физических упражнений		
Развивающие упражнения без предметов и со специальным инвентарем			Функциональная подготовка отдельных мышц, мышечных групп, соединительной ткани рук, плечевого пояса, брюшного пресса, спины и ног		
Основная часть занятия					
Методы развития силовых способностей – количество применения (кол-во раз)		Силовые упражнения с собственным весом на мышечные группы	Виды силовых способностей	Параметры нагрузки	
				Количество: упражнений, подходов, повторений в подходе	Темп – время выполнения одного повторения упражнения (с)
I		На прямые и косые мышцы брюшного пресса			
1	Концентрический – 2		Динамическая сила	2 упражнения, 1 подход, 10–15 повторений в подходе	Темп: медленный – 4 (с), средний – 2 (с)
2	Эксцентрический – 2		Динамическая сила	2 упражнения, 1 подход, 8–12 повторений в подходе	Темп: медленный – 5 (с). Соотношение времени выполнения в эксцентрической и концентрической фазах 4:1; 3:2
3	Изометрический – 1		Статическая силовая выносливость	1 упражнение, 1 подход, 2–15 (с) удержание статическо- го положения	
II		На мышцы шейно-грудного и пояснично-крестцового отдела позвоночника			
1	Концентрический – 2		Динамическая сила	1 упражнение, 2 подхода, 10–12 повторений в подходе	Темп: средний – 2 (с), медленный – 4 (с)

Продолжение табл. 1

2	Эксцентрический – 2		Динамическая сила	1 упражнение, 1 подход, 8–12 повторений в подходе	Темп: медленный – 4–5 (с). Соотношение времени выполнения в эксцентрической и концентрической фазах 4:1
3	Изометрический – 1		Статическая силовая выносливость	1 упражнение, 1 подход, 5–15 (с) удержание статического положения	
III		На мышцы таза, внутреннюю поверхность бедра, мышцы ног			
1	Концентрический – 4		Силовая выносливость	2 упражнения, 2 подхода, 15–20 повторений в подходе	Темп: медленный – 4 (с), средний – 2 (с)
2	Эксцентрический – 4		Силовая выносливость	2 упражнения, 2 подхода, 10–15 повторений в подходе	Темп: медленный – 4–5 (с). Соотношение времени выполнения в эксцентрической и концентрической фазах 3:2
3	Изометрический – 2		Статическая силовая выносливость	2 упражнения, 1 подход, 5–15 (с) удержание статического положения	
Педагогические средства восстановления					
1	Волнообразные упражнения для воздействия на опорно-двигательный аппарат		Стимулируют восстановление структурного потенциала мышц и суставов		
2	Упражнения вибрационного характера, выполняемые нижними конечностями в стойке на лопатках		Содействуют активизации гравитационных механизмов кровообращения, нормализации тонуса мышц ног, таза и туловища		
3	Упражнения суставной гимнастики для мышц плечевого пояса и рук		Повышают сократительную способность мышц, оптимизируют тонус сокращения и тонус расслабления мышц, обеспечивая проявление должного уровня физической работоспособности		
IV		На мышцы рук, плечевого пояса и туловища			
1	Концентрический – 1		Динамическая сила	1 упражнение, 1 подход, 5–15 повторений в подходе	Темп: медленный – 4 (с), средний – 2 (с)
2	Эксцентрический – 1		Динамическая сила	1 упражнение, 1 подход, 3–8 повторений в подходе	Темп: медленный – 4–5 (с). Соотношение времени выполнения в эксцентрической и концентрической фазах 3:2
3	Концентрический – 2		Динамическая сила	2 упражнения, 2 подхода, 2–10 повторений в подходе	Темп: средний – 2 (с), медленный – 4 (с)

Окончание табл. 1

V		На мышцы разгибателей шейно-грудного и пояснично-крестцового отдела позвоночника			
1	Эксцентрический – 2		Динамическая сила	1 упражнение, 2 подхода, 5–10 повторений в подходе	Темп: медленный – 5 (с). Соотношение времени выполнения в эксцентрической и concentрической фазах 3:2; 4:1
VI		На мышцы рук, плечевого пояса и туловища			
1	Концентрический – 2		Динамическая сила	1 упражнение, 2 подхода, 5–15 повторений в подходе	Темп: медленный – 4 (с), средний – 2 (с)
VII		На мышцы сгибателей голени			
1	Концентрический – 1		Силовая выносливость	1 упражнение, 1 подход, 15–20 повторений в подходе	Темп: средний – 2 (с)
VIII		На мышцы разгибателей голени			
1	Концентрический – 1		Силовая выносливость	1 упражнение, 1 подход, 15–20 повторений в подходе	Темп: средний – 2 (с)
Педагогические средства восстановления в заключительной части занятия					
1	Упражнения-вращения в суставах рук и ног		Для продуцирования синовиальной жидкости в суставах		
2.	Упражнения по методу гравитационной тракции		Для стимуляции рефлекторных реакций, антигравитационных механизмов		
3.	Релаксационные упражнения		Для нормализации тонуса мышц, активизации артериального и венозного кровотока, лимфатической системы, оптимизации психоэмоционального состояния организма		

После физкультурно-оздоровительных занятий в середине и в конце недельного цикла применялись средства восстановления: массаж на механическом столе, направленный на функциональное восстановление ткани позвоночника, и инфракрасная сауна в сочетании с регидратацией и приемом душа для вывода из организма продуктов метаболизма. Временные параметры низкого, среднего и высокого темпа выполнения одного повторения упражнения определены на основе данных В.Н. Платонова (2019).

В табл. 2 представлены результаты оценки эффективности разработанной методики применения методов развития силовых способностей у мужчин пожилого возраста.

Данные табл. 1 и 2 показывают, что комплексное применение concentрического, эксцентрического и изометрического методов в процессе физкультурно-оздоровительных занятий обеспечивает

мужчинам экспериментальной группы в возрасте от 60–65 лет в течение пяти лет (до 65–69 лет) по показателям трех тестов из девяти прирост проявления динамической силы, силовой выносливости и статистической силовой выносливости мышц рук, плечевого пояса, туловища, брюшного пресса, а по показателям шести тестов из девяти – стабильное сохранение проявления трех видов силовых способностей всех четырех оцениваемых мышечных групп.

Таблица 2

Показатели проявления силовых способностей на этапах педагогического эксперимента

Контрольные упражнения	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Этапы контроля			Этапы контроля		
	Начальный	t, p	Итоговый	Начальный	t, p	Итоговый
	60–64 года		65–69 лет	60–64 года		65–69 лет
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (динамическая сила), кол-во раз	$9 \pm 0,97$	$t = 2,47$ $p < 0,05$	$13 \pm 1,30$	$10 \pm 0,87$	$t = 1,58$ $p > 0,05$	$10 \pm 1,32$
Подтягивание на высокой перекладине (динамическая сила), кол-во раз	$6 \pm 0,75$	$t = 1,07$ $p > 0,05$	$6 \pm 0,76$	$7 \pm 0,84$	$t = 1,96$ $p > 0,05$	$5 \pm 0,57$
Удержание статического положения в висе углом, согнув руки на высокой перекладине (статическая силовая выносливость), с	$10 \pm 0,97$	$t = 1,54$ $p > 0,05$	$8 \pm 0,86$	$9 \pm 0,86$	$t = 1,85$ $p > 0,05$	$6 \pm 0,65$
Поднимание туловища и ног из исходного положения лежа на спине, руки вверх (силовая выносливость), кол-во раз	$15 \pm 1,36$	$t = 2,94$ $p < 0,05$	$22 \pm 1,95$	$13 \pm 1,22$	$t = 1,59$ $p > 0,05$	$16 \pm 1,44$
Удержание упора углом на полу (статическая силовая выносливость), с	$6 \pm 0,54$	$t = 4,26$ $p < 0,01$	$12 \pm 1,30$	$5 \pm 0,43$	$t = 0,65$ $p > 0,05$	$6 \pm 0,75$
Одновременное поднимание туловища и ног из исходного положения лежа, прогнувшись на полу лицом вниз, руки за голову (динамическая сила), кол-во раз	$10 \pm 1,19$	$t = 1,25$ $p > 0,05$	$9 \pm 1,08$	$10 \pm 0,97$	$t = 2,43$ $p < 0,05$	$7 \pm 0,76$
Удержание статического положения в исходном положении лежа, прогнувшись (статическая силовая выносливость), с	$16 \pm 1,53$	$t = 0,96$ $p > 0,05$	$14 \pm 1,40$	$17 \pm 1,73$	$t = 1,74$ $p > 0,05$	$13 \pm 1,52$
Приседания из основной стойки (силовая выносливость), кол-во раз	$39 \pm 1,61$	$t = 1,44$ $p > 0,05$	$42 \pm 1,31$	$40 \pm 1,49$	$t = 0,95$ $p > 0,05$	$38 \pm 1,48$
Удержание статического положения в широком приседе (статическая силовая выносливость), с	$31 \pm 1,08$	$t = 2,05$ $p > 0,05$	$28 \pm 0,97$	$29 \pm 0,87$	$t = 3,45$ $p < 0,01$	$25 \pm 0,76$

Концентрический метод применялся 11 раз для развития силовой выносливости, эксцентрический метод – 7 раз для развития динамической силы, 4 раза для развития силовой выносливости, изометрический метод применялся 4 раза для развития статической силовой выносливости. В контрольной группе аналогичное применение указанных методов обеспечивает по показателям семи тестов из девяти стабильное проявление трех видов силовых способностей всех четырех оцениваемых мышечных групп.

Учет качества освоения разработанной учебной темы, проведенный на семинарах, контрольных точках, выявил, что студенты 2023, 2024 годов выпуска показали качественные знания, оцененные в среднем на 4,3 балла. Студенты 2021, 2023 годов выпуска, не изучавшие учебный материал данной лекции и оцениваемые по вопросам применения методов силовой подготовки у мужчин пожилого возраста, оценены на 2,6 балла. Различие между 4,3 и 2,6 баллами статистически достоверно ($p < 0,05$).

Таким образом, в ходе проведенной работы были получены следующие результаты:

1. Разработана учебная тема «Методика применения методов развития видов силовых способностей мужчин пожилого возраста», которая внедрена в образовательный процесс Института физической культуры и спорта Томского государственного педагогического университета.

2. Обоснованная и разработанная методика включает следующие элементы: комплекс методов силовой подготовки – концентрический, эксцентрический и изометрический методы, последовательность и сочетание их выполнения; виды силовых способностей – динамическая сила, силовая выносливость, статическая силовая выносливость; целевые мышечные группы – брюшного пресса, таза, тазового дна, спины и конечностей.

3. Внедрение разработанной методики в структуру первого варианта методики физкультурно-оздоровительных занятий мужчин экспериментальной группы в возрасте с 60–64 лет в течение пятилетнего периода (до 65–69 лет) обеспечивает увеличение и сохранение на постоянном уровне проявления трех видов силовых способностей.

4. Внедрение разработанной методики в структуру второго варианта методики физкультурно-оздоровительных занятий мужчин контрольной группы в возрасте от 60–64 лет в течение пятилетнего периода (до 65–69 лет) содействует сохранению постоянного уровня проявления трех видов силовых способностей.

Список источников

1. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина. 4-е изд. М.: Советский спорт, 2010. 464 с.
2. Пешков В.Ф. Педагогическая система профессиональной восстановительно-профилактической подготовки педагогов по физической культуре и спорту: дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 333 с.
3. Пешков В.Ф. Рабочая программа учебной дисциплины «Теория и методика восстановительно-профилактических средств» по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование». Томск: ТГПУ, 2019. 11 с.
4. Пешков В.Ф. Рабочая программа учебной дисциплины «Восстановительно-профилактическая деятельность в физической культуре» по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование». Томск: ТГПУ, 2019. 12 с.
5. Мильнер Е. Ходьба вместо лекарств. М.: Астрель: АСТ: Полиграфиздат, 2012. 247 с.
6. Кузьмин С.В. Содержание и методика оздоровительных занятий силовой направленности для мужчин пожилого возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 23 с.
7. Галямов Г.Я., Мендот Э.Э., Мендот Э.В. Влияние занятий физической культурой на функциональное состояние лиц пожилого возраста // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2015. № 4 (27). С. 188–192.
8. Пешков В.Ф. Разработка учебной темы «Восстановительные средства в процессе занятий физической культурой мужчин пожилого возраста» // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 3 (31). С. 172–182.

9. Пешков В.Ф. Пролонгированное действие методики физкультурно-оздоровительных занятий на развитие физических качеств у мужчин пожилого возраста // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 480. С. 227–235.
10. Пешков В.Ф. Параметры оздоровительной силовой нагрузки в процессе многолетних занятий мужчин пожилого возраста // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 503. С. 192–200.
11. Платонов В.Н. Двигательные качества и физическая подготовка спортсменов. М.: Спорт, 2019. 656 с.: илл.
12. Stone M.N., Stone M., Sounds W.A. Principles and practice of resistance training. Champaign: Human kinetics, 2007. P. 259–276.
13. Fleck S., Kraemer W. Designing resistance training programs. 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2004. 375 p.
14. Gamble P. Strength and conditioning for team sports: sport-specific physical preparation for high performance. 2nd ed. Kindle, 2013. 304 p.
15. Stiller-Moldovan C., Kenno K., McGowan C.L. Effects of isometric handgrip training on blood pressure (resting and 24 h ambulatory) and heart rate variability in medicated hypertensive patients // Blood Press Monit. 2012. Vol. 17 (2). P. 55–61.
16. Бубновский С.М. Здоровые сосуды, или Зачем человеку мышцы? 2-е изд. М.: ЭКСМО, 2019. 192 с.
17. Борщенко И.А. Изометрическая гимнастика доктора Борщенко. Полный курс. М.: АСТ, 2018. 352 с.
18. Сак Л.Д. Сила в возрасте: правильная физическая активность для восстановления и сохранения здоровья. М.: ЭКСМО, 2021. 240 с.
19. Komi P.V. Stretch-shortening cycle. In: P.V. Komi, ed., Strength and power in sport. 1st ed. Oxford, UK: Blackwell Sci. Publ., 2003.
20. Schoenfeld B.J. The mechanisms of muscle hypertrophy and their application to resistance training // Journal of Strength and Conditioning Research. 2010. № 24 (10). P. 2857–2872.

References

1. Kuramshin Yu.F. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury: uchebnik* [Theory and methodology of physical education: textbook]. Ed. prof. Yu.F. Kuramshin. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2010. 464 p. (in Russian).
2. Peshkov V.F. *Pedagogicheskaya sistema professional'noy vosstanovitel'no-profilakticheskoy podgotovki pedagogov po fizicheskoy kul'ture i sportu. Dis. dokt. ped. nauk* [Pedagogical system of professional rehabilitation and preventive training of physical education and sports teachers. Dis. doc. ped. sci.]. Tomsk, 2009. 333 p. (in Russian).
3. Peshkov V.F. *Rabochaya programma uchebnoy distsipliny "Teoriya i metodika vosstanovitel'no-profilakticheskikh sredstv" po napravleniyu podgotovki 44.03.05 "Pedagogicheskoye obrazovaniye"* [The work program of the academic discipline "Theory and methodology of restorative and preventive measures" in the field of training 03.44.05 "Pedagogical education"]. Tomsk, TSPU Publ., 2019. 11 p. (in Russian).
4. Peshkov V.F. *Rabochaya programma uchebnoy distsipliny "Vosstanovitel'no-profilakticheskaya deyatel'nost' v fizicheskoy kul'ture" po napravleniyu podgotovki 44.03.05 "Pedagogicheskoye obrazovaniye"* [The work program of the discipline "Restorative and preventive activities in physical culture" in the field of training 44.03.05 "Pedagogical education"]. Tomsk, TSPU Publ., 2019. 12 p. (in Russian).
5. Mil'ner E. *Khod'ba vmesto lekarstv* [Walking instead of medication]. Moscow, Astrel', AST: Poligrafizdat Publ., 2012. 247 p. (in Russian).
6. Kuz'min S.V. *Soderzhaniye i metodika ozdorovitel'nykh zanyatiy silovoy napravlennosti dlya muzhchin pozhilogo vozrasta. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [The content and methodology of strength-oriented wellness classes for older men. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Moscow, 1991. 23 p. (in Russian).
7. Galyamov G.Ya., Mendot E.E., Mendot E.V. Vliyaniye zanyatiy fizicheskoy kul'turoy na funktsional'noye sostoyaniye lits pozhilogo vozrasta [The influence of physical education on the functional state of people of living age]. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskiye nauki – Vestnik of Tuvan State University. Pedagogical Sciences*, 2015, no. 4 (27), pp. 188–192 (in Russian).
8. Peshkov V.F. *Razrabotka uchebnoy temy "Vosstanovitel'nyye sredstva v protsesse zanyatiy fizicheskoy kul'turoy muzhchin pozhilogo vozrasta"* [Development of the educational topic "Restorative means in the process of physical education for older men"]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical review*, 2020, vol. 3 (31), pp. 172–182 (in Russian).

9. Peshkov V.F. Prolongirovannoye deystviye metodiki fizkul'turno-ozdorovitel'nykh zanyatiy na razvitiye fizicheskikh kachestv u muzhchin pozhilogo vozrasta [The prolonged effect of the method of physical education and recreation activities on the development of physical qualities in older men]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2022, no. 480, pp. 227–235 (in Russian).
10. Peshkov V.F. Parametry ozdorovitel'noy silovoy nagruzki v protsesse mnogoletnikh zanyatiy muzhchin pozhilogo vozrasta [Parameters of the health-improving power load in the process of long-term studies of elderly men]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2024, no. 503, pp. 192–200 (in Russian).
11. Platonov V.N. *Dvigatel'nyye kachestva i fizicheskaya podgotovka sportsmenov* [Motor qualities and physical fitness of athletes]. Moscow, Sport Publ., 2019. 656 p.
12. Stone M.N., Stone M., Sounds W.A. *Principles and practice of resistance training*. Champaign, Human kinetics Publ., 2007. P. 259–276.
13. Fleck S., Kraemer W. *Designing resistance training programs*. Champaign, IL: Human Kinetics Publ., 375 p.
14. Gamble P. *Strength and conditioning for team sports: sport-specific physical preparation for high performance*. Kindle. 304 p.
15. Stiller-Moldovan C., Kenno K., McGowan C.L. Effects of isometric handgrip training on blood pressure (resting and 24 h ambulatory) and heart rate variability in medicated hypertensive patients. *Blood Press Monit*, 2012, vol. 17 (2), pp. 55–61.
16. Bubnovskiy S.M. *Zdorovyye sosudy, ili Zachem cheloveku myshtsy?* [Healthy blood vessels or why does a person need muscles?]. Moscow, EKSMO Publ., 2019. 192 p. (in Russian).
17. Borshchenko I.A. *Izometricheskaya gimnastika doktora Borshchenko. Polnyy kurs* [Isometric gymnastics by Dr. Borshchenko. Full course]. Moscow, AST Publ., 2018. 352 p. (in Russian).
18. Sak L.D. *Sila v vozraste: pravil'naya fizicheskaya aktivnost' dlya vosstanovleniya i sokhraneniya zdorov'ya* [Strength in old age: proper physical activity to restore and maintain health]. Moscow, EKSMO Publ., 2021. 240 p. (in Russian).
19. Komi P.V. Stretch-shortening cycle. In: *Strength and power in sport*. Ed. P.V. Komi. Oxford, UK: Blackwell Sci., 2003.
20. Schoenfeld B.J. The mechanisms of muscle hypertrophy and their application to resistance training. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 2010, no. 24 (10), pp. 2857–2872.

Информация об авторе

Пешков В.Ф., доктор педагогических наук, завкафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: vf.peshkov@yandex.ru. ORCID: 0009-0008-1648-6670. SPIN-код: 2014-3580

Information about the author

Peshkov V.F., Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: vf.peshkov@yandex.ru. ORCID: 0009-0008-1648-6670. SPIN-code: 2014-3580

Статья поступила в редакцию 21.02.2025; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 21.02.2025; accepted for publication 01.07.2025

Научная статья

УДК 378.14

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-49-61>

Проектирование части основной образовательной программы высшего образования, формирующей профессиональные компетенции

Сергей Николаевич Постников

Санкт-Петербургский государственный морской технический университет,
Санкт-Петербург, Россия, psn4691@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9056-1188>

Аннотация

Одной из принципиальных методических проблем при разработке основных образовательных программ высшего образования, не получивших пока должного решения, является формирование профессиональных компетенций. Ситуация осложняется тем, что действующие федеральные государственные образовательные стандарты не содержат перечня профессиональных компетенций, которые образовательная организация обязана прописать самостоятельно. Многообразие подходов, используемых в настоящее время разными вузами для решения этой задачи, привело к необоснованным различиям в структуре и содержании подготовки специалистов одинакового профиля, невозможности централизованной и объективной оценки качества такой подготовки, что в конечном счете вызвало нарушение целостности образовательного пространства. В настоящей статье предлагается и демонстрируется на примере бакалавриата по направлению 26.03.02 «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры» системный подход, позволяющий при проектировании программы наравне с государственными требованиями учесть интересы как университетов, так и работодателей. В основе подхода лежит анализ и использование соответствующих профессиональных стандартов. В работе также даны рекомендации для случая, когда профессиональные стандарты, соответствующие направленности программы, отсутствуют. Особое внимание в работе уделено вопросу, тесно связанному с основной темой статьи, а именно: грамотной формулировке результатов обучения на основе таксономии Блума – Андерсона. Предложенный подход был разработан в Санкт-Петербургском государственном морском техническом университете в 2020 г., апробирован и успешно использовался в течение последних пяти лет при проектировании образовательных программ всех уровней высшего образования. Статья может представлять интерес для руководителей образовательных программ, заведующих кафедрами, сотрудников учебных управлений университетов, отвечающих за разработку образовательных программ высшего образования.

Ключевые слова: образовательная программа, профессиональные компетенции, индикаторы, профессиональные стандарты, трудовые функции

Для цитирования: Постников С.Н. Проектирование части основной образовательной программы высшего образования, формирующей профессиональные компетенции // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 4 (62). С. 49–61. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-49-61>

Original article

Designing the part of the main educational program of higher education that forms professional competences

Sergey N. Postnikov

*St. Petersburg State Marine Technical University, St. Petersburg, Russian Federation,
psn4691@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9056-1188>*

Abstract

One of the fundamental methodological challenges in developing core educational programs for higher education, which has yet to be adequately addressed, is the formulation of these programs. The situation is further complicated by the fact that the current Federal State Educational Standards do not include a list of professional competencies that educational institutions are required to define independently. The diversity of approaches currently employed by different universities to address this issue has resulted in unwarranted discrepancies in the structure and content of training for specialists with the same profile, as well as the inability to conduct centralized and objective assessment of the quality of such training. Ultimately, this has led to a disruption of the integrity of the educational space. The present article proposes and illustrates, using the example of a bachelor's program in direction 26.03.02 "Shipbuilding, Ocean Engineering, and Systems Engineering of Marine Infrastructure Objects", a systematic approach that enables the design of educational programs to address not only state requirements but also the interests of both universities and employers. The foundation of this approach lies in the analysis and utilization of relevant professional standards. Additionally, the paper provides recommendations for situations where professional standards corresponding to the program's focus are unavailable. This ensures a comprehensive framework for aligning educational outcomes with both existing regulatory frameworks and practical industry needs. Particular attention in the paper is devoted to an issue closely related to the main topic of the article, namely: the meticulous formulation of learning outcomes based on the Bloom-Anderson taxonomy. The proposed approach was developed at the Saint Petersburg State Marine Technical University in 2020, piloted, and has been successfully utilized over the past five years in the design of educational programs across all levels of higher education. This article may be of particular interest to program directors, department heads, and staff members of university academic affairs offices responsible for the development of higher education programs

Keywords: *educational programme, professional competences, indicators, professional standards, labour functions*

For citation: Postnikov S.N. *Proyektirovaniye chasti osnovnoy obrazovatel'noy programmy vysshego obrazovaniya, formiruyushchey professional'nyye kompetentsii* [Designing the part of the main educational program of higher education that forms professional competences]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 49–61. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-49-61>

Ключевым звеном системы качества подготовки молодого специалиста в высшем учебном заведении и всего образовательного процесса в целом является основная образовательная программа (ООП). Она представляет собой описание образовательной траектории как пути достижения целей обучения, структуры и содержания подготовки на разных уровнях детализации. Реализация образовательной программы государственным вузом является основным видом его деятельности и главным источником финансирования. Как следствие, именно ООП служит отправной точкой для оценки деятельности в рамках аккредитационных и контрольно-надзорных процедур.

По перечисленным причинам разработке и реализации ООП подчинена деятельность всех учебных и учебно-методических подразделений вуза. Задача проектирования ООП является довольно трудной даже для опытных разработчиков. Причины трудностей – многочисленные и иногда противоречивые требования со стороны учредителя, работодателей, руководства, самих обучающихся, а также необходимость учета имеющихся в университете финансовых, кадровых и матери-

ально-технических ресурсов. Анализ публикаций последних лет в базе eLibrary, касающихся образовательных программ, демонстрирует, что в своем большинстве эти работы посвящены частным вопросам реализации и модернизации, а не целостному процессу разработки ООП. Отметим также, что небольшое число статей на подобную тематику объясняется, видимо, еще и политикой центральных журналов, которые больше интересуются стратегическими аспектами, чем оперативными методическими вопросами.

Обратим внимание также на тот факт, что до сих пор отсутствует система автоматизированного проектирования образовательных программ. Существуют отдельные программные продукты в виде конструкторов, технически облегчающие формирование учебных планов и прочей документации, однако системы проектирования в классическом понимании нет.

Следовательно, несмотря на многолетнюю историю образовательной программы как ключевого звена, до сих пор отсутствует целостный системный взгляд на проблему проектирования ООП.

Уместно было бы напомнить, что в советском образовании эта проблема была решена посредством типового учебного плана, однако в современных реалиях этот подход не может быть использован. Главной причиной этого является беспрецедентно быстрое технологическое развитие.

В середине прошлого века произошло событие, долгое время остававшееся незамеченным даже лучшими умами человечества [1]: темпы роста накопления знаний достигли своей критической точки и период смены фактологии знаний, а следовательно, период смены технологий стал меньше периода смены человеческого поколения – биологического обновления.

Именно этот факт представляет собой первопричину необходимости совершенствования высшего образования в России и в мире и неэффективности имеющихся или оставшихся в прошлом подходов. Главной задачей преобразований является преодоление системного противоречия, заключающегося в следующем. С одной стороны, поскольку объем необходимых выпускнику знаний растет, срок обучения требует увеличения. С другой – в силу непрерывного и ускоряющегося обновления этих знаний, а вместе с тем и требований к молодому специалисту период обучения должен сокращаться. При этом следует помнить, что часть знаний и умений, которая понадобится выпускнику в его будущей профессиональной деятельности, в настоящий момент может быть еще неизвестна.

Одним из путей решения проблем, вызванных указанным противоречием, может служить сравнительно недавно выдвинутая парадигма «образование через всю жизнь». Она требует развитой распределенной системы непрерывного образования, которая только начинает формироваться в виде пока отдельных ячеек – корпоративных университетов. Однако даже в случае быстрого и успешного ее построения не исчезнет проблема проектирования гибкой, позволяющей оперативно реагировать на перманентное изменение рынка труда и при этом имеющей глубокое содержание основной образовательной программы. Именно этой задаче посвящена настоящая работа. Очевидно, что авторы не претендуют на комплексное ее решение, однако уверены, что наши изыскания и предложения представляют собой определенный шаг к формированию системного взгляда на проблему и ее целостное решение.

Безусловно, заслуживают упоминания работы других авторов, посвященные рассматриваемой тематике и стимулирующие разработку вопросов, с ней связанных.

В работе Н.Ю. Сафонцевой, С.А. Луткова [2] решается задача создания теоретической модели подготовки специалистов морского флота. Акцент сделан на необходимости учета международных и российских требований. В качестве главных условий их выполнения при проектировании ООП указываются ориентация на профессиональные стандарты и педагогическое мастерство кадрового состава.

В работе М.А. Алтыбаевой, К.А. Сооронбаевой [3] описана в общих чертах схема создания ОП, отправной точкой для которой являются предварительно сформулированные результаты обучения с последующей разработкой оценочных средств. Однако в статье отсутствуют конкретные методы и рекомендации по эффективной организации этого процесса.

Следует также упомянуть работу Ю.И. Михайлова [4], в которой обозначена проблема, связанная с разработкой ООП для специалистов в области управления качеством. Справедливо отмечено, что по сравнению с предшествующими образовательными стандартами ФГОС 3++ является примером согласования интересов государства и соответствующих отраслей экономики через профессиональные стандарты (ПС). Однако при этом задача проектирования ООП в конкретном случае направления 270000 «Управление в технических системах» не становится проще, поскольку во ФГОС представлено, во-первых, большое количество ПС, а во-вторых, среди последних существуют как отраслевые стандарты, так и относящиеся к сквозным видам профессиональной деятельности. Не стоит, видимо, думать, что эта проблема конкретного направления подготовки. Сейчас она характерна в основном для инженерных специальностей, но по мере выполнения плана разработки профессиональных стандартов с ней столкнутся все университеты.

В работе Т.В. Анисимовой [5] акцент сделан на возрастающей роли междисциплинарности. Перечислены проблемы на пути проектирования междисциплинарных программ, связанные в основном с научно-педагогическими работниками. Такие проблемы действительно существуют и являются важными. Но разговор идет об условиях реализации образовательных программ, но не о разработке последних. Тогда как именно проектирование ООП в образовательной системе вуза первично и является определяющим.

Весьма интересная работа Д.М. Воронина и соавт. [6], в которой приведена структура программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». К сожалению, авторы не раскрыли секреты своей методической кухни, а потому многие интересные вопросы оказались за кадром. Нераскрытым остался также ключевой вопрос об учете требований профстандарта.

В работе Н.А. Насоновой и соавт. [7] в основном только перечисляются нормативные требования к ООП и ее составляющим, что, впрочем, соответствует названию статьи. Тем не менее отмечается, что задача разработки образовательной программы значительно усложнилась в связи с необходимостью удовлетворения требований профессиональных стандартов.

Статья А.А. Виландеберк, Н.Л. Шубиной [8] посвящена проектированию программ на основе требований к качеству как самих программ, так и образовательной среды в целом. Поскольку эта работа носит концептуальный характер, то описание модульного подхода в проектировании ООП и выстраивании под него образовательной среды оставляет в стороне очень интересные и сложные для методистов-практиков вопросы.

Работа Н.М. Полевой, В.В. Ситниковой [9], на наш взгляд, является примером того, как должны представляться результаты исследований по прикладным методическим вопросам: постановка задачи, способ ее решения и главное – конкретный пример. Авторы совершенно справедливо отмечают, что единого подхода и понимания формирования профессиональных компетенций нет. Однако, по их мнению, использование в этих целях трудовых функций нецелесообразно, что является весьма спорным утверждением, поскольку наш опыт говорит об обратном. Возвращаясь к работе, следует сказать, что широта поставленных авторами задач не позволила им достаточно подробно остановиться на ряде интересных с точки зрения разработчиков деталях.

Очень интересна статья наших коллег из Казахстана [10]. Авторы констатируют, что при разработке программ основной задачей является формирование перечня компетенций, однако конкретный пример по ее решению, к сожалению, не приводится. Объясняется это тем, что основное внимание уделено главным образом методике формулировки результатов обучения.

Целью работы Л.В. Смоленниковой, Н.М. Стрельниковой [11] было создание алгоритма разработки образовательной программы в соответствии с нормативными требованиями. Нельзя однозначно утверждать, что она была достигнута, поскольку сама задача весьма своеобразна. Здесь мало просто дать описание шага, например, «формулировка профессиональных компетенций»,

«формулировка результатов обучения». Требуется именно алгоритмизированный порядок действий для успешного выполнения каждого шага. В противном случае даже приведенный в тексте небольшой пример не дает представления о методике решения поставленных задач.

О необходимости учета профессиональных стандартов при формулировке компетенций упоминается и в статье Я.Г. Пошивайло, А.А. Колесникова [12]. Однако, как и в ряде других случаев, данная сентенция осталась без практической демонстрации.

Наконец, работы О.В. Анохиной [13], А.И. Гурниковского и соавт. [14], Н.Е. Тихановой [15], В.В. Омелянович [16], О.М. Зайцевой и соавт. [17], М.А. Сквасникова и соавт. [18] и А.Д. Гафуровой [19] подтверждают нашу точку зрения о многообразии подходов, используемых в настоящее время разными вузами для решения задачи проектирования образовательных программ, что в конечном итоге приводит к нарушению целостности российского образовательного пространства.

В настоящей работе мы концентрируем свое внимание в первую очередь на профессиональной части образовательных программ. никоим образом не умаляя ценность и значимость гуманитарных и фундаментальных дисциплин, заметим, что компетенции, формируемые последними, определяются требованиями ФГОС, тогда как профессиональные компетенции не предписаны заранее, а определяются разработчиками программ. Это позволяет создать алгоритм, применяемый независимо от сферы профессиональной деятельности и направленности программ.

Общая логика формирования профессионального цикла, под которым понимается часть программы, формирующая профессиональные компетенции, следующая.

1. Выбирается профессиональный стандарт (ПС) или стандарты, определяющие профессиональный портрет будущего специалиста. Ситуацию, когда такие стандарты отсутствуют, мы рассмотрим позднее.

2. На основе выбранных профстандартов формируется перечень профессиональных компетенций (ПК) и индикаторов.

3. Определяются дисциплины, при изучении которых формируются ПК.

4. С ориентацией на индикаторы, посредством которых будет проверяться формирование компетенций, формулируются результаты обучения по дисциплинам.

5. Разрабатывается тематический план, рабочие программы дисциплин (РПД) и фонды оценочных средств (ФОС).

При этом требования международных стандартов ISO 9001:2008, ESG, а также национальных и международных критериев качества и аккредитации образовательных программ, как правило, не учитываются, но этот вопрос выходит за рамки настоящей работы.

К сожалению, эта логика нередко нарушается. В частности, зачастую во главу угла ставится перечень дисциплин, а не компетенций или индикаторы формируются из РПД, а не наоборот. Как показывает наша практика, нарушение логики приводит к несогласованности учебного плана и, как следствие, многочисленным изменениям и трудоемкой переделке пакета документов.

Изложим предлагаемый нами алгоритм в соответствии с перечисленными этапами.

1. Профессиональные стандарты. Перечень ПС приведен во ФГОС. Это облегчает работу, однако не избавляет разработчиков от необходимости самостоятельного изучения актуального перечня профстандартов, поскольку последний меняется ежедневно: появляются новые ПС, дополняются имеющиеся и прочее.

Другая настоятельная рекомендация – не стараться задействовать все приведенные во ФГОС профстандарты, когда их несколько. Это тот случай, когда «лучше меньше, да лучше». Безусловно, бывают ситуации, когда необходимо готовить студента к трудовой функции, которая нехарактерна для основного профстандарта программы, и есть соблазн расширить перечень используемых ПС. Это возможно, однако сначала стоит подумать, не проще ли достичь цели введением дополнительных компетенций вместо дополнительного ПС, что, во-первых, разрешено ФГОС, а во-вторых, по-

может избежать лишних вопросов в ходе какой-либо проверки или аудита. Далее мы еще не раз убедимся в рациональности данной рекомендации.

2. Профессиональные компетенции. В основе компетентностного портрета выпускника лежит профстандарт, выбираемый в соответствии с видом профессиональной деятельности и группой занятий, к которым готовится специалист и который соответствует направлению подготовки (специальности). Направленность (специализация) программы определяет, в свою очередь, обобщенные трудовые функции (ОТФ), при выборе которых следует учитывать уровень квалификации (на данный момент бакалавриату соответствует уровень 6, специалитету и магистратуре – 7). Как правило, ОТФ организованы таким образом, что одна из них, максимум две, полностью охватывает направленность подготовки (специализацию). По этой причине мы не являемся сторонниками использования нескольких стандартов при проектировании программы: добавляем профстандарт – добавляем ОТФ, а значит, добавляем к имеющейся некую дополнительную направленность. То есть, по сути, собираемся готовить студента по двум специализациям. Если в этом и была изначальная идея, тогда такой подход имеет право на существование, однако с позиции качества подготовки специалиста он недостаточно обоснован.

Вернемся к ОТФ, содержание каждой из которых раскрывается через трудовые функции (ТФ), которые представляют собой круг обязанностей работника и выполняемых им задач. Значит, это и есть основа для формулировки профессиональных компетенций.

В свою очередь успешность выполнения трудовой функции обеспечивается выполнением определенной совокупности трудовых действий. Это индикаторы, показывающие, сформировалась ли компетенция, т. е. способен ли выпускник выполнять ту или иную трудовую функцию.

Покажем работу этой части алгоритма на примере. Предположим, что мы намерены осуществлять подготовку инженера-конструктора, который бы разрабатывал пакет проектно-конструкторской документации при проектировании судов. Воспользуемся стандартом 30.001 «Специалист по проектированию и конструированию в судостроении» (утв. Приказом Минтруда № 797н от 17.11.2020) с видом профессиональной деятельности «Проектирование и конструирование судов, плавучих сооружений, аппаратов и их составных частей» (раздел I. Общие сведения). Программа обучения такого специалиста относится к укрупненной группе специальностей и направлений подготовки (УГСН) 260000 «Техника и технологии кораблестроения и водного транспорта».

Далее обращаемся к разделу II профстандарта – функциональной карте видов профессиональной деятельности и выбираем ОТФ, отвечающую нашим целям. В рассматриваемом случае это «В. Выполнение проектно-конструкторской документации и подготовка документов при техническом сопровождении производства судов, плавучих сооружений, аппаратов и их составных частей». В соответствующем этой ОТФ разделе 3.2 указаны:

- уровень квалификации – 6;
- возможные наименования должностей, профессий – инженер-конструктор;
- требования к образованию – бакалавриат.

Следовательно, проектируется бакалаврская программа по направлению 26.03.02 «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры», в результате освоения которой будет подготовлен инженер-конструктор.

Возвращаемся в раздел II и на основе трудовых функций формулируем профессиональные компетенции.

Мы убеждены, что здесь необходимо отразить все трудовые функции, поскольку они образуют полную совокупность способностей, необходимую и достаточную для выполнения обязанностей инженера-конструктора в части выбранной ОТФ. Это еще одна веская причина для ограничения используемого количества профстандартов.

Трудовая функция	Профессиональная компетенция
В/01.6. Выполнение проектно-конструкторской документации по итогам теоретических и экспериментальных исследований возможности создания проектов новых образцов судов, плавучих сооружений, аппаратов и их составных частей	ПК-1. Способен выполнять проектно-конструкторскую документацию по итогам теоретических и экспериментальных исследований возможности создания проектов новых образцов судов
В/02.6. Выполнение эскизных, технических проектов составных частей судов, плавучих сооружений, аппаратов	ПК-2. Способен выполнять эскизные, технические проекты составных частей судов
В/03.6. Проработка проектно-конструкторской документации в процессе строительства, модернизации судов, плавучих сооружений, аппаратов и их составных частей	ПК-3. Способен проработать проектно-конструкторскую документацию в процессе строительства и модернизации судов
В/04.6. Проработка проектно-конструкторской документации при проведении испытаний и сдачи судов, плавучих сооружений, аппаратов и их составных частей, анализ результатов их испытаний	ПК-4. Способен проработать проектно-конструкторскую документацию при проведении испытаний и сдачи судов, анализ результатов их испытаний
В/05.6. Проработка проектно-конструкторской документации по итогам оценки работы судов, плавучих сооружений, аппаратов и их составных частей в процессе эксплуатации	ПК-5. Способен проработать проектно-конструкторскую документацию по итогам оценки работы судов в процессе эксплуатации

Переходим к формулировке индикаторов профессиональных компетенций, для чего обратимся к разделам, описывающим отдельные трудовые функции (3.2.1–3.2.5) и воспользуемся трудовыми действиями (ТД). Например, из раздела 3.2.1 для ТФ В/01.6 получаем для ПК-1 следующие индикаторы.

Трудовые действия для трудовой функции В/01.6	Индикаторы профессиональной компетенции ПК-1
Выполнение по типовым методикам теоретических расчетов, необходимых при создании новых проектов судов, плавучих сооружений, аппаратов и их составных частей	ИДК-1.1. Выполняет по типовым методикам теоретические расчеты, необходимые при создании новых проектов судов
Проведение сравнительного анализа технических характеристик судов-аналогов отечественного и зарубежного производства, их отдельных систем и представление результатов в текстовом, числовом и графическом виде	ИДК-1.2. Проводит сравнительный анализ технических характеристик судов-аналогов отечественного и зарубежного производства, их отдельных систем и представляет результаты в текстовом, числовом и графическом виде
Анализ условий эксплуатации проектируемых судов, плавучих сооружений и их составных частей и представление полученных результатов	ИДК-1.3. Анализирует условия эксплуатации проектируемых судов и представляет полученные результаты
Подготовка материалов для разработки рабочей конструкторской и эксплуатационной документации	ИДК-1.4. Подготавливает материалы для разработки рабочей конструкторской и эксплуатационной документации
...	...

Здесь мы допускаем большую свободу в выборе трудовых действий: некоторые могут быть опущены, другие перефразированы, третьи добавлены.

Вернемся к изложению предлагаемого алгоритма.

3. Дисциплины. При определении перечня дисциплин следует ориентироваться на пункт «Необходимые знания» в разделе с описанием трудовой функции. Так, в нашем случае в разделе 3.2.1 приведен такой список:

- Основы судостроения, теоретической механики.
- Основы метрологии, стандартизации и сертификации.
- Основы патентоведения.
- Основы проектирования с использованием САПР.
- Основы системы менеджмента качества в области работы с технологической документацией.
- Правовые основы инженерно-исследовательской деятельности.
- Технические регламенты, отраслевые стандарты и стандарты организации.
- Основы технологии информационной поддержки жизненного цикла изделия.

Порядок работы с прикладными компьютерными программами для выполнения расчетов, подготовки документации в текстовом, числовом и графическом виде, поиска и хранения информации, осуществления коммуникации. Однако мы бы не рекомендовали относиться к этому перечислению формально, как к готовому перечню дисциплин. Некоторые элементы списка действительно таковыми и являются, например теоретическая механика, патентоведение, но другие представляют собой названия модулей, например технологии информационной поддержки, САПР в судостроении, прикладные компьютерные программы и прочие, наполнение которых конкретными курсами определяется самими разработчиками.

4. Результаты обучения. В настоящий момент, за малым исключением, в вузовской практике при формулировке результатов обучения используется стандартный подход, основанный на том, что студент должен знать, уметь и чем владеть после изучения той или иной дисциплины. Здесь возникает следующая проблемная ситуация.

В большинстве известных нам случаев за формирование перечня компетенций и индикаторов отвечают методисты-управленцы, разрабатывающие учебный план, а за результаты обучения отвечают преподаватели, авторы рабочих программ дисциплин и модулей. И если первые ориентируются на профессиональные и образовательные стандарты, то вторые – на дисциплины, читающиеся уже не первый год и имеющие традиционно сложившееся содержание. Как следствие – результаты обучения и индикаторы не согласованы друг с другом и связь между ними приходится организовывать постфактум, когда уже оба перечня сформированы, что делает ее искусственной и зачастую надуманной. Нами предлагается следующее решение этой проблемы.

Прежде всего следует понимать, что задача грамотной формулировки результатов обучения, зачастую считающаяся второстепенной, очень важная и совсем не простая, как это может показаться. Именно ожидаемые результаты обучения определяют трудоемкость и содержание дисциплины, техники и методики ее реализации, необходимое материальное обеспечение, виды учебных занятий, прогресс обучающихся и степень освоения.

Основные требования к формулировке результатов обучения, кроме того, что они должны соответствовать определенным компетенциям и индикаторам, такие же, как и при целеполагании. Результат обучения должен быть конкретным, измеримым, достижимым и полученным с помощью определенных ресурсов. Далее, поскольку профессиональная деятельность разнообразна, для объективного ее отражения через результаты обучения нужен более гибкий подход, чем знаниевый. Нами для этой цели используется таксономия Блума – Андерсона [19, 20]. Это иерархическая шестиуровневая структура, в которой когнитивные навыки расположены по степени сложности мыслительных операций: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. В инженерно-технической сфере более точным является вариант в версии Л. Андерсона, в котором также шесть уровней: помнить, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать. Освоение некоторого знания происходит последовательно по всем шести уровням и является полным только в этом случае.

Кстати говоря, эта квалификация может быть положена в основу решения вопроса об оценке компетенций, не потерявшего свою актуальность, но выходящего за рамки настоящей работы.

Чтобы показать, что некий конкретный и измеримый результат обучения достигнут, студент должен его продемонстрировать. Поэтому для формулировки результата обучения предлагается следующий шаблон:

Студент сможет [глагол-действие] [что?] (используя [ресурсы]) и создать [продукт].

Ресурсы заключены в квадратные скобки, поскольку они не всегда требуются в формулировке, остальные элементы обязательные.

При таких формулировках результатов обучения задача создания фондов оценочных средств, основанная на таксономическом подходе, становится алгоритмизированной: понятно, что именно

проверять и как проверять. Следовательно, в некоторой мере снимается острый вопрос о степени сформированности компетенций.

В заключение вернемся к вопросу формирования ПК в случае, когда профессиональные стандарты для специалиста определенного профиля отсутствуют, а подготовка необходима. Возможны два пути разрешения этой проблемы.

Сейчас наиболее распространен первый: формулировка ПК заимствуется из предыдущего стандарта. Вполне разумный ход, однако есть опасность утраты актуальности. Усовершенствовать этот процесс можно через привлечение работодателей, а именно: предоставить широкий перечень возможных компетенций с просьбой оставить действительно необходимые. Причем не требуется охватывать большой круг производителей, поскольку в этом случае перечень может значительно и необоснованно вырасти. Достаточно двух-трех предприятий, основных потенциальных заказчиков наших выпускников.

Авторы не являются сторонниками такого подхода, поскольку наш опыт общения с представителями отрасли в этой сфере показывает большую трудозатратность и неэффективность процесса разного рода согласований. Специалистам-практикам трудно говорить на языке компетенций, поэтому они склонны к перечислению должностных обязанностей и умений, которые в итоге не так просто обобщить в компетенцию.

Наиболее предпочтительным, на наш взгляд, является другой путь, основанный на лексическом анализе совокупности близких к требуемому профстандартов, в том числе из смежных областей. Продемонстрируем идею на примере.

Предположим, необходимо осуществить подготовку специалиста, который занимается проектированием и обслуживанием на судах электрических цепей. Однако в группе 30 «Судостроение» профстандарт «Инженер по электронике и электрике судов» отсутствует.

Начинаем с анализа профстандартов этой же группы на предмет поиска подходящих для использования при формулировке компетенций нашего специалиста.

Обобщенная трудовая функция	Трудовая функция
30.001 «Специалист по проектированию и конструированию в судостроении»	
С. Разработка и модернизация проектов, техническое сопровождение производства судов, плавучих сооружений, аппаратов и их составных частей	С/03.6. Техническое и технологическое сопровождение процесса строительства и модернизации судов, плавучих сооружений, аппаратов и их составных частей
30.018 «Строитель кораблей»	
А. Организация строительства (ремонта) корабля (судна) по отдельному направлению работ	А/01.6. Оперативное планирование выполнения работ, обеспечивающее выполнение отдельных узловых событий графика строительства (ремонта) корабля (судна)
	А/02.6. Координация и контроль выполнения работ по строительству (ремонту) корабля (судна) производственными подразделениями организации по одной специализации
30.020 «Инженер по наладке и испытаниям в судостроении»	
В. Выполнение пусконаладочных работ судового оборудования и систем, а также проведение сопутствующих мероприятий	В/02.6. Ведение технической, эксплуатационной и приемо-сдаточной документации на проведение работ по наладке и испытаниям судового оборудования и систем
	В/03.6. Разработка и проведение мероприятий, направленных на совершенствование организации наладки и испытаний судового оборудования и систем
20.042 «Работник по диагностике оборудования электрических сетей методами испытаний и измерений»	
Е. Инженерно-техническое сопровождение деятельности по техническому диагностированию оборудования электрических сетей	Е/01.6. Выполнение регламентных работ по техническому диагностированию оборудования электрических сетей методами испытаний и измерений
	Е/02.6. Обоснование планов и программ деятельности по техническому диагностированию оборудования электрических сетей методами испытаний и измерений

В случае необходимости (недостатка материала) можно обратиться к другим группам специальностей. Например, в нашем случае в целях демонстрации мы использовали профстандарт из группы 20 «Электроэнергетика».

Анализ приведенных формулировок трудовых функций позволяет сформулировать следующие профессиональные компетенции.

ПК-1. Способен осуществлять техническое и технологическое сопровождение жизненного цикла электрооборудования судов.

ПК-2. Способен оперативно планировать выполнение работ по обеспечению жизненного цикла электрооборудования судов.

ПК-3. Способен координировать и контролировать выполнение работ по обеспечению жизненного цикла электрооборудования судов.

ПК-4. Способен вести техническую, эксплуатационную и приемо-сдаточную документацию на проведение работ по наладке и испытаниям электрооборудования судов.

ПК-5. Способен осуществлять разработку и проведение мероприятий, направленных на совершенствование организации наладки и испытаний электрооборудования судов.

ПК-6. Способен выполнять регламентные работы по техническому диагностированию электрооборудования судов.

ПК-7. Способен разработать и обосновать планы и программы деятельности по техническому диагностированию электрооборудования судов.

Поскольку из формулировок понятно, какие именно трудовые функции легли в основу профессиональных компетенций, при определении индикаторов следует воспользоваться соответствующими им трудовыми действиями с необходимыми корректировками.

Таким образом, в настоящей работе нами предложен и продемонстрирован на примерах системный подход к формированию профессионального цикла основной образовательной программы. Понимание того, что качество программы подготовки специалиста закладывается уже на этапе ее проектирования, стимулировало апробацию и активное использование представленного подхода при разработке ряда программ в Санкт-Петербургском государственном морском техническом университете. Ряд сложностей, с которыми пришлось столкнуться в процессе реализации этой идеи, носили в большей степени организационный характер и были преодолены посредством проведения общеуниверситетского методического семинара.

В завершение отметим, что представленная технология проектирования образовательных программ ориентируется на текущее состояние отрасли и ее требования. Не стоит забывать, что в каждом техническом университете должны быть программы подготовки специалиста будущего со своим набором компетенций. Здесь мы не можем целиком ориентироваться на профстандарты. Требуется другой подход, разработка которого является предметом дальнейших исследований.

Список источников

1. Попов Л.Е., Слободской М.И., Постников С.Н. Человек, биосфера и естественные технологии познания // Физическая мезомеханика. 2004. Т. 7, № 2. С. 117–120.
2. Сафонцева Н.Ю., Лутков С.А. Проектирование основных образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов деятельности (на примере морской образовательной организации) // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 56–60.
3. Алтыбаева М.А., Сооронбаева К.А. Разработка оценочных средств образовательных программ // Научное обозрение. 2022. № 5. С. 15–19.
4. Михайлов Ю.И. Основная профессиональная образовательная программа как продукт гармонизации государственного образовательного и профессионального стандартов // Материалы XXVIII Международной научно-методической конференции «Современное образование: содержание, технологии, качество». СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2022. Т. 1. С. 296–298.

5. Анисимова Т.В. Междисциплинарная парадигма как основа проектирования образовательных программ и повышения качества образовательного процесса // Мир образования – образование в мире. 2021. № 4 (84). С. 45–51.
6. Воронин Д.М., Воронина Е.Г., Коротков О.В. Разработка образовательной программы согласно формированию «ядра высшего педагогического образования» и унификации образовательных программ высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-2. С. 57–59.
7. Насонова Н.А., Соколов Д.А., Кварацхелия А.Г., Карандеева А.М., Ильичёва В.Н. Образовательная программа как комплекс основных характеристик образовательного процесса // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2021. Вып. 10. С. 60–63.
8. Виландеберк А.А., Шубина Н.Л. Проектирование образовательных программ в условиях формирования новой образовательной среды // Научное мнение. 2020. № 3. С. 33–43.
9. Полевая Н.М., Ситникова В.В. Механизм формирования профессиональной компетенции: от разработки образовательной программы до проверки сформированности компетенции (на примере направления подготовки «социальная работа») // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 225–228.
10. Тулекбаева А.К., Ветохин С.С. Методические принципы разработки модульных образовательных программ по специальности // Высшее техническое образование. 2020. Т. 4, № 1. С. 26–32.
11. Смоленникова Л.В., Стрельникова Н.М. Методические подходы к формированию образовательных программ в условиях реинжиниринга образовательного процесса // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15, № 2. С. 149–156.
12. Пошивайло Я.Г., Колесников А.А. Опыт разработки образовательной программы магистратуры по направлению подготовки 05.04.03 «Картография и геоинформатика» // Актуальные вопросы образования. 2021. № 1. С. 42–45.
13. Анохина О.В. Инновационные подходы к разработке образовательных программ в высшем образовании: современные методы и технологии проектирования // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2023. № 6. С. 65–74.
14. Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Грушина С.Р., Ляшенко В.С., Шадрин Н.Н., Тарарин И.М. Некоторые аспекты разработки образовательных программ бакалавриата в условиях федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 9 (67). С. 11–27.
15. Тиханова Н.Е. Разработка (актуализация) образовательной программы высшего образования на основе ФГОС 3++ // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2023. № 2 (30). С. 60–70.
16. Омелянович В.В. К вопросу оптимизации разработки основных профессиональных образовательных программ высшего образования как важном условии повышения эффективности организации образовательной деятельности // Академическая мысль. 2022. № 3 (20). С. 72–75.
17. Зайцева О.М., Волошановская Ю.Э., Новиков П.Н. Учет профессиональных стандартов как основы формирования образовательных программ высшего образования // Социально-трудовые исследования. 2022. № 49 (4). С. 133–148.
18. Сквизников М.А., Рахматулин А.М., Шехонин А.А. Экспертные методы формирования профессиональных компетенций выпускников // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 11. С. 139–146.
19. Гафурова А.Д. Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума // Молодой ученый. 2022. № 1 (396). С. 237–239.
20. Дементьев Ю.Ю. Таксономия Бенджамина Блума как инструмент эффективного достижения целей занятия // Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет». Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 29. С. 13–15.

References

1. Popov L.E., Slobodskoy M.I., Postnikov S.N. Chelovek, biosfera i estestvennyye tekhnologii poznaniya [Man, biosphere and natural cognition technologies]. *Fizicheskaya mezomekhanika – Physical Mesomechanics*, 2004, vol. 7, no. 2, pp. 117–120 (in Russian).
2. Safontseva N.Yu., Lutkov S.A. Proyektirovaniye osnovnykh obrazovatel'nykh programm s uchotom trebovaniy professional'nykh standartov deyat'nosti (na primere morskoy obrazovatel'noy organizatsii) [Designing basic

- educational programs, taking into account the requirements of professional standards of activity (with reference to a maritime educational organization)]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture and education*, 2022, no. 1 (92), pp. 56–60 (in Russian).
3. Altybayeva M.A., Sooronbayeva K.A. Razrabotka otsenocnykh sredstv obrazovatel'nykh programm [Development of evaluation tools for educational programs]. *Nauchnoye obozreniye – Science Review*, 2022, no. 5, pp. 15–19 (in Russian).
 4. Mikhaylov Yu.I. Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma kak produkt garmonizatsii gosudarstvennogo obrazovatel'nogo i professional'nogo standartov [The main professional educational program as a product of harmonization of state educational and professional standards]. *Materialy XXVIII mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii "Sovremennoye obrazovaniye: sodержaniye, tekhnologii, kachestvo"* [Proceedings of the XXVIII International Scientific and Methodological Conference "Modern education: content, technology, quality"]. Saint Petersburg, SPbGETU "LETI" Publ., 2022. Pp. 296–298 (in Russian).
 5. Anisimova T.V. Mezhdistiplinarnaya paradigma kak osnova proyektirovaniya obrazovatel'nykh programm i povysheniya kachestva obrazovatel'nogo protsessa [Interdisciplinary paradigm as a basis for designing educational programs and improving the quality of the educational process]. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire – Education world*, 2021, no. 4 (84), pp. 45–51 (in Russian).
 6. Voronin D.M., Voronina E.G., Korotkov O.V. Razrabotka obrazovatel'noy programmy soglasno formirovaniyu "yadra vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya" i unifikatsii obrazovatel'nykh programm vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [Development of an educational program according to the formation of the "core of higher pedagogical education" and unification of educational programs of higher pedagogical education]. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya*, 2021, no. 73-2, pp. 57–59 (in Russian).
 7. Nasonova N.A., Sokolov D.A., Kvaracheliya A.G., Karandeeva A.M., Il'ichova V.N. Obrazovatel'naya programma kak kompleks osnovnykh kharakteristik obrazovatel'nogo protsessa [Educational program as a set of basic characteristics of the educational process]. *Sistema menedzhmenta kachestva: opyt i perspektivy – Quality management system: experience and prospects*, 2021, no. 10, pp. 60–63 (in Russian).
 8. Vilandebek A.A., Shubina N.L. Proyektirovaniye obrazovatel'nykh programm v usloviyakh formirovaniya novoy obrazovatel'noy sredy [Designing of educational programmes in conditions of the new educational environment]. *Nauchnoye mneniye – The Scientific Opinion*, 2020, no. 3, pp. 33–43 (in Russian).
 9. Polevaya N.M., Sitnikova V.V. Mekhanizm formirovaniya professional'noy kompetentsii: ot razrabotki obrazovatel'noy programmy do proverki sformirovannosti kompetentsii (na primere napravleniya podgotovki "sotsial'naya rabota") [The mechanism of formation of professional competence from the development of an educational program to check the formation of competence (for example, the direction of training "social work")]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 9, no. 3 (32), pp. 225–228 (in Russian).
 10. Tulekbayeva A.K., Vetokhin S.S. Metodicheskiye printsipy razrabotki modul'nykh obrazovatel'nykh programm po spetsial'nosti [Methodological principles of development of modular educational programs on specialty]. *Vyssheye tekhnicheskoe obrazovanie – Higher technical education*, 2020, vol. 4, no. 1, pp. 26–32 (in Russian).
 11. Smolennikova L.V., Strel'nikova N.M. Metodicheskiye podkhody k formirovaniyu obrazovatel'nykh programm v usloviyakh reinzhiniringa obrazovatel'nogo protsessa [Methodological approaches to the formation of educational programs in the context of educational process reengineering]. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Mari State University*, 2021, vol. 15, no. 2, pp. 149–156 (in Russian).
 12. Poshivaylo Ya.G., Kolesnikov A.A. Opyt razrabotki obrazovatel'noy programmy magistratury po napravleniyu podgotovki 05.04.03 "Kartografiya i geoinformatika" [Experience in developing master program "Cartography and geoinformatics"]. *Aktual'nyye voprosy obrazovaniya – Topical Issues of Education*, 2021, no. 1, pp. 42–45 (in Russian).
 13. Anokhina O.V. Innovatsionnyye podkhody k razrabotke obrazovatel'nykh programm v vysshem obrazovanii: sovremennyye metody i tekhnologii proyektirovaniya [Innovative approaches to the development of educational programs in higher education: modern methods and design technologies]. *Nauchnoye obozreniye. Seriya 2: Gumanitarnyye nauki – Scientific Review. Series 2. Human sciences*, 2023, no. 6, pp. 65–74 (in Russian).
 14. Gurnikovskiy A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Grushina S.R., Lyashenko V.S., Shadrina N.N., Tararin I.M. Nekotoryye aspekty razrabotki obrazovatel'nykh programm bakalavriata v usloviyakh federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya [Some aspects of the development of bachelor's degree programs in the context of federal state educational standards of higher professional education]. *Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika – Education Management Review*, 2023, no. 9 (67), pp. 11–27 (in Russian).

15. Tikhonova N.E. Razrabotka (aktualizatsiya) obrazovatel'noy programmy vysshego obrazovaniya na osnove FGOS 3++ [Development (improvement) of the educational program of higher education on the basis of GEF 3++]. *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovaniye – Continuum. Maths. Informatics. Education*, 2023, no. 2 (30), pp. 60–70 (in Russian).
16. Omel'yanovich V.V. K voprosu optimizatsii razrabotki osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm vysshego obrazovaniya kak vazhnom uslovii povysheniya effektivnosti organizatsii obrazovatel'noy deyatel'nosti [On the Issue of Optimizing the Development of Basic Professional Educational Programs of Higher Education as an Important Condition for Improving the Effectiveness of the Organization of Educational Activities]. *Akademicheskaya mysl'*, 2022, no. 3 (20), pp. 72–75 (in Russian).
17. Zaytseva O.M., Voloshanovskaya Yu.E., Novikov P.N. Uchyot professional'nykh standartov kak osnovy formirovaniya obrazovatel'nykh programm vysshego obrazovaniya [Accounting of professional standards as the basis for the formation of educational programs of higher education]. *Sotsial'no-trudovyye issledovaniya – Social and labor research*, 2022, no. 49 (4), pp. 133–148 (in Russian).
18. Skvaznikov M.A., Rakhmatulin A.M., Shekhonin A.A. Ekspertnyye metody formirovaniya professional'nykh kompetentsiy vypusnikov [Expert Methods for Developing University Graduates' Professional Competencies]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 11, pp. 139–146 (in Russian).
19. Gafurova A.D. Taksonomiya obrazovatel'nykh tseley Bendzhamina Bluma [Benjamin Bloom's Taxonomy of Educational Objectives]. *Molodoy uchyonyy*, 2022, no. 1 (396), pp. 237–239 (in Russian).
20. Dement'yev Yu.Yu. Taksonomiya Bendzhamina Bluma kak instrument effektivnogo dostizheniya tseley zanyatiya [Taxonomy of Benjamin Bloom as a tool for effective achievement of lesson goals]. *Vestnik obrazovatel'nogo konsortsiума "Srednerusskiy universitet". Seriya: Gumanitarnye nauki – The bulletin of the educational consortium Srednerussky University. Series: Humanities*, 2024, no. 29, pp. 13–15 (in Russian).

Информация об авторе

Постников С.Н., кандидат физико-математических наук, доцент, доцент,
Санкт-Петербургский государственный морской технический университет (ул. Лоцманская, 3,
Санкт-Петербург, Россия, 190121).
E-mail: psn4691@mail.ru. ORCID: 0009-0002-9056-1188. SPIN-код: 5995-8045.

Information about the author

Postnikov S.N., Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Saint Petersburg State Marine Technical University (ul. Lotsmanskaya, 3, Saint Petersburg, Russian Federation, 190121).
E-mail: psn4691@mail.ru. ORCID: 0009-0002-9056-1188. SPIN-code: 5995-8045.

Статья поступила в редакцию 28.02.2025; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 28.02.2025; accepted for publication 01.07.2025

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Научная статья

УДК 373.138.2.016:91

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-62-73>

Применение картографических игр на уроках географии

Елена Юрьевна Петрова¹, Татьяна Владимировна Ершова²

^{1,2} *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

¹ *petrowaeu@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4412-5173>*

² *Ershova10@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-4185-1079>*

Аннотация

Рассматривается проблема формирования картографических навыков у обучающихся общеобразовательных учреждений в процессе преподавания географии. Изучены требования, предъявляемые к содержанию картографической грамотности школьников как одному из предметных результатов обучения. Проанализировано содержание школьных учебников географии на наличие в них заданий по работе с географической картой. Описана игра как вид деятельности человека и дидактическая игра как учебная деятельность школьников. Дано определение картографической игре с ее особенностями в учебном процессе. Приведены примеры разработанных авторами картографических игр по каждому курсу школьной географии, охарактеризованы способы формирования картографических навыков обучающихся при выполнении игровых заданий. Цель статьи состоит в описании заданий картографических игр, применяемых для развития умений школьников работать с географическими картами, систематизировать полученную информацию, закреплять полученные знания. Результаты контрольных работ, проведенных после применения картографических игр на уроках географии, показали, что данный вид деятельности повышает мотивацию к обучению, способствует формированию картографической грамотности, повышает качество усвоения школьниками нового материала и улучшает обучение школьников.

Ключевые слова: *картография, картографические игры, картографические компетенции, приемы формирования картографических навыков, качество обучения, уроки географии*

Для цитирования: Петрова Е.Ю., Ершова Т.В. Применение картографических игр на уроках географии // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 4 (62). С. 62–73. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-62-73>

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION

Original article

The use of cartographic games in geography lessons

Yelena Yu. Petrova¹, Tatyana V. Ershova²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ petrowaeu@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4412-5173>

² Ershova10@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-4185-1079>

Abstract

The problem of the formation of cartographic skills among schoolchildren in the process of studying geography was considered. The normative and legal documents have been studied, which determine the importance of the formation of schoolchildren's skills to work with a geographical map. School geography textbooks were analyzed for the presence of tasks for working with a geographical map. The game as a type of human activity and the didactic game as an educational activity of schoolchildren were described. The definition of a cartographic game with its features and components has been given. Examples of cartographic games developed by the authors for each course of school geography were given in this article. The methods of forming the cartographic skills of schoolchildren during the performance of tasks were described. The purpose of the article is to describe the rules, structure and tasks of cartographic games that can be conducted in different types of geography lessons to develop the skills to work with geographical maps, systematize the information received, consolidate the existing knowledge gained. Cartographic games are described (a topographic game based on the fairy tale "Geese-Swans", a travel game "World Ocean", a board game "Experts in Australia", "Eurasia" based on the image of the television game "Own Game", "Sights of Russia" and "Cities of Russia") based on the material of various school geography courses, examples of tasks performed by schoolchildren. The results of the control work carried out after the use of cartographic games in geography lessons showed that this type of activity increases motivation to learn, contributes to the formation of cartographic literacy, improves the quality of students' learning of new material and improves the learning of schoolchildren.

Keywords: *cartography, cartographic games, cartographic skills, techniques for developing cartographic skills, quality of training, geography lessons*

For citation: Petrova E.Yu., Ershova T.V. *Primeneniye kartograficheskikh igr na urokakh geografii* [The use of cartographic games in geography lessons]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 62–73. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-62-73>

История развития человеческого общества показывает, что картографические рисунки-схемы появились у народов, не имеющих письменности. Путешественники на рубеже XV–XVI вв. обращались к местным жителям новых открытых территорий, и те подручными средствами рисовали подобие карт-схем. Например, эскимосы Северной Америки на снегу или жители Микронезии на коре дерева отчетливо прорисовывали основные ориентиры на местности и направление движения. Конечно, примитивные картографические рисунки древних людей мало чем схожи с современными географическими картами. Но они являются доказательством необходимости и практической значимости данных изображений местности для охотников, земледельцев и древних строителей. Примитивные картографические рисунки делали на рогах животных, предметах быта, на стенах в пещерах. В Империи инков в III тысячелетии до н.э. применяли систему узелков на веревочках

с использованием ракушек, камней и палочек под названием кипу (узелковое письмо). Примитивные схемы местности, нанесенные на бивень мамонта, были найдены на Украине. По оценкам археологов, возраст находки составляет 14–15 тыс. лет [1]. Изображения на стене пещеры Чата-Хюрюк в Турции – петроглиф, датирующийся примерно 6200 г. до н. э.; петроглиф на серебряной вазе из Майкопа, относящийся к 2500 г. до н. э.; наскальный рисунок в виде геометрических знаков и изображений птиц в пещерах Северной Италии 1900–1200 гг. до н. э. Известна также египетская карта золотых приисков, датируемая 1400 г. до н. э. [2]. Подобные изображения территории проживания человека указывают на необходимость создания карты как источника информации и наглядного средства обучения.

Для успешной работы с географической картой ученик должен разбираться в условных обозначениях и с их помощью считывать информацию с различных тематических и общегеографических карт; объяснять взаиморасположение географических объектов; знать отличие карт от других видов изображения поверхности; сопоставлять текстовую и картографическую информацию, данные таблиц и карт, диаграмм и карт; умозрительно представлять фрагменты карт разного содержания. В результате при чтении карт у обучающихся с помощью ассоциаций может складываться обобщенный образ местности: Италия похожа на сапог, остров Сахалин – на рыбу, Австралия напоминает котопёса (голову собаки – западная часть континента и голову кота – восточная часть), Таиланд – голову слона с хоботом (полуостров Малакка) и т. д.

Карта рассматривается как источник знаний и средство наглядности. К элементам картографической грамотности кандидат педагогических наук методист-географ И.В. Дешина [3] относит: сравнение различных видов карт между собой и с аэро- и космоснимками; освоение языка; умение читать, сопоставлять, анализировать, владение навыками извлечения информации из карт. Уровни работы с картой описаны в методических пособиях доктора педагогических наук Е.А. Таможней [4, 5]: 1) понимать карту – значит усвоить главные ее свойства (масштаб, градусную сеть, условные обозначения, способы изображения поверхности); 2) читать карту – значит называть географические объекты, их взаимозависимость и скрытую в них информацию; 3) знать карту – значит воспроизводить в памяти объекты карт.

Картографические умения относятся к важнейшим предметным результатам обучения по учебному предмету «География» и отражены в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования в п. 45.6.3 [6] как умение выбирать и использовать картографическую информацию для решения учебных и практических задач, а также представлять в виде карты географическую информацию.

Основы картографической грамотности закладываются еще в 4-м классе при изучении предмета «Окружающий мир». Так, в рабочей тетради [7] приводятся фрагменты политических и физических карт Европы, Азии, Африки и России с заданиями: подписать название карт и условные знаки (река, озеро, обрыв, болото, остров, равнина, горы, ледники); выписать с физической карты мира названия гор и их высоту; сопоставить описание формы рельефа и название. Есть и задания по работе с контурной картой России: подписать крупнейшие равнины и горы, моря, реки, озера; природные зоны; субъекты Федерации. Данные задания учат четвероклассников читать карту: понимать, как цветом обозначается высота рельефа, как показываются реки и озера, государственная граница и омывающие моря, территории соседних государств и их столицы, какие административные единицы входят в состав нашей страны.

Изучение географии как школьного предмета начинается в 5-м классе. Именно здесь закладываются основные знания и умения работы с картой, которые прописаны в федеральной рабочей программе основного общего образования «География» (для 5–9-х классов образовательных организаций) [8]. В предметных результатах освоения программы говорится, что обучающиеся научатся:

- пользоваться картографической информацией;
- описывать и сравнивать маршруты путешественников разных времен;
- определять направления, расстояния по плану местности и по географическим картам, географические координаты по географическим картам;
- использовать условные обозначения планов местности и географических карт для решения учебных задач;
- применять понятия «план местности», «географическая карта», «аэрофотоснимок», «ориентирование на местности», «стороны горизонта», «азимут», «горизонталы», «масштаб», «условные знаки» для решения учебных и практико-ориентированных задач;
- различать понятия «план местности» и «географическая карта», «параллель» и «меридиан»;
- показывать на карте и обозначать на контурной карте материки и океаны, крупные формы рельефа Земли.

В 6-м классе происходит знакомство с тематическими картами: климатической, физической, картой природных зон и др.; углубляются умения работать с контурной картой. Предметные результаты программы [8] включают: умение описывать по физической карте полушарий, физической карте России, карте океанов, глобусу местоположение изученных географических объектов.

В курсе «География материков и океанов» (7-й класс) расширяются картографические знания за счет овладения навыками работы как с общегеографическими, так и с картами материков (физико-географическая, климатическая, карта природных зон, карта хозяйственной деятельности человека) и картами отдельных океанов. В учебниках появляются задания на использование нескольких источников информации – климатической, физико-географической карт и климатограмм, тематических карт и сравнительных таблиц, текста учебника и карт. Картографические умения, указанные в программе [8], следующие:

- описывать по географическим картам и глобусу местоположение изученных географических объектов для решения учебных задач;
- устанавливать (используя географические карты) взаимосвязи между движением литосферных плит и размещением крупных форм рельефа;
- использовать картографические источники информации для изучения особенностей природы, населения и хозяйства отдельных территорий;
- представлять в виде карт географическую информацию, необходимую для решения учебных и практико-ориентированных задач.

В курсе «География России. Природа. Население» (8-й класс) картографические навыки отрабатываются на физической карте России. Этому способствуют и практические работы, где необходимо провести сравнительный анализ карт с выяснением причинно-следственных связей между ними. Пример подобного задания: объясните приуроченность полезных ископаемых России к разным тектоническим структурам.

В федеральной рабочей программе основного общего образования по географии [8] указаны следующие умения работы с географической картой:

- характеризовать географическое положение России с использованием информации из различных источников, в том числе карт;
- приводить примеры субъектов Российской Федерации разных видов и показывать их на географической карте;
- показывать на карте и (или) обозначать на контурной карте крупные формы рельефа, крайние точки и элементы береговой линии России; крупные реки и озера, границы климатических поясов и областей, природно-хозяйственных зон в пределах страны.

В курсе «География России. Хозяйство. Население» (9-й класс) формирование картографических навыков происходит с включением тематических экономических карт России (по отраслям

промышленности и сельского хозяйства) и экономических карт природно-хозяйственных регионов. При этом работа школьников усложняется методом наложения карт: выявляются природные особенности экономико-географического объекта и его хозяйственная специализация: показывать на карте крупнейшие центры и районы размещения отраслей промышленности, транспортные магистрали и центры, районы развития отраслей сельского хозяйства [8].

В старших классах в связи с появлением тематических экономических карт мира задания в большей степени направлены на закрепление умений работать с ними (обобщать, сравнивать, анализировать, делать выводы). Часто используется прием совместного анализа географических карт и таблиц, карт и диаграмм, карт и графиков.

Таким образом, мы видим, что в современных нормативных документах и школьных учебниках географии [9–15] в определенной мере решается проблема обучения школьников работе с картами через стандартные задания и приемы, но при этом ощущается нехватка интересных заданий, картографических игр для мотивации и формирования картографических навыков обучающихся.

Игра – это вид деятельности, где в моделируемых ситуациях обучающийся может через призму своего опыта решить поставленную задачу, усвоить и закрепить навыки и вместе с тем совершенствовать свое поведение [16]. В учебном процессе игры носят дидактический характер и направлены на усвоение и закрепление предметных знаний, мотивацию к изучению предмета, коммуникацию и социализацию школьников. Дидактическая игра состоит из игрового замысла, правил, игровых действий, познавательного содержания, материально-технического обеспечения и планируемого результата [17].

В преподавании географии используются имитационные и неимитационные игры. Имитационные игры призваны в ролевой форме получать и закреплять предметные знания. К таким играм относятся деловые и театрализованные игры, в которых идет распределение ролей и обыгрывание сценария с решением научных или социальных проблем. Например, деловая игра-конференция «Заседание совета директоров предприятия», в ходе которой рассматриваются вопросы оптимизации производства и экспортно-импортные отношения, или игра «Научная конференция «Как спасти Арктику?», где обсуждается экологическая проблема региона. Театрализованные игры предполагают мини-спектакли социально-познавательной направленности с распределением ролей, изготовлением костюмов и реквизита, театральным представлением. Примерами таких игр могут быть: «В гостях у горцев», где показаны национальные костюмы, блюда, сказания, мифы и обычаи народов Кавказа; или «Праздник картошки» со стихотворениями, необычными фактами и дегустацией блюд из картофеля.

В неимитационных играх используется групповая или индивидуальная форма работы, присутствует элемент соревновательности, в конце игры подводятся итоги. Наиболее распространенные виды игр – игры-соревнования, настольные игры. В играх-соревнованиях как правило используется игровое поле с категориями вопросов и баллами, участники делятся на команды. Например, игра-викторина «Самое-самое в мире», «Своя игра» на тему «Природа России». Настольные игры разнообразны: игра-путешествие с использованием карт «Великие географические открытия», игра-квест, географическое лото. К неимитационным играм также относятся популярные игры «Города» и «Крокодил».

В технологии организации неимитационных игр выделяют этапы: разработка игры, проведение игры и заключительный этап. Во время разработки мероприятия учитель продумывает цель, задачи, правила игры и систему оценивания результатов, адаптирует учебное содержание под игровую деятельность. На этапе проведения учитель руководит игровым процессом, корректирует ход игры. На заключительном этапе происходит подведение итогов, оценивание работы команд и каждого участника в соответствии с выработанными критериями.

По дидактическому оснащению и имитационные, и неимитационные игры, используемые учителями географии, являются картографическими, так как географическая карта – основное наглядное средство обучения.

Картографическая игра – это игра с использованием географических карт, направленная на формирование картографических знаний и умений учащихся с помощью упражнений и заданий, адаптированных под изучаемую тему. Рассмотрим методические особенности картографических игр по разным курсам географии.

В 5-м классе при изучении темы «План и карта» можно провести топографическую игру «Путешествие по топографической карте», позволяющую закрепить навыки составления плана местности с помощью топографических условных знаков. В игре принимают участие четыре команды, которым предстоит составить план местности по фрагментам народной сказки «Гуси-лебеди». При его составлении используется памятка действий:

- проанализировать текст фрагмента сказки;
- отобрать из раздаточного материала карточки с топографическими знаками, необходимыми для составления плана, и, если потребуется, составить собственные знаки (например, печь);
- составить план местности, на которой происходит действие сказки.

Пример отрывка для группы № 1. «Жили-были дед да баба. У них была дочка да сынок маленький. <...> Отец с матерью ушли, а девочка посадила братца на траву под окошко дома, сама побежала на улицу. <...>». После работы в группе ее представители прикрепляют составленный план на доску, таким образом вырисовывается весь маршрут путешествия сестрицы Аленушки в поисках братца Иванушки. Одновременно учащиеся поясняют, какие топографические знаки использовались, как расположены объекты относительно друг друга, как ориентироваться по плану местности.

Данная игра благодаря сказочному сюжету позволяет пятиклассникам закрепить знания о топографических знаках, о правилах составления топографического плана, об отличии плана местности от географической карты. Кроме получения предметных знаний, происходит формирование коммуникативных и регулятивных навыков обучающихся. Игра может проводиться на уроках разных типов: уроке открытия нового знания, уроке отработки умений и рефлексии, уроке систематизации знаний, а также на внеурочных занятиях и занятиях в системе дополнительного образования.

Примером игры для шестиклассников может быть игра-путешествие «Мировой океан», цель которой – закрепление и систематизация знаний по изученной теме. Игра командная, носит соревновательный характер и проводится с использованием физической карты мира и карт отдельных океанов. Командам предстоит проложить маршрут по настенной карте мира, выполняя задания на стоянках кораблей (станциях) и зарабатывая жетоны за правильно выполненные задания. Важной частью игры является ведение капитанами команд судового журнала с отражением участия членов команд в разных видах деятельности для получения итоговой оценки.

Примеры заданий остановки «Гавань Мечты»: заполните пропуски – «Самое глубокое место на Земле – ...», «Узкое водное пространство, ограниченное с двух сторон сушей (материками, островами или материком и островом), – ...». Данное задание позволяет проверить теоретические знания по изученной теме и умение обучающихся по памяти воспроизводить географические объекты.

Задание остановки «Залив Удачи»: подпишите на контурной карте географические объекты, обозначенные цифрами (относятся к элементам Мирового океана). Проблемное задание остановки «Берег Надежды»: «Наш корабль заправился питьевой водой и продуктами в пункте с координатами 12° ю.ш. 133° в.д. Во время шторма корабль потерял управление и стал дрейфовать по ветру и течению». Ответьте на вопросы:

1. Назовите географический объект, где команда корабля запаслась водой и провизией?
2. Благодаря какому течению дрейфовал корабль и куда оно его вынесло?
3. Через какие океаны проходил дрейф корабля?

Задание позволяет проверить умения учащихся находить географический объект по координатам, считывать информацию с физической карты мира, находить морские течения.

Остановка «Бухта Сюрпризов». Задание: «Назовите имя знаменитого томского путешественника и покажите маршрут его кругосветного путешествия» (Е.А. Ковалевский). На остановке «Порт Эрудитов» учащимся предлагается на скорость показать на карте географические объекты из категории «самые-самые»: самое мелкое море, самый широкий пролив, самый большой остров, самое теплое течение, самое холодное море и т.д. Задания этих станций направлены на отработку умений работать с физической картой мира, показывать географические объекты.

В седьмом классе при изучении курса «Физическая география материков и океанов» применяются игры на закрепление знаний об изученных материках. Рассмотрим пример формирования картографических навыков в ходе настольной игры «Знатоки Австралии». В игре принимают участие несколько команд, действие игры осуществляется на игровом поле в виде распечатанной физической карты Австралии с маршрутом из 57 шагов (цифры на карте) (рис. 1). Учащиеся, кидая кубик, попадают на определенные цифры, отвечают на вопросы и выполняют задания. На игровом поле есть цифры-ловушки (выслушать интересный факт о материке и пропустить ход или передвинуться на несколько шагов назад), например: ход 27 – «Вы забрались на красную гору Улуру, которая меняет цвет от бледно-розового до фиолетового. Чтобы спуститься с нее, вам потребуется больше времени (*вы пропускаете ход в следующем раунде*)». При ответах необходимо пользоваться тематическими картами Австралии.

Примеры заданий:

- Высочайшая вершина материка?
- Кто из перечисленных животных лишний: утконос, панда, динго, кенгуру, коала, опоссум, радужный лорикет.
- Определите координаты столицы Австралии.
- Какая самая большая пустыня Австралии носит женское имя?
- Как вы думаете, в Австралии есть вулканы?
- Какая природная зона занимает большую часть Австралии?
- В каком климатическом поясе находится большая часть Австралии?
- Что «большого» есть в Австралии (рис. 2) – коррекционно-развивающее задание для детей с ограниченными особенностями здоровья, позволяющее корректировать внимание и навыки работы с картой [18].

Другим примером игры по курсу географии седьмого класса является игра по теме «Евразия», составленная по типу телевизионной игры «Своя игра». Проводится в индивидуальной или групповой форме с целью закрепления изученного материала. Обучающимся предлагается игровое поле

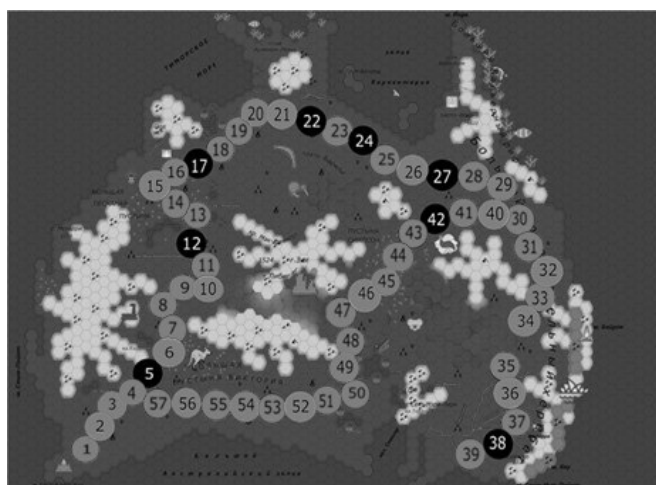


Рис. 1. Игровое поле к игре «Знатоки Австралии»

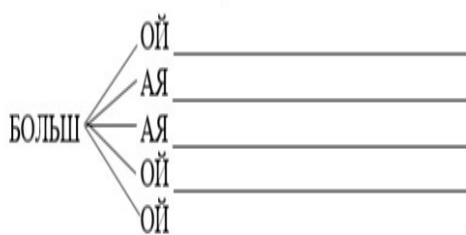


Рис. 2. Задание на считывание информации с карты [19]

Баллы	Вопросы				
1	1	2	3	4	5
2	10	9	8	7	6
3	11	12	13	14	15
4	20	19	18	17	16
5	21	22	23	24	25

Рис. 3. Игровое поле к игре «Евразия»

(рис. 3) с баллами и цифрами вопросов по физико-географическому положению материка, климату, внутренним водам, природным ресурсам, достопримечательностям.

Примеры заданий:

- пользуясь физической картой мира, ответьте, какие океаны омывают материк Евразия;
- по карте атласа «Годовое количество осадков» найдите территории с максимальным и минимальным количеством осадков;
- назовите восточную крайнюю островную точку Евразии и ее координаты;
- по карте «Плотность населения мира» найдите наименее населенную область материка. Каковы причины низкой заселенности этой зоны?

Разработанные игры носят занимательный характер, позволяют проверить у обучающихся знания по изученным материкам, умения пользоваться различными картами (физической, климатической, тектонической картами, картой природных зон и др.).

В 8-м классе изучается физическая география России, и учащимся в конце года предлагается игра «Достопримечательности России». Командам участников выдаются контурные карты России и раздаточный материал – карточка (рис. 4) с фотографией исторической или природной достопримечательности, карточка с названием объекта и карточка с описанием достопримечательности, например Маньпупунёр [20]. Школьникам необходимо сопоставить эти карточки и на контурной карте цифрой отметить ее местоположение. В завершение игры команды прикрепляют на настенную физическую карту России фотографии всех достопримечательностей.

Игра носит познавательный характер, так как обучающиеся узнают много нового о достопримечательностях России, а также в ходе выполнения заданий закрепляются навыки работы с физической и контурной картами России.

Для закрепления знаний по экономическим районам России в 9-м классе разработана игра «Города России». Правила игры: класс делится на команды по числу экономических районов России. Учащиеся выполняют задания и за правильный ответ получают фишки – значки отраслей



Рис. 4. Карточка к игре «Достопримечательности России»

промышленности. Далее на контурной карте района отмечают город с отраслями промышленности согласно полученным фишкам, объясняют особенности его географического положения и сложившуюся специализацию.

Примеры заданий для команды «Уральский экономический район»:

- С помощью физической карты определите высочайшую гору Урала.
- Перечислите наиболее крупные месторождения нефти на Урале.
- Используя карту «Народы России», определите, где на Урале проживают башкиры и коми-пермяки.
- Назовите город-миллионник, названный в честь российской императрицы.
- Из какого поделочного камня в сказке Павла Бажова был сделан волшебный цветок?

Игра позволяет проверить знания о хозяйстве экономических районов России, умения пользоваться экономическими картами атласа и контурной картой, строить причинно-следственные связи зависимости специализации промышленности городов и природных ресурсов, рельефа.

Разработанные игры были апробированы автором, учителем географии МАОУ СОШ № 50 г. Томска Е.Ю. Петровой и студентами-географами в ходе учебной технологической и производственной педагогической практик в 2023/24 учебном году. Картографические игры были включены в уроки систематизации знаний и позволили закрепить знания и умения обучающихся по изученным темам и подготовиться к последующим контрольным работам, результаты которых приведены в таблице.

Результаты качества обученности учащихся по данным проведенных контрольных работ

Класс	Количество обучающихся, писавших контрольную работу	Тема контрольной работы	Дата проведения	Оценки				Общая успеваемость, %	Качественная успеваемость, %
				на 2	на 3	на 4	на 5		
5 А, Б, В	75	План и карта	28.11.2023	0	32	28	15	100	43
6 А, Б, В	72	Мировой океан	17.10.2023	0	30	25	17	100	43
7 А, Б, В	80	Австралия	20.02.2024	0	8	52	20	100	72
7 А, Б, В	80	Евразия	09.04.2024	0	27	41	12	100	53
8 А, Б, В	68	Достопримечательности России	30.04.2024	0	8	41	13	100	54
9 А, Б, В	74	Экономические районы России	30.04.2024	0	23	39	12	100	51

Данные таблицы говорят о том, что общая успеваемость по результатам контрольных работ составила 100 %, т. е. все учащиеся справились с заданиями. Качественная успеваемость (оценки 4 и 5) составляет от 43 до 72 %, что является хорошим показателем. Следовательно, картографиче-

ские игры, включенные в уроки систематизации знаний, способствуют закреплению изученных тем и навыкам работы с картографической информацией.

Описанные в статье картографические игры могут быть использованы учителями географии в педагогической деятельности.

Список источников

1. Картоведение: учебник для вузов / А.М. Берлянт, А.В. Востокова, В.И. Кравцова и др. М.: Аспект Пресс, 2003. 477 с.
2. Козлова И.В. История картографии: иллюстрированный курс лекций. Томск: Интегральный переплет, 2020. 102 с.
3. Душина И.В. Как учить школьников географии: пособие для начинающих учителей и студентов педагогических институтов и университетов по географическим специальностям. М.: Московский лицей, 1996. 192 с.
4. Таможняя Е.А. Методика обучения географии: учебник и практикум для вузов / под общ. ред. Е.А. Таможней. М.: Юрайт, 2021. 321 с.
5. Практикум по методике преподавания географии для студентов педагогических вузов / под ред. Е.А. Таможней. М.: Экзамен, 2008. 222 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт № 287 [от 31.05.2021] // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (дата обращения: 10.01.2025).
7. Плешаков А.А., Крючкова Е.А. Окружающий мир. Рабочая тетрадь. 4 класс. Ч. 1. М.: Просвещение, 2022. 92 с.
8. Федеральная рабочая программа основного общего образования география (для 5–9 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 10.01.2025).
9. Летягин А.А. География. Начальный курс. 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / под общ. ред. В.П. Дронова. М.: Вентана-Граф, 2016. 192 с.
10. География: 5–6 классы: учебник / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина и др. М.: Просвещение, 2022. 191 с.
11. География. 7 класс: учебник / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина и др. М.: Просвещение, 2022. 256 с.
12. География. 8 класс: учебник / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина и др. М.: Просвещение, 2022. 255 с.
13. География. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций / А.И. Алексеев и др. М.: Просвещение. Полярная звезда, 2023. 239 с.
14. Максаковский В.П. География. 10–11 классы : учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень. М.: Просвещение, 2020. 416 с.
15. Гладкий Ю.Н. География. 10 класс. Базовый и углубленный уровень. М.: Полярная звезда, 2023. 272 с.
16. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
17. Петрова Е.Ю. Современные технологии в обучении географии: учеб. пособие для студентов педагогических университетов. Томск: Изд-во ТГПУ, 2018. 124 с.
18. Петрова Е.Ю. Система коррекционно-развивающей деятельности учителя географии // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 5 (158). С. 12–16.
19. Петрова Е.Ю. Методика обучения географии: учебно-методический комплекс для студентов географических профилей педагогических университетов: практикум. Томск: Изд-во ТГПУ, 2015. 100 с.
20. Одно из Семи чудес России: плато Маньпупунёр, или «Мансийские болваны» в тайге Северного Урала // Яндекс Путешествия. URL: <https://travel.yandex.ru/journal/plato-manpupunyor/> (дата обращения: 1.04.2025).

References

1. Berlyant A.M., Vostokova A.V., Kravtsova V.I. et al. *Kartovedeniye: uchebnik dlya vuzov* [Cartography: textbook for universities]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2003. 477 p. (in Russian).
2. Kozlova I.V. *Istoriya kartografii: illyustrirovanny kurs lektsiy* [History of cartography: Illustrated course of lectures]. Tomsk, Integral'nyy pereplyot Publ., 2020. 102 p. (in Russian).

3. Dushina I.V., Ponurova G.A. *Kak učit' shkol'nikov geografii: posobiye dlya nachinayushchikh uchiteley i studentov pedagogicheskikh institutov i universitetov po geograficheskim spetsial'nostyam* [How to teach geography to schoolchildren: a handbook for beginning teachers and students of pedagogical institutes and universities on geographical specialties]. Moscow, Moskovskiy litsey Publ., 1996. 192 p. (in Russian).
4. Tamozhnyaya E.A., Smirnova M.S., Dushina I.V. *Metodika obucheniya geografii: uchebnik i praktikum dlya vuzov* [Geography teaching methods: textbook and workshop for universities]. Moscow, Yurayt Publ., 2021. 321 p. (in Russian).
5. *Praktikum po metodike prepodavaniya geografii dlya studentov pedagogicheskikh vuzov* [Practical training on geography teaching methods for students of pedagogical universities]. Ed. Tamozhnyaya E.A. Moscow, Ekzamen Publ., 2008. 222 p. (in Russian).
6. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart no. 287* [ot 31.05.2021] [Federal State Educational Standard no. 287 [dated 31.05.2021] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (accessed 10 January 2025).
7. Pleshakov A.A., Kryuchkova E.A. *Okruzhayushchiy mir. Rabochaya tetrad', 4 klass. Chast' I* [Surrounding world: Grades 4: Workbook. Part 1]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2022. 92 p. (in Russian).
8. Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya geografiya (dlya 5–9 klassov obrazovatel'nykh organizatsiy) [Federal work program of basic general education geography (for grades 5–9 of educational organizations)]. *Yedinoye sodержaniye obshchego obrazovaniya* [Unified content of general education] (in Russian). URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (accessed 10 January 2025).
9. Letyagin A.A. *Geografiya. Nachal'nyy kurs: 5 klass: uchebnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy* [Geography. Initial course: 5th grade: textbook for students of general education organizations]. Ed. V.P. Dronova. Moscow, Ventana-Graf Publ., 2016. 192 p. (in Russian).
10. Alekseyev A.I., Nikolina V.V., Lipkina E.K. et al. *Geografiya: 5–6 klassy: uchebnik* [Geography: Grades 5–6: textbook]. Moscow, Prosveshcheniye, Publ., 2022. 191 p. (in Russian).
11. Alekseyev A.I., Nikolina V.V., Lipkina E.K. et al. *Geografiya: 7 klass: uchebnik* [Geography: Grades 7: textbook]. Moscow, Prosveshcheniye, Publ., 2022. 256 p. (in Russian).
12. Alekseyev A.I., Nikolina V.V., Lipkina E.K. et al. *Geografiya: 8 klass: uchebnik* [Geography: Grades 8: textbook]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2022. 255 p. (in Russian).
13. Alekseyev A.I. et al. *Geografiya. 9 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy* [Geography. Grade 9: textbook for general education organizations]. Moscow, Prosveshcheniye, Polyarnaya zvezda Publ., 2019. 239 p. (in Russian).
14. Maksakovskiy V.P. *Geografiya. 10–11 klassy: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy: bazovyy uroven'* [Geography. Grades 10–11: textbook for general education organizations: basic level]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2020. 416 p. (in Russian).
15. Gladkiy Yu.N., Nikolina V.V. *Geografiya. 10 klass. Bazovyy i uglublennyy uroven'* [Geography. Grade 10: textbook. Basic and advanced level]. Moscow, Polyarnaya zvezda Publ., 2023. 272 p. (in Russian).
16. Selevko G.K. *Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy v 2 t. T. I* [Encyclopedia of Educational Technologies. In 2 vol. Vol. 1]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 2005. 556 p. (in Russian).
17. Petrova E.Yu. *Sovremennyye tekhnologii v obuchenii geografii: uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh universitetov* [Modern technologies in geography teaching: a textbook for students of pedagogical universities]. Tomsk, TSPU Publ., 2018. 124 p. (in Russian).
18. Petrova E.Yu. Sistema korrektsionno-razvivayushchey deyatel'nosti uchitelya geografii [The system of correctional and developmental activities of a geography teacher]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, vol. 5 (158), pp. 12–16 (in Russian).
19. Petrova E.Yu. *Metodika obucheniya geografii: uchebno-metodicheskiy kompleks dlya studentov geograficheskikh profiley pedagogicheskikh universitetov: praktikum* [Methods of teaching geography: an educational and methodical complex for students of geographical profiles of pedagogical universities: a practical course]. Tomsk, TSPU Publ., 2015. 100 p. (in Russian).
20. *Oдно из Семи чудес России: плато Маньпупунёр, или “Мансийские болваны” в тайге Северного Урала* [One of the Seven Wonders of Russia: the Manpupuner plateau, or “Mansi blockheads” in the taiga of the Northern Urals]. *Yandex Puteshestviya* [Yandex Travel] (in Russian) URL: <https://travel.yandex.ru/journal/plato-manpupunyor/> (accessed 1 April 2025).

Информация об авторах

Петрова Е.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: Petrowaeu@yandex.ru. ORCID: 0009-0006-4412-5173. SPIN-код: 2708-1659. Researcher ID: MVX-7978-2025.

Ершова Т.В., кандидат физико-математических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: Ershova10@mail.ru. ORCID: 0009-0004-4185-1079. SPIN-код автора: 3217-5587. Researcher ID: MVY-2530-2025. Scopus ID: 35861088000.

Information about the authors

Petrova E.Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: Petrowaeu@yandex.ru. ORCID: 0009-0006-4412-5173. SPIN-code: 2708-1659. Researcher ID: MVX-7978-2025.

Ershova T.V., Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: Ershova10@mail.ru. ORCID: 0009-0004-4185-1079. SPIN-code: 3217-5587. Researcher ID: MVY-2530-2025. Scopus ID: 35861088000.

Статья поступила в редакцию 08.04.2025; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 08.04.2025; accepted for publication 01.07.2025

Научная статья

УДК 372.881.161.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-74-82>

Сравнительно-сопоставительный анализ глаголов движения в русском и китайском языках в процессе обучения русскому языку китайских студентов

Ольга Вячеславовна Орлова^{1,2}, Елена Юрьевна Кириченко³

¹ Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия

^{2,3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1,2} o.orlova13@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0128-6891>

³ elenakirichenkoforstudy@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-4149-6869>

Аннотация

В статье в качестве методического подспорья преподавателю русского языка как иностранного, работающему в аудитории китаеязычных обучающихся, представлен сравнительно-сопоставительный анализ ключевых характеристик русской и китайской систем глаголов движения. Описаны смысловые признаки, лежащие в основе картин движения в обоих языках, а также иерархия этих признаков, т. е. очередность того, какой признак выступает первым номером при выборе глагола движения, какой – вторым и т. д. Так как в значениях китайских базовых глаголов движения отсутствуют для русского языка смысловые характеристики, а именно способ передвижения (самостоятельно/на транспорте) и его кратность/некратность, рекомендуется акцентировать внимание китайских студентов на необходимости сознательного выражения этих признаков при речестроении на русском языке.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, китаеязычные обучающиеся, глаголы движения

Для цитирования: Орлова О.В., Кириченко Е.Ю. Сравнительно-сопоставительный анализ глаголов движения в русском и китайском языках в процессе обучения русскому языку китайских студентов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2025. Вып. 4 (62). С. 74–82. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-74-82>

Original article

Comparative analysis of verbs of motion in Russian and Chinese in the process of teaching Russian to Chinese students

Olga V. Orlova^{1,2}, Elena Yu. Kirichenko³

¹ Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering, Tomsk, Russian Federation

^{2,3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

^{1,2} o.orlova13@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0128-6891>

³ elenakirichenkoforstudy@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-4149-6869>

Abstract

The article presents a comparative analysis of the key characteristics of the Russian and Chinese verb systems of motion as a methodological aid for a teacher of Russian as a foreign language working in an audience of Chinese-speaking learners. The semantic features underlying the motion pictures in both languages are described, as well as the hierarchy of these features, i.e., the order of which feature comes first when selecting a motion verb, which feature comes second, etc. Since the semantic features mandatory for verb selection in Russian are not in the basic constructions expressing the semantics of movement in Chinese, it is advisable to focus Chinese learners' attention on the mandatory conscious cognitive action of expressing these features when selecting a verb in speech activity in Russian. Numerous exercises for reproducing these verbs in already prepared utterances or microtexts, as well as translation exercises from

Chinese into Russian and back again, can be of particular help here. In addition, an effective way to optimize the learning of Russian verbs of motion can be the adaptation of the material of basic textbooks, which are actively used in the teaching process, to the linguistic and didactic needs of the audience of native Chinese speakers, which is the nearest prospect of our research.

Keywords: *methodology of teaching Russian as a foreign language, Chinese-speaking learners, verbs of motion*

For citation: Orlova O.V., Kirichenko E.Yu. Sravnitel'no-sopostavitel'nyy analiz glagolov dvizheniya v russkom i kitayskom yazykakh v protsesse obucheniya russkomu yazyku kitayskikh studentov [Comparative analysis of verbs of motion in Russian and Chinese in the process of teaching Russian to Chinese students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 74–82. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-74-82>

Актуальность данной работы обусловлена объективной потребностью современной методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в оптимизации процесса обучения в сторону его адаптации к лингводидактическим потребностям обучающихся, обусловленным спецификой их родного языка и культуры. В частности, в такой адаптации нуждается система изучения русских глаголов движения в китайязычной аудитории.

Представление о движении в пространстве является базовым и чрезвычайно важным для человеческой жизнедеятельности. В разных языках сложились различные способы вербального воплощения идеи движения в пространстве, эти способы зависели от образа жизни и мысли, традиционного уклада, специфики хозяйственной деятельности и особенностей менталитета того или иного народа.

Опора на демонстрацию различий в языковых картинах движения родной и изучаемой лингвокультур активно способствует начальному пониманию обучающимися общих принципов описания движения в осваиваемом языке. Как пишет А.А. Шахаева в статье «Предупреждение семантической интерференции при обучении китайским глаголам направления движения», «при обучении глаголам... движения на семантическом уровне значение каждого глагола группы глаголов направления движения следует представлять как изображение – картинку – целой процессуальной ситуации направленного движения и вводить информацию о каждом компоненте их сложного значения. И, как результат... обучаемые будут миновать родной язык и исходить из ментальной картинки, передающей значение глагольной единицы» [1, с. 324]. Более того, чтобы «миновать родной язык», полезно и целесообразно ясно осознавать основные различия ментальных процедур, производимых носителями родного и изучаемого языков при выборе того или иного глагола движения.

Однако адекватных данной задаче методических разработок в помощь преподавателю русского языка как иностранного, призванных на сравнительно доступном уровне описать специфику семантического структурирования системы глаголов движения – общую картину и отдельные ее составляющие – в русском и китайском языках, столь различных как по типологическим, так и по когнитивным характеристикам, не имеется.

В то же время опубликовано достаточное количество диссертаций и других научных трудов, в которых на высоком уровне теоретического осмысления представлено сравнительно-сопоставительное описание систем русских и китайских глаголов движения. Это диссертации Ван Минбао «Сравнительная характеристика глаголов движения русского и китайского языков» [2], Гуан Лили «Глаголы движения в русском и китайском языках» [3], А.А. Шахаевой «Типология глаголов направления движения в разноструктурных языках» [4], Ду Хунцзюнь «Система приставочных глаголов движения в русском языке в сопоставлении с китайским языком» [5], а также ряд статей [6–8] и др.

С опорой на эти исследования на относительно доступном уровне для русскоязычных преподавателей и обучающихся попытаемся представить ключевые характеристики русской и китайской картин движения и систем глаголов движения, в дидактических целях значительно упростив и схематизировав подачу материала.

Во-первых, в разных языках в основу картины движения положены разные признаки. Во-вторых, в каждом языке своя иерархия этих признаков, т. е. по-разному построена очередность того, какой признак выступает первым номером при выборе глагола движения, какой – вторым и т. д.

Что касается общего для языков мира набора грамматических и семантических признаков глаголов движения и их, этих признаков, палитры, то авторы статьи «Об изучении глаголов движения в разносистемных языках», проанализировав соответствующую научную литературу, в заключении отмечают: «Каждый исследователь остановился на каких-то определенных качествах этих глаголов движения: по направленности движения; внутривидовым различиям для сравнения глаголов движения; кратности и разнократности глаголов движения; по предельности и неопределенности глаголов движения и перемещения по способам глагольного действия; семантике глаголов движения, способам обозначения направления при глаголах движения; темпоральности, актуальности и модальности» [7, с. 98–99], а критериями при классификации русских глаголов движения называют: «глаголы, обозначающие направление движения; глаголы, обозначающие способ движения, или глаголы способа движения (называют способ без указания направления); глаголы направления, указывающие направление движения; глаголы способа и направления движения; глаголы отвлеченного значения, обозначающие сам процесс движения, не указывающие ни на способ, ни на направление» [7, с. 98–99].

Отметим, что для методики преподавания РКИ, о чем свидетельствует отраженная в многочисленных исследованиях, учебниках и пособиях обширная теория и практика (например, см.: [9–13]), на первом месте среди критериев не классификации, но выбора глагола движения при речепрождении стоит не направление движения, а способ. То есть сначала вводятся глаголы «идти» и «ехать» в конструкциях с винительным падежом для обозначения направления движения (Они идут на стадион/Мы едем в Москву), а уже потом представляются глаголы, составляющие пару уже изученным (идти/ходить, ехать/ездить) по признакам однонаправленности/неоднонаправленности и кратности/некратности (единичное перемещение в одну сторону (в данный момент)/перемещение в обе стороны (вперед и назад) или повторяющееся движение (регулярно, постоянно, часто)).

Добавочные признаки, такие как движение внутрь, наружу, через и т. д., как правило, выражаются с помощью приставок, а приставочные глаголы движения изучаются по очередности следующими за бесприставочными.

Итак, для русской языковой картины движения в основу первичного выбора глагола движения положены:

- 1) способ движения (самостоятельное/несамостоятельное (условно – на транспорте));
- 2) направленность и кратность движения (однонаправленность/неоднонаправленность; кратность/некратность).

Для китайской языковой картины движения и набор, и иерархия основных признаков выбора глагола движения совершенно иные. Опираясь на перечисленные выше исследования, попытаемся описать их как можно более доступно для не владеющего китайским языком русскоязычного преподавателя или обучающегося. Заметим, что данное описание сильно упрощает и обобщает систему китайских глаголов движения в лингводидактических целях наиболее доступного и наглядного ее представления. Для китайских глаголов приводится иероглифическое их написание, написание в латинизированной транскрипции пининь без указания тонов и, наконец, их написание в нормативной кириллической транскрипции палладице (см. о транскрипциях пининь и палладице: [14–20]).

В отличие от русского языка в китайском в семантике базовых глаголов движения не отражается способ перемещения (пешком или на транспорте), приоритет отдан различным аспектам направления движения. В китайской языковой картине движения в основу первичного выбора глагола положены:

1. Субъективный ориентир (позиция говорящего): 去 (qu/цую) – уйти (от говорящего); 来 (lai/лай) – прийти (к говорящему), 走 (zou/цзоу) – идти/ходить (абстрактное движение безотносительно к говорящему) (табл. 1).

Таблица 1

Глаголы движения китайского языка по субъективному ориентиру

Иероглиф	Пининь	Палладица	Условный коррелят в русском языке
去	qu	цую	двигаться от говорящего
来	lai	лай	двигаться к говорящему
走	zou	цзоу	идти/ходить

2. Пространственный ориентир (табл. 2).

Таблица 2

Глаголы движения китайского языка по пространственному ориентиру

Иероглиф	Пининь	Палладица	Условный коррелят в русском языке
上	shang	шан	взойти, подняться (двигаться вверх)
下	xia	ся	сойти, спуститься (двигаться вниз)
进	jin	цзинь	войти (двигаться внутрь)
出	chu	чу	выйти (двигаться наружу)
过	guo	го	пройти, перейти (двигаться через)

Выбор глагола движения в русском и китайском



В РУССКОМ

1 Как/на чём движется?

 **Идти** пешком

 **Ехать** на транспорте

2 Направленность и кратность движения?

→ **идти ехать**

↔ **ходить ездить**



В КИТАЙСКОМ

Куда движется относительно говорящего?

→ **qu/цую** от говорящего

← **lai/лай** к говорящему

 **zou/цзоу** безотносительно говорящего

Куда движется в пространстве?

⤴ **shang/шан** движение вверх

⤵ **xia/ся** движение вниз

➡ **jin/цзинь** движение внутрь

➡ **chu/чу** движение наружу

⤴ **guo/го** движение через



Выбор глагола движения в русском и китайском языках

На рисунке представлена схема базовых признаков для выбора глагола движения в русском и китайском языках, изучив которую, преподаватель РКИ может получить наглядное представление о базовых коренных различиях, лежащих в основе языковых картин движения в двух контактирующих в сознании китайских обучающихся лингвокультурах.

Как может выражаться в китайском языке первичный и обязательный для смысловой структуры русских глаголов признак способа передвижения (самостоятельно/с помощью средств передвижения), заключенный в семантике корневой морфемы (*идти/ехать*)? Во-первых, далеко не всегда этот семантический компонент вообще актуализируется в содержащем глагол движения высказывании. Как указывает Ду Хунцзюнь в диссертационной работе «Система приставочных глаголов движения в русском языке в сопоставлении с китайским языком», «способ передвижения имплицитен и определяется из контекста, движение и путь выражены глаголами направления движения» [5, с. 19]. Например, смысл Он *приехал в Москву* может быть выражен следующими конструкциями с глаголами движения (табл. 3).

Таблица 3

Употребление глаголов движения в русском и китайском языках

Китайская фраза	Дословный (буквальный) перевод на русский	Перевод на русский	Иллюстрация
他 (он) 来 (lai/лай) 斯科(Москва)了	Он прибыл в Москву	Он приехал в Москву	
他 (он) 坐 (сидеть) 火车 (поезд) 来 (lai/лай) 莫斯科 (Москва)了	Он, сидя в поезде, прибыл в Москву	Он приехал в Москву на поезде	
他 (он) 坐 (сидеть) 公共汽车 (автобус) 来 (lai/лай) 莫斯科(Москва)了	Он, сидя в автобусе, прибыл в Москву	Он приехал в Москву на автобусе	
他 (он) 骑 (верхом) 马 (лошадь) 来 (lai/лай) 莫斯科 (Москва)了	Он верхом на лошади прибыл в Москву	Он приехал в Москву на лошади	
他 (он) 坐(сидеть) 飞机 (самолет) 来 (lai/лай) 莫斯科 (Москва)了	Он, сидя в самолете, прибыл в Москву	Он прилетел в Москву	

Как видим, в китайском языке выражение способа передвижения в конкретном речевом акте зависит от воли говорящего актуализировать или нет этот признак. Если для говорящего не важно, *идет* субъект его высказывания или *едет*, он вообще это не фиксирует (табл. 4).

Таблица 4

Употребление глаголов движения в русском и китайском языках

Китайская фраза	Русская фраза	Иллюстрация
他 (он) 去 (qu/цзюй) 商店 (магазин)	Он идет в магазин	
	Он едет в магазин	

Теперь о втором обязательном для выражения в смысловой структуре русских базовых глаголов движения признаке – кратность/некратность, также выраженном в корневой морфеме (*идти* – *ходить/ехать* – *ездить*). В китайском языке этот признак опять же не эксплицирован в семантике самих глаголов и не дифференцируется. Признаки однократности или двукратности/многократности, единичности/повторяемости действия могут быть вычленены из контекста, обычно включающего в себя обстоятельства, отражающие время, способ или образ действия. Примеры представлены в табл. 5.

Таблица 5

Употребление глаголов движения в русском и китайском языках

Китайские обстоятельства времени, способа или образа действия	Китайская фраза	Перевод на русский
每天 / mei tian (каждый день)	他 (он) 每天 (каждый день) 去 (qu/цзюй) 商店 (магазин)	Он каждый день ходит в магазин
昨天 / zuotian (вчера)	他 (он) 昨天 (вчера) 去 (qu/цзюй) 商店 (магазин) 了	Он вчера ходил в магазин
经常 / jing chang (часто)	他 (он) 经常 (часто) 去 (qu/цзюй) 商店 (магазин)	Он часто ходит в магазин
坐公共汽车 (сидя в автобусе, на автобусе)	他 (он) 坐公共汽车 (сидя в автобусе) 去 (qu/цзюй) 商店 (магазин)	Он едет в магазин на автобусе
骑自行车 (верхом на велосипеде, на велосипеде)	他 (он) 骑自行车 (на велосипеде) 去 (qu/цзюй) 商店 (магазин)	Он едет в магазин на велосипеде

Итак, заключенные в семантике русских базовых глаголов движения и актуализируемые при речестроении в процессе выбора нужного глагола (*идти, ходить, ехать* или *ездить*) смысловые признаки вообще не отражаются в базовых конструкциях, выражающих семантику передвижения, в китайском языке. Именно поэтому столь важно на всем протяжении изучения темы «Глаголы движения» постоянно заострять внимание китайских обучающихся на обязательном осознанном когнитивном действии выражения способа передвижения и его кратности при выборе глагола в речевой деятельности. Особенно здесь могут помочь многочисленные упражнения на воспроизведение указанных глаголов в уже готовых высказываниях или микротекстах, а также упражнения на перевод с китайского на русский и обратно. Кроме того, эффективным способом оптимизации изучения русских глаголов движения может стать адаптация материала базовых учебников РКИ, активно используемых в учебном процессе, к лингводидактическим потребностям аудитории носителей китайского языка, что является ближайшей перспективой наших исследований.

Список источников

1. Шахаева А.А. Предупреждение семантической интерференции при обучении китайским глаголам направления движения // Азиатско-Тихоокеанский регион: история и современность: материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых. Улан-Удэ, 2016. С. 322–324.
2. Ван М. Сравнительная характеристика глаголов движения русского и китайского языков: магистерская диссертация. Минск, 2014. 53 с.
3. Гуан Л. Глаголы движения в русском и китайском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Бишкек, 2012. 22 с.
4. Шахаева А. А. Типология глаголов направления движения (на материале бурятского и китайского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2014. 24 с.
5. Ду Х. Система приставочных глаголов движения в русском языке в сопоставлении с китайским языком: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 33 с.
6. Корчик Л.С. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в аудитории // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 1. С. 84–90.
7. Кенжебекова Р.С., Сабитова Л.С., Ибраева Б.М. Об изучении глаголов движения в разнотипных языках // Вестник Карагандинского университета. Серия: Филология. 2021. № 3. С. 93–100.
8. Егудурова В.М., Шахаева А.А. Структура полисемии русских глаголов *идти/ходить* в сопоставлении с китайскими эквивалентами // Филология и культура. 2020. № 4. С. 29–35.
9. Битехтина Г.А., Юдина Л.П. Система работы по теме «Глаголы движения». М., 1985. 160 с.
10. Куриленко В.Б., Щербакова О.М., Бирюкова Ю.Н. Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе // Образовательный вестник «Сознание». 2018. № 4. С. 14–20.
11. Скворцова Г.Л. Глаголы движения – без ошибок: пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. М., 2006. 136 с.
12. Харитонов О.В., Панова Л.В. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания на довузовском этапе обучения // Мир науки. 2018. Т. 6, № 2. С. 11–18.
13. Юркина Т.Н. Изучение глаголов движения в курсе русского языка как иностранного // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2021. № 3. С. 231–237.
14. Алексахин А.Н. Алфавит китайского языка путунхуа. Буква – фонема – звук речи – слог – слово. М., 2018. 206 с.
15. Коряков Ю.Б. Создание практических транскрипций для южнокитайских диалектов // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Т. 154. С. 101–110.
16. Лысяя Е.И. Особенности транскрипции имен собственных с китайского языка на русский и белорусский // Картина мира через призму китайской и белорусской культур: сб. статей международной научно-практической конференции. Минск, 2019. С. 224–228.
17. Орлова О.В. Полемика о кириллической транскрипции китайских слов и наименований в свете обыденной лингвистики (на материале русскоязычной сетевой коммуникации и интернет-публикаций) // Chinese Journal of Slavic Studies. 2022. Т. 2, № 1. С. 70–85.

18. Концевич Л.Р. Китайские имена собственные и термины в русском тексте. М., 2002. 262 с.
19. Белоносова А.Д. Функционирование китайских личных имен в тексте на русском языке // Студенческие чтения. Вып. 15. Чита, 2023. С. 32–36.
20. У Ш. Исторический обзор латинизации китайской письменности // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты: материалы Международной научно-практической конференции. М., 2015. С. 78–81.

References

1. Shakhayeva A.A. Preduprezhdeniye semanticheskoy interferentsii pri obuchenii kitayskim glagolam napravleniya dvizheniya [Preventing semantic interference in teaching Chinese verbs of direction of motion]. *Aziatsko-Tikhookeanskiy region: istoriya i sovremennost': materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchyonykh* [Asia-Pacific Region: History and Modernity: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference of Young Scientists]. Ulan-Ude, 2016. P. 322–324 (in Russian).
2. Wan M. *Sravnitel'naya kharakteristika glagolov dvizheniya russkogo i kitayskogo yazykov. Magisterskaya dissertatsiya* [Comparative characterization of verbs of motion of Russian and Chinese languages. Master's thesis]. Minsk, 2014. 53 p. (in Russian).
3. Guan L. *Glagoly dvizheniya v russkom i kitayskom yazykakh. Avtoref. dis. kand. filol. nauk* [Verbs of motion in Russian and Chinese languages. Abstract of thesis cand. philol. sci.]. Bishkek, 2012. 22 p. (in Russian).
4. Shakhayeva A.A. *Tipologiya glagolov napravleniya dvizheniya (na materiale buryatskogo i kitayskogo yazykov). Avtoref. dis. kand. filol. nauk* [Typology of verbs of motion direction (on the material of Buryat and Chinese languages). Abstract of thesis cand. philol. sci.]. Ulan-Ude, 2014. 24 p. (in Russian).
5. Du H. *Sistema pristavochnykh glagolov dvizheniya v russkom yazyke v sopostavlenii s kitayskim yazykom. Avtoref. dis. kand. filol. nauk* [The system of prefix verbs of motion in Russian in comparison with Chinese language. Abstract of thesis cand. philol. sci.]. Moscow, 2010. 33 p. (in Russian).
6. Korchik L.S. Glagoly dvizheniya v russkom yazyke i osobennosti ikh prepodavaniya v auditorii [Verbs of motion in Russian and peculiarities of their teaching in the classroom]. *Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost' – Vestnik RUDN. Series: Educational Issues: Languages and Specialization*, 2012, no. 1, pp. 34–90 (in Russian).
7. Kenzhebekova R.S., Sabitova L.S., Ibraeva B.M. Ob izuchenii glagolov dvizheniya v raznosistemnykh yazykakh [On the study of verbs of motion in different languages]. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya: Filologiya – Bulletin of the Karaganda university. Philology series*, 2021, no. 3, pp. 93–100 (in Russian).
8. Egodurova V.M., Shakhayeva A.A. Struktura polisemii russkikh glagolov idti/khodit' v sopostavlenii s kitayskimi ekvivalentami [The structure of polysemy of Russian verbs идти/ходить in comparison with Chinese equivalents]. *Filologiya i kul'tura – Philology and Culture*, 2020, no. 4, pp. 29–35 (in Russian).
9. Bitekhtina G.A., Yudina L.P. *Sistema raboty po teme "Glagoly dvizheniya"* [System of work on the topic "Verbs of motion"]. Moscow, 1985. 160 p. (in Russian).
10. Kurilenko V.B., Shsherbakova O.M., Biryukova Yu.N. Glagoly dvizheniya: strategii obucheniya na nachal'nom etape [Verbs of motion: learning strategies at the initial stage]. *Obrazovatel'nyy vestnik "Soznaniye" – Educational Bulletin "Consciousness"*, 2018, no. 4, pp. 14–20 (in Russian).
11. Skvortsova G.L. *Glagoly dvizheniya – bez oshibok: posobiye dlya studentov, izuchayushchikh russkiy yazyk kak inostrannyi* [Verbs of motion – without mistakes: Handbook for students learning Russian as a foreign language]. Moscow, 2006. 136 p. (in Russian).
12. Kharitonova O.V., Panova L.V. Glagoly dvizheniya v russkom yazyke i osobennosti ikh prepodavaniya na dovuzovskom etape obucheniya [Verbs of motion in Russian language and peculiarities of their teaching at the pre-university stage of education]. *Mir nauki – World of Science*, 2018, vol. 2, no. 2, pp. 11–18 (in Russian).
13. Yurkina T.N. Izucheniye glagolov dvizheniya v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo [Study of verbs of motion in the course of Russian as a foreign language]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva – Bulletin of the Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2021, no. 3, pp. 231–237 (in Russian).
14. Aleksakhin A.N. *Alfavit kitayskogo yazyka putunkhua. Bukva – Fonema – Zvuk rechi – Slog – Slovo* [Alphabet of Mandarin Chinese. Letter – Phoneme – Speech sound – Syllable – Word]. Moscow, 2018. 206 p. (in Russian).
15. Koryakov Yu.B. Sozdaniye prakticheskikh transkriptsiy dlya yuzhnokitayskikh dialektov [Creation of practical transcriptions for South Chinese dialects]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Scientific Notes of Kazan University. Ser.: Humanities*, 2012, vol. 174, no. 2, pp. 101–110 (in Russian).

16. Lysaya E.I. Osobennosti transkriptsii imen sobstvennykh s kitayskogo yazyka na russkiy i belorusskiy [Features of the transcription of proper names from Chinese into Russian and Belarusian]. *Kartina mira cherez prizmu kitayskoy i belorusskoy kul'tur: sbornik statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [The picture of the world through the prism of Chinese and Belarusian cultures: collection of articles of the international scientific-practical conference]. Minsk, 2019. P. 224–228 (in Russian).
17. Orlova O.V. Polemika o kirillicheskoj transkriptsii kitayskikh slov i naimenovanij v svete obydennoj lingvistiki (na materiale russkojazychnoj setevoy kommunikatsii i internet-publikatsij) [Polemics about Cyrillic transcription of Chinese words and names in the light of ordinary linguistics (on the material of Russian-language network communication and Internet publications)]. *Chinese Journal of Slavic Studies*, 2022, vol. 2, no. 1, pp. 70–85 (in Russian).
18. Kontsevich L.R. *Kitayskiye imena sobstvennyye i terminy v russkom tekste* [Chinese proper names and terms in Russian text]. Moscow, 2002. 262 p. (in Russian).
19. Belonosova A.D. Funktsionirovaniye kitayskikh lichnykh imen v tekste na russkom yazyke [Functioning of Chinese personal names in the text in Russian]. *Studencheskiye chteniya. Vyp. 15* [Student Readings. Issue 15]. Chita, 2023. Pp. 32–36 (in Russian).
20. U Sh. Istoricheskiy obzor latinizatsii kitayskoy pis'mennosti [Historical review of the Latinization of Chinese writing]. *Filologicheskoye obrazovaniye v sovremennykh issledovaniyakh: lingvisticheskiy i metodicheskiy aspekty: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Philological education in modern studies: linguistic and methodological aspects: materials of the International Scientific and Practical Conference]. Moscow, 2015. P. 78–81 (in Russian).

Информация об авторах

Орлова О.В., доктор филологических наук, профессор, Томский государственный архитектурно-строительный университет (пл. Соляная, 2, Томск, Россия, 634003); Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: o.orlova13@yandex.ru. ORCID: 0000-0003-0128-6891. SPIN-код: 2791-1515. Elibrary Author ID: 617313.

Кириченко Е.Ю., магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: elenakirichenkoforstudy@yandex.ru. ORCID: 0009-0002-4149-6869.

Information about the authors

Orlova O.V., Doctor of Philological Sciences, Professor, Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering (pl. Solyanaya, 2, Tomsk, Russian Federation, 634003); Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: o.orlova13@yandex.ru. ORCID: 0000-0003-0128-6891. SPIN-code: 2791-1515. Elibrary Author ID: 617313.

Kirichenko E.Yu., master's student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: elenakirichenkoforstudy@yandex.ru. ORCID: 0009-0002-4149-6869.

Статья поступила в редакцию 10.02.2025; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 10.02.2025; accepted for publication 01.07.2025

Научная статья
УДК 372.881.161.1
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-83-91>

Использование текста-биографии писателя на занятиях по русскому языку как иностранному

Галина Тимофеевна Мельникова¹, Татьяна Николаевна Шевелева²,
Татьяна Николаевна Плесканиук³

^{1, 2} Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Россия

³ ФГБОУ ВО МСХА им. К.А. Тимирязева, Москва, Россия

¹ gala.10@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9032-5199>

² tatyana.n.sheveleva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2137-877X>

³ pleskanyuk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8696-0330>

Аннотация

Статья посвящена изучению дидактической ценности биографических текстов, в частности биографии писателя, в процессе обучения русскому языку как иностранному. Актуальность вопроса обусловлена взглядом на биографию как на учебный текст, имеющий определенную структуру, богатый страноведческим и языковым материалом, необходимым для формирования коммуникативной компетенции инофонов. В ходе анализа современных научных работ были выявлены актуальные формы и методы изучения текстов-биографий на уроках с иностранными обучающимися, на основе чего сформулированы правила составления подобных текстов для дальнейшего использования их в учебном процессе. Согласно изложенным правилам был составлен оригинальный текст – биография писателя XIX в. В.А. Соллогуба и комплекс заданий на развитие страноведческой и культурологической компетенций, совершенствование речевой деятельности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, текст-биография, биография писателя, В.А. Соллогуб

Для цитирования: Мельникова Г.Т., Шевелева Т.Н., Плесканиук Т.Н. Использование текста-биографии писателя на занятиях по русскому языку как иностранному // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2025. Вып. 4 (62). С. 83–91. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-83-91>

Original article

The use of writer's biography texts in lessons on Russian as a foreign language

Galina T. Melnikova¹, Tatyana N. Sheveleva², Tatyana N. Pleskanyuk³

^{1, 2} Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation

³ Russian State Agrarian University-Moscow Timiryazev Agricultural Academy,
Moscow, Russian Federation

¹ gala.10@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9032-5199>

² tatyana.n.sheveleva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2137-877X>

³ pleskanyuk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8696-0330>

Abstract

The article is devoted to the study of the didactic value of biographical texts, writer's biographies in particular, in the process of teaching Russian as a foreign language. The relevance of the issue is determined by the view of biography as an educational text with a certain structure, rich in regional

and linguistic material necessary for the formation of the communicative competence of non-native speakers. At the same time, understanding such texts is often difficult for students due to the abundance of numerals (dates), proper names, and a variety of factual data. During the analysis of modern scientific works, the current forms and methods of studying biographical texts in lessons with foreign students were identified, on the basis of which the rules for composing such texts for their further use in the educational process were formulated. According to the outlined rules, an original text was compiled – a biography of the 19th-century writer V.A. Sollogub, as well as a set of tasks for the development of regional and cultural competencies and the improvement of speech activity. The assignments are presented in the traditional sequence (pre-reading, while-reading and post-reading work), which makes it possible to remove as many lexical difficulties as possible before perceiving biographical information, introduce the life and work of a Russian writer of a distant era and improve students' speech skills.

Keywords: *Russian as a foreign language, text-biography, writer's biography, V.A. Sollogub*

For citation: Melnikova G.T., Sheveleva T.N., Pleskanyuk T.N. Ispol'zovaniye teksta-biografii pisatelya na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu [The use of writer's biography texts in lessons on Russian as a foreign language]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 83–91. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-83-91>

Биографические тексты в качестве учебного материала на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) используются давно и активно. Это обусловлено определенными факторами. Во-первых, тексты-биографии имеют четкую последовательность изложения информации, что помогает ее восприятию и усвоению, способствует успешному выполнению заданий на развитие речевых навыков. Во-вторых, они являются богатыми источниками культурологических и страноведческих знаний: содержат данные о жизни и деятельности исторических личностей, реалиях конкретной эпохи, особенностях духовной жизни общества. Важными в данном аспекте представляются социокультурные (в том числе и литературные) факты, без знания которых невозможна полноценная коммуникация [1, с. 123]. Учитывая то, что положительным результатом обучения РКИ является сформированность коммуникативной компетенции [2], а также вторичной языковой личности, способной легко включаться в межкультурную коммуникацию [3, с. 299], взгляд на биографический текст как на дополнительное средство их развития приобретает особую актуальность.

Целью данной статьи является анализ работ современных авторов, посвященных проблеме использования текстов биографического содержания, и в частности биографий писателей, на уроках с иностранными обучающимися, а также разработка методических материалов по данной теме с учетом аналитических выводов.

Многие российские и зарубежные авторы научных и методических исследований в области РКИ указывают на значимость использования биографических текстов при работе с инофонами на всех этапах обучения, начиная с подготовительного отделения [4–8]. Так, одна из работ Е.В. Аверко-Антоновича посвящена роли биографических текстов в процессе развития аудитивных умений учащихся-иностранцев на начальном этапе изучения языка. Он обращает внимание на наличие в данных текстах знакомых для обучающихся элементов, «благодаря которым разворачивается история жизни (детство, учеба, работа, интересы, конец жизни) и которые образуют траекторию жизни, являющейся универсальной» [4, с. 350]. Таким образом, изучая жизненный путь известных людей, студенты-иностранцы оттачивают умение составлять рассказ о себе. И.А. Зайцева, как и предыдущий исследователь, основную дидактическую ценность таких текстов видит также в их структуре, которая обеспечивает последовательное построение монологического «высказывания-представления», содержащего «информацию о конкретном человеке» [7, с. 326]. Автор предлагает пример модели урока РКИ на основе работы с текстами-биографиями.

Биографиям писателей и поэтов в процессе обучения РКИ отводится особая роль, что влечет необходимость поиска новых методов работы с ней. Например, Е.И. Билютенко высказывает мысль

о непосредственной близости текста художественного произведения и текста-биографии его автора. В связи с этим при составлении биографии нужно учитывать не только содержательное наполнение, но и эмоциональную составляющую, работающую на развитие механизмов прогнозирования. Необходимо, «чтобы при восприятии текста большую роль играло воображение. Биография... должна вызывать у учащихся живые эмоции» [1, с. 123]. Теоретические выводы Е.И. Билютенко в соавторстве с Л.М. Шумской реализует в совместном пособии «Чтение и аудирование» (2021), где тексты – биографии известных людей Беларуси собраны в отдельный тематический раздел, расположены по мере возрастания сложности в соответствии с уровнем владения РКИ и представляют собой интересный, доступный дидактический материал [9].

В работах Е. Штырлиной и Ю. Капрановой представлены методические подходы к изучению жизнеописания писателя в иностранной аудитории (на примере биографии Л.Н. Толстого) [10, 11]. Авторы обращают внимание на то, что работа с текстом-биографией позволяет не только представить факты и «необходимую для иностранных учащихся информацию историко-литературного и лингвокультурологического характера» [11, с. 294], но и познакомить их с личностью писателя, его мировоззрением посредством метапредметных связей (использование репродукций картин, тематических фото- и видеоматериалов, экранизаций и т. д.).

Действительно, имея все формальные признаки учебного текста-биографии, биография писателя выполняет ряд дополнительных функций. Она является своеобразным «введением» в творчество, первым связанным с ним текстом, который воспринимается учащимися непосредственно перед чтением художественных произведений. Именно из биографии писателя иностранные студенты узнают годы его жизни и этапы творчества, наиболее важную личную информацию, мировоззренческие принципы. Упоминание реальных событий, топосов, имен современников формирует фоновые знания иностранцев об историческом и литературном процессе России. Это помогает ввести аудиторию в атмосферу эпохи, дать дополнительный материал исторического и культурологического характера, в том числе для понимания текстов произведений [12, с. 143], а также способствует решению общей проблемы низкой заинтересованности иностранцев «в понимании особенностей культуры и традиций страны изучаемого языка» [13, с. 127; 14].

Сами тексты-биографии, несмотря на информационную насыщенность, возможность с их помощью «развить вторичные коммуникативные навыки учащихся во всех видах речевой деятельности» [15, с. 153], нередко бывают сложны для восприятия и усвоения иностранцами [15–17], поэтому требуют особого внимания при отборе или составлении для дидактических целей. Как указывает Н.А. Вострякова, «чтобы повысить эффективность использования биографических текстов в иностранной аудитории, необходимо искать оптимальные пути их создания и более тщательно продумывать способы изучения» [16, с. 47].

Сформулируем основные правила, которые должны соблюдаться при составлении биографии писателя для ее использования на уроке РКИ:

- необходимо учитывать особенности аудитории для определения оптимальной сложности и информативности текста (уровень владения языком, возраст, изученный ранее материал, личные и профессиональные интересы и т. д.);
- изложение фактов должно быть в строго хронологическом порядке;
- структура текста должна отражать датированные этапы жизненного пути человека и информацию о них (рождение, детство, образование, работа (творчество), смерть);
- в достаточном объеме должны содержаться имена собственные: фамилии и имена современников, оказавших влияние на становление автора как личности и творца, географические названия, названия наиболее значимых произведений (обязательно упомянуть те, которые будут впоследствии изучаться) и т. д.;
- необходимо ввести краткую информацию об общественных, политических, мировоззренческих взглядах писателя;

– желательно включить примеры оценки творчества автора известными современниками;
– формулировать предложения, подбирать грамматические конструкции, лексику и фразеологию нужно так, чтобы данный текст мог стать материалом для составления лексико-грамматических заданий и речевых упражнений.

С учетом этих правил на основе статьи в «Русском биографическом словаре» (1909) [18, с. 96–98] был составлен оригинальный текст-биография писателя В.А. Соллогуба, творчество которого приходится на первую половину XIX в., и комплекс заданий на развитие навыков поискового чтения, понимания и фиксации информации. Обращение к личности В.А. Соллогуба обусловлено тем, что это один из наиболее известных писателей пушкинской поры, оказавший значительное влияние на развитие жанра светской повести в русской литературе. Его произведения отражают эпоху расцвета дворянской культуры и будут интересны для изучения в иностранной аудитории. Текст и комплекс заданий рассчитаны на студентов-иностранцев, владеющих русским языком на уровне В1.

Представим варианты предтекстовой работы, направленной на снятие коммуникативных и лексических трудностей и создание основы для рефлексивной деятельности во время чтения [19, с. 650].

Ответьте на вопросы:

Каких писателей и поэтов первой половины XIX в. Вы знаете? Какие произведения этих авторов Вы читали?

2. Объясните отличие творческих профессий – писатель, поэт, драматург.

3. Объясните значение слов «биография», «автобиография».

4. Образуйте прилагательные от данных существительных, выделите словообразующие суффиксы: литература, философия, биография, авторитет.

5. С помощью толкового словаря определите значение слов и выражений: аристократический, привить, аптекарь (аптекарьша), калоша, грядущий, переиздать, светское общество, тарантас, отставка, сборник.

6. Рассмотрите изображение. Это портрет известного писателя первой половины XIX в. Владимира Александровича Соллогуба, современника А.С. Пушкина.

Притекстовая работа представляет комплекс заданий, имеющих целью в том числе заинтересовать инофона материалом.

1. Прочитайте биографию В.А. Соллогуба.

Владимир Александрович Соллогуб родился в Санкт-Петербурге в 1813 г. в аристократической семье, получил хорошее домашнее воспитание и образование. Интерес и любовь к литературе были привиты ему с детства. Родители интересовались искусством. Воспитателем юного Владимира был драматург и поэт Эрнст Шарьер – будущий переводчик на французский язык произведений И.С. Тургенева. Родственником по линии бабушки был А.Н. Оленин, президент Императорской Академии художеств. В его доме молодой Соллогуб познакомился с такими известными писателями, как И.А. Крылов, А.С. Пушкин, А.С. Грибоедов.

В 1834 г. он окончил философский факультет Дерптского университета (сейчас это университет города Тарту в Эстонии). Сначала Соллогуб хотел связать свою жизнь с дипломатией, служил в министерстве иностранных дел и министерстве внутренних дел. Но в 1849 г. неожиданно ушел в отставку.

Первые литературные опыты Соллогуба относятся к концу 20-х гг. XIX в., когда ему было 15 лет. Общение со многими известными писателями того времени (А.С. Пушкиным, В.А. Жуковским, И.С. Тургеневым, М.Ю. Лермонтовым и др.) укрепило его желание серьезно заняться литературным творчеством. В 1837 г. в журнале «Современник» вышел первый рассказ Соллогуба «Три жениха», а в 1839 г. в другом популярном журнале «Отечественные записки» была напечатана повесть «История двух калош», которая имела большой успех. Также очень заинтересовали читателей и критиков повести «Аптекарьша» (1841), «Медведь» (1843) и особенно «Большой свет» (1840), где

под именем главного героя Соллогуб изобразил М.Ю. Лермонтова. В этих произведениях автор правдиво рассказывает о нравах светского общества. За внешней красотой часто скрывается неискренность и игра чувствами другого человека.

В 1842 г. все ранее изданные повести и рассказы Соллогуба вышли одним сборником под названием «На сон грядущий». Этот сборник очень понравился читателям, и через два года его переиздали, что было необычно для того времени. Авторитетный литературный критик XIX в. В.Г. Белинский так говорил о Соллогубе: «Это талант решительный и определенный, талант сильный и блестящий» [20, с. 5].

В последующие годы Соллогуб пишет много интересных произведений, полных юмора и точных замечаний по поводу жизни и нравов современного ему общества. Наибольшую известность имела повесть «Тарантас» (1845), воспоминания об А.С. Пушкине, Н.В. Гоголе и других писателях.

Умер В.А. Соллогуб в 1882 г. в немецком городе Гамбурге. Уже после смерти (в 1885 г.) вышел его биографический роман «Через край».

Ответьте на вопросы:

Кто такой В.А. Соллогуб? В каком веке жил В.А. Соллогуб? Он писал стихи или прозу? Какое учебное заведение окончил В.А. Соллогуб? С какого возраста В.А. Соллогуб стал писать литературные произведения? Кем работал В.А. Соллогуб после окончания университета? Что повлияло на решение В.А. Соллогуба стать писателем? В каком возрасте умер писатель?

3. Выпишите из текста все имена собственные, распределив их по группам: фамилии и имена людей, названия городов, названия учреждений, названия журналов, названия художественных произведений.

4. Подберите к фактам из биографии В.А. Соллогуба из левого столбика соответствующие даты из правого. Выпишите ответы в матрицу.

1. Год рождения	а) 1840			
2. Окончил университет	б) 1845			
3. Вышел первый рассказ «Три жениха»	в) 1813			
4. Вышла повесть «Большой свет»	г) 1882			
5. Напечатана повесть «Тарантас»	д) 1837			
6. Год смерти	е) 1834			
1.	2.	3.	4.	5.

5. Восстановите порядок изложения информации в соответствии с текстом.

☐	Соллогуб с детства любил литературу.
☐	Родился в аристократической семье.
☐	В 1837 г. вышло первое произведение автора.
☐	Умер в Германии.
☐	В образе главного героя повести изобразил известного писателя.
☐	Хотел быть дипломатом.
☐	Писал воспоминания.
☐	Окончил философский факультет университета.
☐	Сборник «На сон грядущий» очень понравился читателям.

6. Найдите в тексте слова, которые соответствуют приведенным описаниям:

1) человек, который переводит текст с одного языка на другой _____

- 2) автор произведений для театра _____
- 3) книга, в которой напечатано несколько произведений _____
- 4) человек, который анализирует, оценивает литературные произведения _____
- 5) рассказ о том, что было в жизни, о встречах с людьми _____
7. Подберите из текста синонимы к следующим словам: прекрасный, молодой, популярный.
8. Найдите в тексте и прочитайте отрывки, в которых есть ответы на вопросы:

Кто воспитывал молодого В.А. Соллогуба? С кем познакомился В.А. Соллогуб в доме своего родственника А.Н. Оленина? В каких журналах вышли первые произведения писателя? Какой необычный факт связан со сборником «На сон грядущий»? Как отзывался о В.А. Соллогубе В.Г. Белинский? Когда вышел роман В.А. Соллогуба «Через край»?

Обобщающий комплекс заданий дается на стадии послетекстовой работы.

1. Составьте план пересказа биографии В.А. Соллогуба. Перескажите биографию по плану.
2. Составьте письменно вашу биографию.

В заключение необходимо отметить, что проведенный анализ научных работ позволяет сделать вывод о несомненной целесообразности использования биографических текстов в методике РКИ. Изучение биографии писателя видится обязательным этапом перед обращением к его произведениям, на котором возможно введение специфической литературоведческой лексики, необходимой для анализа художественных текстов; знакомство с эпохой, литературным и общественным окружением, мировоззрением писателя, что, несомненно, нашло отражение в его творчестве. Знакомство с биографией писателя поможет иностранным обучающимся сориентироваться в периоде жизни и творчества данного автора, более глубоко понять тему и идею произведений, получить дополнительные страноведческие и культурологические знания.

Список источников

1. Билютенко Е.И. О специфике работы с текстом-биографией на занятиях по РКИ // Методология и технологии довузовского образования: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Гродно, 16–17 нояб. 2017 г.). Гродно: ГрГУ, 2018. С. 123–125.
2. Шевелева Т.Н., Радкевич А.В. Коммуникативный подход как способ оптимизации процесса социокультурной адаптации иностранных студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. 2023. № 12/2. С. 131–136.
3. Каневская О.Б., Гострая Е.В. Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 2. С. 296–315.
4. Аверко-Антонович Е.В. Аудирование биографических текстов на начальном этапе изучения русского языка иностранными студентами // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 15, т. 17. С. 348–350.
5. Бувеч О.В., Тимина С.В., Фролов А.А. Творческий портрет Ф.М. Достоевского на уроках РКИ в мононациональных группах творческого вуза // Русская литература в иностранной аудитории: сб. научных статей по итогам XIII Междунар. научно-практической конференции «Человек в его духовном развитии: творчество Н.А. Некрасова и Ф.М. Достоевского на занятиях по русскому языку и литературе в иностранной аудитории (к 200-летию великих писателей)» 19 ноября 2021 г. Вып. 10. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. С. 243–248.
6. Гируцкая Л.А. Биографический текст на занятиях по русскому языку как иностранному // Современные технологии и образование: международная научно-практическая конференция, 26–27 ноября 2020 г.: в 2 ч. / редкол.: А.М. Маляревич (гл. ред.) [и др.]. Минск: БНТУ, 2021. Ч. 1. С. 88–91.
7. Зайцева И.А. Текст-биография на уроке русского языка как иностранного // Молодой ученый. 2017. № 9 (143). С. 326–329. URL: <https://moluch.ru/archive/143/40256/> (дата обращения: 12.02.2025).
8. Урбанович И.Г., Надумович Л.М. Имена белорусской культуры на занятиях по РКИ: Максим Богданович // Вестник МГЛУ. Сер. 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2023. № 1 (43). С. 92–97.

9. Чтение и аудирование: пособие / авт.-сост.: Л.М. Шумская, Е.И. Билютенко. Гродно: ГрГУ, 2021. 100 с.
10. Штырлина Е.Г., Капралова Ю.В. Лев Толстой и Казань: учебное пособие по чтению и развитию речи для иностранных учащихся. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. 112 с.
11. Штырлина Е., Капралова Ю. Методические формы изучения биографии писателя на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале жизни и творчества Л.Н. Толстого) // Филология и культура. 2018. № 4 (54). С. 293–298.
12. Мельникова Г.Т. Литературный портрет Н.Ф. Павлова как учебный материал на занятиях со студентами-иностранцами // Образование на русском языке: проблемы, поиски, перспективы: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции / отв. ред. Е.М. Дзюба. Н. Новгород: Гладкова О.В., 2020. С. 142–146.
13. Розина М.С., Соловьева М.В. Особенности преподавания русского языка в китайской аудитории // Вестник Моск. ун-та. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27, № 3. С. 125–135.
14. Павловская А.В. Взаимодействие культур в международном образовании: к вопросу о проблемах межкультурной коммуникации в глобальном мире // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 2. С. 52–65.
15. Вострякова Н.А. Профессионально ориентированный учебный биографический текст на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного (обучение восприятию на материале пособия «Жизнь для науки (о судьбах русских лингвистов в первой половине XX века)») // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2016. № 2 (45). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1463037581.pdf> (дата обращения: 12.02.2025).
16. Вострякова Н.А. Моделирование процессов восприятия учебного биографического текста в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Центра международного образования МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. № 1. С. 47–51.
17. Проконина Ж.В. Биографические тексты как средство обучения русскому языку как иностранному в полиязычном мире // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сборник научных статей по материалам I Международной научно-практической конференции. Пинск: ПолесГУ, 2019. Вып. 1. С. 245–251.
18. Русский биографический словарь. СПб., 1909. Т. 19: Смеловский – Суворина. 608 с.
19. Филиппова О.В. Развитие вторичной языковой личности как фактор успешного обучения иностранных студентов в российском вузе // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 4. С. 641–655.
20. Чистова И.С. Беллетристика и мемуары Владимира Соллогуба // Повести. Воспоминания / сост., подг. текста, коммент. И. Чистовой. Л.: Художественная литература, 1988. 719 с.

References

1. Bilyutenko E.I. O spetsifike raboty s tekstom-biografey na zanyatiyakh po RKI [Regarding the specifics of working with the biographical text in RFL classes]. *Metodologiya i tekhnologii dovuzovskogo obrazovaniya: materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Grodno, 16–17 noyabrya 2017 g.)* [Methodology and technologies of pre-university education: proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (Grodno, November 16–17, 2017)]. Grodno, GrGU Publ., 2018. Pp. 123–125 (in Russian).
2. Sheveleva T.N. Kommunikativnyy podkhod kak sposob optimizatsii protsessa sotsiokul'turnoy adaptatsii inostrannykh studentov [The communicative approach as a way to optimize the process of socio-cultural adaptation of foreign students]. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Gumanitarnyye nauki – Modern science: relevant problems of theory and practice. Humanities*, 2023, no. 12/2, pp. 131–136 (in Russian).
3. Kanevskaya O.B., Gostraya E.V. Model' formirovaniya vtorichnoy yazykovoy lichnosti posredstvom raboty s pretsedentnymi fenomenami kul'tury na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo [A Model for the Formation of Secondary Linguistic Personality through Work with Precedent Cultural Phenomena during Classes in the Russian Language as a Foreign Language]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2020, vol. 24, no. 2, pp. 296–315 (in Russian).
4. Averko-Antonovich E.V. Audirovaniye biograficheskikh tekstov na nachal'nom etape izucheniya russkogo yazyka inostrannymi studentami [Listening to biographical texts at the initial stage of learning the Russian language by foreign students]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta – The Herald of Kazan Technological University*, 2014, vol. 17, no. 15, pp. 348–350 (in Russian).

5. Buevich O.V., Timina S.V., Frolov A.A. Tvorcheskiy portret F.M. Dostoyevskogo na urokakh RKI v mononatsional'nykh gruppakh tvorcheskogo vuza [A creative portrait of F.M. Dostoevsky in the RFL classes in the mono-national groups of a creative university]. *Russkaya literatura v inostrannoy auditorii: sbornik nauchnykh statey po itogam XIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Chelovek v yego dukhovnom razviti: tvorchestvo N.A. Nekrasova i F.M. Dostoevskogo na zanyatiyakh po russkomu yazyku i literature v inostrannoy auditorii (k 200-letiyu velikikh pisateley)" 19 noyabrya 2021 g.* [Russian literature in a foreign audience: a collection of scientific articles based on the results of the XIII International Scientific and Practical Conference "Man in his spiritual development: the work of N.A. Nekrasov and F.M. Dostoevsky in Russian language and literature classes with a foreign audience (to mark the 200th anniversary of the great writers)" November 19, 2021]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gertsena Publ, 2022. Pp. 243–248 (in Russian).
6. Girutskaya L.A. Biograficheskiy tekst na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu [The biographical text in Russian as a Foreign Language classes]. *Sovremennyye tekhnologii i obrazovaniye: mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, 26–27 noyabrya 2020 g.* [Modern technologies and education: International Scientific and Practical Conference, November 26–27, 2020]. Minsk, BNTU Publ, 2021, vol. 1, pp. 88–91 (in Russian).
7. Zaytseva I.A. Tekst-biografiya na uroke russkogo yazyka kak inostrannogo [The biographical text in a Russian as a Foreign Language lesson]. *Molodoy uchyonnyy*, 2017, no. 9 (143), pp. 326–329 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/archive/143/40256/> (accessed 12 February 2025).
8. Urbanovich I.G. Imena belorusskoy kul'tury na zanyatiyakh po RKI: Maksim Bogdanovich [The names of Belarusian culture in RFL classes: Maksim Bahdanovich]. *Vestnik MGLU. Seriya 2: Pedagogika, psikhologiya, metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov – Herald of MSLU. Series 2: Pedagogy, Psychology, Methods of teaching foreign languages*, 2023, no. 1 (43), pp. 92–97 (in Russian).
9. *Chteniye i audirovaniye: posobiye* [Reading and listening: manual]. Grodno, GrGU Publ., 2021. 100 p. (in Russian).
10. Shtyrlina E.G., Kapralova Yu.V. *Lev Tolstoy i Kazan': uchebnoye posobiye po chteniyu i razvitiyu rechi dlya inostrannykh uchashchikhsya* [Leo Tolstoy and Kazan: a textbook on reading and speech development for foreign students]. Kazan, Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta Publ., 2018. 112 p. (in Russian).
11. Shtyrlina E., Kapralova Yu. Metodicheskiye formy izucheniya biografii pisatelya na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu (na materiale zhizni i tvorchestva L.N. Tolstogo) [Methodological forms of studying the writer's biography in the lessons of russian as a foreign language (based on the life and works of Leo Tolstoy)]. *Filologiya i kul'tura – Philology and Culture*, 2018, no. 4 (54), pp. 293–298 (in Russian).
12. Mel'nikova G.T. Literaturnyy portret N.F. Pavlova kak uchebnyy material na zanyatiyakh so studentami-inostrantsami [The literary portrait of N.F. Pavlov as educational material at the lessons with foreign students]. *Obrazovaniye na russkom yazyke: problemy, poiski, perspektivy: sbornik statey po materialam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Education in Russian: problems, searches, prospects: collection of articles based on the proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. N. Novgorod, Gladkova O.V. Publ., 2020. Pp. 142–146 (in Russian).
13. Rozina M.S., Solov'yova M.V. Osobennosti prepodavaniya russkogo yazyka v kitayskoy auditorii [The features of teaching russian to chinese students in groups]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 2024, vol. 27, no. 3, pp. 125–135 (in Russian).
14. Pavlovskaya A.V. Vzaimodeystviye kul'tur v mezhdunarodnom obrazovanii: k voprosu o problemakh mezhkul'turnoy kommunikatsii v global'nom mire [Intercultural communication in international education: concerning problems of intercultural communication in the global world]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 2020, no. 2, pp. 52–65 (in Russian).
15. Vostriyakov N.A. Professional'no oriyentirovanny uchebnyy biograficheskiy tekst na nachal'nom etape prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (obucheniye vospriyatiyu na materiale posobiya "Zhizn' dlya nauki (o sud'bakh russkikh lingvistov v pervoy polovine XX veka)") [Profession-oriented educational biographical text at the primary stage of teaching Russian as a foreign language (teaching to comprehend on the basis of the reference book "Life for Science (about the lives of Russian linguists in the first half of the XX century)")]. *Grani poznaniya – Facets of Cognition*, 2016, no. 2 (45) (in Russian). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1463037581.pdf> (accessed 12 February 2025).

16. Vostryakova N.A. Modelirovaniye protsessov vospriyatiya uchebnogo biograficheskogo teksta v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Modeling of processes of perception of educational biographical text in practice of teaching russian as a foreign language]. *Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniya MGU. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika – The Herald of the MSU Center for International Education. Philology. Cultural studies. Pedagogy. The methodology*, 2014, no. 1, pp. 47–51 (in Russian).
17. Prokonina Zh.V. Biograficheskiye teksty kak sredstvo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v poliyazychnom mire [Biographical texts as a means of teaching Russian as a Foreign Language in a multilingual world]. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya: sovremennyye vektory razvitiya: sbornik nauchnykh statey po materialam I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Pinsk, 12 aprelya 2019 g.* [Language and intercultural communication: modern vectors of development: collection of scientific articles based on the proceedings of the I International Scientific and Practical Conference. Pinsk, 12 April 2019]. Pinsk, PolesGU Publ., 2019. Pp. 245–251 (in Russian).
18. *Russkiy biograficheskiy slovar'* [The Russian Biographical Dictionary]. Saint Petersburg, 1909. Vol. 19. 608 p. (in Russian).
19. Filippova O.V. Razvitiye vtorichnoy yazykovoy lichnosti kak factor uspehnogo obucheniya inostrannykh studentov v rossiyskom vuze [The Development of a Secondary Linguistic Personality as a Factor in the Successful Education of Foreign Students at a Russian University]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of education*, 2024, vol. 28, no. 4, pp. 641–655 (in Russian).
20. Chistova I.S. Belletristika i memuary Vladimira Solloguba [Fiction and memoirs of Vladimir Sollogub]. *Povesti. Vospominaniya. Sost., podg. teksta, komment. I. Chistovoy* [Stories. Memories. Compiled, text prepared, commented by I. Chistova]. Leningrad, Khudozhestvennaya literatura Publ, 1988. 719 p. (in Russian).

Информация об авторах

Мельникова Г.Т., кандидат филологических наук, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Россия, 603952).

E-mail: gala.10@list.ru. ORCID: 0000-0001-9032-5199. SPIN-код: 2030-0320.

Шевелева Т.Н., кандидат филологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Россия, 603952).

E-mail: tatyana.n.sheveleva@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2137-877X. SPIN-код: 6657-1053.

Плесканыук Т.Н., кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО МСХА им. К.А. Тимирязева (ул. Тимирязевская, 49, Москва, 127434).

E-mail: pleskanyuk@mail.ru. ORCID: 0000-0002-8696-0330. SPIN-код: 8509-3834.

Information about the authors

Melnikova G.T., Candidate of Philological Sciences, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (ul. Ul'yanova, 1, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603950).

E-mail: gala.10@list.ru. ORCID: 0000-0001-9032-5199. SPIN-code: 2030-0320.

Sheveleva T.N., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (ul. Ul'yanova, 1, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603950),

E-mail: tatyana.n.sheveleva@gmail.com. ORCID 0000-0002-2137-877X. SPIN-code: 6657 - 1053.

Pleskanyuk T.N., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Russian State Agrarian University-Moscow Timiryazev Agricultural Academy (ul. Timiryazevskaya, 49, Moscow, Russian Federation, 127434).

E-mail: pleskanyuk@mail.ru. ORCID: 0000-0002-8696-0330. SPIN-code: 8509-3834.

Статья поступила в редакцию 06.03.2025; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 06.03.2025; accepted for publication 01.07.2025

Научная статья
УДК 372.881.1, 372.88
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-92-103>

Система обучения военной лексике в курсе РКИ для иностранных курсантов в вузах министерства обороны

Максим Сергеевич Великов¹, Елена Юрьевна Сафронова²

¹ Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва, Санкт-Петербург, Россия, botvexel@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-7664-830X>

² Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, Санкт-Петербург, Россия, esafr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7245-9174>

Аннотация

В статье рассматривается проблема насущной необходимости изменения лингводидактической парадигмы обучения РКИ в вузах Министерства обороны РФ, обосновываются методологические и методические принципы, лежащие в основе разработки курса, который предполагает изучение языка через его интеграцию в профессиональную сферу. В современных условиях методика преподавания РКИ должна быть гибкой, адаптивной, учитывать этнокультурные особенности и профессиональные потребности учащихся. Обучение инофонов военной лексике должно представлять целостную и поэтапную систему задач разной степени сложности, направленную на формирование языковой и профессиональных компетенций. Для решения этой задачи авторы предлагают создать интерактивный иллюстрированный словарь военной лексики и систему заданий, направленную на закрепление этого материала. Словарная статья создавалась как креолизованный текст: дефиниция каждого понятия была дополнена актуальным изображением. Такой словарь военной лексики соответствует концепции современного учебника как поликодового текста, способствующего углублению языковых и профессиональных знаний иностранных курсантов, подготавливающего их к переходу от репродуктивной функции речи к творческому, свободному владению профессиональной лексикой.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, русский язык как иностранный, система обучения военной лексике, военный подязык, креолизованный текст

Для цитирования: Великов М.С., Сафронова Е.Ю. Системы обучения военной лексике в курсе РКИ для иностранных курсантов в вузах Министерства обороны // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2025. Вып. 4 (62). С. 92–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-92-103>

Original article

Systems of teaching military vocabulary in the Russian as a foreign language course for foreign cadets at the universities of the Ministry of Defense

Maxim S. Velikov¹, Elena Yu. Safronova²

¹ Russian Military Academy of Logistics Named after A. Khrulev, St. Petersburg, Russian Federation, botvexel@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-7664-830X>

² Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering, St. Petersburg, Russian Federation, esafr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7245-9174>

Abstract

The article deals with the problem of the urgent need to change the linguodidactic paradigm of teaching Russian as a foreign language in higher education institutions of the Ministry of Defense of the Russian

Federation, and substantiates the methodological and methodical principles underlying the design of a course in which Russian language teaching is conducted by “immersion” in the language of specialty. At the present stage, the methodology of teaching Russian as a foreign language should be characterized by flexibility, adaptability, ethnospecific and professionally oriented orientation. Teaching military vocabulary to foreigners should represent a holistic and phased system of tasks of varying degrees of complexity, aimed at the formation of linguistic and professional competencies. Teachers of Russian as a foreign language successfully use various methodological techniques, methods of semantization of unfamiliar words: word-formation analysis, search for synonyms, homonyms, etc. An interactive illustrated dictionary of military vocabulary and a system of tasks aimed at consolidating this material can also help in solving this task. At the first stage of the study, the authors selected thematic groups of professional vocabulary necessary for initial acquaintance with military service and training in the higher educational institutions of the Ministry of Defense. At the first stage of the study, the authors selected thematic groups of professional vocabulary necessary for initial acquaintance with military service and training at the higher educational institutions of the Ministry of Defense. The following groups were singled out: “Military ranks”, “Military units”, “Military positions”, “Weapons”, “Military uniforms”, “Uniforms”, “Military uniforms”, “Military life”. Further, the dictionary article was created as a creolized text: the definition of each concept was supplemented with an actual image. Such a dictionary of military vocabulary corresponds to the concept of a modern textbook as a polycoded text that contributes to the deepening of foreign cadets’ linguistic and professional knowledge and prepares them for the transition from the reproductive function of speech to the creative, free mastery of professional vocabulary.

Keywords: *pedagogical design, Russian as a foreign language, system of teaching military vocabulary, military sublanguage, creolized text*

For citation: Velikov M.S., Safronova E.Yu. Sistemy obucheniya voyennoy leksike v kurse RKI dlya inostrannykh kursantov v vuzakh Ministerstva oborony [Systems of teaching military vocabulary in the Russian as a foreign language course for foreign cadets at the universities of the Ministry of Defense]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 92–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-92-103>

Русский язык остается одним из шести языков межнационального общения и по распространенности занимает седьмое место в мире. Большое значение для развития национальных образовательных систем, педагогической науки, взаимного общения и творческого роста работников образования приобрело международное сотрудничество. Диалог и партнерство в политической и военной сферах коррелирует с продвижением русского языка за рубежом и способствует расширению сферы образовательных услуг, которые предлагают странам-партнерам российские вузы министерства обороны. Для того чтобы сохранить и укрепить статус русского языка как языка межнационального общения, необходимо постоянно совершенствовать методику его преподавания. Особенно это касается военных вузов, для которых характерны жесткость системы, приверженность традиционным способам и приемам обучения. В то же время современная политическая ситуация и практика локальных войн требует подготовки специалиста новой формации, способного самостоятельно мыслить, принимать быстрые решения, оперативно реагировать на изменяющиеся условия, запоминать огромный объем информации. Соответственно, и методика обучения в вузах министерства обороны должна быть существенно пересмотрена. Это касается и методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) будущим военным специалистам, которая должна отличаться гибкостью, адаптивностью, этноспецифической и профессионально ориентированной направленностью.

Общеизвестно, что главной задачей курса русского языка как иностранного является обучение речевому общению на русском языке [1, с. 12]. Такой подход соответствует «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком», разработанным Советом Европы [2, с. 2005]. Эти компетенции делают акцент не на усвоении теоретических знаний о языке, а на развитии навыков использования лингвостилистических средств для достижения прагматических целей в процессе реального общения.

Лингводидактика – общая теория обучения языкам, по мнению Е.С. Орловой, находится в состоянии смены, или, более мягко, корректировки, парадигмы: от системно-структурной, породившей уровневую систему обучения, к антропоцентрической парадигме с ее концепцией языковой личности. Более того, правильнее говорить о процессе формирования множественных частных дидактик. Среди прочих «возможен так называемый целевой подход, исходным моментом которого будет служить конечный результат обучения, характеризуемый в виде перечня речевых умений, навыков» [3, с. 371] и готовности обучаемой личности.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного ключевой задачей является развитие коммуникативной компетенции у студентов. Специалисты в области обучения иностранным языкам, такие как Л.Л. Вохмина, Г.А. Китайгородская, В.Л. Скалкин, Е.И. Пассов и другие, подчеркивают важность регулярного использования коммуникативных упражнений и создания ситуаций на занятиях, в которых язык применяется для достижения реальных целей общения.

Вопрос обучения иностранных военнослужащих лишь недавно стал привлекать внимание исследователей. Так, Г.А. Миночкина и Н.Ю. Чернякова доказали эффективность применения музыкальной фонетики для обучения и воспитания иностранных курсантов, изучающих русский язык в российских военных учебных заведениях [4]. И.А. Орехова посвятила свою диссертацию изучению роли русскоязычной среды в развитии лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов. На наш взгляд, этот обучающий потенциал русской среды может и должен использоваться в военных вузах, особенно учитывая круглосуточное пребывание курсантов при правильном расписании дня, верной организации деятельности курсовых офицеров и т.д. При этом особое внимание целесообразно уделить профессиональной терминосистеме.

Проблему обучения военной профессиональной речи поставил Л.П. Биченок, сосредоточив внимание на тестовых формах контроля. Между тем в процессе обучения курсантов военных вузов в основном используются традиционные учебники и учебные пособия: «Дорога в Россию», «Окно в Россию», «Живем и учимся в России», «Русский язык для иностранных студентов» под ред. Л.В. Московкина и Л.В. Сильвиной, «Жили-были» и т. д. Не умаляя достоинств перечисленных изданий, тем не менее было бы целесообразно их дополнить специальными, профессионально ориентированными пособиями и дидактическими комплексами, тем более что в методике преподавания РКИ давно звучат подобные высказывания. С.Э. Зверев отмечает, что эффективность формирования военно-профессиональной речи курсантов военных учебных заведений в значительной мере зависит от их владения военной лексикой и терминологией. Способность использовать «военный язык» помогает курсантам первых курсов быстрее адаптироваться к условиям службы, облегчает освоение дисциплин военного цикла и улучшает военную речевую коммуникацию, особенно во взаимодействии с командирами, начальниками и преподавателями [5, с. 176].

Не только военными, но и лингвистами справедливо обосновывается принципиальная значимость знакомства иностранных курсантов с военной лексикой. «Обучение военной профессиональной речи на подготовительных и основных курсах имеет важнейшее значение, выполняя образовательную, воспитательную, адаптивную, коммуникативную функции и формируя компетенции, необходимые иностранным военнослужащим – выпускникам российских военных вузов» [6, с. 165].

Т.Ю. Седыченко, работающая в Новосибирском высшем военном командном училище (НВВКУ), ставит проблему специфики обучения профессиональной речи иностранных курсантов в военном вузе. В своей статье она выявляет сложности и проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели-русисты, намечает пути их разрешения [6]. Т.В. Калугина и Н.Н. Орехова обосновывают необходимость индивидуализации обучения в группах курсантов с разным уровнем языковой подготовки [7]. Отдельные работы посвящены частным вопросам обучения в профессиональной сфере «военное строительство» [8].

Достаточно давно в дидактике декларируется необходимость сближения речевого общения и содержания учебных занятий. «Современные методики развития военно-профессиональной речи у

курсантов-иностранцев предполагают изучение языка в конкретных ситуациях служебного общения, максимально приближенных к реальным, развитие навыков речевого поведения в профессиональной предметной области» [9, с. 10]. Однако в реальности «изучение специальной военной лексики и терминологии сводится в лучшем случае к заучиванию определений терминов, которые не приобретают таким образом сознание обучающихся характер концептов» [5, с. 177].

Коллеги из разных вузов сталкиваются с аналогичными проблемами низкой готовности инофонов к вступлению в коммуникацию с преподавателями профильных дисциплин. Так, в 2021 г. анкетирование среди первокурсников-иностранцев Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого показало, что «49,4 % учащихся испытывают трудности в понимании лекционного материала» [10, с. 266]. Среди основных трудностей, которые определяют степень успешности коммуникации, 46,1 % респондентов отмечают «общение с преподавателями профильных дисциплин» [10, с. 266].

В военных вузах ситуация с результативностью обучения иностранных курсантов специальности еще более неблагоприятная. Так, «опрос первокурсников о содержании большинства читаемых им дисциплин показал, что они не понимают до 80–90 % передаваемой на лекции информации, т. е. большую часть учебного года они лишь присутствуют на занятиях. Прежде всего это связано с тем, что преподаватели не адаптируют свои лекции и речь в соответствии с уровнем подготовки обучающихся» [6, с. 167]. Наш собственный опыт посещения открытых занятий по специальным дисциплинам с иностранными курсантами, к сожалению, подтверждает факт широкого распространения и типичность сложившейся ситуации. Преподаватели спецпредметов часто плохо представляют «портрет языковой личности» слушателей, не учитывают уровень знаний инофонов, диктуют в быстром темпе, ориентируясь на русскоязычных курсантов. Так, например, лекция по тактике формально отвечала основным нормам: научность и информативность содержания, четкая структура и логика изложения, использование ТСО, сопровождалась презентацией с анимацией развивающегося российского флага и символикой вуза, изображением бронетехники, цитатами из «Боевого устава. Часть 3». Но дефиниции устава довольно сложны для иностранца, они, увы, никак не комментировались преподавателем и не связывались между собой. Использование ТСО без объяснения (повторения) главных понятий, которые можно было упорядочить, структурировать с помощью схем, рисунков с указанием численности войск, расстоянием между подразделениями и т. д., было, на наш взгляд, малорезультативно. В лекции много безличных и сложноподчиненных предложений, использованы сложные синтаксические конструкции, отсутствовала работа с новыми словами. Кроме того, на занятии была гнетуще строгая армейская атмосфера, преподаватель сетовал на нехватку времени и т. д. В результате курсанты не понимали в полном объеме ни смысла терминов, ни логики лекции.

В области РКИ уже давно определены стандарты, соответствующие уровню владения языком В1. Согласно этим нормам, студент, достигший I сертификационного уровня или завершивший обучение на подготовительном факультете, должен уметь понимать лекционный материал объемом 1 000–1 500 слов и записывать его в течение 45 минут при скорости речи преподавателя 180–250 слогов в минуту (при необходимости точной фиксации – 120 слогов в минуту). Также студент должен записывать ключевые фрагменты прослушанного текста с одного предъявления (за исключением повторов наиболее значимых частей) и уметь восстанавливать сделанные записи, используя принятые сокращения и символы, в соответствии с нормами русского языка [9, с. 80–81]. Давно описаны закономерности психологии восприятия информации, согласно которым взрослый человек может активно усвоить за два академических часа «не более 12–15 новых лексических единиц» [11, с. 144]. Поэтому преподавателю нужно тщательно подготовиться к занятию с иностранцами: подумать, какие лексемы новые, какие появились в предыдущем материале и требуют активизации и закрепления, а какие были введены коллегами на занятиях по другим дисциплинам.

Получается, что барьеры в успешной коммуникации создаются и низкой степенью готовности инофонов к вступлению в коммуникацию как с преподавателями профильных дисциплин, так и с преподавателями-нерусистами, не учитывающими коммуникативные потребности и когнитивные возможности иностранных студентов и зачастую поверхностно знакомыми с программами по РКИ [12]. Методистами давно указывалось на необходимость соблюдения единого языкового режима или лингвометодической деятельности преподавателя общеобразовательных дисциплин [11, с. 133], направленной на обучение иностранцев языку специальности в процессе изучения профильных дисциплин, предотвращения и ликвидации языковых барьеров.

Выход из сложившейся ситуации видится комплексный: межкафедральное взаимодействие при подготовке кадров для зарубежных стран, принципы преемственности, междисциплинарные связи в обучении иностранных обучающихся [11] или межпредметная координация [13] при формировании образовательной траектории будущих специалистов, улучшение качества пособий по языку специальности на подготовительном курсе, расставление методических акцентов при составлении учебных планов, создании учебников и учебных пособий, направленных на усвоение профессиональной лексики, формирования умения ею оперировать в системе «слово – словосочетание – предложение – текст» и т. д.

Таким образом, проблема преподавания специальных предметов в военных вузах остается острой, потому что профессиональная лексика достаточно обширна и действительно трудна для инофонов.

Отметим, что переход к свободному владению профессиональной терминосистемой не всегда происходит даже у носителей русского языка. Многие преподаватели констатируют серьезные проблемы в сфере военной речевой коммуникации даже у русскоязычных курсантов. «Неудовлетворительное владение жанровыми формами и стилистическими особенностями русской речи приводит к эстетически малопривлекательному и содержательно избыточному смешению некоторыми военнослужащими разнородных языковых средств, что всегда свидетельствует в глазах подчиненных о низком профессиональном уровне начальника» [14, с. 6]. Даже в вузах командного профиля «61 % курсантов в полевых условиях, имитирующих боевую обстановку, испытывают растерянность при исполнении командирских обязанностей, не могут четко поставить боевую задачу, организовать и скоординировать действия своего подразделения», – отмечает Л.Н. Лазуткина [15, с. 3].

Недостаток словарного запаса часто «компенсируется» избытком ненормативной лексики. Особое значение речевой подготовки будущего офицера актуализируется «катастрофическим падением общей и профессиональной культуры (неотъемлемой частью которой является язык) обучающихся в военных вузах. Эффективно решать задачи государственного и патриотического воспитания военнослужащих возможно только при творческом использовании потенциала речи в этом процессе... Общеизвестно, что только вербализованная мысль прочно входит в сознание, становится частью мировоззрения. И в этом процессе воспитательные возможности риторики поистине безграничны и, к сожалению, очень мало востребованы» [14, с. 6].

С.Э. Зверев затрагивает проблему необходимости создания педагогической концепции речевого воспитания военнослужащих, пишет об отсутствии у курсантов военно-профессиональной концептосферы, настаивает на создании особого учебного предмета «Военная риторика». Он является автором серии монографий о военной риторике (см., например, [16–20]). Однако, несмотря на отдельные справедливые замечания и интересные заглавия книг С.Э. Зверева [21–24], их содержание трудно назвать подлинно междисциплинарным, скорее, это очерки по военной истории в помощь политруку. Они адресованы русскоязычной аудитории, имеют фрагментарный характер и не дают представления о специфике методической работы по обучению инофонов военной лексике или военной риторике.

Таким образом, насколько нам известно, на современном этапе развития науки отсутствует системное исследование, подтвержденное педагогическим экспериментом, посвященное проблеме обучения иностранных курсантов военной терминосистеме на подготовительном курсе. Есть отдель-

ные работы, посвященные «языку специальности», предназначенные в основном для студентов 1–3-го курсов (уровень владения В1–В2). В качестве примера назовем учебники «Русский язык как иностранный. Изучаем военное дело» [25] и «Русский язык как иностранный. Изучаем специальные предметы» [26], предназначенные для курсантов специальности 56.05.07 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений военного и специального назначения», которые успешно прошли апробацию в Военном институте (Инженерно-техническом) ВА МТО армии им. генерала А.В. Хрулева в 2022–2023 гг.

При этом практически отсутствуют учебные комплексы для курсантов подготовительного отделения, только начинающих изучать профессиональную лексику (А1–А2). Так, Т.Ю. Седыченко отмечает, что «проблемным вопросом для преподавателя русского языка на подготовительном курсе является отсутствие специального словаря, необходимого для систематического введения лексики и коммуникативных блоков изучения военно-профессиональной речи на занятиях с курсантами (слушателями) подготовительного курса на протяжении всего срока подготовки» [6, с. 167].

Л.Р. Исаева и Е.В. Шестакова рассматривают способы семантизации при введении лексики: наглядность, описание, перечисление родственных понятий и терминов, выделение словообразовательных гнезд, представление слова в контексте, языковая догадка (в случае изучения интернациональных слов) [27, с. 173]. Ю.А. Говорухина и Ф.М. Монгина большое внимание при введении терминологической лексики уделяют таким способам семантизации, как анализ словообразования, поиск синонимов и однокоренных слов [28, с. 29]. Кроме названных приемов, преподавателями-практиками широко используются и другие способы семантизации новой лексики: реальные предметы, рисунки, перевод на другой язык, описательный способ с помощью известных слов, представление слова в контексте, «историко-лингвистический комментарий» [29, с. 67] и др. Успешно применяется «концептуальное метафорическое моделирование» [30, с. 79] в проблемных заданиях с поликодовым текстом. При ценности этих справедливо обоснованных методических приемов отметим, что обучение инофонов военной лексике должно представлять целостную поэтапную систему задач разной степени сложности, направленную на формирование языковой и профессиональных компетенций. В нашей работе предлагается создание интерактивного иллюстрированного словаря военной лексики и система заданий, направленных на закрепление этого материала. На первом этапе исследования проводился отбор тематических групп профессиональной лексики, необходимых для первоначального знакомства с воинской службой и обучения в вузах министерства обороны. Были выделены следующие группы: «Воинские звания», «Воинские подразделения», «Воинские должности», «Оружие», «Военная форма», «Обмундирование», «Воинский быт». Далее словарная статья создавалась как креолизованный текст: дефиниция каждого понятия была дополнена актуальным изображением.

По классификации наш словарь будет двухсторонним: в одной части расположится изображение, а в другой – лексема и ее толкование соответственно. По расположению заглавного блока словарь является гнездовым: военная терминосистема представлена в виде лексико-семантических групп, поскольку усвоение новой лексики требует времени и должно быть соотнесено с программой обучения русскому языку, которая последовательна и системна; внутри лексико-семантической группы мы отказались от алфавитного порядка в пользу логического, поскольку изображение облегчит поиск нужного слова и сэкономит время читателя. По типу словарной информации словарь относится к толковым, так как объясняет значение слов. По состоянию заглавного блока он является лексиконом, т. е. охватывает различные слова военной тематики и их значения, не фокусируясь на морфемной структуре (как морфемарий) или фразеологических единицах (как фразарий). Словарь является синхронным, так как охватывает современное состояние языка без учета его исторического развития. По назначению он учебный, так как предназначен для знакомства иностранных военнослужащих, прибывающих получать образование в РФ, с военной терминологической системой русского языка. По характеру представленного материала словарь можно отнести к тезауру-

сам, так как он охватывает понятия, определения, термины специальной – военной – области знаний и соответствующей сферы деятельности, способствуя правильному лексическому выбору и профессиональной корпоративной коммуникации в рамках изучения русского языка на подготовительном курсе и в дальнейшем в целях актуализации и систематизации знаний курсантов.

Разработка модели интерактивного иллюстрированного словаря военной лексики велась путем выделения лексико-сематических групп и подбора (создания) к ним фото- и видеоматериалов, которые могут быть использованы в практике обучения инофонов и студентов-иностранцев русскому языку в профессиональных учреждениях. Например, первостепенное значение имеет лексико-сематическая группа «Воинские подразделения и звания», знакомство с которой необходимо курсанту с первых часов пребывания в России, так как военнослужащие всех государств живут и взаимодействуют в составе групп (взводов), курсов (рот), факультета (батальона). Она содержит такие лексемы, как *рота, взвод, батальон, рядовой, сержант, прапорщик, старший прапорщик, лейтенант, старший лейтенант, капитан, майор, подполковник, полковник*. Модель словаря предполагает двухчастную графическую структуру: лексемы и семемы расположены с одной стороны листа, а с другой стороны помещено для наглядности соответствующее изображение. Далее на занятии преподаватель, опираясь на материалы иллюстрированного словаря, может дать свои пояснения о распределении воинских подразделений и званий в вузах министерства обороны, а также конкретного вуза.

Рядовой – первичное воинское звание Вооруженных сил Российской Федерации. Все иностранные военные специалисты (ИВС), прибывшие на обучение в Россию по программам специалитета, имеют воинское звание «рядовой» вне зависимости от их званий в родных странах (сержанты, прапорщики, лейтенанты и др.). Однако в некоторых военных вузах (например, в Военном институте (Инженерно-техническом) ВА МТО армии им. генерала А.В. Хрулева) в целях международной толерантности разрешено ношение воинских званий, с которыми ИВС прибыли.

Полковник – воинское звание руководящего состава в институте, такое звание имеют начальники институтов, заместители начальника института и другие военнослужащие.

Подполковник – воинское звание, которое имеет (может иметь) начальник факультета и его заместитель.

Капитан, майор – воинское звание, которое имеет, как правило, начальник курса. Командир роты (не в институте) – это, как правило, капитан.

Лейтенант, старший лейтенант – воинское звание, которое имеет командир взвода (курсовой офицер).

Личный состав произносит (использует) звания при обращении, при приветствии, во время доклада и т. д. Например, проводя утреннее построение, заместитель начальника факультета командует: «Равняйся, смирно! Товарищ подполковник, личный состав факультета для развода на занятия построен. Заместитель начальника факультета майор Петров».

Начальник факультета, приняв доклад, поворачивается к личному составу и произносит: «Здравствуйте, товарищи!», курсанты отвечают: «Здравия желаем, товарищ подполковник!»

Знакомство с воинскими званиями целесообразно проводить на первом занятии с иностранными военнослужащими, которые по погонам интуитивно понимают, о чем идет речь, но не знают соответствующей профессиональной лексики на русском языке. После знакомства с группой лексики происходит ее закрепление. Преподаватель пишет на доске и предлагает выучить конструкцию «Товарищ ... (майор), разрешите обратиться!», курсанты повторяют хором, а затем участвуют в ролевой игре, получая картинки погонов либо сами погоны. На следующем занятии проводится компьютерный контрольный тест на соответствие картинки шеврона и лексемы, означающей военное звание.

Кроме того, важно научить иностранных курсантов правильно начинать занятие. Правилами внутреннего распорядка предусмотрено, что по прибытии группы на занятия командир группы строит группу, командует: «Смирно!» и докладывает: «Товарищ преподаватель (доцент, профессор, полковник и др.), 931-я учебная группа к занятию по русскому языку приступить готова. Старший группы курсант Иванов».

После завершения разработки содержания терминологического словаря все лексемы будут связаны гиперссылками, дополнены учебными стихами и мультипликационными фильмами соответствующей тематики, куар-кодами с аудио- и видеоматериалами. Проблемные задания будут выстроены как поликодовый текст, представляющий собой «вербально-визуальное единство» [30, с. 80]. Такое богатое методическое наполнение соответствует концепции современного учебника как поликодового текста, способствующего углублению языковых и профессиональных знаний будущих военных специалистов, подготавливающего их к переходу от репродуктивной функции речи к творческому, свободному владению профессиональной лексикой. Учебные пособия такого уровня направлены на создание условий для эффективной речевой коммуникации в академической среде российского военного вуза, содействуя росту международного авторитета российского образования.

На следующем этапе обучения военной терминсистеме может быть полезно учебное пособие по аудированию «Азбука СВО» [31], созданное И.И. Гладких и М.С. Великовым и предназначенное для иностранцев, владеющих русским языком в объеме базового уровня. Пособие включает учебный материал, разработанный на основе российских мультфильмов «Азбука СВО» и предлагает систему работы с мультфильмами «Как правильно оборудовать позицию», «Как правильно действовать при огневом контакте», «Как правильно штурмовать здания», «Обращение с личным оружием», «Как вести себя в условиях городского боя», «Памятка командиру подразделения», «Выбор снаряжения», «Маскировка позиций», «Топография для боя», «Установка мин», «Рекомендации в районе боевых действий», «Памятка разведчику», «Памятка стрелку», «Памятка пулеметчику», «Борьба с танками и боевыми машинами противника в общевойсковом бою», «Охота на леопардов». Трудно переоценить дидактическую значимость обучающих мультфильмов по такой серьезной тематике. Мультфильмы как учебный материал дают возможность усвоения новой лексики, связанной с профессиональной сферой общения, восприятия живой речи, закрепления изучаемого грамматического материала, наглядного представления ситуации в занимательной форме, создания коммуникативно значимой учебной ситуации, реализации принципа интерактивности, повышения интереса и мотивации к изучению русского языка.

Система заданий содержит разнообразные виды упражнений на основе звучащих текстов мультфильмов, а также задания в тестовой форме для проверки понимания содержания мультфильмов. Заслуживает уважения визуальный ряд – пособие хорошо иллюстрировано. Богатый лексический материал представляет несомненную ценность и, конечно, будет способствовать развитию системы обучения русскому языку в военных вузах [32]. Учебное пособие уже получило апробацию и активно используется в Военной академии связи им. С.М. Буденного и доступно для приобретения библиотеками военных вузов.

Список источников

1. Кулибина Н.В. Инновационный вектор в методике преподавания русского языка как иностранного – изменение лингводидактической парадигмы // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (18 июня 2015 г., г. Уфа) / отв. ред. канд. филол. наук ст. преп. О.С. Тарасенко. Уфа: Уфимский ЮИ МВД России, 2015. С. 9–19.
2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург. М.: МГЛУ, 2005. 247 с.
3. Орлова Е.С. Современные парадигмы лингводидактики // Вестник Нижегородского университета. 2013. № 4 (2). С. 366–372.
4. Миночкина Г.А., Чернякова Н.Ю. Музыкальная фонетика как средство обучения и воспитания иностранных курсантов, изучающих русский язык в Российском военном вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. М., 2012. № 7. С. 188–191.
5. Зверев С.Э. Обучение владению военной лексикой и терминологией курсантов военных вузов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С. 176–179.

6. Седыченко Т.Ю. Специфика обучения профессиональной речи иностранных курсантов (слушателей) в военном вузе // Гуманитарные проблемы военного дела. 2020. № 4. (25). С. 162–168.
7. Сафронова Е.Ю., Калугина Т.В. Средства реализации языкового смысла «признак предмета» в профессиональной сфере «военное строительство» // Язык и текст. 2024. Т. 11, № 1. С. 52–64.
8. Калугина Т.В., Орехова Н.Н. Дифференцированный подход и индивидуализация обучения в разноуровневых группах // Гуманитарные основы инженерного образования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе: сб. материалов IX Всероссийской научно-методической конференции / ред. Т.В. Рябова, О.А. Кунникова. СПб., 2023. С. 73–78.
9. Биченок Л.П. Обучение военной профессиональной речи и тестовые формы контроля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 23 с.
10. Баранова И.И., Виноградова М.В., Гладких И.А., Доценко М.Ю. Проблемы обучения русскому языку как иностранному в специальных целях: анализ мнений студентов // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 260–276.
11. Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2008. 379 с.
12. Есина З.И., Соболева Н.И., Нахабина М.М., В.В. Стародуб и др. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М.: Изд-во РУДН, 2001. 137 с.
13. Есина З.И. Межпредметная координация как основа проектирования учебного процесса для получения иностранными студентами специальности // Полилингвальность и транскультурные практики. 2010. № 1. С. 13–18.
14. Зверев С.Э. Военная риторика Древнего мира. СПб.: Алетейя, 2011. 176 с.
15. Лазуткина Л.Н. Педагогическая концепция формирования и развития речевой культуры у курсантов военных командных вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 56 с.
16. Зверев С.Э. Военная риторика Нового времени. СПб.: Алетейя, 2012. 397 с.
17. Зверев С.Э. Военная риторика Средневековья. СПб.: Алетейя, 2011. 206 с.
18. Зверев С.Э. Военная риторика Новейшего времени. Гражданская война в России. СПб.: Алетейя, 2012. 374 с.
19. Зверев С.Э. «Вселить в них дух воинственный»: дискурсивно-педагогический анализ воинских уставов. СПб.: Алетейя, 2017. 205 с.
20. Зверев С.Э. Военная риторика Второй мировой: речевое воспитание войск в межвоенный период и в годы войны. СПб.: Алетейя, 2014. 559 с.
21. Зверев С.Э. Русский мат, бессмысленный и беспощадный, на войне и военной службе. СПб.: Алетейя, 2022. 143 с.
22. Зверев С.Э. Речевое воспитание военнослужащих. СПб.: Алетейя, 2013. 407 с.
23. Зверев С.Э. Наука жить и побеждать. Актуальные уроки суворовского наследия: историко-педагогическое исследование. СПб.: Алетейя, 2022. 316 с.
24. Речевое воспитание: философско-педагогические и лингвистические аспекты / [С.Э. Зверев и др.]; под ред. И.О. Горяинова. СПб.: Алетейя, 2017. 103 с.
25. Гладких И.А., Орехова Н.Н., Сафронова Е.Ю. Русский язык как иностранный. Изучаем военное дело: учеб. пособие для иностранных курсантов военных вузов. М.: ФЛИНТА, 2023. 174 с.
26. Гладких И.А., Орехова Н.Н., Сафронова Е.Ю. Русский язык как иностранный. Изучаем специальные предметы: учебник по дисциплине «Русский язык как иностранный» для курсантов специальности 56.05.07 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений военного и специального назначения». СПб., 2023. 161 с.
27. Исаева Л.Р., Шестакова Е.В. Введение военно-профессиональной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vvedenie-voenno-professionalnoy-leksiki-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 01.07.2024).
28. Говорухина Ю.А., Монгина Ф.М. Профессиональная лексика в учебном пособии по русскому языку как иностранному: из опыта обучения иностранных военнослужащих // Русистика. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-leksika-v-uchebnom-posobii-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-iz-opyta-obucheniya-inostrannyh-voennoslužhaschih> (дата обращения: 01.07.2024).
29. Саркисова А.Ю. О месте историко-лингвистического комментария в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2017. Вып. 2 (179). С. 67–71.

30. Сафонова В.В., Шустрова Е.В. Проблемные задания для работы с поликодовым текстом при реализации программ иноязычного профессионального образования // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27, № 2. С. 78–93.
31. Гладких И.А., Великов М.С. Азбука СВО: учеб. пособие по аудированию для иностранных военных специалистов. СПб.: Флинта, 2024. 62 с.
32. Сафронова Е.Ю. Рецензия на учебное пособие И.А. Гладких, М.С. Великова «Русский язык как иностранный. Азбука СВО: учеб. пособие по аудированию для иностранных военных специалистов» (Санкт-Петербург, 2024. 62 с.) // Культура и текст. 2024. № 4. С. 174–176.

References

1. Kulibina N.V. Innovatsionnyy vektor v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo – izmeneniye lingvodidakticheskoy paradigmy [Innovative vector in the methodology of teaching Russian as a foreign language – a change in the linguodidactic paradigm]. *Aktual'nyye problemy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem (18 iyunya 2015 g., g. Ufa)* [Current issues in the methodology of teaching Russian as a foreign language: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation (June 18, 2015, Ufa)]. Ed. O.S. Tarasenko. Ufa, Ufimskiy JuI MVD Rossii Publ., 2015. Pp. 9–19 (in Russian).
2. *Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izucheniye, prepodavaniye, otsenka* [Pan-European competences of foreign language proficiency: study, teaching, assessment]. Departament po yazykovoy politike, Strasburg [Common European Framework of Reference Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing]. Moscow, MGLU Publ., 2005. 247 p. (in Russian).
3. Orlova E.S. Sovremennyye paradigmy lingvodidaktiki [Modern paradigms of linguodidactics]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta*, 2013, no. 4(2), pp. 366–372 (in Russian).
4. Minochkina G.A., Chernyakova N.Yu. Muzykal'naya fonetika kak sredstvo obucheniya i vospitaniya inostrannykh kursantov, izuchayushchikh russkiy yazyk v Rossiyskom voyennom vuze [Musical phonetics as a means of teaching and educating foreign cadets studying Russian at a Russian military university]. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*, 2012, no. 7, pp. 188–191 (in Russian).
5. Zverev S.E. Obucheniye vladeniyu voyennoy leksikoy i terminologiy kursantov voyennykh vuzov [Teaching military vocabulary and terminology to cadets of military universities]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2009, no. 102, pp. 176–179 (in Russian).
6. Sedychenko T.Yu. Spetsifika obucheniya professional'noy rechi inostrannykh kursantov (slushateley) v voyennom vuze [The specifics of teaching professional speech to foreign cadets (listeners) at a military university]. *Gumanitarnyye problemy voyennogo dela*, 2020, no. 4. (25), pp. 162–168 (in Russian).
7. Safronova E.Yu., Kalugina T.V. Sredstva realizatsii yazykovogo smysla “priznak predmeta” v professional'noy sfere “voynnoye stroitel'stvo” [Means of realisation of linguistic sense ‘sign of the subject’ in the professional sphere ‘military construction’]. *Yazyk i tekst*, 2024, vol. 11, no. 1, pp. 52–64 (in Russian).
8. Kalugina T.V., Orekhova N.N. Differentsirovannyi podkhod i individualizatsiya obucheniya v raznourovnevnykh gruppakh [Differentiated approach and individualisation of learning in different-level groups]. *Gumanitarnyye osnovy inzhenernogo obrazovaniya: metodicheskiye aspekty v prepodavanii rechevedcheskikh distsiplin i problemy rechevogo vospitaniya v vuze. Sbornik materialov IX Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii* [Humanitarian foundations of engineering education: methodological aspects in teaching speech disciplines and problems of speech education in higher education institutions: collection of materials of the IX All-Russian scientific and methodological conference]. Eds T.V. Ryabova, O.A. Kunnikova. Saint Petersburg, Petergof Publ., 2023. P. 73–78 (in Russian).
9. Bichenok L.P. *Obucheniye voyennoy professional'noy rechi i testovyye formy kontrolya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Training of military professional speech and test forms of control. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Moscow, 2000. 23 p. (in Russian).
10. Baranova I.I., Vinogradova M.V., Gladkikh I.A., Dotsenko M.Yu. Problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v spetsial'nykh tselyakh: analiz mneniy studentov [Problems of teaching Russian as a foreign language for special purposes: analysis of students' opinions] *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 5 (53), pp. 260–276 (in Russian).
11. Kutuzova G.I. *Mezhdistsiplinarnyye svyazi v obuchenii inostrannykh studentov* [Interdisciplinary links in teaching foreign students]. Saint Petersburg, Polytechnic University Publ., 2008. 379 p. (in Russian).

12. Esina Z.I., Ivanova A.S., Soboleva N.I., Sorokina E.V., Shustikova T.V., Nakhabina M.M., Stepanenko V.A., Artem'yeva G.V., Dubinskaya E.V., Baranova I.I., Starodub V.V. *Obrazovatel'naya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu* [Linguodidactic program in Russian as a foreign language: Elementary level (A1), Basic level (A2), First certification level (B1): textbook]. Moscow, RUDN Publ., 2017. 186 p. (in Russian).
13. Esina Z.I. Mezhpredmetnaya koordinatsiya kak osnova proyektirovaniya uchebnogo protsessa dlya polucheniya inostrannymi studentami spetsial'nosti [Interdisciplinary coordination as a basis for designing the educational process for foreign students to obtain a specialty]. *Polilingval'nost' i transkul'turnye praktiki*, 2010, no. 1, pp. 13–18 (in Russian).
14. Zverev S.Ye. *Voyennaya ritorika Drevnego mira* [Military rhetoric of the Ancient world]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 2011. 176 p. (in Russian).
15. Lazutkina L.N. *Pedagogicheskaya kontseptsiya formirovaniya i razvitiya rechevoy kul'tury u kursantov voennykh komandnykh vuzov. Avtoref. dis. dok. ped. nauk* [Pedagogical concept of formation and development of speech culture among cadets of military command universities. Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Moscow, 2007. 56 p. (in Russian).
16. Zverev S.E. *Voyennaya ritorika Novogo vremeni* [Military Rhetoric of the New Time]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 2012. 397 p. (in Russian).
17. Zverev S.E. *Voyennaya ritorika Srednevekov'ya* [Military Rhetoric of the Middle Ages]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 2011. 206 p. (in Russian).
18. Zverev S.E. *Voyennaya ritorika noveyshego vremeni. Grazhdanskaya voyna v Rossii* [Military rhetoric of the newest time. Civil War in Russia]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 2012. 374 p. (in Russian).
19. Zverev S.E. "Vselit' v nikh dukh voinstvennyy": diskursivno-pedagogicheskiy analiz voinskikh ustavov [‘To instill in them a warlike spirit’: discursive and pedagogical analysis of military regulations]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 2017. 205 p. (in Russian).
20. Zverev S.E. *Voyennaya ritorika Vtoroy mirovoy: rechevoye vospitaniye voysk v mezhvoyennyy period i v gody voyny* [Military rhetoric of the Second World War: speech education of troops in the interwar period and during the war]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 2014. 559 p. (in Russian).
21. Zverev S.E. *Russkiy mat, bessmyslennyi i besposhchadnyy, na voyne i voyennoy sluzhbe* [Russian mat, senseless and merciless, in war and military service]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 2022. 143 p. (in Russian).
22. Zverev S.E. *Rechevoye vospitaniye voyennosluzhashchikh* [Speech education of servicemen]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 2013. 407 p. (in Russian).
23. Zverev S.E. *Nauka zhit' i pobezhdat'. Aktual'nyye uroki suvorovskogo naslediya: istoriko-pedagogicheskoye issledovaniye* [The science of living and winning. Actual lessons of Suworov heritage: historical and pedagogical research]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 2022. 316 p. (in Russian).
24. Zverev S.E. et al. *Rechevoye vospitaniye: filosofsko-pedagogicheskiye i lingvisticheskiye aspekty. Pod redaktsiey I.O. Goryainova* [Speech education: philosophical-pedagogical and linguistic aspects. Edited by Igor Goryainov]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 2017. 103 p. (in Russian).
25. Gladkikh I.A., Orekhova N.N., Safronova E.Yu. *Russkiy yazyk kak inostrannyi. Izuchayem voyennoye delo: uchebnoye posobiye dlya inostrannykh kursantov voennykh vuzov* [Russian as a Foreign Language. Studying Military Affairs: A Textbook for Foreign Cadets of Military Universities]. Moscow, FLINTA Publ., 2023. 174 p. (in Russian).
26. Gladkikh I.A., Orekhova N.N., Safronova E.Yu. *Russkiy yazyk kak inostrannyi. Izuchayem spetsial'nyye predmety: uchebnik po distsipline "Russkiy yazyk kak inostrannyi" dlya kursantov spetsial'nosti 56.05.07 "Stroitel'stvo i ekspluatatsiya zdaniy i sooruzheniy voyennogo i spetsial'nogo naznacheniya"* [Russian as a foreign language. We study special subjects: textbook on the subject "Russian as a Foreign Language" for cadets of the specialty 56.05.07 "Construction and operation of buildings and structures for military and special purposes"]. Saint Petersburg, 2023. 161 p. (in Russian).
27. Isaeva L.R., Shestakova E.V. *Vvedeniye voyenno-professional'noy leksiki na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu* [Introduction of military professional vocabulary in classes on Russian as a foreign language]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2019, no. 2 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vvedenie-voenno-professionalnoy-leksiki-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (accessed 1 July 2024).
28. Govorukhina Yu.A., Mongina F.M. *Professional'naya leksika v uchebnom posobii po russkomu yazyku kak inostrannomu: iz opyta obucheniya inostrannykh voyennosluzhashchikh* [Professional vocabulary in the textbook on the Russian language as a foreign language: from the experience of teaching foreign servicemen]. *Rusistika*, 2019, no. 1 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-leksika-v-uchebnom-posobii->

po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-iz-opyta-obucheniya-inostrannyh-voennosluzhaschih (accessed 1 July 2024).

29. Sarkisova A. Yu. O meste istoriko-lingvisticheskogo kommentariya v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [On the place of historical-linguistic commentary in teaching Russian as a foreign language]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 2 (179), pp. 67–71 (in Russian).
30. Safonova V.V., Shustrova E.V. Problemnyye zadaniya dlya raboty s polikodovym tekstom pri realizatsii programm inoyazychnogo professional'nogo obrazovaniya [Problem tasks for working with polycoded text in the implementation of foreign language vocational education programs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Moscow University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2024, vol. 27, no. 2, pp. 78–93 (in Russian).
31. Gladkikh I.A., Velikov M.S. *Azbuka SVO: uchebnoye posobiye po audirovaniyu dlya inostrannykh voyennykh spetsialistov* [ABC of Special Military Operations: a teaching aid on listening for foreign military specialists]. Saint Petersburg, Flinta Publ., 2024. 62 p. (in Russian).
32. Safronova E. Yu. Retseziya na uchebnoye posobiye I.A. Gladkikh, M.S. Velikova “Russkiy yazyk kak inostranny. Azbuka SVO: Uchebnoye posobiye po audirovaniyu dlya inostrannykh voyennykh spetsialistov” (Sankt-Peterburg, 2024. 62 s.) [Review of the textbook by I.A. Gladkikh, M.S. Velikova “Russian as a Foreign Language. ABC of the SVO: textbook listening manual for foreign military specialists” (St. Petersburg, 2024. 62 p.)]. *Kul'tura i tekst – Culture and Text*, 2024, no. 4, pp. 174–176 (in Russian).

Информация об авторах

Великов М.С., начальник специального факультета, Военный институт (инженерно-технический), Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва (наб. Макарова, 8, Санкт-Петербург, Россия, 199034).
E-mail: botvexel@yandex.ru. ORCID: 0009-0005-7664-830X. SPIN-код: 6455-4082.

Сафронова Е.Ю., доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет (92-я Красноармейская ул., 4, Санкт-Петербург, Россия, 190005); педагог дополнительного образования, ГБОУ школа № 210 Центрального района г. Санкт-Петербурга (Невский проспект, 14, Санкт-Петербург, Россия, 191186).
E-mail: esafr@mail.ru. ORCID: 0000-0002-7245-9174. SPIN-код: 2168-0300. Researcher ID: AAE-2310-2021. Scopus ID: 572.125.52.261.

Information about the authors

Velikov M.S., Head of the Special Faculty, Military Institute (Engineering and Technical), Russian Military Academy of Logistics Named after A. Khrulev, Engineering Institute (nab. Makarova, 8, Saint Petersburg, Russian Federation, 199034).
E-mail: botvexel@yandex.ru. ORCID: 0009-0005-7664-830X. SPIN-code: 6455-4082.

Safronova E.Yu., Doctor of Philological Sciences, Professor, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (ul. Krasnoarmeyskaya 92, 4, Saint Petersburg, Russian Federation, 190005); State budgetary educational institution school 210 of the Central district of St. Petersburg (Nevsky prospect, 14, Saint Petersburg, Russian Federation, 191186).
E-mail: esafr@mail.ru. ORCID: 0000-0002-7245-9174. SPIN-code: 2168-0300. Researcher ID: AAE-2310-2021. Scopus ID: 572.125.52.261.

Статья поступила в редакцию 30.11.2024; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 30.11.2024; accepted for publication 01.07.2025

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-104-115>

Ценностно-смысловые детерминанты отношения к цифровым технологиям у преподавателей высшей школы

Валерия Викторовна Хороших¹, Илья Александрович Трегубенко²,
Елена Владимировна Рохина³, Елена Сергеевна Тужикова⁴

^{1, 2, 3, 4} Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

¹ vkhoroshikh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>

² tregubenkoi@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8836-5084>

³ elenarokhina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0995-8763>

⁴ tuzhikova@live.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6404-2061>

Аннотация

Интенсивное влияние информационных технологий на учебную деятельность на всех уровнях образования определяет необходимость изучения ценностно-смысловых детерминант отношения к цифровым технологиям у преподавателей высшей школы. В ходе эмпирического исследования, проведенного на выборке преподавателей высшей школы образовательных учреждений г. Санкт-Петербурга (73 человека, из них 56 женщин и 17 мужчин), проверялась гипотеза о влиянии ценностей и смысловой установки открытости опыту на отношение преподавателей к цифровым технологиям. В качестве психодиагностических инструментов были применены сокращенный вариант опросника ценностных ориентаций Ш. Шварца, шкала «Интеллект» из опросника Л. Голдберга «Маркеры факторов „Большой пятерки“», а также авторская анкета отношения к применению цифровых технологий преподавателями высшей школы. На основе кластерного анализа были выделены группы преподавателей с положительным и настороженным отношением к цифровым технологиям. Установлено, что для преподавателей с позитивным отношением к цифровым технологиям достоверно более значима ценность достижения ($p \leq 0,05$), более выражена установка на открытость новому опыту ($p \leq 0,001$). В результате факторизации данных, полученных по авторской анкете, были выявлены основные параметры отношения преподавателей к цифровым технологиям: «Готовность к использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности» и «Активность в применении цифровых технологий». С помощью регрессионного анализа было установлено, что детерминантами готовности к применению цифровых технологий у преподавателей выступают ценности достижения, стимуляции, открытость опыту и возраст преподавателей. Предикторами активности в применении цифровых технологий в профессиональной деятельности являются ценность самостоятельности, ценность традиций, а также открытость опыту.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, открытость опыту, цифровые технологии, преподаватель высшей школы

Для цитирования: Хороших В.В., Трегубенко И.А., Рохина Е.В., Тужикова Е.С. Ценностно-смысловые детерминанты отношения к цифровым технологиям у преподавателей высшей школы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2025. Вып. 4 (62). С. 104–115. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-104-115>

PSYCHOLOGY

Original article

Values as a determinant of attitude towards digital technologies among higher school teachers

Valeria V. Khoroshikh¹, Ilya A. Tregubenko², Elena V. Rokhina³, Elena S. Tuzhikova⁴

^{1, 2, 3, 4} Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russian Federation

¹ vkhoroshikh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>

² tregubenkoi@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8836-5084>

³ elenarokhina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0995-8763>

⁴ tuzhikova@live.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6404-2061>

Abstract

The intensive influence of information technologies on educational practices at all levels of education determines the need to study the value-semantic determinants of attitudes towards digital technologies among higher school teachers. In the course of an empirical study conducted on a sample of teachers of higher education institutions in St. Petersburg ($n = 73$, 56 of them women and 17 men), the hypothesis of the influence of values and the semantic attitude of openness to experience on the attitude of teachers to digital technologies was tested. The research methods were presented in a short version of Schwartz Value Survey, the "Intelligence" scale from the L. Goldberg questionnaire and author's questionnaire on the use of digital technologies by higher school teachers. Based on the cluster analysis, groups of teachers with a positive and wary attitude towards digital technologies were identified. It was found that for teachers with a positive attitude to digital technologies, the value of achievement ($p < 0.05$), the attitude towards openness to new experience ($p < 0.001$) is more significant. As a result of factorization of the data obtained from the author's questionnaire aimed at studying attitudes to digital technologies, the main parameters of teachers' attitude to digital technologies were identified: Readiness to use digital technologies in professional activities and Activity in using digital technologies in activities. Using regression analysis, it was found that the determinants of readiness for the use of digital technologies among teachers are the values of achievement, stimulation, openness to experience and the age of teachers. The predictors of activity in the application of digital technologies in professional activities are the value of independence, the value of traditions, as well as the as well as openness to experience.

Keywords: values, value orientations, openness to experience, digital technologies, higher school teacher

For citation: Khoroshikh V.V., Tregubenko I.A., Rokhina E.V., Tuzhikova E.S. Tsennostno-smyslovyye determinanty otnosheniya k tsifrovym tekhnologiyam u prepodavateley vysshey shkoly [Values as a determinant of attitude towards digital technologies among higher school teachers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 104–115. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-104-115>

Динамичные изменения, обусловленные развитием цифровых технологий, затрагивают все сферы жизни современного человека. Можно отметить все более интенсивное влияние информационных технологий на образовательные практики как на уровне общего, так и профессионального и дополнительного образования. Все чаще задачи, связанные с организацией трудовой деятельности преподавателей, реализацией процесса обучения и оценкой его результатов решаются с опорой на цифровые технологии. Применение цифровых технологий открывает новые возможности для организации имитационного обучения (в том числе с опорой на технологии дополненной и виртуальной

реальности), поддержания учебной мотивации студентов и решения ряда других задач профессионального обучения [1, 2]. В то же время активное развитие информационных технологий и их применение в сфере образования обозначили целый ряд проблем для академического сообщества, в числе которых можно назвать проблемы академического обмана, применения искусственного интеллекта в процессе выполнения письменных и выпускных квалификационных работ, с которыми все чаще сталкиваются преподаватели вузов [3, 4].

Изучение отношения преподавателей высшей школы к цифровым технологиям вызывает большой интерес у современных исследователей. Так, отечественные и зарубежные исследователи изучают активность преподавателей вузов в применении цифровых технологий, фиксируя информацию о том, какие цифровые сервисы чаще применяются педагогами, а также анализируя сведения о том, для решения каких задач используются информационные технологии и сервисы. Согласно полученным в ряде исследований результатам, преподаватели вузов чаще используют цифровые технологии в процессе подготовки и проведения занятий, для организации синхронной и асинхронной коммуникации со студентами, в ситуации проверки знаний [5–9].

Изучение барьеров по отношению к применению цифровых технологий можно выделить в качестве одного из направлений современных исследований данной проблематики. В качестве существенных барьеров обозначены: отмечаемое преподавателями увеличение нагрузки, отсутствие системности в продвижении средств цифровой дидактики в образовательных учреждениях, риски, связанные с усилением функций контроля в отношении деятельности преподавателя, снижением качества образования [6, 10]. Н.П. Радчикова, М.А. Одинцова и М.Г. Сорокова в результате обзора отечественных и зарубежных исследований выделяют дефицит цифровых компетенций, переживание стресса при работе с техническими устройствами, десубъективизацию отношений между преподавателем и студентом, угрозы здоровью, фрустрацию потребности в безопасности и стабильности в качестве факторов, определяющих негативное отношение к применению ИТ-технологий у преподавателей [11].

Зарубежные исследователи предлагают различные варианты классификации барьеров по отношению к использованию цифровых технологий в педагогической среде. Так, Magen-Nagar и Maskit предлагают различать индивидуальные (например, дефицит временных ресурсов, недостаток цифровых компетенций) и организационные барьеры (например, отсутствие представлений о преимуществах использования ИТ у администрации) по отношению к применению цифровых технологий [12]. Schulz, Isabwe, Reicher [13] выделяют четыре группы барьеров: личностные барьеры (например, неуверенность в себе), ценностные барьеры (например, интерес к инновациям), уровень развития цифровых компетенций, средовые (организационные) барьеры. Mercader, Gairin [14], выделив четыре группы барьеров по отношению к применению цифровых технологий в деятельности преподавателей высшей школы (индивидуальные, профессиональные, организационные и контекстуальные), установили, что профессиональные барьеры (такие как недостаточная цифровая грамотность, знания о дидактическом аспекте применения ИТ и т. п.) имеют большую выраженность у университетских преподавателей.

В целом можно отметить, что значительная часть исследований отношения преподавателей вузов к цифровым технологиям реализуется через анализ представлений о преимуществах и ограничениях применения цифровых технологий. Таким образом, в фокусе внимания исследователей находятся главным образом аффективный и когнитивный компоненты отношения, что несколько сужает возможности аналитического осмысления и практического применения результатов исследований. Исследования, реализующие другой подход к выделению содержательных компонентов отношения к цифровым технологиям, немногочисленны. Так, Н.П. Радчикова, М.А. Одинцова и М.Г. Сорокова [11] в структуре психологического отношения преподавателей вузов к цифровой образовательной среде (ЦОС) выделяют когнитивно-эмоциональный, регуляторный, компетент-

ностный и личностный компоненты. В результате исследования авторами показана роль переживания осмысленности деятельности, таких стилевых особенностей саморегуляции, как планирование целей и самостоятельности, а также таких личностных характеристик, как доброжелательность и открытость опыту, в качестве предикторов положительного отношения к ЦОС у преподавателей высшей школы [11].

Анализ факторов, опосредующих отношение преподавателей вузов к цифровым технологиям, позволил установить роль опыта разработки и применения ЭУК, готовности к принятию цифровой среды, сформированности цифровых компетенций, психологического благополучия для определения специфики отношения к ЦОС, цифровым инновациям [15–17]. Роль внутренней и внешней мотивации, социально-демографических факторов (возраст, пол) в отношении университетских преподавателей к цифровым технологиям в контексте проблемы цифрового неравенства показана в исследовании коллег из Пакистана [18]. В исследовании С.Л. Ленькова, Н.Е. Рубцовой и Г.Е. Ефремовой показано значение возраста, педагогического трудового стажа на ценностно-смысловую готовность к применению информационных технологий в преподавательской деятельности [19].

В то же время следует отметить, что, несмотря на констатацию необходимости детализированного изучения педагогических установок и убеждений в отношении применения цифровых технологий в образовательной практике, роль ценностно-смысловых факторов в отношении к цифровым технологиям у преподавателей высшей школы раскрыта недостаточно, что определяет актуальность нашего исследования [20].

Цель проведенного исследования состояла в определении ценностно-смысловых детерминант отношения к цифровым технологиям у преподавателей высшей школы.

Выборку исследования составили преподаватели высших учебных заведений г. Санкт-Петербурга в количестве 73 человек, среди них 56 женщин и 17 мужчин. Социально-демографические характеристики выборки исследования были получены на основе анализа данных анкеты. Поскольку в общей выборке количество мужчин незначительно, анализ по гендерному признаку в исследовании не проводился. Средний возраст участников исследования – 49,3 года. В составе общей выборки в исследовании приняли участие 44 человека, работающие в должности доцента, 12 ассистентов, 11 старших преподавателей и 6 профессоров. Большая часть участников (83 %), имеют стаж преподавательской деятельности более 10 лет, что свидетельствует о педагогической опытности респондентов. На профессиональную зрелость преподавателей указывает также наличие ученых степеней. Так, ученую степень доктора наук имеют 9,6 % опрошенных преподавателей, степень кандидата наук – 63 %, не имеют ученой степени – 27,4 %.

Исследование носило добровольный характер, все участники были осведомлены о целях и соблюдении правил конфиденциальности полученных данных. Исследование было проведено посредством заполнения Google-формы.

Психодиагностическим инструментом изучения ценностных предпочтений преподавателей выступил сокращенный вариант методики Ш. Шварца, предназначенный для измерения значимости десяти типов ценностей: власть, достижение, гедонизм, стимуляция, саморуководство, универсализм, благотворительность, традиция, конформность, безопасность [21]. Для выявления открытости опыту как одного из фундаментальных факторов и смысловой установки в структуре личности была использована шкала «Интеллект» из опросника Л. Голдберга «Маркеры факторов „Большой пятерки“» в адаптации Г.Г. Князева, Л.Г. Митрофановой, В.А. Бочарова [22]. С целью определения отношения к цифровым технологиям была использована авторская анкета, включающая общие сведения социально-демографического характера, вопросы о частоте и длительности применения цифровых технологий преподавателями и их готовности поддерживать цифровые трансформации в высшем образовании и др. В составе анкеты присутствовали как вопросы с опорой на шкалы Лайкерта, так и вопросы с возможностью выбора варианта ответа.

Методы математико-статистической обработки включали в себя: кластерный анализ (метод *K*-средних), сравнительный анализ значимости различий по *U*-критерию Манна – Уитни, факторный анализ, множественный регрессионный анализ. Обработка полученных результатов проведена с помощью программы анализа статистических данных Statistica ver. 10.0.

Для определения наиболее дифференцирующих вопросов анкеты был проведен кластерный анализ (метод *K*-средних). Результаты можно увидеть в табл. 1.

Таблица 1

*Результаты кластерного анализа по выявлению дифференцирующих вопросов анкеты
«Отношения к цифровым трансформациям преподавателей высшей школы»*

Вопрос анкеты	<i>F</i> -критерий	Уровень значимости
Насколько Вы владеете цифровыми инструментами для обучения (презентации, видеоматериалы, интерактивные задания) на уровне высшей школы?	1,07	0,30
Насколько готовы Вы к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс?	30,71	0,00
Насколько Вы готовы к обучению студентов цифровым навыкам?	46,83	0,00
Как часто Вы используете онлайн-ресурсы для обмена опытом и обучения?	149,78	0,00
Насколько Вы поддерживаете инициативы по цифровой трансформации в Вашем учебном заведении?	0,55	0,46
Как давно Вы используете цифровые технологии в своей преподавательской деятельности?	15,27	0,00
Оцените, насколько Вы согласны с суждением «Я интересуюсь новыми приложениями, программами, ресурсами»	0,44	0,51
Оцените, насколько Вы согласны с суждением «Я активно наполняю свои социальные сети профессиональным контентом»	75,19	0,00

Из табл. 1 видно, что большей дифференцирующей силой для выборки преподавателей обладает вопрос «Как часто Вы используете онлайн-ресурсы для обмена опытом и обучения?». Данный вопрос показывает, что преподаватели используют цифровые технологии и ресурсы не только в процессе обучения, но и в случае обмена опытом, мнениями, т. е. в расширенном формате, что в целом может свидетельствовать об активности в применении цифровых ресурсов, о наличии соответствующих компетенций, готовности интегрировать современные цифровые технологии в профессиональную деятельность при решении широкого круга трудовых задач. К этому же примыкает вопрос «Насколько Вы готовы к обучению студентов цифровым навыкам?», т. е. преподаватели не только знакомятся и осваивают новые информационные ресурсы и технологии, но и готовы передавать студентам свой опыт использования цифровых технологий, что может быть признаком позитивной или настороженной установки в отношении цифровых технологий у преподавателей высшей школы.

Утверждение «Я активно наполняю свои социальные сети профессиональным контентом» также является статистически достаточно дифференцирующим. Однако, как будет видно далее, это положение скорее относится к самопрезентации педагога, нежели собственно к феномену отношения к цифровым технологиям, что в целом может свидетельствовать о роли соответствующих цифровых компетенций [20].

Следующий статистически значимый вопрос «Насколько готовы Вы к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс?» отражает установку в отношении готовности использования информационных технологий. Здесь можно выделить педагогов-консерваторов, которые предпочитают традиционные методы ведения занятий (доска, мел, маркер), и тех, кто приветствует расширение и внедрение цифровых технологий в учебный процесс. Последний дифференцирующий вопрос связан с длительностью использования цифровых технологий. Преподаватели, которые уже

давно применяют цифровые технологии, скорее всего, делали это по собственной инициативе, и им легче адаптироваться к новым технологиям. Недавнее начало применения цифровых технологий, скорее, связано с необходимостью более активного использования информационных технологий, что затрудняет положительное отношение к феномену.

Поскольку кластерный анализ позволил выделить группы преподавателей по их отношению к цифровым технологиям (ЦТ), далее был проведен сравнительный анализ ценностно-смысловых ориентаций и социально-демографических характеристик у этих групп (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа ценностно-смысловых ориентаций преподавателей, имеющих позитивное и настороженное отношение к цифровым технологиям

Показатель	Положительное отношение к ЦТ, медиана	Настороженное отношение к ЦТ, медиана	U-критерий	Уровень значимости различий p
Возраст	49,00	55,00	230,50	0,05
Открытость опыту	87,00	77,00	149,50	0,001
Ценность «Достижение»	6,00	4,50	238,00	0,05

Можно заключить, что педагоги, которые готовы к активному использованию цифровых технологий, несколько младше по возрасту тех, кто менее активно применяет цифровые технологии в своей профессиональной деятельности. Наиболее значимое различие наблюдается по переменной «Открытость опыту». Положительное отношение к цифровым технологиям связано с любознательностью, интересом ко всему новому, гибкостью восприятия. Настороженное отношение к цифровым технологиям характерно для педагогов, которые привержены традициями, спокойнее относятся к рутинным занятиям, ориентированы на взаимодействие с привычными объектами окружающего мира.

Кроме того, обнаружено различие по ценности «Достижение». Для преподавателей с положительным отношением к цифровым технологиям характерна амбициозность, они стремятся к личному успеху через демонстрацию социально востребованной компетентности.

С целью выявления доменов в анкетных вопросах был проведен факторный анализ (метод максимального правдоподобия с Varimax-вращением и нормализацией по Кайзеру). Было получено два фактора с общей дисперсионной нагрузкой 65 %. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты факторизации вопросов анкеты

Вопрос анкеты	Фактор «Готовность к использованию цифровых технологий»	Фактор «Активность применения цифровых технологий»
Оцените уровень Вашего владения цифровыми инструментами для реализации задач обучения в высшей школе?	0,83	—
Насколько Вы готовы к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс?	0,85	—
Насколько Вы готовы к обучению студентов цифровым навыкам?	0,84	—
Как часто Вы используете онлайн-ресурсы для обмена опытом и обучения?	—	0,71
Насколько Вы поддерживаете инициативы по цифровой трансформации в Вашем учебном заведении?	0,67	—
Как давно Вы используете цифровые технологии в своей преподавательской деятельности?	—	0,82
Оцените, насколько Вы согласны с суждением «Я интересуюсь новыми приложениями, программами, ресурсами»	0,86	—
Собственное значение	3,31	1,23
Доля объяснительной дисперсии	47 %	18 %

Первый фактор был обозначен как «Готовность к использованию цифровых технологий», он включает вопросы, связанные с владением и готовностью к использованию информационных технологий в собственной профессиональной деятельности, отражая установку на применение цифровых технологий в процессе обучения и при решении других задач профессиональной деятельности. Данная установка связана с интересом к возможностям цифровых технологий, готовностью поддерживать инновационные изменения, связанные с внедрением цифровых технологий в образовании.

Второй фактор включает вопросы, определяющие частоту и длительность использования цифровых технологий, отражает опыт применения цифровых ресурсов и сервисов, активность в их применении. Данный фактор был идентифицирован как «Активность применения цифровых технологий». Данный параметр отражает поведенческий компонент отношений к цифровым технологиям и показывает уровень активности в использовании цифровых технологий в деятельности преподавателей.

Заметим, что утверждение «Я активно наполняю свои социальные сети профессиональным контентом» не вошло в факторную структуру. По всей видимости, он отражает, скорее, феномен самопрезентации педагога, а не собственно отношение к цифровым технологиям.

На следующем этапе были рассчитаны факторные коэффициенты для каждого респондента. Это позволяет определить степень выраженности каждого из факторов для отдельного преподавателя.

Выявленные факторы были использованы как зависимые переменные для множественного регрессионного анализа (МРА). Результаты можно увидеть в табл. 4, 5.

Таблица 4

Результаты МРА для показателя «Готовность к использованию цифровых технологий»

Показатель	β -коэффициент	t -критерий	p -уровень	Коэффициент множественной корреляции	Коэффициент детерминации
Свободный член (1,64)		-1,57	0,12	$R = 0,61$ $F(4,68) = 8,1636$ $p = 0,00002$	$R^2 = 37\%$
Возраст	-0,31	-2,89	0,01		
Открытость опыту	0,24	2,36	0,02		
Ценность «Достижение»	0,18	1,51	0,14		
Ценность «Стимуляция»	0,16	1,50	0,14		

Как видно из табл. 4, детерминантами готовности к использованию цифровых технологий являются открытость опыту, стремление к новизне и любознательность, ориентация на карьерный рост, совершенствование профессионализма, компетентности с учетом требований организации и сферы профессиональной деятельности, а также более молодой возраст. Это согласуется с результатами, которые описывались ранее.

Таблица 5

Результаты МРА для показателя «Активность применения цифровых технологий»

Показатель	β -коэффициент	t -критерий	p -уровень	Коэффициент множественной корреляции	Коэффициент детерминации
Свободный член (5,24)		5,24	0,00012	$R = 0,57$ $F(3,68) = 7,253$ $p = 0,00028$	$R^2 = 32\%$
Открытость опыту	0,26	2,61	0,01		
Ценность «Самостоятельность»	0,17	2,46	0,02		
Ценность «Традиции»	-0,21	-1,51	0,14		

Согласно полученным результатам, длительное и частое использование цифровых технологий характерно для преподавателей, которые ориентированы на новое, склонны к самостоятельности и

автономности, ценят собственную независимость. Те, кто предпочитает следовать традициям и склонны к консерватизму, реже применяют цифровые технологии и чаще делают это в ситуациях, когда применение цифровых сервисов входит в систему требований к деятельности преподавателя, а не является их собственной инициативой. В качестве иллюстрации приведем цитату одного из участников исследования: «Когда материал рождается на доске, знания имеют большую ценность».

Отметим, что смысловая установка, отражающая ориентацию на открытость новому опыту, интерес к инновациям, готовность к обучению, выступает в качестве инвариантной переменной, оказывающей влияние на все аспекты отношения к цифровым технологиям у преподавателей высшей школы. В то время как ценности успеха, достижений, новизны оказывают влияние на готовность к использованию, поддержке изменений, сопровождающихся внедрением цифровых технологий. Ценности автономии, самодетерминации, ориентация на традиции и групповую солидарность определяют активность в применении цифровых технологий.

Таким образом, в ходе проведенного исследования были выявлены основные параметры отношения к цифровым технологиям у преподавателей высшей школы. Данные параметры раскрывают особенности отношения к цифровым технологиям через выраженность установки на внедрение и готовность к использованию цифровых технологий в деятельности преподавателя, сопровождающаяся общим позитивным отношением к цифровой трансформации (в противовес настороженному отношению к применению цифровых технологий в деятельности преподавателя), а также активность в их применении.

Установлено, что открытость опыту, ценности достижения и стимуляции, а также возраст являются детерминантами готовности в использовании цифровых технологий у преподавателей. Для параметра активности в применении цифровых технологий ценностно-смысловыми детерминантами, определяющими особенности отношения к информационным технологиям у преподавателей высшей школы, выступают открытость опыту, ценности самостоятельности, самодетерминации и ценность традиций.

Полученные результаты могут быть полезны при разработке программ повышения квалификации для преподавателей высшей школы, при определении мер поддержки и разработке мероприятий в рамках инновационной политики вузов, а также использоваться психологическими службами вузов при оказании психологической помощи преподавателям.

Перспективными в рамках изучения данной проблемы могут быть исследования, позволяющие определить особенности отношения к цифровым технологиям и специфику ценностно-смысловых детерминант такого отношения преподавателей в зависимости от пола, направленности преподаваемых дисциплин.

Список источников

1. Коннова З.И., Семенова Г.В. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: инновации в обучении иностранным языкам в вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7, № 3. С. 53–67. doi: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-5
2. Набокова Л.С., Загидуллина Ф.Р. Перспективы внедрения технологий дополненной и виртуальной реальности в сферу образовательного процесса высшей школы // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 2. С. 2710–2719.
3. Дремова О.В. Академическое мошенничество студентов: обзор теоретических концепций и мер предотвращения // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 93–111. doi: 10.31862/2500-297X2020-2-93-111
4. Сысоев П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 2. С. 31–53. doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53
5. Бурганова Л.А., Юрьева О.В. Отношение вузовских преподавателей к использованию цифровых технологий: социологический анализ // Вестник экономики, права и социологии. 2020. № 1. С. 105–108.

6. Валькова Ю.Е. Анализ отношения преподавателей вузов к используемым цифровым технологиям // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2023. № 2 (64). С. 42–52. doi: 10.25688/2072-9014.2023.64.2.04
7. Козырева Н.В., Лобанов А.П., Радчиков А.С. Отношение к цифровой образовательной среде у студентов и преподавателей вузов Республики Беларусь // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции. 16–17 ноября 2023 г. / под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 731–742. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2023/contents/Kozyreva_et_al
8. Половнёв А.В., Соловьёв С.С., Дмитриева М.М. Отношение преподавателей вузов к цифровизации и использованию электронной информационной образовательной среды (на примере исследования в Московском государственном лингвистическом университете) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2022. Вып. 3 (848). С. 83–92. doi: 10.52070/2500-347X_2022_3_848_83
9. Rahimi A.R., Tafazoli D. The role of university teachers' 21st-century digital competence in their attitudes toward ICT integration in higher education: Extending the theory of planned behavior // The JALT CALL Journal. 2022. Vol. 18 (2). P. 238–263. doi: 10.29140/jaltcall.v18n2.632
10. Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатова А.А. Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2022. № 1. С. 271–300. doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300
11. Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Сорокова М.Г. Отношение преподавателей российских вузов к цифровой образовательной среде // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20, № 2. С. 311–330.
12. Magen-Nagar N., Maskit D. Integrating ICT in teacher colleges – a change process // Journal of Information Technology Education: Research. 2016. Vol. 15. P. 211–232. doi: 10.28945/3512
13. Schulz R., Isabwe G. M., Reichert F. Investigating teachers motivation to use ICT tools in higher education // Proceedings of the 6th international conference internet technologies and applications (ITA). 2015. P. 62–67.
14. Mercader C. and Gairín J. University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17, № 4. doi: 10.1186/s41239-020-0182-x
15. Исаева О.М., Савинова С.В., Волков И.В. Психологическое благополучие как условие готовности преподавателей университетов к организационным изменениям // Педагогика и психология образования. 2021. № 2. С. 150–168. doi: 10.31862/2500-297X-2021-2-150-168
16. Колосова О.А., Комарова А.А., Андреева А.Л. Digital-трансформация преподавателя в условиях современного образовательного процесса // Человеческий капитал. 2022. Т. 2, № 12 (168). С. 79–87.
17. Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Оценка цифровых образовательных технологий преподавателями вузов // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 1. С. 25–39. doi: 10.17759/pse.2023280101
18. Soomro K.A., Kale U., Curti, R. et al. Digital divide among higher education faculty // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17, № 21. doi: 10.1186/s41239-020-00191-5
19. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. Цифровая компетентность российских педагогов: результаты общероссийского мониторинга // Вестник Калужского университета. Серия: Психологические науки. Педагогические науки. 2022. Т. 5, вып. 1. С. 4–16.
20. Цветкова Е.А., Найговзина Н.Б. Оценка цифровых компетенций преподавателей и студентов в медицинском вузе // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. 2023. № 2. С. 1007–1026. doi: 10.24412/2312-2935-2023-2-1007-1026
21. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
22. Князев Г.Г., Митрофанова Л.Г., Бочаров В.А. Валидизация русскоязычной версии опросника Л. Голдберга «Маркеры факторов “Большой пятерки”» // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 5. С. 100–110.

References

1. Konnova Z.I., Semyonova G.V. Tekhnologii dopolnennoy i virtual'noy real'nostey: innovatsii v obuchenii inostrannym yazykam v vuze [Augmented and virtual reality technologies: innovations in teaching foreign languages at the university]. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – The scientific result.*

- Pedagogy and psychology of education*, 2021, vol. 7, no. 3, pp. 53–67 (in Russian). DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-5
2. Nabokova L.S., Zagidullina F.R. Perspektivy vnedreniya tekhnologiy dopolnennoy i virtual'noy real'nosti v sferu obrazovatel'nogo protsessa vy'sshey shkoly [Prospects for the introduction of augmented and virtual reality technologies into the educational process of higher education]. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire – Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 2710–2719 (in Russian).
 3. Dremova O.V. Akademicheskoye moshennichestvo studentov: obzor teoreticheskikh kontseptsiy i mer predotvrashcheniya [Academic Student Fraud: an overview of theoretical concepts and prevention measures]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and psychology of education*, 2020, no. 2, pp. 93–111 (in Russian). DOI: 10.31862/2500-297X2020-2-93-111
 4. Sysoev P.V. Etika i II-plagiat v akademicheskoy srede: ponimaniye studentami voprosov soblyudeniya avtorskoy etiki i problemy plagiata v protsesse vzaimodeystviya s generativnym iskusstvennym intellektom [Ethics and AI plagiarism in the academic environment: students' understanding of the issues of compliance with author's ethics and the problem of plagiarism in the process of interaction with generative artificial intelligence]. *Vysseye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 2, pp. 31–53 (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53
 5. Burganova L.A., Yur'yeva O.V. Otnosheniye vuzovskikh prepodavateley k ispol'zovaniyu tsifrovyykh tekhnologiy: sotsiologicheskii analiz [The attitude of university teachers to the use of digital technologies: a sociological analysis]. *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii – Bulletin of Economics, Law and Sociology*, 2020, no. 1, pp. 105–108 (in Russian).
 6. Val'kova Yu.E. Analiz otnosheniya prepodavateley vuzov k ispol'zuyemym tsifrovym tekhnologiyam [Analysis of the attitude of university teachers to the digital technologies used]. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya – The academic Journal of Moscow City University. Series: Informatics and Informatization of Education*, 2023, no. 2 (64), pp. 42–52 (in Russian). <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2023.64.2.04>
 7. Kozyreva N.V., Lobanov A.P., Radchikov A.S. Otnosheniye k tsifrovoy obrazovatel'noy srede u studentov i prepodavateley vuzov Respubliki Belarus' [The attitude of students and teachers of universities of the Republic of Belarus to the digital educational environment]. *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2023): sbornik statey IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. 16–17 noyabrya 2023 g.* [Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2023): Collection of Articles of the IV International Scientific and Practical Conference. November 16–17, 2023]. Ed. V.V. Rubtsova, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova. Moscow, FGBOU VO MGPPU Publ., 2023. Pp. 731–742 (in Russian).
 8. Polovnyov A.V., Solov'yev S.S., Dmitriyeva M.M. Otnosheniye prepodavateley vuzov k tsifrovizatsii i ispol'zovaniyu elektronnoy informatsionnoy obrazovatel'noy sredy (na primere issledovaniya v Moskovskom gosudarstvennom lingvisticheskom universitete) [The attitude of university teachers to digitalization and the use of electronic information educational environment (using the example of a study at the Moscow State Linguistic University)]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obshchestvennyye nauki – Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 2022, no. 3 (848), pp. 83–92 (in Russian). DOI: 10.52070/2500-347X_2022_3_848_83
 9. Rahimi A.R., Tafazoli D. The role of university teachers' 21st-century digital competence in their attitudes toward ICT integration in higher education: Extending the theory of planned behavior. *The JALT CALL Journal*, 2022, no. 18 (2), pp. 238–263. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v18n2.632>
 10. Rogozin D.M., Solodovnikova O.B., Ipatova A.A. Kak prepodavateli vuzov vosprinimayut tsifrovuyu transformatsiyu vysshego obrazovaniya [How university professors perceive the digital transformation of higher education]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2022, no. 1, pp. 271–300 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-271-300>
 11. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Otnosheniye prepodavateley rossiyskikh vuzov k tsifrovoy obrazovatel'noy srede [The attitude of teachers of Russian universities to the digital educational environment]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2023, vol. 20, no. 2, pp. 311–330 (in Russian).
 12. Magen-Nagar N., Maskit D. Integrating ICT in teacher colleges – a change process. *Journal of Information Technology Education: Research*, 2016, vol. 15, pp. 211–232. <https://doi.org/10.28945/3512>
 13. Schulz R., Isabwe G.M., Reichert F. Investigating teachers motivation to use ICT tools in higher education. *Proceedings of the 6th international conference internet technologies and applications (ITA)*, 2015. Pp. 62–67.

14. Mercader C., Gairín J. University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2020, vol. 17, no. 4. doi: 10.1186/s41239-020-0182-x
15. Isayeva O.M., Savinova S.V., Volkov I.V. Psikhologicheskoye blagopoluchiye kak usloviye gotovnosti prepodavateley universitetov k organizatsionnym izmeneniyam [Psychological well-being as a condition of university teachers' readiness for organizational changes]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and Psychology of Education*, 2021, no. 2, pp. 150–168 (in Russian). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-150-168
16. Kolosova O.A., Komarova A.A., Andreeva A.L. Digital-transformatsiya prepodavatelya v usloviyakh sovremennogo obrazovatel'nogo protsessa [Digital-transformation of a teacher in the context of the modern educational process]. *Chelovecheskiy kapital – Human capital*, 2022, no. 12 (168), vol. 2, pp. 79–87 (in Russian).
17. Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. Otsenka tsifrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologiy prepodavatelyami vuzov [Assessment of digital educational technologies by university teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 2023, vol. 28, no. 1, pp. 25–39 (in Russian). DOI: 10.17759/pse.2023280101
18. Soomro K.A., Kale U., Curtis R. et al. Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2020, vol. 17, no. 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5>
19. Len'kov S.L., Rubtsova N.E., Efremova G.I. Tsifrovaya kompetentnost' rossiyskikh pedagogov: rezul'taty obshcherossiyskogo monitoringa [Digital competence of Russian teachers: results of the All-Russian monitoring]. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki*, 2022, vol. 5, no. 1, pp. 4–16 (in Russian).
20. Tsvetkova E.A., Naygovzina N.B. Otsenka tsifrovyykh kompetentsiy prepodavateley i studentov v meditsinskom vuze [Assessment of digital competencies of teachers and students at a medical university]. *Sovremennyye problemy zdoravookhraneniya i meditsinskoj statistiki – Modern problems of health care and statistics*, 2023, no. 2, pp. 1007–1026 (in Russian). DOI: 10.24412/2312-2935-2023-2-1007-1026
21. Karandashev V.N. *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoye rukovodstvo* [Schwartz's methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2004. 70 p. (in Russian).
22. Knyazev G.G., Mitrofanova L.G., Bocharov V.A. Validizatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika L. Goldberga "Markery faktorov 'Bol'shoy pyaterki'" [Validation of the Russian version of the L. Goldberg questionnaire "Markers of the Big Five factors"]. *Psikhologicheskyy zhurnal – Psychological Journal*, 2010, vol. 31, no. 5, pp. 100–110 (in Russian).

Информация об авторах

Хороших В.В., кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (набережная реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, Россия, 191186).

E-mail: vkhoroshikh@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7116-0042. SPIN-код: 8161-9550. Researcher ID: D-9861-2017. Scopus profile: 57197744365.

Трегубенко И.А., кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (набережная реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, Россия, 191186).

E-mail: tregubenkoi@ Herzen.spb.ru. ORCID: 0000-0002-8836-5084. SPIN-код: 3846-2116. Researcher ID: E-2839-2017. Scopus profile: 57216736201.

Рохина Е.В., кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (набережная реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, Россия, 191186).

E-mail: elenarokhina@yandex.ru. ORCID: 0000-0002-0995-8763. SPIN-код: 6267-2258. Researcher ID E-3282-2017. Scopus profile: 6602379024.

Тужикова Е.С., кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (набережная реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, Россия, 191186).

E-mail: tuzhikova@live.ru. ORCID: 0000-0002-6404-2061. SPIN-код: 6895-0949. Researcher ID: D-8707-2017.

Information about the authors

Khoroshikh V.V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University (naberezhnaya reki Moyki, 48, Saint Petersburg, Russian Federation, 191186). E-mail: vkhoroshikh@gmail.com. ORCID 0000-0001-7116-0042. SPIN-code: 8161-9550. ResearcherID D-9861-2017. Scopus profile: 57197744365.

Tregubenko I.A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University (naberezhnaya reki Moyki, 48, Saint Petersburg, Russian Federation, 191186). E-mail: tregubenkoi@ Herzen.spb.ru. ORCID: 0000-0002-8836-5084. SPIN-code: 3846-2116. Researcher ID: E-2839-2017. Scopus profile: 57216736201.

Rokhina E.V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University (naberezhnaya reki Moyki, 48, Saint Petersburg, Russian Federation, 191186). E-mail: elenarokhina@yandex.ru. ORCID: 0000-0002-0995-8763. SPIN-code: 6267-2258. Researcher ID: E-3282-2017. Scopus profile: 6602379024

Tuzhikova E.S., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University (naberezhnaya reki Moyki, 48, Saint Petersburg, Russian Federation, 191186). E-mail: tuzhikova@live.ru. ORCID: 0000-0002-6404-2061. SPIN-code: 6895-0949. Researcher ID: D-8707-2017.

Статья поступила в редакцию 17.12.2024; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 17.12.2024; accepted for publication 01.07.2025

Научная статья
УДК 159.9.072.43

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-116-127>

Взаимосвязь переживаний психологического кризиса с временной перспективой и аттитюдами ко времени в период ранней зрелости

Татьяна Дмитриевна Дубовицкая¹, Виктория Дмитриевна Едигарева²

^{1, 2} Сочинский государственный университет, Сочи, Россия

¹ tatdm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9604-2672>

² edigarevav@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3481-5722>

Аннотация

Актуальность работы связана с поиском психологических факторов, обуславливающих переживание психологического кризиса личностью. Цель эмпирического исследования – выявление отличительных особенностей взаимосвязи психологического кризиса, временной перспективы личности и аттитюдов ко времени у молодых людей мужского и женского пола. Выборку составили юноши и девушки в возрасте от 18 до 26 лет, относящиеся, согласно Э. Эриксону, к периоду ранней зрелости. Использовались методика С.В. Духновского «Переживание психологического кризиса», «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо, «Шкала аттитюдов ко времени» Ж. Нюттена. В результате исследования в обеих группах выявлена положительная корреляция деструктивных переживаний психологического кризиса с неприятием собственного прошлого и фаталистическим восприятием настоящего. Различия выявлены во взаимосвязи переживаний психологического кризиса в отношении к настоящему и будущему. У лиц женского пола психологическая устойчивость положительно коррелирует с гедонистическим настоящим, у мужчин она коррелирует с положительным отношением и восприятием прошлого, с неудовлетворенностью настоящим и ориентацией на будущее. Результаты исследования могут служить основанием для разработки стратегии работы психолога с молодыми людьми, находящимися в состоянии психологического кризиса. Важным является преодоление негативных когнитивных установок по отношению к прошлому, психологическая поддержка самореализации в настоящем.

Ключевые слова: психологический кризис, переживание психологического кризиса, временная перспектива, аттитюды ко времени, ранняя зрелость

Для цитирования: Дубовицкая Т.Д., Едигарева В.Д. Взаимосвязь переживаний психологического кризиса с временной перспективой и аттитюдами ко времени в период ранней зрелости // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2025. Вып. 4 (62). С. 116–127. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-116-127>

Original article

The relationship of psychological crisis experiences with a time perspective and attitudes towards time during early adulthood

Tatiana D. Dubovitskaya¹, Victoria D. Edigareva²

^{1, 2} Sochi State University, Sochi, Russian Federation

¹ tatdm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9604-2672>

² edigarevav@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3481-5722>

Abstract

The relevance of the work is related to the search for psychological factors that cause a person to experience a psychological crisis. The purpose of the empirical study is to identify the distinctive features of the relationship between psychological crisis, the time perspective of personality and attitudes

towards time in young men and women. The sample consisted of boys and girls aged 18 to 26 years, belonging, according to E. Erickson, to the period of early adulthood. The following methods were used: S.V. Dukhnovsky's methodology "Experiencing a psychological crisis"; F. Zimbardo's "Time Perspective Questionnaire"; J. Nuetten's "Time Attitudes Scale". The study revealed a positive correlation between destructive experiences of psychological crisis and rejection of one's own past and fatalistic perception of the present in both groups. The differences are revealed in the interrelation of psychological crisis experiences in relation to the present and the future. In women, psychological stability positively correlates with a hedonistic present, in men it correlates with a positive attitude and perception of the past, with dissatisfaction with the present and orientation towards the future. The results of the study can serve as a basis for developing a psychologist's work strategy with young people in a state of psychological crisis. It is important to overcome negative cognitive attitudes towards the past, psychological support for self-realization in the present.

Keywords: *psychological crisis, experiencing a psychological crisis, time perspective, attitudes towards time, early maturity*

For citation: Dubovitskaya T.D., Edigareva V.D. Vzaimosvyaz' perezhivaniy psikhologicheskogo krizisa s vremennoy perspektivoy i attityudami ko vremeni v period ranney zrelosti [The relationship of psychological crisis experiences with a time perspective and attitudes towards time during early adulthood]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 116–127. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-116-127>

Одной из важных и в то же время неоднозначно решаемых проблем в психологии является проблема психологических кризисов, рассматриваемых традиционно как тяжелые психические переживания, которые обуславливаются как социальными катаклизмами и их последствиями, так и конкретными жизненными обстоятельствами, в которых оказываются люди, а также их возрастными и индивидуальными особенностями. В связи с этим в психологических исследованиях представлены возрастные кризисы [1–3], кризисы профессионального становления/развития [4, 5], социальные (семейные, организационные, этнические и др.) кризисы [6]. В дополнение к ним исследователи апеллируют к экологическим, демографическим, геополитическим [7] кризисам, обусловленным различными внешними факторами, влияющими на жизнедеятельность и самочувствие людей.

Независимо от причин психологический кризис сопровождается специфическим психологическим дискомфортом, а также потребностью и связанной с ней активностью (конструктивной или деструктивной), направленной на его преодоление. В связи с этим принято говорить о кризисных состояниях [8], переживаниях психологического кризиса [9–12], необходимости психологической помощи и поддержки людей в их преодолении [13, 14]. Согласно С.В. Духновскому [10, с. 79], психологический кризис проявляется в виде «ситуационных реакций личности», характеризующихся определенным эмоциональным состоянием и поведением. Характер переживания кризисов у различных людей отличается и зависит от их личностных особенностей, в числе которых, в частности, называются «особенности интегральной индивидуальности» [12], копинг-стратегии личности [15], уровень рефлексии [16] и др.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет выявление взаимосвязи переживания психологического кризиса с временной перспективой и аттитюдами ко времени. Основанием для данного исследования явились работы, демонстрирующие взаимосвязь временной перспективы и аттитюдов ко времени с ценностными ориентациями личности [17], с психологическим благополучием [18], с саморегуляцией [19], механизмами психологической защиты [20]. В дополнение к названным работам нас заинтересовали различия во взаимосвязи переживаний кризиса и отношения ко времени у молодых людей мужского и женского пола. Имеющиеся на сегодняшний день исследования Ю.С. Кузнецовой [21], Н.П. Шиловой [22] касаются половых различий данных параметров у юношей и девушек, но без выявления их взаимосвязи друг с другом.

Поскольку переживание психологического кризиса, вызванного в том числе жизненными обстоятельствами, наслаивается на кризисные переживания, обусловленные возрастными этапами развития личности, для каждого из которых свойственны свои специфические особенности переживания времени (на что указывают исследования А.И. Мелехина и соавт. [23], К. Муздыбаева [24], А.А. Чевриниди [25]), естественно предположить, что в различные возрастные периоды переживания психологического кризиса и их взаимосвязь с временной перспективой и аттитюдами ко времени также будут отличаться.

В связи с этим цель нашего эмпирического исследования – выявление отличительных особенностей взаимосвязи переживаний психологического кризиса, временной перспективы личности и аттитюдов ко времени у молодых людей мужского и женского пола, относящихся по возрасту к периоду ранней зрелости.

В определении возрастных границ данного периода мы опирались на стадии развития личности, предложенные Э. Эриксоном [3]. В данный возрастной период у молодых людей качественно меняется их жизнь: они приобретают профессию, устанавливают доверительные и интимные отношения, заключают браки, начинают семейную жизнь, строят долгосрочные планы, определяющие их личностный статус, но обязательно в межличностном контексте. Затруднения в их реализации являются неблагоприятным фактором для психологического благополучия.

В исследовании приняли участие 132 респондента в возрасте от 18 до 26 лет: 72 юноши и 60 девушек, преимущественно жители Краснодарского края. Использовались следующие диагностические методики: «Переживание психологического кризиса» (С.В. Духновский) [11]; «Шкала аттитюдов ко времени» (Ж. Нюттен) [26, 27]; «Временные перспективы» (Ф. Зимбардо) [28, 29]. Математико-статистическая обработка результатов осуществлялась с применением описательной статистики, коэффициента корреляции Пирсона, U -критерия Манна – Уитни.

На начальном этапе исследования мы сравнили средние арифметические показатели по всем методикам у молодых людей мужского и женского пола с использованием U -критерия Манна – Уитни. В результате было выявлено, что, несмотря на некоторые различия у данных групп испытуемых в средних арифметических показателях реакций переживания психологических кризисов (методика С.В. Духновского) и аттитюдов ко времени (автор методики Ж. Нюттен), согласно U -критерию Манна – Уитни они не явились статистически значимыми.

Значимые различия были выявлены по результатам методики «Временные перспективы» Ф. Зимбардо. Средние арифметические показатели у лиц женского пола оказались значимо выше по следующим шкалам: гедонистическое настоящее ($U_{\text{эмп}} = 1\,461,5; p < 0,05$) и позитивное прошлое ($U_{\text{эмп}} = 1\,234; p < 0,01$). То есть лица женского пола в отличие от молодых людей мужского пола характеризуются большей ориентацией на готовность и способность к получению и переживанию удовольствия от происходящего в их жизни, а также более позитивным восприятием прошлого. Данные различия могут отражаться на взаимосвязи переживаний кризиса и психологического времени молодых людей.

В ходе дальнейшей обработки результатов получены показатели корреляции реакций переживаний психологического кризиса (ППК) у молодых людей мужского (табл. 1) и женского пола (табл. 2): с аттитюдами ко времени (негативным или позитивным отношением к прошлому (ОП), отношением к настоящему (ОН) и будущему (ОБ)); с временными перспективами (характером ориентаций во времени, включая негативное прошлое (НП), гедонистическое настоящее (ГН), степень ориентации на будущее (ОНБ), позитивное прошлое (ПП), фаталистическое настоящее (ФН)).

Представленные в табл. 1 показатели свидетельствуют о следующих особенностях взаимосвязи переживаний психологического кризиса и отношения ко времени у лиц мужского пола в период ранней зрелости.

Таблица 1

*Корреляционные связи реакций переживания психологического кризиса
и особенностей психологического времени (мужчины)*

Переживание психологического кризиса	«Шкала аттитудов ко времени» (Ж. Ньютон)			«Временные перспективы» (Ф. Зимбардо)				
	ОП	ОН	ОБ	НП	ГН	ОНБ	ПП	ФН
Эмоциональный дисбаланс	-0,318 $p \leq 0,01$	0,057	-0,066	0,747 $p \leq 0,001$	0,211	-0,217	-0,334 $p \leq 0,01$	0,512 $p \leq 0,001$
Пессимистическая реакция	-0,262 $p \leq 0,05$	0,082	-0,079	0,737 $p \leq 0,001$	0,264 $p \leq 0,05$	-0,158	-0,237 $p \leq 0,05$	0,552 $p \leq 0,001$
Реакция отрицательного баланса	-0,238 $p \leq 0,05$	0,029	-0,038	0,653 $p \leq 0,001$	0,204	-0,188	-0,090	0,550 $p \leq 0,001$
Реакция демобилизации	-0,356 $p \leq 0,01$	0,026	-0,099	0,774 $p \leq 0,001$	0,261 $p \leq 0,05$	-0,199	-0,294 $p \leq 0,05$	0,588 $p \leq 0,001$
Реакция оппозиции	-0,179	0,231	0,079	0,470 $p \leq 0,001$	0,150	-0,207	-0,320 $p \leq 0,01$	0,334 $p \leq 0,01$
Реакция дезорганизации	-0,248 $p \leq 0,05$	0,042	-0,104	0,744 $p \leq 0,001$	0,347 $p \leq 0,01$	-0,206	-0,280 $p \leq 0,05$	0,549 $p \leq 0,001$
Психологическая устойчивость	0,265 $p \leq 0,05$	-0,273 $p \leq 0,01$	-0,196	-0,120	0,290 $p \leq 0,05$	0,312 $p \leq 0,01$	0,356 $p \leq 0,01$	-0,105
Индекс ситуационного реагирования	-0,243 $p \leq 0,05$	-0,128	-0,114	0,783 $p \leq 0,001$	-0,120	-0,164	-0,226 $p \leq 0,05$	0,588 $p \leq 0,001$

Эмоциональный дисбаланс отрицательно коррелирует с аттитудом «Отношение к прошлому» ($r = -0,318$; $p < 0,01$) и позитивным восприятием прошлого ($r = -0,334$; $p < 0,01$). Положительная корреляция эмоционального дисбаланса выявлена с негативным восприятием прошлого ($r = 0,747$; $p < 0,001$) и фаталистическим настоящим ($r = 0,512$; $p < 0,001$).

Соответственно, переживание молодыми людьми эмоционального дисбаланса тем выше, чем менее позитивно и более негативно они воспринимают прошлое, т. е. не видят в нем ничего хорошего для себя; ориентированы на фаталистическое настоящее, для которого характерно беспомощное отношение к жизни, чувство ее неподконтрольности, ориентация на внешние силы и обстоятельства, а не на свои личностные ресурсы и возможности.

Пессимистическая реакция также отрицательно коррелирует с аттитудом «Отношение к прошлому» ($r = -0,262$; $p < 0,05$) и позитивным восприятием прошлого ($r = -0,237$; $p < 0,05$). Положительная корреляция пессимистической реакции выявлена с негативным восприятием прошлого ($r = 0,737$; $p < 0,001$), гедонистическим ($r = 0,264$; $p < 0,05$) и фаталистическим настоящим ($r = 0,552$; $p < 0,001$).

Соответственно, переживание молодыми людьми пессимистической реакции тем выше, чем менее позитивно и более негативно они относятся и воспринимают прошлое, т. е. не видят в нем ничего хорошего; ориентированы на гедонистическое и фаталистическое восприятие настоящего: характеризуются ориентацией в настоящем на получение удовольствия и радости, инфантильным отношением к жизни, чувством ее неподконтрольности, ориентацией на внешние силы и обстоятельства.

Аналогичные отрицательные связи с аттитудом «Отношение к прошлому», позитивным восприятием прошлого и положительная корреляция с фаталистическим восприятием настоящего выявлены у реакции отрицательного баланса, реакции демобилизации, реакции дезорганизации, индекса ситуационного реагирования. То есть все указанные негативные реакции переживания психологического кризиса тем выше, чем менее позитивно и более негативно молодые люди относятся и воспринимают прошлое; ориентированы на фаталистическое восприятие настоящего.

Также установлено, что с гедонистическим настоящим положительно коррелируют реакция демобилизации ($r = 0,261$; $p < 0,05$) и реакция дезорганизации ($r = 0,347$; $p < 0,01$). Соответственно, чем более молодые люди мужского пола ориентированы в настоящем времени на получение от жизни удовольствия в сочетании с негативным прошлым и фаталистическим восприятием настоящего, тем более им свойственны резкие изменения в сфере контактов (реакция демобилизации), а также переживания тревожности с соматовегетативными нарушениями (реакция дезорганизации).

Несколько противоположные связи с психологическим временем характерны для реакции «Психологическая устойчивость», которая положительно коррелирует с отношением к прошлому ($r = 0,265$; $p < 0,05$), гедонистическим настоящим ($r = 0,290$; $p < 0,05$), ориентацией на будущее ($r = 0,312$; $p < 0,01$) и позитивным восприятием прошлого ($r = 0,356$; $p < 0,01$). Отрицательная корреляция выявлена с отношением «Отношение к настоящему» ($r = -0,273$; $p < 0,05$).

Соответственно, психологическая устойчивость (как способность противостоять трудным жизненным обстоятельствам, сохранять спокойствие) у лиц мужского пола в период ранней зрелости тем выше, чем более позитивно они воспринимают и относятся к своему прошлому, верят в позитивное будущее, гедонистически относятся к настоящему (ориентированы на получение от жизни удовольствия и комфорта) и при этом критически относятся к настоящему. Следует предположить, что заложенное в данном сочетании психологических особенностей некоторое противоречие может выступать источником их стремления к саморазвитию и изменению жизненных обстоятельств.

Исследование взаимосвязи реакций переживания психологического кризиса и особенностей психологического времени у лиц женского пола периода ранней зрелости показало несколько иные результаты (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные связи реакций переживания психологического кризиса и особенностей психологического времени (женщины)

Переживание психологического кризиса	«Шкала аттитюдов ко времени» (Ж. Ньютон)			«Временные перспективы» (Ф. Зимбардо)				
	ОП	ОН	ОБ	НП	ГН	ОНБ	ПП	ФН
Эмоциональный дисбаланс	-0,457 $p \leq 0,001$	-0,464 $p \leq 0,001$	-0,438 $p \leq 0,001$	0,574 $p \leq 0,001$	0,093	-0,199	-0,183	0,291 $p \leq 0,05$
Пессимистическая реакция	-0,415 $p \leq 0,001$	-0,423 $p \leq 0,001$	-0,377 $p \leq 0,01$	0,529 $p \leq 0,001$	0,161	-0,205	-0,089	0,397 $p \leq 0,01$
Реакция отрицательного баланса	-0,306 $p \leq 0,05$	-0,286 $p \leq 0,05$	-0,204	0,350 $p \leq 0,01$	-0,067	-0,174	-0,005	0,292 $p \leq 0,05$
Реакция демобилизации	-0,418 $p \leq 0,001$	-0,391 $p \leq 0,01$	-0,370 $p \leq 0,01$	0,665 $p \leq 0,001$	0,017	-0,238	-0,259 $p \leq 0,05$	0,487 $p \leq 0,001$
Реакция оппозиции	-0,628 $p \leq 0,001$	-0,395 $p \leq 0,01$	-0,431 $p \leq 0,001$	0,509 $p \leq 0,001$	0,214	-0,353 $p \leq 0,01$	-0,294 $p \leq 0,05$	0,302 $p \leq 0,05$
Реакция дезорганизации	-0,398 $p \leq 0,01$	-0,364 $p \leq 0,01$	-0,410 $p \leq 0,01$	0,496 $p \leq 0,001$	0,124	-0,309 $p \leq 0,05$	-0,171	0,370 $p \leq 0,01$
Психологическая устойчивость	0,009	0,151	0,048	-0,006	0,374 $p \leq 0,01$	0,181	0,128	0,013
Индекс ситуационного реагирования	-0,493 $p \leq 0,001$	-0,425 $p \leq 0,001$	-0,425 $p \leq 0,001$	0,578 $p \leq 0,001$	0,213	-0,239	-0,178	0,403 $p \leq 0,01$

Выявлены следующие значимые взаимосвязи.

У лиц женского пола отрицательно коррелируют с отношением «Отношение к прошлому»: реакция эмоционального дисбаланса ($r = -0,457$; $p < 0,001$), пессимистическая реакция ($r = -0,415$; $p < 0,001$), реакция отрицательного баланса ($r = -0,306$; $p < 0,05$), реакция демобилизации ($r = -0,418$; $p < 0,001$), реакция оппозиции ($r = -0,628$; $p < 0,001$), реакция дезорганизации ($r = -0,398$; $p < 0,01$), индекс ситуационного реагирования ($r = -0,493$; $p < 0,001$). Соответственно,

указанные негативные эмоциональные реакции тем выше, чем менее позитивно лица женского пола относятся к своему прошлому.

Перечисленные реакции также отрицательно коррелируют с аттитюдом «Отношение к настоящему»: реакция эмоционального дисбаланса ($r = -0,464$; $p < 0,001$), пессимистическая реакция ($r = -0,423$; $p < 0,001$), реакция отрицательного баланса ($r = -0,286$; $p < 0,05$), реакция демобилизации ($r = -0,391$; $p < 0,01$), реакция оппозиции ($r = -0,394$; $p < 0,01$), реакция дезорганизации ($r = -0,364$; $p < 0,01$), индекс ситуационного реагирования ($r = -0,495$; $p < 0,001$). Соответственно, указанные негативные реакции тем выше, чем менее позитивно лица женского пола относятся к своему настоящему, то есть к тому, что происходит с ними «здесь и сейчас».

Аналогично перечисленные выше реакции положительно коррелируют с негативным восприятием прошлого: реакция эмоционального дисбаланса ($r = 0,574$; $p < 0,001$), пессимистическая реакция ($r = 0,529$; $p < 0,001$), реакция отрицательного баланса ($r = 0,351$), реакция демобилизации ($r = 0,665$; $p < 0,001$), реакция оппозиции ($r = 0,509$; $p < 0,001$), реакция дезорганизации ($r = 0,496$; $p < 0,001$), индекс ситуационного реагирования ($r = 0,578$; $p < 0,001$). Соответственно, указанные реакции тем выше, чем выше у лиц женского пола негативное восприятие своего прошлого.

Также перечисленные реакции положительно коррелируют с фаталистическим настоящим: реакция эмоционального дисбаланса ($r = 0,291$; $p < 0,05$), пессимистическая реакция ($r = 0,397$; $p < 0,01$), реакция отрицательного баланса ($r = 0,292$; $p < 0,05$), реакция демобилизации ($r = 0,487$; $p < 0,001$), реакция оппозиции ($r = 0,302$; $p < 0,05$), реакция дезорганизации ($r = 0,370$; $p < 0,01$), индекс ситуационного реагирования ($r = 0,403$; $p < 0,01$). Соответственно, указанные реакции тем выше, чем выше у лиц женского пола выражено фаталистическое восприятие настоящего, выражающееся (согласно Ф. Зимбардо) в беспомощном отношении к жизни, чувстве ее неподконтрольности, ориентации на внешние силы и обстоятельства.

Особый интерес представляет взаимосвязь психологической устойчивости и особенностей психологического восприятия времени у лиц женского пола в период ранней зрелости. Выявлена только одна положительная корреляция психологической устойчивости и гедонистического настоящего ($r = 0,374$; $p < 0,01$). То есть способность лиц женского пола в период ранней взрослости противостоять трудным жизненным обстоятельствам тем выше, чем более у них выражена готовность и способность к получению и восприятию удовольствия от происходящего в их жизни в данный период. Никакие другие особенности отношения ко времени и переживания времени не коррелируют с их психологической устойчивостью.

Сравнивая результаты корреляции переживаний психологического кризиса и особенностей психологического времени у лиц мужского и женского пола периода ранней зрелости, можно отметить следующее.

У лиц женского пола корреляции характеризуются большим числом и разнообразием (у женщин – 38 значимых корреляций, у мужчин – 33), что может свидетельствовать как о большей адаптивности, так и непредсказуемости эмоциональных и поведенческих проявлений у них в зависимости от психологических особенностей восприятия времени.

У лиц мужского пола полностью отсутствуют взаимосвязи деструктивных эмоциональных реакций с характером отношения к настоящему и будущему времени. То есть в отличие от женщин у мужчин деструктивные эмоциональные реакции связаны преимущественно с негативным восприятием и отношением к своему прошлому. У женщин деструктивные эмоциональные реакции отрицательно связаны с аттитюдами ко всем временным жизненным периодам, что делает их более уязвимыми к негативному восприятию как прошлого, так и настоящего и будущего.

При этом в обеих группах практически все негативные эмоциональные реакции (кроме реакции оппозиции у мужчин) отрицательно связаны с отношением к прошлому и положительно связаны с негативным прошлым. То есть чем более негативно молодые люди относятся к своему

прошлому, проявляют к нему неприятие, отвращение, чувствуют в связи с прошлым боль и разочарование, тем более у них выражены деструктивные эмоциональные реакции.

Также в обеих группах молодых людей выявлены значимые положительные связи деструктивных эмоционально-поведенческих реакций с фаталистическим настоящим. То есть, если молодые люди воспринимают происходящее с ними как predetermined судьбой, рассматривают свою жизнь как не зависимую от их воли, то имеется высокая вероятность, что они будут переживать фрустрацию, мрачное настроение, сравнение жизненных обстоятельств, ограничение или отказ от привычных контактов, повышение агрессивности, соматовегетативные проблемы.

Отличительными особенностями характеризуются корреляции реакции психологической устойчивости: у лиц женского пола – это одна положительная корреляция с гедонистическим настоящим, у лиц мужского пола – это положительные корреляции с отношением к прошлому, гедонистическому настоящему, степенью ориентации на будущее и позитивным прошлым. То есть лица женского пола способны тем выше проявлять уравновешенность, работоспособность, готовность преодолевать трудные жизненные обстоятельства, чем более все это связано с возможностью получения удовольствия в настоящем. У лиц мужского пола, помимо этого, психологическая устойчивость связана с положительным переживанием прошлого и ориентированностью на будущее.

В целом по результатам проведенного исследования можно утверждать следующее.

В обеих исследуемых группах выявлена положительная корреляция деструктивных переживаний психологического кризиса с неприятием собственного прошлого и фаталистическим восприятием настоящего.

Различия обнаружены во взаимосвязи переживаний психологического кризиса в отношении к настоящему и будущему. У молодых людей мужского пола такие взаимосвязи отсутствуют. У лиц женского пола деструктивные переживания психологического кризиса тем выше, чем более негативно они относятся не только к своему прошлому, но и к своему настоящему и будущему. Также у лиц женского пола психологическая устойчивость положительно коррелирует с гедонистическим настоящим.

У лиц мужского пола психологическая устойчивость положительно коррелирует с гедонистическим настоящим, степенью ориентации на будущее, позитивным восприятием и отношением к прошлому. При этом обнаружена отрицательная корреляция с отношением к настоящему. То есть можно утверждать, что способность молодых мужчин противодействовать трудным жизненным обстоятельствам, проявлять стойкость, выдержку связана с позитивным восприятием и переживанием прошлого, ориентацией на будущее, стремлением получения удовольствия от происходящего и в то же время негативным отношением к настоящему.

Результаты исследования могут служить основанием для разработки стратегии работы психолога с молодыми людьми, находящимися в состоянии психологического кризиса, которое, как показало проведенное исследование, связано с неприятием собственного прошлого и фаталистическим восприятием настоящего. Преодоление данных когнитивных установок является одним из условий выхода из кризиса. Переживанию психологической устойчивости способствует возможность получения удовольствия в настоящем. Для молодых людей мужского пола также важными конструктивными и стимулирующими факторами являются позитивное переживание прошлого, неудовлетворенность настоящим и ориентация на будущее, что делает их жизнь осмысленной и созидательной.

Список источников

1. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 335 с.
2. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 39–51.
3. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.

4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. № 6, т. 18. С. 35–44.
5. Калашникова О.В. Кризисы профессионального развития в условиях профессиональной подготовки // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2017. № 11 (41). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5206> (дата обращения: 14.01.2025).
6. Сухов А.Н. Социальный кризис: теоретико-практический аспект // Социальная политика и социальное партнерство. 2019. № 7. С. 10–16. URL: <https://panor.ru/articles/sotsialnyy-krizis-teoretiko-prakticheskiy-aspekt/8226.html#> (дата обращения: 14.01.2025).
7. Чекменёва Т.Г. Кризисы в общественном развитии: теоретический аспект // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2010. Т. 6, № 12. С. 103–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizisy-v-obschestvennom-razvitii-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 14.01.2025).
8. Пантелеева В.В., Арбузенко О.И. Психология кризисных состояний личности: учеб. пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2011. 194 с.
9. Деревянко Ю.П. Особенности переживания времени в студенческом возрасте // Научные ведомости. 2010. Вып. 7. № 18 (89). С. 311–316.
10. Духновский С.В. Переживание психологического кризиса и ситуационные реакции личности // Вестник Курганского государственного университета. 2014. № 1. С. 78–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perezhivanie-psihologicheskogo-krizisa-i-situatsionnye-reaktsii-lichnosti> (дата обращения: 14.01.2025).
11. Духновский С.В. Психодиагностическая методика «Переживание кризиса личностью (ППК)»: описание и возможности использования // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 1 (48). С. 30–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnosticheskaya-metodika-perezhivanie-krizisa-lichnostyu-ppk-opisanie-i-vozmozhnosti-ispolzovaniya> (дата обращения: 14.01.2025).
12. Духновский С.В., Рахманский В.Л., Речкалова О.Л. Особенности социально-психологической системы интегральной индивидуальности педагога, переживающего кризис // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 80–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-psihologicheskoy-sistemy-integralnoy-individualnosti-pedagoga-perezhivayuschego-krizis> (дата обращения: 14.01.2025).
13. Миллер Л.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: границы профессиональной компетенции специалистов системы образования // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 1–16. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59144 (дата обращения: 14.01.2025).
14. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. СПб.: Речь, 2004. 256 с.
15. Курусь И.А. Взаимосвязь кризисов, кризисных переживаний и копинг-стратегий у студентов 1-го курса // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 2. С. 98–104. URL: <https://repo.nspu.ru/bitstream/nspu/894/1/sibirskiy-pedagogicheskij-zhurna.pdf> (дата обращения: 14.01.2025).
16. Сергеева Т. Б., Ильченко И.А. Взаимосвязь рефлексии и кризисных переживаний у педагогов дошкольной образовательной организации с разным стажем работы // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2019. Т. 25, № 1 (183). С. 152–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37105178> (дата обращения: 14.01.2025).
17. Мамедова Ж.С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и временной перспективы личности (на примере делинквентных подростков): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007, 26 с. URL: https://iri.hse.ru/data/296/206/1239/avt_Mamedova.pdf (дата обращения: 14.01.2025).
18. Ефремкина И.Н. Особенности временной перспективы у лиц студенческого возраста с разным уровнем психологического благополучия в условиях социальной нестабильности // Человеческий капитал. 2023. № 7 (175). С. 221–227. doi: 10.25629/HC.2023.07.26. URL: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2023/07/202307_p221-228.pdf (дата обращения: 14.01.2025).
19. Мартыанова Г.Ю. Исследование связи временной перспективы и саморегуляции в трудной жизненной ситуации // Психолог. 2020. № 1. С. 34–43. doi: 10.25136/2409-8701.2020.1.32180. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32180 (дата обращения: 14.01.2025).
20. Кузнецова О.В., Петрушова И.В. Взаимосвязь механизмов психологической защиты и временной перспективы в период средней зрелости // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 1. С. 20–31. doi: 10.17759/psyedu.2018100103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32830422> (дата обращения: 14.01.2025).

21. Кузнецова Ю.С. Исследование психологических особенностей отношения юношей и девушек к жизненному пути и времени // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 74–2. С. 160–165. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskikh-osobennostey-otnosheniya-yunoshey-i-devushek-k-zhiznennomu-puti-i-vremeni> (дата обращения: 14.01.2025).
22. Шилова Н.П. Гендерные особенности формирования временной перспективы будущего в юношеском возрасте // Психолог. 2019. № 5. doi: 10.25136/2409-8701.2019.5.31066. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-formirovaniya-vremennoy-perspektivy-buduschego-v-yunosheskom-vozhraze> (дата обращения: 14.01.2025).
23. Мелёхин А.И., Киреева З.А. Специфика когнитивных репрезентаций времени в пожилом и старческом возрасте // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5, № 3. С. 95–115. doi: 10.17759/psyclin.2016050307
24. Муздыбаев К. Переживание времени в момент кризиса // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 4. С. 5–21.
25. Чевренди А.А. Исследование взаимосвязи уровня академической прокрастинации с особенностями личностной организации времени у студентов вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 4 (27). С. 48–52. doi: 10.18323/2221-5662-2016-4-48-52
26. Трушина И.А., Честюнина Ю.В., Забелина Е.В., Телицына А.Ю. Адаптация методики «Шкала аттитудов ко времени» Ж. Нюттена для диагностики отношения ко времени у японских студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 1. С. 107–116. doi: 10.18384/2310-7235-2021-1-107-116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-metodiki-shkala-attityudov-ko-vremeni-zh-nyutenna-dlya-dagnostiki-otnosheniya-ko-vremeni-u-yaponskih-studentov> (дата обращения: 14.01.2025).
27. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл. 2004. 608 с.
28. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал, 2008. Т. 29, № 3. С. 101–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10120891> (дата обращения: 14.01.2025).
29. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 77, № 6. P. 1271–1288. URL: https://www.researchgate.net/publication/232460587_Putting_Time_in_Perspective_A_Valid_Reliable_Individual-Differences_Metric (дата обращения: 14.01.2025).

References

1. Vygotskiy L.S. Problema vozrasta [The age problem]. *Sobraniye sochineniy: v 6 tomakh. Tom 4* [Collected works: in 6 vols. Vol. 4]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984. 335 p. (in Russian).
2. Elkonin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraze [On the problem of periodization of mental development in childhood]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psychology*, 1971, no. 4, pp. 39–51 (in Russian).
3. Erikson E.G. *Detstvo i obschestvo* [Childhood and society]. Saint Petersburg, Letniy sad Publ., 1996. 592 p. (in Russian).
4. Zeer E.F., Symanyuk E. E. Krizisy professional'nogo stanovleniya lichnosti [Crises of professional development of a personality]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 1997, vol. 18, no. 6, pp. 35–44 (in Russian).
5. Kalashnikova O.V. Krizisy professional'nogo razvitiya v usloviyakh professional'noy podgotovki [Crises of professional development in the context of professional training]. *Universum: Psikhologiya i obrazovaniye: elektronnyy nauchnyy zhurnal – Universum: Psychology and Education: electron. scientific Journal*, 2017, no. 11 (41) (in Russian). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5206> (accessed 14 January 2025).
6. Sukhov A.N. Sotsial'nyy krizis: teoretiko-prakticheskiy aspekt [Social crisis: theoretical and practical aspect]. *Sotsial'naya politika i sotsial'noye partnyorstvo – Social policy and social partnership*, 2019, no. 7, pp. 10–16 (in Russian). URL: <https://panor.ru/articles/sotsialnyy-krizis-teoretiko-prakticheskiy-aspekt/8226.html#> (accessed 14 January 2025).
7. Chekmeneva T.G. Krizisy v obschestvennom razvitii: teoreticheskiy aspekt [Crises in social development: theoretical aspect]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – Bulletin of Voronezh State Technical University*, 2010, vol. 6, no. 12, pp. 103–106 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizisy-v-obschestvennom-razvitii-teoreticheskiy-aspekt> (accessed 14 January 2025).

8. Panteleyeva V.V., Arbuzenko O.I. *Psikhologiya krizisnykh sostoyaniy lichnosti: uchebnoye posobiye* [Psychology of crisis states of personality: teaching aid]. Tolyatti, TSU Publ., 2011. 194 p. (in Russian).
9. Derevyanko Yu.P. Osobennosti perezhivaniya vremeni v studencheskom vozraste [The peculiarities of experiencing time as a student]. *Nauchnyye vedomosti – Scientific bulletin*, 2010, vol. 7, no. 18 (89), pp. 311–316 (in Russian).
10. Dukhnovskiy S.V. Perezhivaniye psikhologicheskogo krizisa i situatsionnyye reaktsii lichnosti [Experiencing a psychological crisis and situational personality reactions]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kurgan State University*, 2014, no. 1, pp. 78–81 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perezhivanie-psihologicheskogo-krizisa-i-situatsionnye-reaktsii-lichnosti> (accessed 14 January 2025).
11. Dukhnovskiy S.V. Psikhodiagnosticheskaya metodika “Perezhivaniye krizisa lichnost’yu (PPK)”: opisanie i vozmozhnosti ispol’zovaniya [Psychodiagnostic technique “Experiencing a crisis by a personality (PPC)”: description and possibilities of use]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kurgan State University*, 2018, no. 1 (48), pp. 30–35 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnosticheskaya-metodika-perezhivanie-krizisa-lichnostyu-ppk-opisanie-i-vozmozhnosti-ispolzovaniya> (accessed 14 January 2025).
12. Dukhnovskiy S.V., Rakhmanskii V.L., Rechkalova O.L. Osobennosti sotsial’no-psikhologicheskoy sistemy integral’noy individual’nosti pedagoga, perezhivayushchego krizis [Features of the socio-psychological system of integral individuality of a teacher in crisis]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*. 2015, no. 6, pp. 80–87 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-psihologicheskoy-sistemy-integralnoy-individualnosti-pedagoga-perezhivayushchego-krizis> (accessed 14 January 2025).
13. Miller L.V. Psikhologicheskaya pomoshch v krizisnykh situatsiyakh: granitsy professional’noy kompetentsii spetsialistov sistemy obrazovaniya [Psychological assistance in crisis situations: the limits of professional competence of education system specialists]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 2013, no. 1, pp. 1–16 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59144 (accessed 14 January 2025).
14. Romek V.G., Kontorovich V.A., Krukovich E.I. *Psikhologicheskaya pomoshch v krizisnykh situatsiyakh* [Psychological help in crisis situations]. Saint Petersburg, Rech’ Publ., 2004. 256 p. (in Russian).
15. Kurus I.A. Vzaimosvyaz’ krizisov, krizisnykh perezhivaniy i koping-strategii u studentov 1-go kursa [The relationship between crises, crisis experiences, and coping strategies among first-year students]. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2010, no. 2, pp. 98–104 (in Russian). URL: <https://repo.nspu.ru/bitstream/nspu/894/1/sibirskiy-pedagogicheskii-zhurna.pdf> (accessed 14 January 2025).
16. Sergeeva T.B. Vzaimosvyaz’ refleksii i krizisnykh perezhivaniy u pedagogov doshkol’noy obrazovatel’noy organizatsii s raznym stazhem raboty [The relationship between reflection and crisis experiences among teachers of preschool educational organizations with different work experience]. *Izvestiya Ural’skogo federal’nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul’tury – Proceedings of the Ural Federal University. Problems of education, science and culture*, 2019, vol. 25, no. 1 (183), pp. 152–159 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37105178> (accessed 14 January 2025).
17. Mamedova Zh.S. *Vzaimosvyaz’ tsennostnykh oriyentatsiy i vremennoy perspektivy lichnosti na primere delinkventnykh podrostkov. Avtoreferat dis. kand. psikhol. nauk* [The relationship between value orientations and the time perspective of personality (on the example of delinquent adolescents). Abstract of thesis cand. psychol. sci.]. Moscow, 2007, 26 p. (in Russian). URL: https://iri.hse.ru/data/296/206/1239/avt_Mamedova.pdf (accessed 14 January 2025).
18. Efremkina I.N. Osobennosti vremennoy perspektivy u lits studencheskogo vozrasta s raznym urovnem psikhologicheskogo blagopoluchiya v usloviyakh sotsial’noy nestabil’nosti [Features of the time perspective of students with different levels of psychological well-being in conditions of social instability]. *Chelovecheskiy kapital – Human capital*, 2023, no. 7 (175), pp. 221–227 (in Russian). doi: 10.25629/HC.2023.07.26
19. Martyanova G.Yu. Issledovaniye svyazi vremennoy perspektivi i samoregulyatsii v trudnoy zhiznennoy situatsii [Investigation of the relationship between time perspective and self-regulation in a difficult life situation]. *Psikholog – Psychologist*, 2020, no. 1, pp. 13–19 (in Russian). doi: 10.25136/2409-8701.2020.1.
20. Kuznetsova O.V., Petrushova I.V. Vzaimosvyaz’ mekhanizmov psikhologicheskoy zashchity i vremennoy perspektivy v period sredney vzroslosti [The relationship between psychological defense mechanisms and time perspective during middle adulthood] *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya – Psychological and pedagogical research*, 2018, vol. 10, no. 1, pp. 20–31 (in Russian). doi: 10.17759/psyedu.2018100103

21. Kuznetsova Yu.S. Issledovaniye psikhologicheskikh osobennostey otnosheniya yunoshey i devushek k zhiznennomu puti i vremeni [The study of the psychological characteristics of the attitude of boys and girls to the path of life and time]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*, 2008, no. 74–2, pp. 160–165 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskikh-osobennostey-otnosheniya-yunoshey-i-devushek-k-zhiznennomu-puti-i-vremeni> (accessed 14 January 2025).
22. Shilova N.P. Gendernyye osobennosti formirovaniya vremennoy perspektivy budushchego v yunosheskom vozraste [Gender-specific features of the formation of the time perspective of the future in adolescence]. *Psikholog – Psychologist*, 2019, no. 5, pp. 66–72 (in Russian). doi: 10.25136/2409_8701.2019.5.31066
23. Melekhin A.I., Kireeva Z.A. Spetsifika kognitivnykh reprezentatsiy vremeni v pozhilom i starcheskom vozraste [The specifics of cognitive representations of time in old age and senility]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya – Clinical and special psychology*, 2016, vol. 5, no. 3, pp. 95–115 (in Russian). doi: 10.17759/psyclin.2016050307
24. Muzdybaev K. Perezhivaniye vremeni v moment krizisa [Experiencing time in a moment of crisis]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 2000, vol. 21, no. 4, pp. 5–21 (in Russian).
25. Chevrenidi A.A. Issledovaniye vzaimosvyazi urovnya akademicheskoy prokrastinatsii s osobennostyami lichnostnoy organizatsii vremeni u studentov vuza [The study of the relationship between the level of academic procrastination and the peculiarities of the personal organization of time among university students]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta – Vector of Science of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, 2016, no. 4 (27), pp. 49–52 (in Russian). doi: 10.18323/2221-5662-2016-4-48-52
26. Trushina I.A., Chestyunina Yu.V., Zabelina E.V., Telitsyna A.Yu. Adaptatsiya metodiki “Shkala attityudov ko vremeni” J. Nyutena dlya diagnostiki otnosheniya ko vremeni u yaponskikh studentov [Adaptation of the method “Time attitude scale” by J. Nyuten for the diagnosis of attitudes towards time among Japanese students]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta – Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 1, pp. 107–116 (in Russian). doi: 10.18384/2310-7235-2021-1-107-116
27. Nyutten J. *Motivatsiya, deistviye i perspektiva budushchego* [Motivation, action, and future perspective]. Moscow, Smysl Publ., 2004. 608 p. (in Russian).
28. Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. Adaptatsiya oprosnika vremennoy perspektivy lichnosti F. Zimbardo [Adaptation of the questionnaire of the time perspective of the personality of F. Zimbardo]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 2008, vol. 29, no. 3, pp. 101–109 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10120891> (accessed 14 January 2025).
29. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, vol. 77, no. 6, pp. 1271–1288. URL: https://www.researchgate.net/publication/232460587_Putting_Time_in_Perspective_A_Valid_Reliable_Individual-Differences_Metric (accessed 14 January 2025).

Информация об авторах

Дубовицкая Т.Д., доктор психологических наук, профессор, завкафедрой, Сочинский государственный университет (ул. Пластунская, 94, Сочи, Россия, 354000).
E-mail: tatdm@mail.ru. ORCID 0000-0002-9604-2672. SPIN-код: 4613-3319. Research ID: ABE-3434-2020. Scopus Profile: 6504755962. РИНЦ Author ID: 693207.

Едигарева В.Д., старший преподаватель, Сочинский государственный университет (ул. Пластунская, 94, Сочи, Россия, 354000).
E-mail: edigarevav@mail.ru. ORCID: 0009-0008-3481-5722. SPIN-код: 5129-1070. RSCI Author ID: 1196500.

Information about the authors

Dubovitskaya T.D., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Defectology, Sochi State University (ul. Plastunskaya, 94, Sochi, Russian Federation, 354000).

E-mail: tatdm@mail.ru. ORCID 0000-0002-9604-2672. SPIN-code: 4613-3319. Research ID: ABE-3434-2020. Scopus Profile: 6504755962. RSCI Author ID: 693207.

Edigareva V.D., Senior Lecturer, Sochi State University (ul. Plastunskaya, 94, Sochi, Russian Federation, 354000).

E-mail: edigarevav@mail.ru. ORCID 0009-0008-3481-5722. SPIN-code: 5129-1070.

RSCI Author ID: 1196500.

Статья поступила в редакцию 17.01.2025; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 17.01.2025; accepted for publication 01.07.2025

Научная статья

УДК 159.922+159.9:7.01

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-128-136>

Диспозициональная атрибуция проявлений эмоционального интеллекта литературно одаренной личности

Галина Степановна Корытова¹, Алена Игоревна Корытова²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ gkorytova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0196-8817>

² alyona-korytowa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8905-7369>

Аннотация

В статье приводится обзор различных психологических подходов к научной трактовке и пониманию феномена эмоционального интеллекта. Обсуждаются структурные составляющие четырехфакторной модели эмоционального интеллекта. Обозначены научные исследования, в которых демонстрируется взаимосвязь эмоциональных навыков со способностью индивида оперировать речевыми конструкциями для выражения возникающих у него идей и мыслей. Представлены результаты констатирующего эксперимента по изучению проявлений эмоционального интеллекта у лиц с литературно-художественной одаренностью. Обнаружено, что литературно одаренные личности в целом характеризуются средним и выше среднего уровнем эмоционально-интеллектуальных проявлений. Качественно-количественный анализ диагностических данных отражает наличие взаимосвязи уровня развития эмоционального интеллекта со словесным (вербальным) интеллектом у литературно одаренных личностей.

Ключевые слова: психология литературного творчества, эмоциональный интеллект, способности, литературная одаренность, литературные способности, одаренность, личность писателя, литературно-художественная деятельность

Для цитирования: Корытова Г.С., Корытова А.И. Диспозициональная атрибуция проявлений эмоционального интеллекта литературно одаренной личности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2025. Вып. 4 (62). С. 128–136. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-128-136>

Original article

Dispositional attribution of the literary gifted personality emotional intelligence manifestations

Galina S. Korytova¹, Alyona I. Korytova²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ gkorytova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0196-8817>

² alyona-korytowa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8905-7369>

Abstract

The article provides an overview of various psychological approaches to the scientific interpretation and understanding of the phenomenon of emotional intelligence. The structural components of the four-factor model of emotional intelligence are discussed. The scientific studies are outlined, which show that emotional skills demonstrate a relationship with indicators of verbal (verbal) intelligence. The results of an ascertaining experiment aimed at studying the level of development of emotional intelligence in literarily gifted individuals who actively demonstrate the presence of actualized literary abilities are presented. It is shown that there is a relationship between the level of development of emotional intelligence and verbal intelligence in literarily gifted individuals. The results of empirical verifi-

cation of the manifestations of emotional intelligence in persons professionally engaged in literary and artistic creativity are presented. The levels of diagnostic data on the scales of the questionnaire "Emotional intelligence" by D.V. Lyusin in individuals with verbal abilities are described. The results of the ascertaining experiment, which demonstrated the relationship between emotional intelligence and literary abilities, are discussed. A qualitative and quantitative analysis of diagnostic data supports the assumption of a relationship between emotional intelligence and literary abilities. The data presented in the empirical study are consistent with the assumption that emotional intelligence is interrelated with verbal intelligence. This result proves that emotional intelligence is one of the factors in the formation of literary abilities.

Keywords: *psychology of literary creativity, emotional intelligence, abilities, literary giftedness, literary abilities, giftedness, personality of the writer, literary and artistic activity*

For citation: Korytova G.S., Korytova A.I. Dispositsional'naya atributsiya proyavleniy emotsional'nogo intellekta literaturno odarennoy lichnosti [Dispositional attribution of the literary gifted personality emotional intelligence manifestations]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 128–136. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-128-136>

В последние три десятилетия в нашей стране, как и во всем мире, заметно расширился и стал более пристальным интерес разнообразной аудитории в отношении феномена эмоционального интеллекта. Исходя из понимания того, что феноменология интеллекта как такового является результатом многоаспектного дискурса, его с самых общих позиций можно рассматривать в качестве «когнитивной способности индивида решать различные задачи, адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды и успешно справляться с проблемами» [1]. Принято считать, что одно из самых первых упоминаний термина «эмоциональный интеллект» в психологической литературе появилось в 1966 г. в трудах немецкого психиатра, профессора Гёттингенского университета Ханскара Лейнера (1919–1996). Некоторые авторы пальму первенства в использовании данного понятия отдают известным американским исследователям множественного интеллекта Дж. Гилфорду (1897–1987) и Г. Гарднеру (род. 1943). Вместе с тем широко распространено практически однозначное мнение о том, что повсеместным рассмотрением эмоционального интеллекта в научной психологии как самостоятельного личностного конструкта, его активным воспроизведением в современном лексиконе мы обязаны североамериканским исследователям Дж. Мейеру и П. Сэловею. Именно они являются создателями теоретической модели способностей, получившей в научной среде обозначение «четырёхфакторная» и определяющей эмоциональный интеллект в качестве уникальной конструкции четырех ортогональных качеств. Сообразно их представлениям, эмоциональный интеллект «является набором из четырех способностей: идентификации, использования, понимания эмоций и управления ими. Важным комментарием является то, что эти способности применяются по отношению как к себе, так и к другим людям» [2, с. 7]. Преддверие 2000-х, точнее, конец 1997 г. в истории изучения эмоциональных компонентов человеческого интеллекта был отмечен знаковым событием, обусловленным тем, что Дж. Мейер и П. Сэловей сумели по-новому увидеть содержательное поле и композиционную структурность эмоционального интеллекта, отдав предпочтение его когнитивной (от лат. *cogito* – «думаю»), т. е. мыслительной, сути, «постулируя тесную связь эмоций и когний, что соотносится с представлениями отечественных психологов Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна о единстве аффективных и когнитивных процессов» [3, с. 178–179]. Способность «перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, воспринимать и выражать эмоции, использовать эмоции для усиления мышления, понимать, анализировать и объяснять эмоции, регулировать собственные эмоции и эмоции других и управлять ими» [3, с. 179] они зафиксировали за понятием эмоционального интеллекта. По прошествии некоторого времени благодаря популяризации американским писателем и психологом Д. Гулманом это понятие широко вошло в повседневный житейский обиход [4].

Опираясь на разнообразие имеющихся в научной психологии представлений и широкую трактовку феномена интеллекта (Ч. Спирмен, Л. Тёрстоун, Дж. Гилфорд, Г. Олпорт, Э. Торндайк, Р. Кеттелл, Г. Гарднер, Р. Стернберг, Дж. Рензулли, М.А. Холодная и др.), можно обозначить достаточно широкий перечень его подтипов, описанных в научной литературе: общий, специальный, вербальный, невербальный, персональный, социальный, экзистенциальный, искусственный, текущий, кристаллизованный и др. Традиционная множественность высказываемых суждений о разных типах интеллекта имела место быть в западной психологии практически с появления самых ранних попыток их верификации. В частности, впервые обособленный в 1937 г. в систематизации Э. Торндайка (1874–1949) в качестве совокупности способностей понимать поведение людей и управлять им социальный интеллект сегодня зачастую связывают с содержательно созвучной ему способностью определять смысл и понимать значение эмоций, т. е. с феноменом эмоционального интеллекта. Авторы-разработчики вышеупомянутой теоретической четырехфакторной модели эмоционального интеллекта предлагают считать эмоциональный интеллект одной из частных разновидностей социального интеллекта [5].

На примере ряда исследований, в частности осуществленных Дж. Мейером и П. Сэловеем совместно с примкнувшим к ним в 1999 г. Д. Карузо, было показано, что эмоциональные навыки, обозначенные в четырехфакторной модели эмоционального интеллекта Мейера – Сэловея – Карузо, демонстрируют значимые прямые корреляционные связи с некоторыми другими способностями человека, например с показателями вербального (словесного) интеллекта. Это же мнение о том, что существует взаимосвязь между обсуждаемым конструктом (эмоциональным интеллектом) и вербальным интеллектом индивида, высказано в работах одного из ведущих отечественных специалистов в области эмоционального интеллекта Е.А. Сергиенко [2, с. 14]. В интересах такой гипотезы говорят результаты исследования, проведенного китайскими психологами Л. Менг, Дж. Ци в 2018 г., которыми «было обнаружено, что низкий уровень развития эмоционального интеллекта способствует и более низкому уровню развития коммуникативных навыков» [6, с. 6]. Наконец, в пользу данного предположения свидетельствуют недавно реализованные научные работы ряда зарубежных авторов (С. Алаи, Т. Нгуен, И. Валор-Сегура и др.), позволившие понимать, что «высокий уровень развития эмоционального интеллекта способствует успешности в межличностных отношениях» [6, с. 6]. Все эти вместе взятые обстоятельства позволили высказать исследовательскую гипотезу о существовании взаимосвязи эмоционального интеллекта и вербальных, в частности литературных, способностей. Это допущение было верифицировано в рамках реализованного нами констатирующего эксперимента, направленного на изучение уровня развития эмоционального интеллекта у литературно одаренных лиц, активно проявляющих наличие актуализированных литературных способностей.

Проблемные вопросы литературно-художественной одаренности и тесно связанных с ней литературных способностей впервые оказались в фокусе внимания представителей зарождающейся научной психологии во второй половине XIX столетия преимущественно с позиций психопатологического и психоаналитического подходов (И.Д. Ермаков, Г.В. Сегалин, Т.К. Розенталь, А.Н. Бернштейн, Н.Е. Осипов, М.В. Вульф и др.). Аналитический обзор доступных научных трудов, выполненных на протяжении минувшего столетия в области литературоведения, психологии искусства и художественного творчества, позволяет в их совокупном потоке обнаружить периодически возникающий интерес отечественных исследователей к изучению особенностей психологии литературного творчества (П.Я. Якобсон, И.В. Страхов, М.М. Бахтин, М.П. Арnaudов, Б.С. Мейлах, Б.А. Грифцов, Г.М. Ленобль, А.Г. Цейглин) [7–12]. Психологи и литературоведы, «занимающиеся проблемными вопросами литературного творчества, единодушно полагают, что в этой области проделана немалая работа» [13, с. 154], но референтных с эффективными достижениями научных результатов в обозначенном направлении со временем получить пока не удалось [14, 15].

С определенной долей условности феноменология литературных способностей в последующем была определена в ставшей сегодня классической монографии А.Г. Ковалева (1913–2004) «Психология литературного творчества», впервые увидевшей свет в уже далеком 1960 г. в издательстве Ленинградского государственного университета [16]. В качестве способностей А.Г. Ковалев рассматривал «ансамбль или сочетание психологических свойств и качеств человеческой личности, адекватных запросам и требованиям деятельности» [17, с. 196]. В продолжении такого понимания способностей обозначим одну из их профессиональных разновидностей – литературные способности, позиционируемые совокупностью «достаточно устойчивых, хотя и трансформирующихся под воздействием научения и воспитания, индивидуально-психологических качеств личности» [17, с. 196–197], актуализирующихся в условиях литературной (писательской, журналистской) деятельности и соответствующих требованиям этой деятельности.

Уместно будет отметить, что в структуре литературных способностей наряду с определенными свойствами и качествами личности (образное видение окружающего, художественная наблюдательность, чувство языка, живое воображение, склонность к литературному творчеству и др.) в числе центральных компонентов ряд авторов (Ф. Бэррон, Е.В. Щербакова, Е.А. Корсунский, Н.Д. Молдавская, Л.Г. Жабицкая, В.П. Ягункова и др.) часто называют впечатлительность, под которой подразумевают эмоциональное переживание воспринимаемого, понимание эмоционального состояния другого. В обозначенном свете вполне допустимым станет предположение о том, что такое качество личности, как напрямую соотносимая с литературными способностями литературная одаренность, будет устойчиво коррелировать с проявлениями эмоционального интеллекта. С позиций диспозиционного подхода сообразно эмпирической верификации данного суждения мы посчитали обоснованным реализацию диагностического исследования проявлений эмоционального интеллекта в выборочной совокупности испытуемых, априори обладающих литературными способностями, – у литературных работников и журналистов, профессионально занятых литературно-художественным творчеством и признанных профессиональным сообществом высоко оригинальными в своей деятельности.

С этой целью была организована исследовательская выборка, включающая 25 испытуемых, уравновешенная по полу (51 % – представители женского пола, 49 % – представители мужского пола). В нее вошли писатели, литературные работники, журналисты, а также студенты ряда российских университетов (студенты специалитета «Литературное творчество», обучающиеся программ бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки «Журналистика», «Филология»). Выборочная совокупность, образованная респондентами, задействованными в констатирующем психодиагностическом эксперименте, была достаточно насыщена по этническому и возрастному показателям, адекватным генеральной совокупности. Возрастной разброс организованной выборки образовал континуум в пределах от 19 до 63 полных лет (средний возраст испытуемых, давших согласие на участие в диагностическом тестировании, составил 37,5 года). Для психологической диагностики уровня развития эмоционального интеллекта у лиц, имеющих опыт литературно-художественной деятельности, был задействован опросник «Эмоциональный интеллект» (ЭМИн). Концептуальная модель анализируемого феномена – эмоционального интеллекта (ЭИ), выдвинутая Д.В. Люсиным, в структуре данного конструкта предполагает наличие двух основных элементов: 1) способность к пониманию (распознавание эмоций и предвидение их возможных последствий); 2) направленность на свои эмоции (внутриличностный эмоциональный интеллект) или чужие (межличностный эмоциональный интеллект). Аутентичная данной модели психодиагностическая методика ЭМИн (автор Д.В. Люсин) структурирована 46 утверждениями, образовавшими пять субшкал: 1) внутриличностный эмоциональный интеллект (шкала ВЭИ); 2) межличностный эмоциональный интеллект (шкала МЭИ); 3) управление эмоциями (шкала УЭ); 4) понимание эмоций (шкала ПЭ). «Сырые» баллы по всем четырем субшкалам, суммарно объединенные в единичный

фактор, являются новообразованием – интегративным показателем эмоционального интеллекта (шкала ОЭИ) [18]. Последняя по времени психометрическая проверка методики проводилась Д.В. Люсиным в 2009 г. и показала ее достаточно высокую внутреннюю согласованность и тест-ретестовую надежность [19].

На начальном этапе реализованного в нашем исследовании констатирующего эксперимента психодиагностические индивидуальные протоколы (ответы испытуемых) были обработаны с помощью ключа-дешифратора методики ЭМИн. Полученные эмпирические данные – количественные показатели в виде так называемых сырых баллов – прошли процедуру описательной математико-статистической обработки с целью проверки полученного массива данных на соответствие закону нормального распределения (с помощью адекватного малому объему выборки непараметрического критерия Шапиро – Уилка). Математико-статистическая проверка с использованием программного пакета MATLAB показала соответствие полученных данных закону нормального распределения (закону Гаусса) при уровне статистической значимости $p > 0,05$. Посредством ключа-дешифратора и нормативных показателей исходные данные были визуализированы в табличном формате в зависимости от уровня развития тех или иных свойств и качеств эмоционального интеллекта, объединенных в соответствующие шкалы опросника ЭМИн. Уровни развития проявлений эмоционального интеллекта в выборочной совокупности испытуемых, априори обладающих литературными способностями (писатели, журналисты, литературные работники, профессионально занятые литературно-художественной деятельностью), по всем четырем шкалам опросника ЭМИн представлены (в процентном выражении) в табл. 1.

Таблица 1

Уровни развития проявлений эмоционального интеллекта в зависимости от шкал опросника ЭМИн ($p > 0,05$), %

Уровень развития	Шкала ВЭИ	Шкала МЭИ	Шкала УЭ	Шкала ПЭ
Низкий	0,0	0,0	0,0	0,0
Ниже среднего	0,0	0,0	59,3	0,0
Средний	63,0	57,2	26,5	34,1
Выше среднего	31,1	35,4	14,2	22,9
Высокий	5,9	7,4	0,0	43,0

Анализ количественных показателей, обозначенных в табл. 1, отражает доминирование среднего и высокого уровней развития проявлений межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, а также высокого уровня понимания эмоциональных состояний испытуемыми, включенными в выборочную совокупность, как у самих себя, так и у других людей.

На следующем этапе исследования «сырые» баллы посредством девятиуровневой системы представления данных (S-шкала Дж. Гилфорда) были соотнесены с диагностическими нормами и переведены в стенойны (англ. stanine от standard nine – «стандартная девятка», «девятибалльная шкала»). Стенойны – математико-статистическая единица, которая представляет одну девятую диапазона значений при нормальном распределении (средняя величина $M = 5$, стандартный разброс $SD = 2$). Имеющая характеристики дихотомии (от греч. dichatome – последовательное и поочередное деление чего-либо на части) шкала, в которой ее крайние (первый и девятый) интервалы, называемые стенойнами и представляющие собой показатели испытуемых с минимальными и максимальными тестовыми оценками, получила в математической статистике название шкалы стенойнов. Ее срединный интервал (пятый стенойны) охватывает средние оценки статистической нормы (нормативной группы). Стенойны используются при обработке данных психологического тестирования, когда полученные при диагностике «сырые» баллы необходимо, преобразовав посредством специальной формулы стандартизации, превратить в количественный показатель, пригодный для

сопоставления результата репрезентативной выборки с групповой нормой [20]. Итоговые результаты проведенной в нашем исследовании психодиагностики проявлений эмоционального интеллекта с помощью методики ЭМИн Д.В. Люсина (в «сырых» баллах и соответствующих им стенойнам) в выборочной совокупности испытуемых представлены пошкально в табл. 2.

Таблица 2

*Результаты психодиагностического исследования эмоционального интеллекта
с помощью опросника ЭМИн (25 человек)*

Шкала МЭИ		Шкала ВЭИ		Шкала ПЭ		Шкала УЭ		Шкала ОЭИ	
I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
47,4	6	42,2	5	51,2	7	37,6	4	178,4	6

Примечание. Латинскими цифрами в таблице обозначены: I – средние значения «сырых» баллов, набранных испытуемыми по шкале; II – стенойны.

Аналитический обзор полученных эмпирических данных (см. табл. 2) показывает, что средние значения «сырых» баллов, суммарно набранных испытуемыми по всем четырем шкалам опросника «ЭМИн», в целом репрезентируют средний и высокий уровни проявления эмоционального интеллекта (4–9-й стенойны) в выборочной совокупности испытуемых. В свою очередь этот факт находит отражение в степени выраженности интегрального показателя шкалы ОЭИ, достигшего в нашем исследовании значения 44,6 «сырых» балла (6-й стенойн, средний уровень). Проведение констатирующего эксперимента в форме индивидуального психологического тестирования позволило обнаружить, что проявления эмоционального интеллекта в максимально выраженной степени (7-й стенойн, высокий уровень) показала субшкала ПЭ, отражающая компетентность индивида в понимании и распознавании эмоций и эмоциональных состояний окружающих его людей посредством интуиции (бессознательного вывода) или внешней экспрессии его эмоций (жестикация рук, громкость звучания голоса, темп речи, лицевая мимика), выражать чуткость и участливость к душевным проблемам и состояниям других людей. При этом под способностью к пониманию и распознаванию эмоций предполагается умение распознать внутреннее состояние человека. Индивид достаточно легко может установить то конкретное психоэмоциональное состояние, в котором здесь и сейчас пребывает он сам или его визави, умеет найти для видимых и глубинных эмоций словесные выражения, т. е. словесно их выразить, вербализовать. Идентификация очевидных эмоций или их лавированных проявлений создает благоприятные условия понимания причин, их вызвавших, и предвидения реальных последствий, которые они могут повлечь за собой. Вполне очевидно, что психологические свойства и качества подобного рода, относимые в психологической науке к категории профессионально значимых качеств личности, являются таковыми для литературно-художественной деятельности и составляют содержательную основу литературных способностей [21]. Следовательно, объективный результат проведенного констатирующего эксперимента (при уровне статистической значимости $p > 0,05$) позволил на эмпирическом уровне подтвердить наше исходное предположение о наличии статистически значимой прямой взаимосвязанности феноменологических модусов эмоционального интеллекта и вербальных (словесных) способностей.

Усредненный по всей выборке показатель субшкалы МЭИ, демонстрирующий социальный опыт и искусство индивида в распознавании чужих эмоций и межличностных отношений, а также сопутствующих им эмоции других людей, в нашем исследовании соответствует среднему уровню (6-й стенойн, средний уровень). Аппроксимированное значение субшкалы ВЭИ, отражающее уровень развития способности к пониманию собственных эмоций, в выборочной совокупности достигло нормативного уровня (5-й стенойн, средний уровень). Наконец, менее других в количественном отношении выраженные «сырые» баллы по субшкале УЭ свидетельствуют о том, что компетентность испытуемых в когнитивном прочтении внутренних и внешних эмоций, эмоциональных состояний

и переживаний несколько снижена в сопоставлении с нормативно обозначенным уровнем (4-й стейн, средний уровень). Способность к управлению эмоциями закономерно означает, что индивид может брать под контроль интенсивность эмоций, прежде всего снижать интенсивность своих чрезмерно сильных аффектов и нервно-психических переживаний. Также он может регулировать внешнее выражение эмоций, при необходимости произвольно вызывая ту или иную эмоцию. Вполне естественно, что подобного плана одаренность не связана напрямую с вербальным интеллектом и словесными способностями. Соответственно, полагать и ожидать их взаимосвязь с литературными способностями, актуализируемыми в литературно-художественном творчестве, было бы не вполне обоснованным (что и было эмпирически обнаружено в нашем констатирующем эксперименте).

Следовательно, благодаря диспозициональному подходу, опираясь на психодиагностические данные, можно прийти к атрибутивному заключению, что выборочная совокупность, составленная из писателей, журналистов и других литературных работников, высоко оригинальных в своей профессиональной деятельности, для которых априори имманентен вербальный (словесный) интеллект, в целом характеризуется средним и выше среднего уровнем эмоционально-интеллектуальных проявлений. Таким образом, полученные в эмпирическом исследовании данные согласуются с предположением о том, что эмоциональный интеллект взаимосвязан со словесным (вербальным) интеллектом, что в свою очередь является важнейшим фактором формирования литературных способностей.

Список источников

1. Алымова А. Интеллект: его сущность и значение в психологии. URL: <https://blog.alter.ru/glossary/intellekt/> (дата обращения: 17.12.2024).
2. Тест эмоционального интеллекта: методическое пособие / Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевная, И.И. Ветрова, Ю.П. Мигун. М.: ИП РАН, 2019. 178 с.
3. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Никитина А.А. Тест эмоционального интеллекта – русскоязычная методика // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 3. С. 177–192.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2011. 461 с.
5. Salovey P., Mayer J. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9. P. 185–211.
6. Кочетова Ю.А. Эмоциональный интеллект и тип межличностного общения на этапе ранней юности // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PSMN519.pdf> (дата обращения: 17.12.2024).
7. Корытова Г.С., Еремина Ю.А. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 22–39.
8. Арнаудов М.П. Психология литературного творчества. М.: Прогресс, 1970. 653 с.
9. Грифцов Б.А. Психология писателя. М.: Художественная литература, 1988. 462 с.
10. Ленобль Г.М. Писатель и его работа. М.: Советский писатель, 1966. 396 с.
11. Цейтлин А.Г. Труд писателя: Вопросы психологии творчества, культуры и техники писательского труда. М.: Советский писатель, 1962. 591 с.
12. Бобылев Е.Л. Психологический анализ литературного творчества в работах отечественных психологов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 233 с.
13. Корытова Г.С. Психологическое понимание литературно-художественного творчества в различные культурно-исторические эпохи // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2023. Вып. 1 (47). С. 147–157. doi: 10.23951/2307-6127-2023-1-147-157
14. Корытова А.И., Корытова Г.С. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. Вып. 4 (18). С. 47–58. doi: 10.23951/2307-6127-2017-4-47-58
15. Корытова А.И., Корытова Г.С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. Вып. 1 (23). С. 28–37. doi: 10.23951/2307-6127-2019-1-28-37
16. Ковалев А.Г. Психология литературного творчества. Л.: ЛГУ, 1960. 136 с.

17. Кoryтова А.И., Кoryтова Г.С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 8 (197). С. 196–204. doi: 10.23951/1609-624X-2018-8-196-204
18. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
19. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264–278.
20. Суходольский Г.В. Математические методы психологии. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. 242 с.
21. Кoryтова А.И., Кoryтова Г.С. Профессионально значимые качества личности писателя: историко-хронологические диспозиции исследований // Комплексные исследования человека: Психология: материалы VII Сибирского психологического форума. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2017. С. 108–112.

References

1. Alymova A. *Intellekt: yego sushchnost' i znachenije v psikhologii* [Intelligence: its essence and significance in psychology] (in Russian). URL: <https://blog.alter.ru/glossary/intellekt/> (accessed 17 December 2024).
2. Sergienko E.A., Khlevnaya E.A., Vetrova I.I., Migun Yu.P. *Test emotsional'nogo intellekta: metodicheskoye posobiye* [Emotional intelligence test: A methodological guide]. Moscow, IP RAN Publ., 2019. 178 p. (in Russian).
3. Sergienko E.A., Khlevnaya E.A., Vetrova I.I., Nikitina A.A. Test emotsional'nogo intellekta – russkoyazychnaya metodika [Emotional intelligence test – a Russian-language methodology]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social psychology and society*, 2019, vol. 10, no. 3, pp. 177–192 (in Russian).
4. Goulman D. *Emotsional'nyy intellekt* [Emotional intelligence]. Moscow, AST Publ., 2011. 461 p. (in Russian).
5. Salovey P., Mayer J. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, vol. 9, pp. 185–211.
6. Kochetova Yu.A. Emotsional'nyy intellekt i tip mezhluchnostnogo obshcheniya na etape ranney yunosti [Emotional intelligence and the type of interpersonal communication at the stage of early adolescence]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2019 (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PSMN519.pdf> (accessed 17 December 2024).
7. Korytova G.S., Eremina Yu.A. Faktornaya struktura koping-povedeniya materey, vospityvayushchikh detey rannego vozrasta s normativnym urovnem psikhosotsial'nogo razvitiya [Factor structure of coping behavior of mothers raising toddlers with normative level of psychosocial development]. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2017, no. 65, pp. 22–39 (in Russian).
8. Arnaudov M.P. *Psikhologiya literaturnogo tvorchestva* [Psychology of literary creativity]. Moscow, Progress Publ., 1970. 653 p. (in Russian).
9. Grifitsov B.A. *Psikhologiya pisatelya* [Psychology of the writer]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1988. 462 p. (in Russian).
10. Lenobl' G.M. *Pisatel' i yego rabota* [The writer and his work]. Moscow, Sovetskiy pisatel' Publ., 1966. 396 p. (in Russian).
11. Tseytlin A.G. *Trud pisatelya: voprosy psikhologii tvorchestva, kul'tury i tekhniki pisatel'skogo truda* [The writer's work: Questions of the psychology of creativity, culture and techniques of writing]. Moscow, Sovetskiy pisatel' Publ., 1962. 591 p. (in Russian).
12. Bobylev E.L. *Psikhologicheskij analiz literaturnogo tvorchestva v rabotakh otechestvennykh psikhologov. Dis. kand. psikhol. nauk* [Psychological analysis of literary creativity in the works of domestic psychologists. Dis. cand. of psy. sci.]. Moscow, 2008. 233 p. (in Russian).
13. Korytova G.S. Psikhologicheskoye ponimaniye literaturno-khudozhestvennogo tvorchestva v razlichnyye kul'turno-istoricheskiye epokhi [Psychological understanding of literary and artistic creativity in various cultural and historical epochs]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, no. 1 (47), pp. 147–157 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2023-1-147-157
14. Korytova A.I., Korytova G.S. Fenomenologiya bessoznatel'nogo v literaturno-khudozhestvennom tvorchestve [Phenomenology of the unconscious in literary and artistic creativity]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2017, vol. 4 (18), pp. 47–58 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2017-4-47-58
15. Korytova A.I., Korytova G.S. Literaturnyye sposobnosti: problema psikhodiagnostiki i razrabotki metodov empiricheskogo issledovaniya [Literary abilities: the problem of psychodiagnostics and the development of empirical research methods]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, vol. 1 (23), pp. 28–37 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2019-1-28-37

16. Kovalev A.G. *Psikhologiya literaturnogo tvorchestva* [Psychology of literary creativity]. Leningrad, LGU Publ., 1960. 136 p. (in Russian).
17. Korytova A.I., Korytova G.S. Literaturnyye sposobnosti: istoriya izucheniya i strukturno-fenomenologicheskiye osnovaniya [Literary ability: history of study and structural phenomenological foundations]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (197), pp. 196–204 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2018-8-196-204
18. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya emotsional'nogo intellekta: oprosnik EmIn [A new methodology for measuring emotional intelligence: the EmIn questionnaire]. *Psikhologicheskaya diagnostika – Psychological Tests*, 2006, no. 4, pp. 3–22 (in Russian).
19. Lyusin D.V. Oprosnik na emotsional'nyy intellekt EmIn: novyye psikhometricheskiye dannyye [EmIn emotional intelligence questionnaire: new psychometric data]. *Sotsial'nyy i emotsional'nyy intellekt: ot modeley k izmereniyam* [Social and emotional intelligence: from models to measurements]. Moscow, Psychology Institute RAS Publ., 2009. P. 264–278 (in Russian).
20. Sukhodol'skiy G.V. *Matematicheskiye metody psikhologii* [Mathematical methods of psychology]. Saint Petersburg, SPbGU Publ., 2003. 242 p. (in Russian).
21. Korytova A.I., Korytova G.S. Professional'no znachimyye kachestva lichnosti pisatelya: istoriko-khronologicheskiye dispozitsii issledovaniy [Professionally significant qualities of a writer's personality: historical and chronological dispositions of research]. *Materialy VII Sibirskogo psikhologicheskogo foruma "Kompleksnyye issledovaniya cheloveka: Psikhologiya"* [Materials of the VII Siberian Psychological Forum "Complex human studies: Psychology"]. Tomsk, TSU Publ., 2017. Pp. 108–112 (in Russian).

Информация об авторах

Корытова Г.С., доктор психологических наук, профессор, завкафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: gkorytova@yandex.ru. ORCID: 0000-0003-0196-8817. SPIN-код: 4210-9572.

Корытова А.И., магистр психологии, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: alyona-korytova@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-8905-7369. SPIN-код: 3824-4348.

Information about the authors

Korytova G.S., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology of Personality Development, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: gkorytova@yandex.ru. ORCID: 0000-0003-0196-8817. SPIN-code: 4210-9572.

Korytova A.I., Master of Psychology, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: alyona-korytova@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-8905-7369. SPIN-code: 3824-4348

Статья поступила в редакцию 08.01.2025; принята к публикации 01.07.2023

The article was submitted 08.01.2025; accepted for publication 01.07.2023

Научная статья
УДК 159.99; 37.013.77
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-137-147>

Взаимосвязь синдрома самозванца с психологическими характеристиками специалистов технических и гуманитарных профессий

Любава Олеговна Пузырёва

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,
puzireva.l@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3248-9133>

Аннотация

В статье описывается феномен синдрома самозванца, характеризующийся сомнениями в собственных профессиональных способностях, страхом разоблачения и ощущением несоответствия занимаемой роли, несмотря на объективные достижения. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью феномена в разрезе профессиональных характеристик различных групп. Цель работы – выявление взаимосвязей синдрома самозванца с профессиональными характеристиками, такими как самооффективность, профессиональная мотивация, перфекционизм и черты личности из модели «Большая пятерка», определение специфики для групп представителей технических и гуманитарных профессий. В исследовании приняли участие 75 человек, представляющих технические и гуманитарные профессии. Применялся комплекс методик для оценки выраженности феномена самозванца, профессиональной мотивации, перфекционизма, самооффективности и личностных черт. Анализ показал, что у представителей гуманитарных профессий феномен самозванца связан с высоким уровнем доброжелательности и открытости опыту, а также выраженностью патологического перфекционизма и зависимостью от внешней мотивации. У технических специалистов феномен самозванца ассоциируется с низким уровнем самооффективности, внутренней мотивации и открытости новому опыту.

Ключевые слова: синдром самозванца, профессиональная мотивация, перфекционизм, самооффективность, черты личности

Благодарности: автор выражает искреннюю благодарность магистрантке 3-го года обучения заочного отделения кафедры психологии развития В.И. Русиной за содействие в сборе эмпирических данных, а также за неоценимый вклад в проведение исследования.

Для цитирования: Пузырёва Л.О. Синдром самозванца в связи с профессиональными характеристиками на примере технических и гуманитарных профессий // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2025. Вып. 4 (62). С. 137–147. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-137-142>

Original article

Correlation of impostor syndrome with psychological characteristics of specialists of technical and humanitarian professions

Liubava O. Puzireva

Perm State National Research University, Perm, Russian Federation, puzireva.l@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-3248-9133>

Abstract

The article describes the phenomenon of impostor syndrome, characterized by doubts in one's own professional abilities, fear of exposure and the feeling of inconsistency with the occupied role, despite objective achievements. The relevance of the study is due to the insufficient study of the phenomenon in the context of professional characteristics of different groups. The aim of the work is to identify the relationships of impostor syndrome with professional characteristics such as self-efficacy, professional motivation, perfectionism and personality traits from the "Big Five" model, to determine the specifics for groups of representatives of technical and humanitarian professions. Seventy-five people representing technical and humanitarian professions participated in the study. A set of methods was used to assess the expression of the impostor phenomenon, professional motivation, perfectionism, self-efficacy and personality traits. The analysis showed that in representatives of humanitarian professions the impostor phenomenon is associated with a high level of benevolence and openness to experience, as well as the expression of pathological perfectionism and dependence on external motivation. In technical specialists, the impostor phenomenon is associated with a low level of self-efficacy, intrinsic motivation and openness to new experience.

Keywords: *impostor syndrome, professional motivation, perfectionism, self-efficacy, personality traits*

Acknowledgments: The author expresses her sincere gratitude to V.I. Rusina, a third-year master's student of the extramural department of the Department of Developmental Psychology, for her assistance in collecting empirical data and for her invaluable contribution to the study.

For citation: Пузырева Л.О. Синдром самозванца в связи с профессиональными характеристиками на примере технических и гуманитарных профессий [Correlation of impostor syndrome with psychological characteristics of specialists of technical and humanitarian professions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 137–147. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-137-142>

В настоящее время актуальной стала проблема выявления индикаторов и маркеров психологической безопасности в образовательной среде с учетом новых вызовов и угроз и на этой основе – построение педагогически целесообразных взаимоотношений учителей с обучающимися [1, 2].

Синдром самозванца представляет собой психологический феномен, характеризующийся сомнениями в собственных способностях, страхом разоблачения и ощущением несоответствия занимаемой роли, несмотря на объективные достижения [1]. Этот феномен активно исследуется в контексте профессиональной деятельности, поскольку он оказывает значительное влияние на карьерный рост, мотивацию и удовлетворенность трудом [2, 3]. Актуальность исследования обусловлена недостаточным изучением феномена синдрома самозванца у представителей различных профессиональных групп. Ранее было установлено, что данный феномен наиболее характерен для профессий, в которых успех трудно поддается количественному измерению, а также для специалистов, которых общество воспринимает как экспертов благодаря возрасту или накопленным знаниям [1]. Однако взаимосвязь синдрома самозванца с профессиональными характеристиками сотрудников остается исследованной фрагментарно, что ограничивает понимание факторов, влияющих на его проявление [2].

Особый интерес представляет изучение синдрома самозванца в связи с профессиональными характеристиками, такими как самооффективность, профессиональная мотивация, перфекционизм и личностные черты из модели «Большая пятерка» (экстраверсия, открытость, доброжелательность, добросовестность и нейротизм). Мы относим данные характеристики к профессиональным в связи с тем, что они существенно влияют на профессиональное поведение, успешность и адаптацию в рабочей среде. В профессиональной деятельности высокая самооффективность способствует большей инициативности, уверенности в своих силах и способности справляться со сложными задачами [4–6]. Отсюда мы можем предположить, что низкая самооффективность, напротив, может стать фактором профессиональной неуверенности и способствовать развитию синдрома самозванца [7,

8]. Современные специалисты отмечают тесные связи между феноменом самозванца, перфекционизмом и профессиональной мотивацией [3, 9, 10]. Так, дезадаптивный перфекционизм и профессиональная амотивация положительно связаны с выраженностью феномена самозванца у взрослых работающих людей [11]. Кроме того, недостаток внутренней мотивации может усиливать ощущение несоответствия занимаемой роли [12]. Эти перечисленные характеристики формируют индивидуальный стиль профессиональной деятельности и влияют на восприятие человеком себя в роли профессионала, что делает их ключевыми переменными при изучении феномена синдрома самозванца в профессиональной среде.

В настоящее время наблюдается рост числа исследований феномена самозванца в отечественной и зарубежной психологии. Повышенный интерес исследователей к данному феномену обусловлен рядом факторов. Во-первых, трансформации современного общества, связанные с развитием цифровых технологий и процессами глобализации, способствуют усилению конкуренции на профессиональном рынке и предъявляют высокие требования к постоянному подтверждению профессиональных компетенций. Эти условия провоцируют у индивидов внутренние сомнения и чувство несоответствия между субъективным восприятием себя и объективными достижениями [13]. Во-вторых, в последние годы наблюдается значительное расширение дискурса о ментальном здоровье и психологических барьерах, что способствует большей открытости и вниманию к подобным феноменам в публичном и научном пространстве [14].

Таким образом, настоящее исследование направлено на изучение выраженности синдрома самозванца у представителей технических и гуманитарных профессий, что позволит выявить особенности его проявления в профессиональной среде с различными характеристиками трудовой деятельности.

В исследовании приняли участие 75 человек в возрасте от 19 до 60 лет (средний возраст – 32,28 года), проживающих в различных городах России. Из них 34 человека представляли технические профессии, а 41 – гуманитарные. Исследование проводилось в онлайн-формате с использованием платформы OnlineTestPad. Для сбора данных использовались следующие диагностические методики: «Шкала феномена самозванца» (П. Кланс, 1975, адаптация М.С. Шевелевой, Д.С. Корниенко, Т.М. Пермяковой, 2021) [2]; «Опросник профессиональной мотивации» (Е.Н. Осин и др., 2017) [15]; «Краткий дифференциальный тест перфекционизма» (А.А. Золотарева, 2018) [16]; «Тест определения уровня самооффективности» (Дж. Маддукс, М. Шеер, модификация Л. Бояринцевой под руководством Р. Кричевского, 2011) [17]; «Краткая версия Big Five Inventory-2» (А.М. Мишкевич, С.А. Щебетенко, А.Ю. Калугин, К.Дж. Сото, О.П. Джон, 2022) [18]. Такой подход позволил охватить широкий спектр профессиональных и личностных характеристик участников для последующего анализа их взаимосвязи с феноменом самозванца.

Для анализа различий в показателях уровня синдрома самозванца и профессиональных характеристик у представителей технических и гуманитарных сфер деятельности нами был применен *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок. Основные цели анализа заключаются в определении и оценке статистической значимости различий средних величин. Результаты математико-статистического анализа представлены в табл. 1.

Как показано в табл. 1, статистически значимые различия между группами технических и гуманитарных сфер профессиональной деятельности по показателям шкалы феномена самозванца отсутствуют. Однако выявлены значимые различия по двум другим характеристикам. У представителей гуманитарных профессий в отличие от представителей технической сферы деятельности отмечается более высокий уровень доброжелательности, а также открытости опыту, что может указывать на специфику личностных особенностей, связанных с профессиональной принадлежностью. Доброжелательность включает такие качества, как эмпатия, склонность к сотрудничеству и внимание к чувствам других людей.

Таблица 1

Различия в выраженности показателей синдрома самозванца и профессиональных характеристик у работников гуманитарных и технических сфер

Показатель	Среднее, технические профессии (34 человека)	Среднее, гуманитарные профессии (41 человек)	t-критерий	p
Шкала феномена самозванца	51,94	54,22	0,7	0,48
Внутренняя мотивация	11,03	10,88	-0,21	0,83
Идентифицированная мотивация	10,32	10,32	-0,01	0,99
Интегрированная мотивация	10,53	10,71	0,24	0,81
Интроецированная мотивация	9,32	8,56	-0,96	0,34
Экстернальная мотивация	10,26	11,39	1,13	0,26
Амотивация	7,35	6,17	-1,79	0,08
Автономная мотивация	3,54	3,54	0,01	0,99
Контролируемая мотивация	2,45	2,35	-0,55	0,59
Нормальный перфекционизм	32,91	35,05	1,72	0,09
Патологический перфекционизм	28,21	27,27	-0,58	0,56
Социальная самооффективность	33,18	35,9	1,48	0,14
Общая самооффективность	128,06	121,98	-1,09	0,28
Экстраверсия	54,79	58,37	0,7	0,48
Доброжелательность	54,82	70,83	4,08	0,0***
Добросовестность	65,15	60,71	-1,02	0,31
Нейротизм	44,44	50,54	1,19	0,24
Открытость опыту	54,38	63,22	2,09	0,04*

В гуманитарных профессиях, где взаимодействие с людьми занимает центральное место (например, педагогика, психология, социальная работа), эти качества особенно важны для успешной профессиональной деятельности [19]. Постоянное общение, необходимость понимать других людей формируют и поддерживают высокий уровень доброжелательности у гуманитариев. Открытость опыту в свою очередь характеризуется стремлением к новым знаниям, готовностью принимать новые идеи и интересом к творческим и интеллектуальным занятиям. Гуманитарные профессии часто связаны с изучением человеческой природы, культурных феноменов и новых подходов, что требует развития этой черты. Более высокий уровень открытости может быть обусловлен необходимостью поиска нестандартных решений, изучения сложных социальных процессов и адаптации к разнообразным ситуациям. Технические профессии, которые в большей степени фокусируются на анализе, систематизации и решении конкретных задач, меньше стимулируют развитие таких черт, как доброжелательность и открытость опыту. Таким образом, профессиональная принадлежность выступает как фактор, одновременно определяющий и усиливающий развитие личностных характеристик.

Для анализа специфики взаимосвязей между показателями синдрома самозванца, особенностями черт личности и такими профессиональными характеристиками, как самооффективность, профессиональная мотивация, перфекционизм у представителей технических и гуманитарных сфер профессиональной деятельности был применен корреляционный анализ Пирсона отдельно в двух группах. Основные цели анализа заключаются в определении силы и направления линейной связи между непрерывными переменными.

Результаты исследования показывают, что у представителей гуманитарных профессий феномен самозванца имеет разносторонние связи с мотивационными и личностными характеристиками (табл. 2). Так, у представителей гуманитарных профессий феномен самозванца положительно связан с интроецированной мотивацией (0,47***), экстернальной мотивацией (0,56***), контролируемой мотивацией (0,52***), патологическим перфекционизмом (0,67***), нейротизмом (0,58***); а отрицательные связи обнаружены с показателями нормального перфекционизма (-0,42**), социальной самооффективности (-0,47***), общей самооффективности (-0,58***), экстраверсии (-0,31*).

Таблица 2

Значимые взаимосвязи показателей у представителей гуманитарных профессий

Показатель	Шкала феномена самозванца
Интроецированная мотивация	0,47***
Экстернальная мотивация	0,56***
Контролируемая мотивация	0,52***
Нормальный перфекционизм	–0,42**
Патологический перфекционизм	0,67***
Социальная самооффективность	–0,47***
Общая самооффективность	–0,58***
Экстраверсия	–0,31*
Нейротизм	0,58***
Открытость опыту	–0,17

Примечание. * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$.

Интроецированная мотивация связана с внутренним чувством долга или обязательства, часто основанным на страхе не оправдать ожидания. Это может усиливать чувство несоответствия, характерное для феномена самозванца. Экстернальная мотивация отражает ориентацию на внешние вознаграждения или одобрение, что усиливает зависимость от внешних оценок и уязвимость перед ощущением некомпетентности [14]. Контролируемая мотивация в свою очередь – это общий показатель, включающий интроецированную и экстернальную мотивацию, подчеркивает влияние внешнего давления и самокритичности на формирование феномена самозванца [19]. Патологический перфекционизм понимается как стремление к недостижимым стандартам, он может усиливать самокритику и ощущение несоответствия ожиданиям, что является основой феномена самозванца [11]. Нейротизм, определяемый как эмоциональная нестабильность и склонность к тревоге, способствует более выраженному ощущению неуверенности и самокритичности [20].

С другой стороны, здоровое стремление к высокому качеству работы, определяемое как нормальный перфекционизм, может выступать как защитный фактор, уменьшающий риск переживаний, связанных с феноменом самозванца, а уверенность в своей способности успешно взаимодействовать с другими (социальная самооффективность) может снижать вероятность возникновения переживаний, связанных с представлениями о себе как о самозванце [12]. Общая самооффективность (общая вера в свои способности успешно достигать целей) также может ослаблять склонность к самокритике и сомнениям, а экстраверсия (открытость и социальная активность) будет способствовать снижению чувства изоляции и сомнений в своих профессиональных качествах [13].

Эти данные подчеркивают, что феномен самозванца у гуманитариев связан с внутренним конфликтом между высокими стандартами и зависимостью от внешнего одобрения. Негативные эмоции, вызванные нейротизмом и патологическим перфекционизмом, усиливаются мотивацией, основанной на внешних факторах, в то время как поддержка в виде самооффективности и экстраверсии помогает смягчить эти переживания. Это указывает на необходимость укрепления внутренней мотивации и уверенности для преодоления самозванческих переживаний в данной профессиональной группе.

В группе представителей технических сфер профессиональной деятельности были выявлены (табл. 3) значимые положительные взаимосвязи между выраженностью феномена самозванца и показателями интроецированной мотивации (0,34*), экстернальной мотивации (0,38*), амотивации (0,61***), контролируемой мотивации (0,55***), патологического перфекционизма (0,54***). Отрицательные взаимосвязи обнаружены с показателями внутренней (–0,43**), идентифицированной (–0,46**), интегрированной (–0,51***) и автономной (–0,51***) типами мотивации, нормального перфекционизма (–0,58***), общей самооффективности (–0,66***), экстраверсии (–0,47***), открытости опыту (–0,52***).

Таблица 3

Значимые взаимосвязи показателей у представителей технических профессий

Показатель	Шкала феномена самозванца
Внутренняя мотивация	–0,43**
Идентифицированная мотивация	–0,46**
Интегрированная мотивация	–0,51***
Интроецированная мотивация	0,34*
Экстернальная мотивация	0,38*
Амотивация	0,61***
Автономная мотивация	–0,51***
Контролируемая мотивация	0,55***
Нормальный перфекционизм	–0,58***
Патологический перфекционизм	0,54***
Общая самооффективность	–0,66***
Экстраверсия	–0,47***
Открытость опыту	–0,52***

Примечание. * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$.

Таким образом, мотивация, основанная на внутреннем чувстве долга или самокритике (интроецированная), усиливает переживания, связанные с феноменом самозванца, ориентация на внешние вознаграждения и одобрение (экстернальная мотивация) повышает зависимость от внешней оценки и усиливает ощущение несоответствия, общая зависимость от внешнего давления и обязательств (контролируемая мотивация) усиливает склонность к самокритике, а отсутствие ясной мотивации или интереса к деятельности (амотивация) связано с усилением чувства профессиональной неуверенности [14]. Патологический перфекционизм, понимаемый как стремление к недостижимым стандартам и самокритичное отношение к ошибкам, может усиливать феномен самозванца [15].

Вместе с тем интерес и удовольствие от профессиональной деятельности, которые характерны для внутренней мотивации, снижают риск самозванческих переживаний, укрепляя уверенность в собственных способностях. Идентифицированная и интегрированная мотивация, для которых характерно осознание личной значимости и интеграция целей в собственные ценности, оказывают защитное влияние против феномена самозванца, а способность действовать самостоятельно и свободно от внешнего давления (автономная мотивация) снижает чувство профессиональной несостоятельности [19]. Нормальный перфекционизм, включающий в себя здоровое стремление к качеству работы, защищает от избыточной самокритики, в то время как вера в собственные способности и ресурсы (общая самооффективность) ослабляет переживания, связанные с феноменом самозванца [12]. Такие личностные черты, как экстраверсия и открытость опыту (а именно: социальная активность и уверенность в общении и готовность к новым знаниям и идеям), способствуют адаптивности и уменьшают уязвимость к внутренним сомнениям, а также помогают справляться с сомнениями [20].

У представителей технических профессий феномен самозванца связан с преобладанием внешне контролируемой и негативной мотивации, что усиливает внутренний конфликт и сомнения в профессиональной компетентности. В то же время защитные факторы, такие как автономная мотивация, самооффективность и личностные ресурсы, оказывают сдерживающее воздействие, помогая уменьшить влияние феномена самозванца. Это подчеркивает необходимость работы над внутренними мотивационными установками и поддержкой личностной уверенности для преодоления подобных переживаний.

Для выявления наиболее значимых предикторов синдрома самозванца у представителей гуманитарных и технических сфер профессиональной деятельности использовался множественный регрессионный анализ методом наименьших квадратов. Были построены различные регрессионные

модели, где в качестве предикторов выступали черты личности и профессиональные характеристики, а зависимой переменной выступил общий показатель «синдром самозванца».

Наиболее значимыми предикторами проявления феномена самозванца у представителей гуманитарных профессий (табл. 4) оказались «Патологический перфекционизм», «Нормальный перфекционизм», «Контролируемая мотивация», «Добросовестность». Стандартизованный коэффициент детерминации модели составил 0,64, что говорит об относительно высокой степени объяснимости вариативности синдрома самозванца.

Таблица 4

Наиболее значимые регрессионные модели в группе представителей гуманитарных профессий

Зависимая переменная	Предиктор	β std.
Шкала феномена самозванца (std. $R^2 = 0,43$; $F = 31,3$; $p < 0,001$)	Патологический перфекционизм	0,667***
	Нормальный перфекционизм	-0,304**
Шкала феномена самозванца (std. $R^2 = 0,51$; $F = 21,8$; $p < 0,001$)	Патологический перфекционизм	0,492***
	Нормальный перфекционизм	-0,295**
	Контролируемая мотивация	0,269*
Шкала феномена самозванца (std. $R^2 = 0,64$; $F = 16,1$; $p < 0,001$)	Патологический перфекционизм	0,529***
	Нормальный перфекционизм	-0,405***
	Контролируемая мотивация	0,34**
	Добросовестность	0,271*

Наибольшую роль у работников гуманитарной сферы в проявлении феномена самозванца, характеризующегося внутренним конфликтом, сомнениями в своей компетентности и склонностью к занижению своих достижений, играют стремление к недостижимым стандартам, сопровождающееся страхом неудачи и чрезмерной самокритичностью, зависимость от внешних ожиданий и давления, высокие стандарты, предъявляемые к собственной деятельности, и стремление к ответственности и высокой организованности [11].

Высокая степень объяснимости вариативности синдрома самозванца у представителей гуманитарных профессий через эти факторы указывает на сложное взаимодействие личностных черт и мотивационных установок. Вклад патологического перфекционизма и контролируемой мотивации подчеркивает значимость когнитивно-эмоциональных процессов, связанных с ожиданиями окружающих и самих индивидов.

Наиболее значимыми предикторами проявления феномена самозванца у представителей технических профессий оказались «Общая самооффективность», «Открытость опыту», «Контролируемая мотивация», «Нейротизм». Стандартизованный коэффициент детерминации модели составил 0,75, что говорит об относительно высокой степени объяснимости вариативности синдрома самозванца (табл. 5).

Наибольшую роль у работников технической сферы профессиональной деятельности в проявлении феномена самозванца, характеризующегося постоянными сомнениями в собственных достижениях, страхом разоблачения и ощущением несоответствия своим профессиональным ролям, играют личностные черты, связанные с высоким уровнем самокритичности и перфекционизма, а также мотивационные установки, отражающие внешнее давление и потребность в одобрении. Патологический перфекционизм усиливает переживания несоответствия из-за завышенных стандартов и страха ошибок. Контролируемая мотивация указывает на сильное влияние внешних факторов, таких как социальные ожидания и признание, что делает личные достижения менее значимыми для внутренней оценки. Добросовестность, будучи адаптивной чертой, в сочетании с другими предик-

торами может способствовать усилению самокритичности, когда ответственность и организованность становятся чрезмерными. Нормальный перфекционизм, хотя в большинстве случаев имеет позитивный эффект, в данной модели также ассоциирован с самозванческими переживаниями, вероятно, из-за сочетания с патологическим компонентом.

Таблица 5

Наиболее значимые регрессионные модели в группе представителей технических профессий

Зависимая переменная	Предикторы	β std.
Шкала феномена самозванца (std. $R^2 = 0,41$; $F = 24,2$; $p < 0,001$)	Общая самооффективность	$-0,656^{***}$
Шкала феномена самозванца (std. $R^2 = 0,53$; $F = 19,8$; $p < 0,001$)	Общая самооффективность	$-0,556^{***}$
	Открытость опыту	$-0,375^{**}$
Шкала феномена самозванца (std. $R^2 = 0,61$; $F = 18,2$; $p < 0,001$)	Общая самооффективность	$-0,427^{**}$
	Открытость опыту	$-0,362^{**}$
	Контролируемая мотивация	$0,32^*$
Шкала феномена самозванца (std. $R^2 = 0,75$; $F = 22,0$; $p < 0,001$)	Общая самооффективность	$-0,545^{***}$
	Открытость опыту	$-0,489^{***}$
	Контролируемая мотивация	$0,46^{***}$
	Нейротизм	$-0,428^{***}$

Таким образом, результаты исследования демонстрируют различия в предикторах феномена самозванца у представителей гуманитарных и технических профессий, что подчеркивает важность учета профессиональной специфики при изучении этого явления. У представителей гуманитарных профессий ключевую роль играют такие факторы, как патологический и нормальный перфекционизм, контролируемая мотивация и добросовестность. Эти черты и установки формируют основу для внутреннего конфликта, сомнений в своей компетентности и склонности к занижению достижений. Для представителей технических профессий феномен самозванца более связан с общей самооэффективностью, открытостью опыту, контролируемой мотивацией и нейротизмом. В данном случае профессиональные особенности сочетаются с эмоциональной нестабильностью, влиянием внешних ожиданий и уровнем личной уверенности в собственных способностях.

Исходя из полученных результатов данного исследования, можно сделать ряд выводов: уровень феномена самозванца не отличается статистически значимо между двумя профессиональными группами. Однако у гуманитариев феномен самозванца связан с высокой интроецированной и экстернальной мотивацией, патологическим перфекционизмом, нейротизмом и низкой самооэффективностью. Защитные факторы включают нормальный перфекционизм и экстраверсию. А у представителей технических профессий самозванческие переживания коррелируют с контролируемой мотивацией, патологическим перфекционизмом, нейротизмом и низкой открытостью опыту. Важными защитными факторами выступают автономная мотивация, самооэффективность и экстраверсия. В гуманитарных профессиях ведущими предикторами являются патологический перфекционизм, контролируемая мотивация и добросовестность, в то время как в технических – общая самооэффективность, открытость опыту и нейротизм.

Полученные данные подчеркивают сложное взаимодействие личностных черт и мотивационных факторов, что может быть учтено при разработке программ психологической поддержки для снижения проявлений феномена самозванца в профессиональной среде. Эти данные подчеркивают необходимость индивидуализированного подхода в поддержке специалистов, направленного на развитие личностных ресурсов, укрепление внутренней мотивации и снижение влияния внешних факторов давления.

Список источников

1. Шевелева М.С., Пермязова Т.М., Корниенко Д.С. Перфекционизм, феномен самозванца, самооценка и черты личности российских студентов // Психология в России: Состояние искусства. 2023. № 16 (3). С. 132–148. doi: 10.11621/pir.2023.0310
2. Шевелева М.С., Корниенко Д.С., Пермязова Т.М. Шкала феномена самозванца: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 1. С. 132–142. doi: 10.31857/S020595920013343-3
3. Шевелева М.С., Золотарева А.А., Руднова Н.А. Феномен самозванца в профессиональной среде: роль мотивации и перфекционизма // Национальный психологический журнал. 2021. № 3 (43). С. 96–104. doi: 10.11621/npj.2021.0308
4. Ли Цзе, Ван Вэньвэнь, Фэн Лянчжу. Качественное исследование самоэффективности студентов, изучающих нелингва франка с точки зрения социальной когнитивной теории // Балтийский гуманитарный журнал. 2023. Т. 12, № 4 (45). С. 27–33. doi: 10.57145/27129780_2023_12_04_06
5. Газизова Р.Р., Сайфуллина Г.Ф., Сулейманова Ф.М. Исследование самоэффективности психологов на этапе обучения в вузе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13, № 7А. С. 168–177.
6. Селезнёва Е.В. Самоэффективность как акмеологический инвариант профессионализма кадров управления // Акмеология. 2016. № 1 (57). С. 19–26.
7. Pákozdy C., Askew J., Dyer J., Gately Ph. The imposter phenomenon and its relationship with self-efficacy, perfectionism and happiness in university students // Current Psychology. 2023. Vol. 43, № 6. P. 1–10.
8. McDowell W.C., Grubb W.L., Geho P. The Impact of Self – Efficacy and Perceived Organizational Support on the Impostor Phenomenon // American Journal of Management. 2015. Vol. 15, № 3. P. 23–29.
9. Якина М.А. Возрастные различия в оценке перфекционизма и феномена самозванца // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2022. № 1. С. 118–129.
10. Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Гордеева Т.О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // Организационная психология. 2013. Т. 3, № 1. С. 8–29.
11. Dudău D. The Relation between Perfectionism and Impostor Phenomenon // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 127. P. 129–133. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.226
12. Parkman A. The Impostor Phenomenon in Higher Education: Incidence and Impact // Journal of Higher Education Theory and Practice. 2019. Vol. 16, № 1. URL: <https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/1936> (дата обращения: 26.07.2024).
13. Ikbaal M.Y., Salim M., N.'Aqilah. Prevalence of Impostor Phenomenon among Medical Students in a Malaysian Private Medical School // International Journal of Medical Students. 2018. Vol. 6, № 2. P. 66–70. doi: 10.5195/ijms.2018.10
14. Федяева И.Ю. Взаимосвязь профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом работников предприятия // Вестник ВятГУ. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-professionalnoy-motivatsii-i-udovletvorennosti-trudom-rabotnikov-predpriyatiya> (дата обращения: 12.09.2024).
15. Осин Е.Н., Горбунова А.А., Гордеева Т.О., Иванова Т.Ю., Кошелева Н.В., Овчинникова Е.Ю. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности // Организационная психология. 2017. Т. 7, № 4. С. 21–49.
16. Золотарева А.А. Краткий дифференциальный тест перфекционизма: проверка кросс-культурной устойчивости факторной структуры и психометрических характеристик // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 1. С. 107–115. doi: 10.17759/chp.2018140112
17. Краснорядцева О.М., Кабрин В.И., Муравьева О.И., Подойнищина М.А., Чучалова О.Н. Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи: учеб. пособие. Томск: Издательский дом ТГУ, 2014. 274 с.
18. Мишкевич А.М., Щебетенко С.А., Калугин А.Ю., Сото К.Дж., Джон О.П. Адаптация краткой и сверхкраткой версий вопросника Big Five Inventory-2: BFI-2-S и BFI-2-XS // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 1. С. 95–108.
19. Локшина В.И. Профессиональная мотивация молодого специалиста образовательной организации в условиях трансформирующейся реальности // Трансформация реальности: стратегии и практики: 5-й молодеж-

ный конвент УрФУ: материалы международной конференции 25–27 марта 2021 года. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. С. 85–87. URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/108477> (дата обращения: 26.07.2024).

20. Буланкина Н.Е., Перова Е.А. Взаимосвязь перфекционизма, самооффективности и эмоционального выгорания педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-perfektsionizma-samoeffektivnosti-i-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov> (дата обращения: 11.10.2024).

References

1. Sheveleva M.S., Permyakova T.M., Kornienko D.S. Perfeksionizm, fenomen samozvantsa, samootsenka i cherty lichnosti rossiyskikh studentov [Perfectionism, impostor phenomenon, self-esteem, and personality traits of Russian students]. *Psikhologiya v Rossii: Sovremennoye sostoyaniye – Psychology in Russia: State of the Art*, 2023, vol. 16, no. 3, pp. 132–148 (in Russian). DOI: 10.11621/pir.2023.0310
2. Sheveleva M.S., Kornienko D.S., Permyakova T.M. Shkala fenomena samozvantsa: psikhometricheskiye kharakteristiki russkoyazychnoy versii [The Impostor Phenomenon Scale: psychometric characteristics of the Russian version]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2021, vol. 42, no. 1, pp. 132–142 (in Russian). DOI: 10.31857/S020595920013343-3
3. Sheveleva M.S., Zolotareva A.A., Rudnova N.A. Fenomen samozvantsa v professional'noy srede: rol' motivatsii i perfektsionizma [The impostor phenomenon in the professional environment: the role of motivation and perfectionism]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 2021, no. 3 (43), pp. 96–104 (in Russian). DOI: 10.11621/npj.2021.0308
4. Li Jie, Wang Wenwen, Feng Liangzhu. Kachestvennoye issledovaniye samoeffektivnosti studentov, izuchayushchikh nelingva franka s tochki zreniya sotsial'noy kognitivnoy teorii [A qualitative study of self-efficacy of students studying non-lingua franca from the perspective of social cognitive theory]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal – Baltic Humanitarian Journal*, 2023, vol. 12, no. 4 (45), pp. 27–33 (in Russian). doi: 10.57145/27129780_2023_12_04_06
5. Gazizova R.R., Sayfullina G.F., Suleymanova F.M. Issledovaniye samoeffektivnosti psikhologov na etape obucheniya v vuze [A study of self-efficacy of psychologists at the stage of university education]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i sovremennyye issledovaniya – Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 2024, vol. 13, no. 7A, pp. 168–177 (in Russian).
6. Selezneva E.V. Samoeffektivnost' kak akmeologicheskii invariant professionalizma kadrov upravleniya [Self-efficacy as an acmeological invariant of professionalism of management personnel]. *Akmeologiya*, 2016, no. 1 (57), pp. 19–26 (in Russian).
7. Pákozdy C., Askew J., Dyer J., Gately Ph. The imposter phenomenon and its relationship with self-efficacy, perfectionism and happiness in university students. *Current Psychology*, 2023, vol. 43, no. 6, pp. 1–10.
8. McDowell W. C., Grubb W. L., Geho P. The Impact of Self – Efficacy and Perceived Organizational Support on the Impostor Phenomenon. *American Journal of Management*, 2015, vol. 15, no. 3, pp. 23–29.
9. Yakina M.A. Vozrastnyye razlichiya v otsenke perfektsionizma i fenomena samozvantsa [Age differences in the assessment of perfectionism and the impostor phenomenon]. *Vestnik PGGPU. Seriya no. 1: Psikhologicheskiye i pedagogicheskiye nauki – Bulletin of PGGPU. Series no. 1: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2022, no. 1, pp. 118–129 (in Russian).
10. Osin E.N., Ivanova T.Yu., Gordeeva T.O. Avtonomnaya i kontroliruyemaya professional'naya motivatsiya kak prediktory sub'yektivnogo blagopoluchiya u sotrudnikov rossiyskikh organizatsiy [Autonomous and controlled professional motivation as predictors of subjective well-being among employees of Russian organizations]. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 2013, vol. 3, no. 1, pp. 8–29 (in Russian).
11. Dudău D. The Relation between Perfectionism and Impostor Phenomenon. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 127, pp. 129–133. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.226
12. Parkman A. The Imposter Phenomenon in Higher Education: Incidence and Impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2019, vol. 16, no. 1. URL: <https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/1936> (accessed 26 November 2024).
13. Ikbaal M.Y., Salim M., N.'Aqilah. Prevalence of Impostor Phenomenon among Medical Students in a Malaysian Private Medical School. *International Journal of Medical Students*, 2018, vol. 6, no. 2, pp. 66–70. doi: 10.5195/ijms.2018.10

14. Fedyaeva I.Yu. Vzaimosvyaz' professional'noy motivatsii i udovletvoryonnosti trudom rabotnikov predpriyatiya [The relationship between professional motivation and job satisfaction of employees]. *Vestnik VyatGU – Bulletin of VyatSU*, 2018, no. 4 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-professionalnoy-motivatsii-i-udovletvorennosti-trudom-rabotnikov-predpriyatiya> (accessed 12 September 2024).
15. Osin E.N., Gorbunova A.A., Gordeeva T.O., Ivanova T.Yu., Kosheleva N.V., Ovchinnikova E.Yu. Professional'naya motivatsiya sotrudnikov rossiyskikh predpriyatiy: diagnostika i svyazi s blagopoluchiyem i uspesnost'yu deyatel'nosti [Professional motivation of employees of Russian enterprises: diagnostics and connections with well-being and performance]. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 2017, vol. 7, no. 4, pp. 21–49 (in Russian).
16. Zolotareva A.A. Kratkiy differentsial'nyy test perfektsionizma: proverka kross-kul'turnoy ustoychivosti faktornoy struktury i psikhometricheskikh kharakteristik [The Brief Differential Perfectionism Test: testing the cross-cultural stability of the factor structure and psychometric characteristics]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2018, vol. 14, no. 1, pp. 107–115 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2018140112
17. Krasnoryadtseva O.M. *Psikhologicheskiye praktiki diagnostiki i razvitiya samoeffektivnosti studencheskoy molodezhi: uchebnoye posobiye* [Psychological practices of diagnostics and development of self-efficacy of student youth: textbook]. Tomsk, TSU Publ., 2014. 274 p. (in Russian).
18. Mishkevich A.M., Shchebetenko S.A., Kalugin A.Yu., Soto C.J., John O.P. Adaptatsiya kratkoy i sverkhkratkoy versiy voprosnika Big Five Inventory-2: BFI-2-S i BFI-2-XS [Adaptation of the short and ultra-short versions of the Big Five Inventory-2: BFI-2-S and BFI-2-XS]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 2022, vol. 43, no. 1, pp. 95–108 (in Russian).
19. Lokshina V.I. Professional'naya motivatsiya molodogo spetsialista obrazovatel'noy organizatsii v usloviyakh transformiruyushcheysya real'nosti [Professional motivation of a young specialist in an educational organization in a transforming reality]. *Transformatsiya real'nosti: strategii i praktiki: 5-y molodezhnyy konvent UrFU* [Transformation of reality: strategies and practices: 5th Youth Convention of UrFU]. Yekaterinburg, Ural University Publishing House, 2021, pp. 85–87 (in Russian). URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/108477> (accessed 26 July 2024).
20. Bulankina N.E., Perova E.A. Vzaimosvyaz' perfektsionizma, samoeffektivnosti i emotsional'nogo vygoraniya pedagogov [The relationship between perfectionism, self-efficacy, and emotional burnout of teachers]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 2024, no. (53) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-perfektsionizma-samoeffektivnosti-i-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov> (accessed 11 October 2024).

Информация об авторе

Пузырёва Л.О., кандидат психологических наук, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ул. Букирева, 15, Пермь, Россия, 614000).
E-mail: puzireva.l@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3248-9133. SPIN-код: 1236-8060. Researcher ID: ADB-3106-2022.

Information about the author

Puzyreva L.O., Candidate of Psychological Sciences, Perm State National Research University (ul. Bukireva, 15, Perm, Russian Federation, 614000).
E-mail: puzireva.l@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3248-9133>. SPIN-code: 1236-8060. Researcher ID: ADB-3106-2022.

Статья поступила в редакцию 24.12.2024; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 24.12.2024; accepted for publication 01.07.2025

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-148-162>

Особенности межличностных отношений и социально-психологической адаптации при переживании стрессов высокой интенсивности и длительного воздействия у населения посткризисного региона

Ислам Сайдахмедович Хажуев

*Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Россия,
hazhuev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8070-1875>*

Аннотация

В настоящей статье представлены результаты исследования особенностей межличностных отношений и параметров социально-психологической адаптации при переживании стрессов высокой интенсивности и длительного воздействия на примере населения посткризисного региона. Цель исследования заключалась в изучении социально-демографической специфики проявления интенсивных стрессовых переживаний, особенностей межличностного общения и процессов социально-психологической адаптации у лиц, находившихся в условиях длительной чрезвычайной ситуации. Основные результаты исследования указывают на то, что интенсивные стрессовые переживания сопровождаются снижением адаптивных возможностей личности и формированием дезадаптивных установок в отношении себя и социального окружения. Более того, выраженность признаков травматического стресса также может сопровождаться ухудшением межличностных отношений в связи с частым использованием травмированными лицами агрессивного, подозрительного, подчиняемого и зависимого стилей общения при взаимодействии с социальным окружением. Результаты исследования указывают на то, что гражданское население по сравнению с сотрудниками правоохранительных органов более подвержено развитию признаков посттравматического стресса, возможно коррелирующих с клиническим уровнем посттравматического стрессового расстройства. В контексте травматических переживаний женщины по сравнению с мужчинами продемонстрировали более высокий уровень эмоционального дискомфорта и склонность к зависимости от внешнего контроля.

Ключевые слова: *посттравматический стресс, социально-психологическая адаптация, межличностные отношения, стресс высокой интенсивности, дезадаптивное поведение*

Для цитирования: Хажуев И.С. Особенности межличностных отношений и социально-психологической адаптации при переживании стрессов высокой интенсивности и длительного воздействия у населения посткризисного региона // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2025. Вып. 4 (62). С. 148–162. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-148-162>

Original article

The characteristics of interpersonal relationships and socio-psychological adaptation in individuals experiencing high-intensity and prolonged stress in a post-crisis region

Islam S. Khazhuev

*Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russian Federation, hazhuev@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-8070-1875>*

Abstract

This article presents the results of a study on the characteristics of interpersonal relationships and parameters of socio-psychological adaptation in individuals experiencing high-intensity and prolonged stress, using the population of a post-crisis region as an example. The aim of the study was to examine the

socio-demographic specifics of the manifestation of intense stressful experiences, the characteristics of interpersonal communication, and the processes of socio-psychological adaptation in individuals who have been in prolonged emergency situations. The main results of the study indicate that intense stressful experiences are accompanied by a decrease in adaptive capabilities of the individual and the formation of maladaptive attitudes towards oneself and the social environment. Moreover, the severity of the signs of traumatic stress can also be accompanied by a deterioration in interpersonal relationships, due to the frequent use of aggressive, suspicious, submissive, and dependent communication styles by traumatized individuals when interacting with their social environment. The results of the study indicate that the civilian population, compared to law enforcement officers, is more susceptible to developing signs of PTSD, possibly corresponding to the clinical level of PTSD. Furthermore, based on gender, in the context of traumatic experiences, women, compared to men, demonstrated a higher level of emotional discomfort and a tendency to dependency on external control.

Keywords: *post-traumatic stress, social and psychological adaptation, interpersonal relationships, high-intensity stress, maladaptive behavior*

For citation: Khazhuev I.S. Osobennosti mezhlchnostnykh otnosheniy i sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii pri perezhivanii stressov vysokoy intensivnosti i dlitel'nogo vozdeystviya u naseleniya postkrizisnogo regiona [The characteristics of interpersonal relationships and socio-psychological adaptation in individuals experiencing high-intensity and prolonged stress in a post-crisis region]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 148–162. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-148-162>

Стрессы высокой интенсивности и длительного воздействия оказывают разрушительное воздействие на все сферы жизни человека. В связи с этим посттравматический стресс (ПТС) как ответная реакция психики на пережитое травмирующее событие очень часто сопровождается различными психологическими последствиями, проявляющимися в виде нарушений в социальном функционировании [1]. При этом клиническая практика показывает, что подобные реакции наиболее выраженными оказываются у лиц, подверженных развитию признаков ПТС [2], а сами посттравматические симптомы могут активизироваться и на достаточно отдаленном этапе после непосредственного переживания индивидом психотравмирующего события (расстройство с отсроченным началом) [3]. Более того, травматические воспоминания, лежащие в основе ПТС даже из раннего детства, могут сохраняться в опыте и интроспсихическом пространстве человека старшего или пожилого возраста как актуально переживаемые события, обостряясь при воздействии других аналогичных стимулов в рамках осуществления межличностных отношений и социальной активности человека [4, 5].

Согласно данным многочисленных исследований, результатом переживания психотравмирующих событий, помимо психопатологических реакций, становится нарушение социальной адаптации травмированной личности на всех ее уровнях и особенно в сфере межличностных отношений [1, 3, 4].

Так, в контексте нарушения социальной адаптации, напрямую связанного с жизненным опытом и спецификой межличностных отношений личности, под воздействием травматического стресса могут трансформироваться адаптированные к условиям обычной повседневной жизни когнитивные установки и свойства индивида [6], а также механизмы защитно-совладающего поведения, способствующие функционированию личности в различных сферах жизнедеятельности [7].

Вместе с этим, как указывает Н.Г. Иванова, активизация разнообразных форм адаптационных процессов происходит за счет использования механизмов защитно-совладающего поведения (копинг-механизмы), эффективность которых зависит от тех когнитивных и поведенческих усилий личности, прилагаемых для преодоления возникших трудностей [8]. При этом продуктивность данных механизмов зависит от оценки как стрессовых ситуаций, так и ресурсных возможностей их преодоления [9]. В целом копинг-стратегии рассматриваются как формы социальной активности человека, позволяющие преодолеть стрессы способами, которые соответствуют личностным возможностям и ситуациям, через осознанные стратегии поведения [7, 10].

Однако в случае воздействия экстремальных событий ресурсные возможности индивида оказываются недостаточными для преодоления интенсивных стрессовых переживаний, испытываемых в процессе травматизации. В дальнейшем нарушения посттравматического характера, возникшие после травматического опыта, становятся основным препятствием к социальной адаптации [11]. А наиболее тяжелыми эти нарушения могут стать под воздействием длительных чрезвычайных ситуаций, к примеру военных конфликтов, так как травматический стресс, пережитый в условиях чрезвычайной ситуации и оставивший глубокий след в психике индивида, дополняется негативным опытом. Этот опыт связан с особенностями приспособления к реалиям уже мирной жизни, когда прекратилось воздействие экстремальных факторов [12].

По данным Х. Чжан (X. Zhang) и соавт., важное значение в успешном преодолении психологического дистресса имеет ощущение личной самоэффективности, опосредованное межличностной адаптацией и самопринятием [13]. В свою очередь показатели успешной социально-психологической адаптации в значительной степени зависят от продуктивных и эффективных межличностных отношений, которые создают важные условия для формирования у индивида данных качеств [14].

Напротив, высокий уровень стресса, связанный также и с негативным межличностным взаимодействием, оказывает деструктивное воздействие на социальные связи личности и ее способность функционировать в различных сферах [15]. Похожее мнение высказывается G. Basigalupe и P. Padilla, которые указывают на то, что межличностные отношения могут стать как источником негативных стрессовых реакций, так и ресурсами социальной поддержки, необходимыми при совладании с жизненными трудностями [16]. В исследовании B. Steinheider наглядно показано, как высокий уровень стресса, связанный с восприятием травматической информации от непосредственных жертв экстремальных событий, оказывает негативное влияние как на процесс выстраивания межличностных отношений, так и на профессиональную и социально-психологическую адаптацию у работников агентств по оказанию социальных услуг населению [17].

Согласно социально-интерперсональной модели развития посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), предложенной A. Maercker и соавт., неблагоприятная межличностная связь с социальным окружением может усугублять симптомы ПТСР и затруднять процесс адаптации. И наоборот, позитивная поддержка и признание со стороны близких и общества способствуют восстановлению психологического благополучия травмированной личности. Вместе с этим социально-психологическая адаптация при переживании интенсивных и длительных стрессов зависит не только от внутрипсихических факторов, но и от способности индивида эффективно взаимодействовать с социальным окружением, что включает в себя умение выражать и регулировать эмоции, а также готовность как принимать, так и самому оказывать социальную поддержку другим людям. При этом на процесс адаптации влияет и нахождение травмированного индивида в культурно релевантной среде, где у него нет конфликта ценностей с окружающими людьми [18].

Таким образом, стресс высокой интенсивности, переживаемый в экстремальных условиях, может сопровождаться ухудшением межличностных отношений и нарушением социальной адаптации [19, 20]. Малоэффективными оказываются и многие личностные ресурсы: механизмы защитно-совладающего поведения, использование которых не способствует снижению типичных последствий травматического стресса – посттравматических реакций [21].

С учетом сказанного выше было проведено исследование с целью изучения социально-демографической специфики проявления интенсивных стрессовых переживаний, особенностей межличностного общения и процессов социально-психологической адаптации у населения посткризисного региона. Следует также отметить, что результаты, представленные в настоящей работе, отражают данные исследования, полученные в период с 2016 по 2017 г. (спустя 7 лет после отмены режима контртеррористической операции в Чеченской Республике). Они могут иметь научно-практи-

ческий интерес в свете психосоциальной реабилитации и адаптации населения новых регионов России после завершения режима специальной военной операции.

Исследование проводилось среди населения Чеченской Республики (ЧР) путем рандомизированного отбора и подворного обхода. В эксперименте приняли участие жители разных населенных пунктов республики. Всего было обследовано 678 человек (возрастной диапазон от 18 до 70 лет). Для выявления половых различий в параметрах социально-психологической адаптации и в стилях межличностного общения были сформированы выборки мужчин и женщин, а также выборки лиц, имеющих и не имеющих выраженную посттравматическую симптоматику (для выявления специфики межличностных отношений в контексте травматических переживаний).

В исследовании применялись следующие методики: «Миссисипская шкала (гражданский и военный варианты)»; «Шкала оценки влияния травматического события» (ШОВТС) (Н.В. Тарабрина) [22]; «Опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» [23]; «Методика диагностики межличностных отношений Лири» [24].

Методы математической обработки данных включают: вычисление коэффициента корреляции R Спирмена, проведение частотного анализа, а также использование непараметрического U -критерия Манна – Уитни.

Исследование параметров социально-психологической адаптации и межличностных отношений при переживании интенсивного стресса выявило ряд особенностей среди различных групп населения в посткризисном регионе.

Важными результатами исследования стали данные корреляционного анализа, представленные в табл. 1, 2.

Таблица 1

Взаимосвязь параметров социально-психологической адаптации и признаков ПТС по ШОВТС (75 человек), R

Переменные исследования	Вторжение	Избегание	Физиологическая возбудимость	Индекс ПТС
Адаптивность	-0,249*	-0,183	-0,355**	-0,289**
Деадаптивность	0,363***	0,323**	0,294**	0,316**
Приятие себя	-0,227*	-0,112	-0,366***	-0,275*
Неприятие себя	0,412***	0,316**	0,308**	0,363***
Приятие других	-0,138	-0,045	-0,256*	-0,142
Неприятие других	0,274*	0,274*	0,084	0,188
Эмоциональный комфорт	-0,195	-0,086	-0,165	-0,143
Эмоциональный дискомфорт	0,425***	0,395***	0,342***	0,398***
Внутренний контроль	-0,040	-0,089	-0,239*	-0,137
Внешний контроль	0,457***	0,342**	0,473***	0,430***
Доминирование	-0,066	0,046	-0,158	-0,095
Ведомость	0,118	0,059	0,004	0,051
Эскапизм (уход от проблем)	0,204	0,243*	0,108	0,176

Примечание. Здесь и в табл. 2, 3 * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

По результатам корреляционного анализа выявлено, что параметры травматического стресса имеют как положительные, так и отрицательные связи с теми или иными формами социально-психологической адаптации по опроснику К. Роджерса и Р. Даймонда [23]. Установлено, что повышение уровня выраженности признаков вторжения и физиологической возбудимости, а также общего индекса ПТС имеет отрицательную связь с показателями шкалы «Адаптивность» у травмированных лиц. Напротив, ожидаемо положительные связи прослеживаются между показателями шкалы «Деадаптивность» и развитием признаков вторжения, избегания и физиологической возбудимости при ПТС. Все это может указывать на то, что переживания посттравматического характера связаны со снижением адаптивных возможностей личности и формированием дезадаптивных форм поведе-

ния. При этом процесс снижения адаптивного потенциала личности сопровождается развитием у индивида неприятия по отношению как к собственной личности, так и к социальному окружению – неприятие других.

Так, форма социально-психологической адаптации индивида, реализуемая через «приятие себя», имеет отрицательную сопряженность с признаками вторжения, физиологической возбудимости и общим индексом ПТС. Напротив, положительная связь с признаками ПТС прослеживается у противоположной формы социальной адаптации, проявляющейся через неприятие себя. В данном случае, как показывают результаты корреляционного анализа, выявлены сильные и статистически значимые связи положительной направленности между неприятием себя и со всеми признаками ПТС. Аналогичным образом прослеживаются корреляционные связи между неприятием других и отдельными признаками ПТС.

Так, увеличение выраженности признаков вторжения и избегания при ПТС положительно согласуется с частым использованием формы социальной адаптации, реализуемой через неприятие других. При этом наиболее сильные положительные связи с травматическими переживаниями имеют шкалы «Эмоциональный дискомфорт» и «Внешний контроль».

Иными словами, результаты анализа могут указывать на то, что развитие интенсивных стрессовых переживаний у психотравмированных лиц сопровождается формированием в структуре механизмов социально-психологической адаптации установок, препятствующих эффективному взаимодействию не только с другими людьми, но и позитивному самоприятию на фоне нарушенного эмоционального равновесия и автономности личности (результат усиления внешнего контроля). Напротив, низкий уровень выраженности посттравматических реакций или же их снижение совпадает с формированием у индивида положительных установок по отношению к собственной персоне, что проявляется и в формах социально-психологической адаптации.

Таким образом, можно констатировать, что высокий уровень выраженности признаков ПТС совпадает с развитием дезадаптивных форм социального поведения и психологических установок, негативно влияющих на внутри-, межличностные отношения травмированного человека, а также на его эмоциональное самочувствие.

Вместе с этим, учитывая то, что в условиях экстремальной действительности воздействию психотравмирующих факторов наиболее часто могут подвергаться работники экстренных служб, в частности полиции, была изучена сопряженность между признаками ПТС, диагностированными при помощи Миссисипской шкалы (MS), и параметрами социально-психологической адаптации у гражданских лиц и представителей правоохранительных органов (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь параметров социально-психологической адаптации и признаков ПТС по MS (гражданский (40 человек) и военный варианты (41 человек)), R

Переменные исследования	MS гражданская	MS военная
Адаптивность	–0,363*	–0,376*
Дезадаптивность	0,073	0,341*
Приятие себя	–0,401**	–0,532***
Неприятие себя	0,225	0,352*
Приятие других	–0,417**	–0,255
Неприятие других	–0,051	0,044
Эмоциональный комфорт	0,054	–0,251
Эмоциональный дискомфорт	0,099	0,364*
Внутренний контроль	–0,251	–0,165
Внешний контроль	0,289	0,442**
Доминирование	0,026	–0,079
Ведомость	–0,102	0,125
Эскапизм (уход от проблем)	–0,126	0,085

Как видно из результатов анализа в табл. 2, шкала «Адаптивность» обратно коррелирует с признаками ПТС и по гражданскому, и по военному вариантам Миссисипской шкалы, в то время как «Деадаптивность», напротив, имеет положительную корреляцию с посттравматическими признаками только по военному варианту MS.

В то же время переменная «Приятие себя» также показывает обратную корреляцию с признаками ПТС по обоим вариантам MS, тогда как ее противоположная форма – «Неприятие себя» – положительно согласуется с травматическими переживаниями у представителей правоохранительных органов (по военному варианту MS), а показатели переменной «Приятие других» обратно пропорциональны уровню ПТС по гражданскому варианту MS. При этом признаки ПТС по военному варианту MS положительно коррелируют с переменными «Эмоциональный дискомфорт» и «Внешний контроль».

Переживание признаков ПТС у сотрудников правоохранительных органов по сравнению с гражданскими лицами характеризуется наличием положительных корреляций с более разнообразными формами дезадаптивного поведения, проявляющихся в снижении адаптивности, негативном отношении к собственной персоне и другим людям, неудовлетворенности окружающей действительностью, а также повышении восприимчивости к влиянию со стороны окружающих, что может свидетельствовать о меньшей автономии и склонности возлагать ответственность за происходящее на внешние обстоятельства. Следует, однако, отметить, что в условиях экстремальной действительности преобладание в системе межличностных отношений подобных установок у представителей силовых структур могло быть обусловлено спецификой профессиональной деятельности, которая требует постоянной мобилизации ресурсов и готовности к действиям в условиях угрозы со стороны преступников. Подобные установки, возможно, способствовали формированию групповой сплоченности и взаимопомощи, которые являются важными факторами выживания и эффективного выполнения профессиональных обязанностей в экстремальных условиях. При этом ориентация на внешние обстоятельства могла позволить правоохранителям быстрее адаптироваться к неожиданным изменениям обстановки и опираться на поддержку коллег, от действий которых зависит не только общая боеспособность, но и их выживание в целом.

Вместе с этим анализ корреляционных связей между параметрами ПТС по MS и стилями межличностного общения по методике Лири также показал сопряженность между отдельными переменными у представителей гражданского населения и правоохранительных органов (табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязь стилей межличностного общения по Лири и признаков ПТС по Миссисипской шкале (гражданский (100 человек) и военный варианты (102 человека)), R

Стиль межличностного общения	MS гражданская	MS военная
Авторитарный	0,008	0,097
Эгоистичный	0,030	0,094
Агрессивный	0,222*	0,247*
Подозрительный	0,394***	0,459***
Подчиняемый	0,154	0,216*
Зависимый	0,102	0,218*
Дружелюбный	–0,034	–0,070
Альтруистический	–0,045	–0,032

Табл. 3 показывает, что агрессивный и подозрительный стили межличностного общения имеют положительные корреляции с признаками ПТС по гражданскому и военному вариантам MS. В то же время подчиняемый и зависимый стили межличностного общения также характеризуются положительными корреляциями с признаками ПТС по военному варианту MS.

Все это может указывать на то, что при переживании травматического стресса гражданские лица и полицейские придерживаются во взаимоотношениях с окружающими людьми агрессивного и подозрительного стилей общения, а в случае сотрудников правоохранительных органов при построении межличностной коммуникации могут быть также дополнительно использованы подчиняемый и зависимый стили. Следует, однако, отметить, что уровень выраженности признаков ПТС у представителей гражданского населения оказался значительно выше по сравнению с представителями правоохранительных органов (табл. 4).

Таблица 4

Выраженность признаков ПТС по Миссисипской шкале среди гражданского населения и представителей правоохранительных органов (2016 г.)

Наличие или отсутствие признаков ПТС по MS (гражданский вариант)	Гражданские лица		Наличие или отсутствие признаков ПТС по MS (военный вариант)	Представители правоохранительных органов	
	абс.	%		абс.	%
Отсутствие выраженных признаков ПТС	332	75,63	Отсутствие выраженных признаков ПТС	207	86,61
Наличие выраженных признаков ПТС	107	24,37	Наличие выраженных признаков ПТС	32	13,39
Всего	439	100	Всего	239	100,00

Так, среди гражданского населения процент лиц с выраженной посттравматической симптоматикой составил 24,37 %, в то время как среди сотрудников правоохранительных органов – 13,39 % (табл. 4).

Таким образом, среди гражданского населения выраженность признаков ПТС значительно выше по сравнению с представителями правоохранительных органов, несмотря на то что последние в период проведения исследования были более подвержены воздействию опасных для жизни экстремальных ситуаций.

Эти данные согласуются с результатами более ранних собственных исследований (2009–2010 гг.). Согласно этим исследованиям, комбатанты (большинство из которых являлись участниками контртеррористической операции (КТО) и, следовательно, длительное время находились в психотравмирующих условиях) оказались менее подвержены развитию психопатологических реакций посттравматического характера по сравнению с гражданским населением [25].

Также с учетом цели исследования были изучены гендерные особенности социально-психологической адаптации и межличностного общения респондентов (табл. 5, 6).

Таблица 5

Ранговые показатели выраженности форм социально-психологической адаптации мужчин (46 человек) и женщин (35 человек)

Показатель	Пол	Средний ранг	Сумма рангов	U-критерий Манна – Уитни	W-критерий Уилкоксона	Z	p
Адаптивность	Муж.	45,22	2080,00	611,000	1241,000	–1,850	0,064
	Жен.	35,46	1241,00				
Деадаптивность	Муж.	36,85	1695,00	614,000	1695,000	–1,822	0,069
	Жен.	46,46	1626,00				
Приятие себя	Муж.	45,15	2077,00	614,000	1244,000	–1,822	0,068
	Жен.	35,54	1244,00				
Неприятие себя	Муж.	39,96	1838,00	757,000	1838,000	–0,458	0,647
	Жен.	42,37	1483,00				
Приятие других	Муж.	43,84	2016,50	674,500	1304,500	–1,246	0,213
	Жен.	37,27	1304,50				

Окончание табл. 5

Показатель	Пол	Средний ранг	Сумма рангов	<i>U</i> -критерий Манна – Уитни	<i>W</i> -критерий Уилкоксона	<i>Z</i>	<i>p</i>
Неприятие других	Муж.	41,40	1904,50	786,500	1416,500	-0,177	0,860
	Жен.	40,47	1416,50				
Эмоциональный комфорт	Муж.	45,15	2077,00	614,000	1244,000	-1,825	0,068
	Жен.	35,54	1244,00				
Эмоциональный дискомфорт	Муж.	35,40	1628,50	547,500	1628,500	-2,458	0,014
	Жен.	48,36	1692,50				
Внутренний контроль	Муж.	45,30	2084,00	607,000	1237,000	-1,889	0,059
	Жен.	35,34	1237,00				
Внешний контроль	Муж.	34,85	1603,00	522,000	1603,000	-2,701	0,007
	Жен.	49,09	1718,00				
Доминирование	Муж.	43,67	2009,00	682,000	1312,000	-1,179	0,238
	Жен.	37,49	1312,00				
Ведомость	Муж.	37,63	1731,00	650,000	1731,000	-1,480	0,139
	Жен.	45,43	1590,00				
Эскапизм (уход от проблем)	Муж.	39,88	1834,50	753,500	1834,500	-0,492	0,623
	Жен.	42,47	1486,50				

Как показал сравнительный анализ, значимые различия в параметрах социально-психологической адаптации были отмечены у мужчин и женщин только по переменным «Эмоциональный дискомфорт» и «Внешний контроль».

Так, женщины по сравнению с мужчинами продемонстрировали более высокие значения как по эмоциональному дискомфорту, так и по внешнему контролю в условиях переживания травматического стресса ($p \leq 0,05$). В исследовании Г.Ш. Габдреевой также приведены результаты, указывающие, что мужчины, в отличие от женщин, обладают более высоким адаптационным потенциалом. При этом автор отмечает, что нельзя говорить о «худшей» или «лучшей» адаптированности личности мужчин или женщин, поскольку ее актуализация базируется у них на разных основаниях [26].

Таблица 6

Показатели выраженности стилей межличностного общения по методике Лири (207 человек) у мужчин (133 человека) и женщин (74 человека)

Стиль межличностного общения	Пол	Средний ранг	Сумма рангов	<i>U</i> -критерий Манна – Уитни	<i>W</i> -критерий Уилкоксона	<i>Z</i>	<i>p</i>
Авторитарный	Муж.	108,43	14421,00	4332,000	7107,000	-1,438	0,151
	Жен.	96,04	7107,00				
Эгоистичный	Муж.	115,33	15339,50	3413,500	6188,500	-3,677	0,000
	Жен.	83,63	6188,50				
Агрессивный	Муж.	107,50	14297,00	4456,000	7231,000	-1,143	0,253
	Жен.	97,72	7231,00				
Подозрительный	Муж.	90,85	12082,50	3171,500	12082,500	-4,273	0,000
	Жен.	127,64	9445,50				
Подчиняемый	Муж.	96,95	12894,50	3983,500	12894,500	-2,292	0,022
	Жен.	116,67	8633,50				
Зависимый	Муж.	102,18	13589,50	4678,500	13589,500	-0,594	0,553
	Жен.	107,28	7938,50				
Дружелюбный	Муж.	102,33	13609,50	4698,500	13609,500	-0,543	0,587
	Жен.	107,01	7918,50				
Альтруистический	Муж.	103,78	13803,00	4892,000	13803,000	-0,071	0,944
	Жен.	104,39	7725,00				

Вместе с тем по параметрам межличностного общения у мужчин и женщин были выявлены значимые различия в показателях выраженности эгоистичного, подозрительного и подчиняемого стилей общения.

Так, согласно представленным в табл. 6 данным, мужчины, пережившие травматический стресс и проживавшие в посткризисном регионе, в построении межличностных отношений и коммуникации чаще, чем женщины, могли использовать эгоистичный стиль общения ($p = 0,000$). При этом женщины, в отличие от мужчин, в выстраивании межличностных отношений чаще прибегали к подозрительному ($p = 0,000$) или подчиняемому ($p = 0,022$) стилям общения. В исследовании В.П. Познякова, проведенном на примере предпринимателей (мужчин и женщин), которые не подвергались действию психотравмирующих факторов, напротив, показано, что по своим социально-психологическим характеристикам предприниматели-женщины во многом имеют близкие к предпринимателям-мужчинам показатели. Это касается выраженности активных стратегий поведения в конфликтных ситуациях, стилей межличностного взаимодействия, связанных с доминированием, независимостью и агрессивностью, и личностных особенностей, характеризующихся как типично мужские (маскулинные) [27]. В исследовании С.А. Хасановой показано, что стили межличностного общения у мужчин и женщин зависят от гендерно-стереотипных характеристик, которые в свою очередь определяют коммуникативные, перцептивные и интерактивные стороны общения [28]. Вместе с этим в исследовании J. Patterson и соавт. показано, что женщины, переживающие признаки ПТС, характеризуются неспособностью удовлетворить межличностные и эмоциональные потребности, что в свою очередь приводит к снижению их социальной активности и способности строить межличностные отношения [29].

При этом, как отмечают отдельные исследователи, межличностная динамика (в сторону улучшения или ухудшения коммуникативных связей) как у мужчин, так и у женщин в значительной степени может определяться спецификой (степенью тяжести) травматического опыта [20, 30]

В то же время анализ стилей межличностного общения в контексте переживания признаков ПТС по MS (гражданский вариант) показал значимые различия по таким стилям, как агрессивный и подозрительный (табл. 7).

Таблица 7

Использование стилей межличностного общения в зависимости от наличия или отсутствия признаков ПТС по Миссисипской шкале (гражданский вариант)

Стиль межличностного общения	Показатели наличия или отсутствия признаков ПТС	Абс.	Средний ранг	Сумма рангов	U-критерий Манна – Уитни	W-критерий Уилкоксона	Z	P-знач.
Авторитарный	Отсутствие ПТС	68	49,83	3388,50	1042,500	3388,500	-0,580	0,562
	Наличие ПТС	33	53,41	1762,50				
Эгоистичный	Отсутствие ПТС	68	49,28	3351,00	1005,000	3351,000	-0,853	0,393
	Наличие ПТС	33	54,55	1800,00				
Агрессивный	Отсутствие ПТС	68	46,81	3183,00	837,000	3183,000	-2,084	0,037
	Наличие ПТС	33	59,64	1968,00				
Подозрительный	Отсутствие ПТС	68	44,10	2998,50	652,500	2998,500	-3,427	0,001
	Наличие ПТС	33	65,23	2152,50				
Подчиняемый	Отсутствие ПТС	68	48,65	3308,00	962,000	3308,000	-1,166	,244
	Наличие ПТС	33	55,85	1843,00				
Зависимый	Отсутствие ПТС	68	47,43	3225,00	879,000	3225,000	-1,774	0,076
	Наличие ПТС	33	58,36	1926,00				

Окончание табл. 7

Стиль межличностного общения	Показатели наличия или отсутствия признаков ПТС	Абс.	Средний ранг	Сумма рангов	U-критерий Манна – Уитни	W-критерий Уилкоксона	Z	P-знач.
Дружелюбный	Отсутствие ПТС	68	50,44	3430,00	1084,000	3430,000	-0,277	0,782
	Наличие ПТС	33	52,15	1721,00				
Альтруистический	Отсутствие ПТС	68	51,00	3468,00	1122,000	1683,000	0,000	1,000
	Наличие ПТС	33	51,00	1683,00				
	Всего	101						

Согласно данным анализа, чаще при построении межличностных отношений к агрессивному ($p = 0,037$) и подозрительному ($p = 0,001$) стилям общения прибегают респонденты, продемонстрировавшие наличие посттравматических признаков по гражданскому варианту MS. При этом по остальным стилям межличностного общения по методике Лири не обнаружено значимых различий в зависимости от подверженности лиц признакам ПТС. В исследованиях других авторов, проведенных с больными ПТСР, показано, что способность к поддержанию межличностных отношений напрямую связана с тяжестью протекания посттравматической симптоматики и относительно коротким временем, прошедшим после переживания травматического опыта [31]. Последовательная ассоциация между посттравматическим возбуждением-реактивностью и снижением межличностного функционирования приводится и в исследовании L. Elmi и J. Clapp. При этом одним из личностных качеств, которое может способствовать снижению негативного влияния на межличностное функционирование травмированного индивида, по данным авторов, является способность к сопереживанию другим [5].

Результаты исследования в значительной степени подтверждают и дополняют существующие представления о влиянии на межличностные отношения и социальную адаптацию травматических переживаний. Полученные данные согласуются с выводами, сделанными в отдельных исследованиях [13], которые указывают на важность личной самоофективности и социально-психологической адаптации в преодолении психологического дистресса, а также с исследованиями Maercker и Horn [18], демонстрирующими, что негативная межличностная связь B. Steinheider [17], который установил, что высокий уровень стресса негативно влияет на профессиональную и социально-психологическую адаптацию работников социальных служб.

Стоит также отметить, что исследование выявило более высокую выраженность признаков ПТС среди гражданского населения по сравнению с сотрудниками правоохранительных органов (согласуется с предыдущими выводами, сделанными в ранних исследованиях [25]). Это может быть связано с различиями в механизмах совладающего поведения и стратегиях адаптации, используемых разными социальными группами в условиях длительного воздействия экстремальных ситуаций.

Кроме того, выявленные гендерные различия в параметрах социально-психологической адаптации свидетельствуют о том, что женщины, по сравнению с мужчинами, могут быть более подвержены эмоциональному дискомфорту и внешнему контролю. Эти результаты согласуются с данными, представленными в исследовании Г.Ш. Габдреевой [26], которая отмечала, что мужчины обладают более высоким адаптационным потенциалом. Более того, выявленные гендерные особенности межличностного общения, заключающиеся в высокой подозрительности и подчиняемости женщин, в некоторой степени могут согласоваться с результатами исследования J. Patterson и соавт., которые выявили проблемы в социальной активности и выстраивании межличностных отношений у психотравмированных женщин [29].

Результаты исследования также подтверждают наличие взаимосвязи между стилями межличностного общения и признаками ПТС. Положительные корреляции агрессивного, подозрительного,

подчиняемого и зависимого стилей общения с симптомами ПТС соответствуют данным, представленным в исследованиях G. Basigalupe и P. Padilla [16], которые подчеркивают двоякую роль межличностных отношений как возможного источника негативных стрессовых реакций и ресурса для социальной поддержки.

Таким образом, результаты настоящего исследования расширяют понимание влияния интенсивных стрессовых переживаний в условиях длительной ЧС на социально-психологическую адаптацию и межличностные отношения у психотравмированных лиц. Данные исследования представляют основу для разработки новых стратегий психологической помощи и поддержки лицам, переживающим ПТС, а также дают определенное представление об особенностях взаимодействия посттравматических реакций и социально-психологических факторов в контексте адаптации и межличностного общения.

Переживание признаков ПТС у травмированной части населения посткризисного региона может сопровождаться формированием негативных установок по отношению как к собственной личности, так и к социальному окружению, что в свою очередь может негативно сказываться на их адаптивных возможностях.

У травмированных лиц, страдающих признаками ПТС, наблюдается выстраивание межличностных отношений на основе использования агрессивного, подозрительного, подчиняемого и зависимого стилей общения, особенно ярко может проявляться у представителей правоохранительных органов. Это может указывать на то, что лица с выраженными признаками ПТС склонны использовать неадаптивные стратегии общения.

Уровень выраженности признаков ПТС у гражданского населения значительно выше по сравнению с представителями правоохранительных органов, несмотря на то что силовики в условиях чрезвычайной ситуации по объективным факторам оказывались более подверженными психотравмирующим воздействиям.

Выявлены гендерные различия в реакциях на психотравмирующие события, характеризующиеся тем, что женщины по сравнению с мужчинами могут оказаться более подверженными дезадаптивному поведению, связанному, с одной стороны, с эмоциональным дискомфортом и возросшей зависимостью от внешнего контроля, а с другой – в связи с использованием в межличностном взаимодействии менее конструктивных стилей общения – подозрительного и подчиняемого.

Список источников

1. Харламенкова Н.Е. Психология посттравматического стресса: итоги и перспективы исследований // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 1. С. 16–30.
2. Погосов А.В., Сочивко Ю.Н., Бойко Е.О. и др. Программа комплексной (медицинской, социальной, психологической) реабилитации комбатантов с хроническим посттравматическим стрессовым расстройством // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2012. № 2. С. 89–93.
3. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса. М.: Когито-Центр, 2009. 304 с.
4. Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А. Психологические последствия влияния стрессоров высокой интенсивности разного типа // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 110–120.
5. Elmi L., Clapp J. Interpersonal Functioning and Trauma: The Role of Empathy in Moderating the Association of PTSD and Interpersonal Functioning // Behavior therapy, 2021. № 52. P. 1251–1264. doi: 10.1016/J.BETH.2021.02.004.
6. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. 1992. № 5. С. 104–109.
7. Богданов Е.Н., Галимзянова М.В., Касьяник П.М., Романова Е.В., Заварзина А.А. Социально-психологическая адаптация взрослых в связи с ранними дезадаптивными схемами // Прикладная юридическая психология. 2019. № 1. С. 31–39.
8. Иванова Н.Г. Критерии личностно-профессионального развития действующих психологов // International Journal of Medicine and Psychology. 2021. Т. 4, № 2. С. 13–15.

9. Карпов А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 744 с.
10. Карпов А.В., Чемякина А.В. Понятие профессионально-негативных качеств личности // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы: сборник материалов Всероссийской научной конференции. Ярославль: Филигрань, 2020. С. 158–162.
11. Бойко Е.О., Сочивко Ю.Н. Социальная адаптация комбатантов с посттравматическими стрессовыми расстройствами // Психическое здоровье. 2019. № 6. С. 52–56. doi: 10.25557/2074-014X.2019.06.52-56. EDN OFJWTC
12. Фастовцов Г.А., Искандаров Р.Р., Данилова С.В. Прогнозирование формирования агрессивно-криминального поведения у лиц, страдающих ПТСР // Психическое здоровье. 2015. № 3. С. 27–33
13. Zhang X., Yue H., Sun J., Liu M., Li C., Bao H. Regulatory emotional self-efficacy and psychological distress among medical students: multiple mediating roles of interpersonal adaptation and self-acceptance // BMC Medical Education, 2022. № 22. doi: 10.1186/s12909-022-03338-2
14. Boldyreva T. The Style of Interpersonal Relationships as a Determining Factor in the Social-Psychological Adaptation of Adolescents with a Slight Degree of Mental Retardation and with Normotypical Development in the Context of Co-Education in Secondary School // Клиническая и специальная психология. 2019. doi: 10.17759/CPSE.2019080103
15. Sun M. Mechanisms and Effects of Interpersonal Pressure // Lecture Notes in Education Psychology and Public Media. 2023. doi: 10.54254/2753-7048/23/20230370
16. Cámara M., Bacigalupe G., Padilla P. The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out? // International Journal of Adolescence and Youth. 2017. № 22. P. 123–136. doi: 10.1080/02673843.2013.875480
17. Steinheider B., Hoffmeister V., Brunk K., Garrett T., Muñoz R. Dare to Care: Exploring the Relationships between Socio-Moral Climate, Perceived Stress, and Work Engagement in a Social Service Agency // Journal of Social Service Research. 2020. № 46. P. 394–405. doi: 10.1080/01488376.2019.1575324
18. Maercker A., Horn A. A socio-interpersonal perspective on PTSD: the case for environments and interpersonal processes // Clinical psychology & psychotherapy. 2013. № 20. P. 465–481. doi: 10.1002/cpp.1805
19. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. 1996. Т. 17, № 4. С. 64–74.
20. Грачева Л.В., Сергеев В.А. Социально-психологическая адаптация и психосоматические расстройства у лиц с боевым стрессом в анамнезе // Ученые записки СПбГМУ им. И.П. Павлова. 2013. Т. 20, № 4. С. 41–44.
21. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности / Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова, М.А. Падун, И.С. Хажуев, Н.Н. Казымова, Ю.В. Быхолец, М.В. Дан; под общ. ред. Н.Е. Харламенковой. М.: Институт психологии РАН, 2017. 344 с.
22. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: практическое руководство. М.: Когито-Центр, 2007. 208 с.
23. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
24. Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А.А. Карелин. М.: Эксмо, 2009. 416 с.
25. Тарабрина Н.В., Хажуев И.С. Посттравматический стресс и защитно-совладающее поведение у населения, проживающего в условиях длительной чрезвычайной ситуации // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8, № 3. С. 215–226. doi: 10.17759/expps.2015080318
26. Габдреева Г.Ш. Гендерные различия адаптивности личности // Филология и культура. 2016. № 1 (43). С. 338–347.
27. Позняков В.П. Социально-психологические особенности российских предпринимателей – мужчин и женщин // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т. 14. С. 31–50.
28. Хасанова С.А. Особенности представлений о межличностном общении супругов в зависимости от их гендерных характеристик // Фундаментальные исследования. 2014. № 9-4. С. 886–891.
29. Patterson J., Martin C., Karatzias T. Disempowered midwives and traumatised women: Exploring the parallel processes of care provider interaction that contribute to women developing Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) post childbirth // Midwifery. 2019. № 76. P. 21–35. doi: 10.1016/j.midw.2019.05.010
30. Portnoy G., Relyea M., Decker S., Shamaskin-Garroway A., Driscoll M., Brandt C., Haskell S. Understanding Gender Differences in Resilience Among Veterans: Trauma History and Social Ecology // Journal of traumatic stress. 2018. № 31. P. 845–855. doi: 10.1002/jts.22341

31. Monson C., Shnaider P., Wagner A., Liebman R., Pukay-Martin N., Landy M., Wanklyn S., Suvak M., Hart T., Koerner N. Longitudinal associations between interpersonal relationship functioning and posttraumatic stress disorder (PTSD) in recently traumatized individuals: differential findings by assessment method // *Psychological Medicine*. 2021. № 53. P. 2205–2215. doi: 10.1017/S0033291721003913

References

1. Kharlamenkova N.E. Psikhologiya posttravmaticheskogo stressa: itogi i perspektivy issledovaniy [The psychology of post-traumatic stress: results and perspectives of research]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2017, vol. 38, no. 1, pp. 16–30 (in Russian).
2. Pogosov A.V., Sochivko Yu.N., Boyko E.O. et al. Programma kompleksnoy (meditsinskoy, sotsial'noy, psikhologicheskoy) reabilitatsii kombatanov s khronicheskim posttravmaticheskim stressovym rasstroystvom [A comprehensive (medical, social, psychological) rehabilitation program for combatants with chronic post-traumatic stress disorder]. *Sibirskii vestnik psikiatrii i narkologii – Siberian Herald of Psychiatry and Addiction Psychiatry*, 2012, no. 2, pp. 89–93 (in Russian).
3. Tarabrina N.V. *Psikhologiya posttravmaticheskogo stressa* [Psychology of post-traumatic stress]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2009. 304 p. (in Russian).
4. Kharlamenkova N.E., Nikitina D.A. Psikhologicheskiye posledstviya vliyaniya stressorov vysokoy intensivnosti raznogo tipa [Psychological consequences of the influence of high-intensity stressors of various types]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 5 (116), pp. 110–120 (in Russian).
5. Elmi L., Clapp J. Interpersonal Functioning and Trauma: The Role of Empathy in Moderating the Association of PTSD and Interpersonal Functioning. *Behavior therapy*, 2021, no. 52, pp. 1251–1264. doi: 10.1016/J.BETH.2021.02.004
6. Aminov N.A., Molokanov M.V. O komponentakh spetsial'nykh sposobnostei budushchikh shkol'nykh psikhologov [On the components of the special abilities of future school psychologists]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1992, no. 5, pp. 104–109 (in Russian).
7. Bogdanov E.N., Galimzyanova M.V., Kasyanik P.M., Romanova E.V., Zavarzina A.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya vzroslykh v svyazi s rannimi dezadaptivnymi skhemami [Social-psychological adaptation of adults in connection with early maladaptive schemas]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya – Applied Legal Psychology*, 2019, no. 1, pp. 31–39 (in Russian).
8. Ivanova N.G. Kriterii lichnostno-professional'nogo razvitiya deystvuyushchikh psikhologov [Criteria of personal-professional development of practicing psychologists]. *International Journal of Medicine and Psychology*, 2021, vol. 4, no. 2, pp. 13–15 (in Russian).
9. Karpov A.V. *Metasistemnaya organizatsiya individual'nykh kachestv lichnosti* [Metasystem organization of individual personality traits]. Yaroslavl, YarGU Publ., 2018, 744 p. (in Russian).
10. Karpov A.V., Chemyakina A.V. Ponyatie professional'no-negativnykh kachestv lichnosti [The concept of professionally negative personality traits]. *Yaroslavskaya psikhologicheskaya shkola: istoriya, sovremennost', perspektivy: sbornik materialov Vserossiiskoy nauchnoy konferentsii* [Yaroslavl Psychological School: History, Present, Prospects: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference]. Yaroslavl, Filigran' Publ., 2020. Pp. 158–162 (in Russian).
11. Boyko E.O., Sochivko Yu.N. Sotsial'naya adaptatsiya kombatanov s posttravmaticheskimi stressovymi rasstroistvami [Social adaptation of combatants with post-traumatic stress disorders]. *Psikhicheskoye zdorov'ye – Mental Health*, 2019, no. 6, pp. 52–56 (in Russian). DOI: 10.25557/2074-014X.2019.06.52-56
12. Fastovtsov G.A., Iskandarov R.R., Danilova S.V. Prognozirovaniye formirovaniya aggressivno-kriminal'nogo povedeniya u lits, stradayushchikh PTSSR [Predicting the formation of aggressive-criminal behavior in individuals suffering from PTSD]. *Psikhicheskoye zdorov'ye – Mental Health*, 2015, no. 3, pp. 27–33 (in Russian).
13. Zhang X., Yue H., Sun J., Liu M., Li C., Bao H. Regulatory emotional self-efficacy and psychological distress among medical students: multiple mediating roles of interpersonal adaptation and self-acceptance. *BMC Medical Education*, 2022, no. 22. doi: 10.1186/s12909-022-03338-2
14. Boldyreva T. The Style of Interpersonal Relationships as a Determining Factor in the Social-Psychological Adaptation of Adolescents with a Slight Degree of Mental Retardation and with Normotypical Development in the Context of Co-Education in Secondary School. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya – Clinical Psychology and Special Education*, 2019. doi: 10.17759/CPSE.2019080103

15. Sun M. Mechanisms and Effects of Interpersonal Pressure. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 2023. doi: 10.54254/2753-7048/23/20230370
16. Cámara M., Bacigalupe G., Padilla P. The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, 2017, no. 22, pp. 123–136. doi: 10.1080/02673843.2013.875480
17. Steinheider B., Hoffmeister V., Brunk K., Garrett T., Muñoz R. Dare to Care: Exploring the Relationships between Socio-Moral Climate, Perceived Stress, and Work Engagement in a Social Service Agency. *Journal of Social Service Research*, 2020, no. 46, pp. 394–405. doi: 10.1080/01488376.2019.1575324
18. Maercker A., Horn A. A socio-interpersonal perspective on PTSD: the case for environments and interpersonal processes. *Clinical psychology & psychotherapy*, 2013, no. 20, pp. 465–481. doi: 10.1002/cpp.1805
19. Bodrov V.A. Kognitivnyye protsessy i psikhologicheskii stress [Cognitive processes and psychological stress]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1996, vol. 17, no. 4, pp. 64–74 (in Russian).
20. Gracheva L.V., Sergeev V.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya i psikhosomaticheskiye rasstroystva u lits s boyevym stressom v anamneze [Social-psychological adaptation and psychosomatic disorders in individuals with a history of combat stress]. *Uchyonyye zapiski SPbGMU im. I.P. Pavlova – Scientific Notes of I. P. Pavlov St. Petersburg State Medical University*, 2013, vol. 20, no. 4, pp. 41–44 (in Russian).
21. Tarabrina N.V., Kharlamenkova N.E., Padun M.A., Khazhiev I.S., Kazymova N.N., Bykhovets Yu.V., Dan M.V. *Intensivnyy stress v kontekste psikhologicheskoy bezopasnosti* [Intense stress in the context of psychological safety]. Ed. by N.E. Kharlamenkova. Moscow, Psychology Institute RAS Publ., 2017. 344 p. (in Russian).
22. Tarabrina N.V. *Psikhologiya posttravmaticheskogo stressa. Prakticheskoye rukovodstvo* [Psychology of post-traumatic stress. A practical guide]. Ed. by N.V. Tarabrina. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2007. 208 p. (in Russian).
23. Osnitskii A.K. Opredeleniye kharakteristik sotsial'noy adaptatsii [Defining characteristics of social adaptation]. *Psikhologiya i shkola – Psychology and School*, 2004, no. 1, pp. 43–56 (in Russian).
24. *Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov* [The great encyclopedia of psychological tests]. Compiled by A.A. Karelin. Moscow, Eksmo Publ., 2009, 416 p. (in Russian).
25. Tarabrina N.V., Khazhiev I.S. Posttravmaticheskii stress i zashchitno-sovladayushcheye povedeniye u naseleniya, prozhivayushchego v usloviyakh dlitel'noy chrezvychaynoy situatsii [Post-traumatic stress and coping behavior in populations living under prolonged emergency conditions]. *Ekspperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 2015, vol. 8, no. 3, pp. 215–226 (in Russian). DOI: 10.17759/exppsy.2015080318
26. Gabdreeva G. Sh. Gendernye razlichiya adaptivnosti lichnosti [Gender differences in personality adaptability]. *Filologiya i kul'tura – Philology and Culture*, 2016, no. 1 (43), pp. 338–347 (in Russian).
27. Poznyakov V.P. Sotsial'no-psikhologicheskkiye osobennosti rossiyskikh predprinimateley – muzhchin i zhenshchin [Social-psychological characteristics of Russian entrepreneurs – men and women]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya – Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2015, vol. 14, pp. 31–50 (in Russian).
28. Khasanova S. A. Osobennosti predstavleniy o mezhlchnostnom obshchenii suprugov v zavisimosti ot ikh gendernykh kharakteristik [Features of spouses' representations of interpersonal communication depending on their gender characteristics]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental Research*, 2014, no. 9-4, pp. 886–891 (in Russian).
29. Patterson J., Martin C., Karatzias T. Disempowered midwives and traumatised women: Exploring the parallel processes of care provider interaction that contribute to women developing Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) post childbirth. *Midwifery*, 2019, no. 76, pp. 21–35. doi: 10.1016/j.midw.2019.05.010
30. Portnoy G., Relyea M., Decker S., Shamaskin-Garroway A., Driscoll M., Brandt C., Haskell S. Understanding Gender Differences in Resilience Among Veterans: Trauma History and Social Ecology. *Journal of traumatic stress*, 2018, no. 31, pp. 845–855. doi: 10.1002/jts.22341
31. Monson C., Shnaider P., Wagner A., Liebman R., Pukay-Martin N., Landy M., Wanklyn S., Suvak M., Hart T., Koerner N. Longitudinal associations between interpersonal relationship functioning and posttraumatic stress disorder (PTSD) in recently traumatized individuals: differential findings by assessment method. *Psychological Medicine*, 2021, no. 53, pp. 2205–2215. doi: 10.1017/S0033291721003913

Информация об авторе

Хажуев И.С., доцент, кандидат психологических наук, заведующий ПНИЛ «Инновационные технологии предупреждения угроз безопасности общества», Чеченский государственный педагогический университет (пр. Х.А. Исаева, 62, Грозный, Россия, 364037).

E-mail: hazhuev@mail.ru. ORCID: 0000-0001-8070-1875. SPIN-код: 9879-8057. WOS Research ID: Q-7577-2017. Scopus Author ID: 57221198113.

Information about the author

Khazhuev I.S., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Research and Innovation Laboratory “Innovative Technologies for the Prevention of Societal Security Threats”, Chechen State Pedagogical University (pr. Kh.A. Isayeva, 62, Grozny, Russian Federation, 364037).

E-mail: hazhuev@mail.ru. ORCID: 0000-0001-8070-1875. SPIN-code: 9879-8057. WOS Research ID: Q-7577-2017. Scopus Author ID: 57221198113.

Статья поступила в редакцию 19.12.2024; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 19.12.2024; accepted for publication 01.07.2025

Научная статья

УДК 159.947

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-163-172>

Предикторы совладания с посттравматическим стрессом детей, пострадавших в результате вооруженных конфликтов

Сергей Анатольевич Водяха¹, Юлия Евгеньевна Водяха²,
Светлана Геннадьевна Крылова³

^{1, 2, 3} Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

¹ svodyakha@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6221-0930>

² jullyaa@yandex.ru, <https://orcid.org/00000-0002-6795-9174>

³ s_g_krylova@mail.ru, <https://orcid.org/00000-0002-2089-7885>

Аннотация

Представлен обзор научных работ в области оптимизации психологического благополучия детей, пострадавших во время боевых действий за последние 20 лет. Установлено, что дети, являющиеся свидетелями боевых действий, подвержены риску посттравматического стресса. В зарубежных изданиях нередки публикации о необходимости профилактики и коррекции посттравматического стресса у детей, пострадавших в ходе вооруженных конфликтов. Зарубежные исследователи приходят к однозначному выводу о влиянии стиля семейного воспитания на уязвимость детей на стрессовые воздействия впоследствии военных действий. Также важным фактором формирования уязвимости к негативному воздействию на психику ребенка является уровень его жизнестойкости и психологического благополучия. На основании настоящего обзора можно сделать вывод о том, что устойчивая связь с родителями и другими референтными лицами является важным предиктором посттравматического роста и психологического благополучия детей. Наряду с традиционным рассмотрением проблемы посттравматического стресса авторы изучают также и новый подход к трактовке этого понятия, получившего определение комплексного посттравматического стрессового расстройства, включающего не только всем известные симптомы: интрузию, руминацию, эскапизм, неспособность контроля возбуждения, – но и недостаток способности поддерживать социальные отношения с окружающими, регулировать свои эмоции и ощущение своей уязвимости. Настоящий обзор позволит в дальнейшем выявить мишени воздействия для организации психолого-педагогической реабилитации детей, пострадавших от военных действий. Понимание механизмов формирования рискованного поведения и защитных факторов, которые приводят к нарушению психологического здоровья или дезадаптации, повышает возможность эффективной психологической помощи детям.

Ключевые слова: психологическое благополучие детей, посттравматический стресс, профилактика посттравматического стресса, предикторы совладания со стрессом, посттравматический рост

Для цитирования: Водяха С.А., Водяха Ю.Е., Крылова С.Г. Предикторы совладания с посттравматическим стрессом детей, пострадавших в результате вооруженных конфликтов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2025. Вып. 4 (62). С. 163–172. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-163-172>

Original article

Predictors of coping with posttraumatic stress in children affected by armed conflict

Sergey A. Vodyakha¹, Yuliya E. Vodyakha², Svetlana G. Krylova³

^{1, 2, 3} Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation

¹ svodyakha@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6221-0930>

² jullyaa@yandex.ru, <https://orcid.org/00000-0002-6795-9174>

³ s_g_krylova@mail.ru, <https://orcid.org/00000-0002-2089-7885>

Abstract

A review of scientific work in the field of optimizing the psychological well-being of children injured during hostilities over the past 20 years is presented. Children who witness combat have been found to be at risk for post-traumatic stress disorder. There are often publications in foreign publications about the need for the prevention and correction of post-traumatic stress in children affected by armed conflicts. Foreign researchers come to an unambiguous conclusion about the influence of the style of family upbringing on the vulnerability of children to stressful influences in the aftermath of military actions. Also, an important factor in the formation of vulnerability to negative impact on the child's psychic is the level of their resilience and psychological well-being. Based on the results of this review, it can be concluded that stable connections with parents and other referents are an important predictor of post-traumatic growth and psychological well-being of children. Along with the traditional consideration of the problem of post-traumatic stress disorder, the authors also consider a new approach to the interpretation of this concept, which has been defined as complex post-traumatic stress disorder, considering not only the well-known symptoms such as intrusions, rumination, escapism, and inability to control arousal, but also the lack of ability to maintain social relationships with others, regulate one's own emotions, and a sense of vulnerability. This review will allow further identification of exposure targets for the organization of psychological and pedagogical rehabilitation of war-affected children. Understanding the mechanisms of risk behavior formation and protective factors that lead to impaired psychological health or maladaptation increases the possibility of effective psychological assistance to children.

Keywords: *psychological well-being of children, children affected by armed conflicts, post-traumatic stress, prevention and correction of post-traumatic stress, predictors of coping with posttraumatic stress, post-traumatic growth*

For citation: Vodyakha S.A., Vodyakha Yu.E., Krylova S.G. Prediktory sovladaniya s posttravmaticheskim stressom detey, postradavshikh v rezul'tate vooruzhennykh konfliktov [Predictors of coping with posttraumatic stress in children affected by armed conflict]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 163–172. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-163-172>

В последние годы российские психологи, педагоги и социальные работники вынуждены уделять внимание проблеме влияния военных действий на психологическое благополучие детей и подростков, а также способам оптимизации психологического здоровья в краткосрочной и долгосрочной перспективе. С начала 2014 г. от действий ВСУ пострадали тысячи детей и подростков. Многие из этих детей будут страдать от разных проблем, связанных с нарушениями психического здоровья.

Для разработки превентивных мер необходимо рассмотреть данные о распространенности психических нарушений, механизмах рискованного поведения и стратегиях совладания со стрессом, смягчающих последствия военной травмы и укрепляющих жизнестойкость детей.

Согласно К. Киен и ее коллегам, у детей после войн и вооруженных конфликтов довольно распространенной проблемой является возникновение психических отклонений, хотя распространенность нарушений значительно варьируется в зависимости от типа и продолжительности военных действий и возраста детей [1]. Б. Карпиньело считает, что дети подвержены повышенному риску возникновения посттравматического стресса, тревожности и депрессивного стресса с возможной коморбидностью. А при отсутствии необходимого психолого-педагогического сопровождения психотические симптомы сохраняются и в подростковом, и во взрослом возрасте [2].

С. Эруяр и ее коллеги выявили уязвимости, оказывающие прямое и косвенное негативное воздействие на детей, включая их когнитивные способности. Можно выделить следующие факторы: семейная среда (потеря близких, длительная разлука, психологическое благополучие родителей и безработица) и макросоциальные (недостаточность удовлетворения основных потребностей, резкое изменение привычной социальной среды, снижение уровня экономического благосостояния, дискриминация) [3].

М. Диаб и соавт. пришли к выводу, что степень влияния военного конфликта на семью и общество в целом связана с формированием адаптивных стратегий преодоления трудностей, самооффективности, эмоциональной регуляции, межличностных отношений и аффилиативных стремлений [4]. Эти результаты в сочетании с исследованиями роста посттравматического стресса легли в основу разработки мероприятий.

Недавний систематический обзор Р. Блэкмор и ее коллег сообщает о 22,7 % случаев посттравматического стресса, 13,8 % случаев депрессии и 15,8 % случаев тревожных расстройств у детей, переживших военные события [5]. А. Даниэль-Кальверас и ее коллеги пришли к заключению, что у несовершеннолетних, оставшихся без попечения, эти нарушения выражены еще выше [6]. Предикторы нарушений эмоционально-волевой сферы у детей, пострадавших в зоне боевых действий, могут стать значимой мишенью воздействия в комплексной системе психолого-педагогического сопровождения психологического благополучия детей, которые оказались уязвимы к военным стрессорам. Выделение мишеней воздействия позволит организовать психолого-педагогическую реабилитацию детей, пострадавших от войны, при разработке целенаправленной помощи. Понимание предикторов рискованного поведения и протективных факторов, а также динамики процессов, приводящих к нарушению психологического здоровья или хорошей адаптации, повышает вероятность эффективной психологической помощи детям.

Цель этой статьи состоит в критической оценке данных, полученных службами охраны психического здоровья детей в условиях военных конфликтов, а также выявить возможности разработки целостной концепции психолого-педагогического сопровождения детей, пострадавших во время оккупации российских территорий войсками ВСУ.

Если рассматривать детский и подростковый возраст, когда формируются базовые для развития новообразования личности, то опасная и угрожающая среда взросления задействует большинство психологических ресурсов, что зачастую не способствует решению типичных для данного возраста задач развития. Постоянная борьба с чувством страха и угрозы, а также экстремальная активность, мотивированная необходимостью выживать физически, рассматриваются растущим человеком как дополнительные задачи развития, отнимающие ресурсы, которые можно было использовать для решения типичных возрастных задач. А. Данезе и соавт. считают, что при отсутствии безопасности и стрессе в детстве изменяется неврологическая и иммунная система, включающая в себя гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковую ось и вегетативную нервную систему, обеспечивающие мотивированные психологические и поведенческие реакции на окружающий мир. Изменение активности этих систем неблагоприятно сказывается на психическом и физическом здоровье после переживания стресса [7].

Дж. Славич и его коллеги выявили, каким образом влияют различные психосоциальные стрессоры на психическое здоровье, развитие и поведение, основываясь на теории социальной безопасности [8]. Они предположили, что социальная и физическая депривация, которой подвергаются дети во время вооруженных действий, снижает чувство безопасности на разных уровнях: от личной безопасности до расставания с близкими, домашним уютом, местом жительства и родиной. Нередко депривационный опыт приводит к утрате когнитивной схемы социальной безопасности, что влияет на самооценку, картину мира и уверенность в позитивных перспективах в будущем. К. Спасас и соавт. пришли к выводу, что разлука с родителями часто приводит к нарушениям социально-эмоционального развития детей, их психологического благополучия и психического здоровья [9].

М. Слоун и С. Манн пришли к заключению, что возраст ребенка во многом является определяющим в характере восприятия стрессогенной ситуации. Также возрастные особенности оказывают существенное влияние на интерпретацию ситуации, своих и чужих, а также причинно-следственные связи между событиями. В раннем и дошкольном детстве стремительные и множественные физиологические, когнитивные и эмоциональные трансформации интенсивно влияют на восприя-

тие ребенком психотравмирующих ситуаций и характер его переживаний. Ребенку зачастую сложно понять смысл психотравмирующих ситуаций по причине недостатка уровня вербально-логического мышления. Ребенок сосредоточен преимущественно на самом себе и не понимает причинно-следственных связей, потому что доминирует магическое мышление, фантазийные игры и отсутствует самостоятельность. Все вышеперечисленные особенности эмоционального и познавательного развития являются причиной ограничения способности выражать адекватные эмоции и мысли о трагических событиях [10].

К. Пелтонен и соавт. выявили, что у детей от 10 до 12 лет в секторе Газа посттравматическая диссоциация во время военных действий была значимым предиктором повышенного уровня посттравматического стресса через девять месяцев после завершения боевых действий. Большинство случаев посттравматического стресса связано с качеством репрезентаций образов памяти, посвященных психотравматическому опыту, представленному в основном в сенсорных и плохо вербализованных образах [11].

Ф. Шарпф и его коллеги провели комплексное исследование в регионах, в которых долгие годы велись интенсивные боевые действия, и выявили, насколько важно понимание реакций на стресс как фактора, влияющего на социоэмоциональное и когнитивное развитие. В их исследовании приняли участие 412 детей (6–12 лет) и 473 подростка (13–18 лет), проживавшие в различных регионах, затронутых военными действиями, таких как Бурунди, ДР Конго, Ирак, Палестина, Танзания и Уганда. В результате выяснилось, что в детском возрасте преобладают реакции избегания и диссоциативные симптомы. В то же время в подростковом возрасте часто возникают навязчивые мысли и повышенная бдительность. Исследователи также отметили, что у подростков отмечается более выраженная корреляция между различными симптомами. Это может означать большую уязвимость подростков к сохранению психопатологических симптомов [12].

Д. Трики и соавт. провели метаанализ исследований факторов риска развития посттравматического стресса у детей, выявили, что дотравматические факторы и объективные параметры психотравмирующей ситуации оказывают не такое сильное воздействие на психику детей, нежели субъективное переживание события и посттравматические переживания. К психотравмирующим факторам относятся самовоспринимаемая угроза жизни во время травмы, интрузии, подавление мыслей, низкая социальность и социальная изоляция, а также дисфункциональные семейные отношения. Д. Трики и соавт. также не обнаружили значительного влияния объективной тяжести травмы тех психологических проблем, которые существовали до травматического события у ребенка и его родителей [13].

Систематический обзор А. Даниэль-Кальверас и ее коллег, посвященный психическому здоровью несовершеннолетних беженцев без сопровождения взрослых, приводит нас к однозначному выводу, что при низком уровне социальной поддержки и плохом воспитании как в приемных семьях, так и в учреждениях нередко возникают психопатологические симптомы у детей [5]. Группа итальянских ученых под руководством Г. Веронезе сделала контент-анализ сочинений и устных рассказов 200 детей младшего школьного возраста, живущих в лагерях беженцев сектора Газа. Анализ показал, что наибольшие риски, о которых говорили дети, связаны со сложностями передвижения и с сохранением психологического баланса, а также семейными отношениями и поддержанием здоровья [6].

Л. Кортес и М. Бьюкенен выявили, что превентивные воздействия, развивающие духовность, чувство собственного достоинства, социальный интеллект, эмпатию и саморегуляцию эмоций, становятся буфером психического нездоровья [6]. Результаты исследования Г. Веронезе и его коллег продемонстрировали, что игры, личностные ресурсы, отношения со значимыми другими взрослыми и школьная среда воспринимались детьми сектора Газа в качестве защитных факторов. Стоит отметить, что девочки выделили большее количество источников защиты, чем рисков. Мальчики в

большей степени концентрировались на возможной опасности, чем на среде, в которой они чувствовали себя защищенными [14].

Социальная поддержка как защитный фактор играет важнейшую роль в жизни переживших войну детей, по мнению К. Спаас и соавт. Исследование позволило сделать вывод, что беженцы-подростки, получавшие социальную поддержку со стороны семьи и друзей в большей степени, демонстрировали более высокий уровень психологического благополучия и менее выраженный эмоциональный стресс [9]. К. Пелтонен и соавт. выяснили, что для коррекции посттравматического стресса необходимо поддерживать эмоционально близкие и доверительные отношения с родными [11]. В своем исследовании Р.-Л. Пунамяки и соавт. выявили, что у детей из Газа, страдающих от неуверенности в себе и имеющих проблемы в семейных отношениях, наблюдается повышенный уровень депрессивных симптомов и посттравматических нарушений функционирования когнитивных процессов по сравнению с детьми, живущими в психологически безопасной семье, обеспечивающей психологическую поддержку [15].

Х. Элтанамли и соавт. выявили, что социально-психологическая адаптация в крайне опасной социальной среде нередко приводит к развитию родительской враждебности, воспитательной непоследовательности и недостаточно теплоте отношению к детям [16]. Авторы предположили, что самовоспринимаемая угроза является предиктором стиля родительского воспитания. Чем выше самощущение угрозы, тем больше вероятность дисфункционального родительского отношения к детям. Действительно, поддержка родителей во время войны кажется важной. А. Сим, исследуя со своими коллегами психологические особенности сирийских матерей, обнаружила, что самовоспринимаемая матерями социальная поддержка коррелирует как с психологической устойчивостью, так и с оптимальными родительскими установками [17].

Важными предикторами успешного совладания с посттравматическим стрессом являются психологическая уязвимость к психологическим стрессам и жизнестойкость, формирующиеся на основе взаимодействия рискованных и защитных факторов. Как было описано ранее, множество предтравматических, перитравматических и посттравматических факторов риска влияют на психологическую уязвимость, провоцируя последующее развитие посттравматического стресса и других психических нарушений.

Р.-Л. Пунамяки ввела новую диагностическую категорию, названную комплексным посттравматическим стрессовым расстройством, отражающим комплекс совокупных неблагоприятных факторов, определяющих уровень психологического благополучия детей. Комплексное посттравматическое стрессовое расстройство является следствием уязвимости психического здоровья и поведения в ситуации многократных и/или интенсивных психотравмирующих ситуаций и особенно часто возникает у детей, переживших боевые действия. Данный подход рассматривает не только общеизвестные симптомы в виде интрузий, руминации, эскапизма и неспособности контроля возбуждения, но и сложности в поддержании социальных взаимоотношений, саморегуляции эмоций и чувство уязвимости. Таким образом, при повторении психотравмирующей ситуации возникает риск нарушения психического здоровья и возникновения девиантного поведения [15].

М. Унгар и Л. Терон считают: чтобы понимать все аспекты психотравмирующих событий в детстве, необходимо опираться на концепцию жизнестойкости. М. Унгар и Л. Терон предположили, что конструкт жизнестойкости включает в себя биологический, психологический, социальный и средовой уровень. Эти уровни находятся в постоянной взаимозависимости друг от друга, способствуя восстановлению, сохранению или улучшению психического здоровья. М. Унгар и Л. Терон утверждают, что жизнестойкость зависит не только от индивидуальных установок, аффективных комплексов и поведенческих стереотипов, но и от социокультурно одобряемых ценностей. Формирование здоровьесберегающего поведения невозможно, если у ребенка не сформированы базовые представления о психологической культуре, позволяющей устанавливать межличностные отношения, регулировать эмоции и совладать со стрессом в соответствии с культурным стандартом того

общества, в котором функционирует индивид. Усвоенные в ходе воспитания инструментальные ценности дают возможность подрастающему человеку формировать свою зрелую идентичность, позволяющую воспринимать себя цельной личностью, способной сопротивляться невзгодам [18].

Многие люди, пережившие военную травму, как выявила группа ученых под руководством Л. Калхуна, переживают посттравматический рост. Посттравматический рост выражается в позитивном психологическом изменении, переживаемом при встрече с трудными жизненными ситуациями, восстанавливающим предшествовавший и превышающим исходный уровень психологического функционирования. При посттравматическом росте переопределяются и углубляются межличностные отношения, появляются новые перспективы, повышается уверенность в собственных силах, происходят духовные трансформации и экзистенциональное понимание сущности бытия после психотравмирующих событий. Жизнестойкость способствует интенсивному психологическому восстановлению, улучшению самочувствия и повышению работоспособности после психотравмирующих событий [19].

С. Кангаслампи и его коллеги обнаружили, что множество сирийских беженцев проявили симптомы посттравматического роста, несмотря на воздействие интенсивного посттравматического стресса. Этот факт подтверждает предположение о том, что дистресс способствует интенсивной когнитивной обработке, необходимой для личностного роста после психотравмы [20].

В метаанализе Ш. Феррис и К. О'Брайен рассматривали различные типы травматических переживаний детей (такие как медицинская, военная, экологическая травмы) и предположили, что факторы, влияющие на развитие посттравматического роста, включают в себя симптомы посттравматического стресса, например навязчивости. Таким образом, детям, пострадавшим от военных действий и пережившим психотравму, необходима коррекционная помощь, направленная на обретение и утверждение смысла жизни и создание условий в личностном росте после переживания трудных жизненных ситуаций [21].

При разработке психокоррекционных и реабилитационных мероприятий необходимо понимать стрессовые реакции, влияющие на социально-эмоциональное и когнитивное развитие детей и подростков. Понимание природы стресса позволит выделить мишени воздействий снижения пагубных последствий травм. Дж. Славич и его коллеги указали, что более глубокое понимание психофизиологии стресса способствует выявлению биопсихосоциальных причин неравенства в состоянии здоровья наиболее уязвимых слоев населения. Это позволит определить цели коррекции, направленные на снижение риска эмоциональных нарушений и достижение равенства в психолого-педагогическом сопровождении детей, пострадавших от военных действий [8].

Метаанализ, проведенный Р. Хиллер и соавт., показал, что без психологической интервенции в течение первых 3–6 мес после травмы у детей наблюдалось умеренное снижение распространенности и тяжести симптомов посттравматического стресса. Однако после 6 мес не было выявлено значительных изменений в тяжести симптомов. Другими словами, маловероятно, что ребенок избавится от диагноза «посттравматический стресс» без вмешательства по прошествии 6 мес [22]. М. Нозе и ее коллеги считают, что мероприятия, посвященные детям, пострадавшим от военных действий, должны быть комплексными, направленными на повышение жизнестойкости [23].

М. Нозе считает, что наиболее эффективными интервенциями, поддерживающими психологическое здоровье детей, переживших войну, являются коррекционные воздействия, основанные на когнитивно-поведенческой терапии. Важно отметить, что данные интервенции демонстрируют эффективность даже для детей и подростков, имеющих сопутствующие стресса [23].

Тем не менее необходимы дополнительные исследования, чтобы выявить многочисленные клинические аспекты, которые проявляются в сложных и длительных травмирующих ситуациях, с которыми сталкиваются дети и подростки, пережившие войну [24]. Следует изучить методы лечения, которые особенно эффективны при терапии посттравматических стрессов у детей, переживших

войну, что будет способствовать оптимизации психолого-педагогического сопровождения детей, пострадавших во время боевых действий [24].

Значимость деятельности по оказанию кризисной психологической помощи отражена в документах, регламентирующих психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений. Мероприятия, связанные с оказанием экстренной и кризисной помощи участникам образовательных отношений, зафиксированы в Комплексе дополнительных мероприятий по научно-методическому обеспечению организации психологической помощи членам семей участников (ветеранов) СВО от 17.07.2024, утвержденном Министерством просвещения РФ, подтверждают высокую социальную значимость и востребованность данного направления деятельности психолога. Наиболее уязвимыми в сложных жизненных ситуациях становятся дети и подростки в силу незрелости их психики, недостаточной сформированности личностных ресурсов жизнестойкости [25].

На основе анализа зарубежных источников можно сделать следующие выводы:

1. Посттравматический стресс отличается устойчивым деструктивным характером по отношению к позитивному функционированию личности ребенка, в результате чего во взрослом возрасте возможны проявления симптомов различных психических нарушений.

2. Дети, пережившие военные действия, часто становятся уязвимыми к различного рода стрессорам, что часто приводит к существенным девиациям поведения.

3. Некоторые дети, сохраняющие связь с референтными лицами, способны к посттравматическому росту.

4. Наиболее эффективной мерой воздействия на симптомы посттравматического стресса является формирование психологического и социального благополучия.

5. Важным предиктором совладания с посттравматическим стрессом является определение смысловых компонентов процесса преодоления травматического события.

Список источников

1. Kien C., Sommer I., Faustmann A., Gartlehner G. Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in European countries: A systematic review // *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2018. Vol. 28. P. 1295–1310. doi: 10.1007/s00787-018-1215-z
2. Carpinello B. The mental health costs of armed conflicts: a review of systematic reviews conducted on refugees, asylum-seekers and people living in war zones // *Int J Env Res Pub Health*. 2023. Vol. 20. P. 28–40. doi: 10.3390/ijerph20042840
3. Erucar S., Yilmaz M., O'Reilly M., Vostanis P. Process of co-production of mental health service plans for refugee children in Turkey // *Child Adol Ment Health*. 2023. Vol. 23. P. 303–312. doi: 10.1111/chso.12807
4. Diab M., Peltonen K., Qouta S., Palosaari E., Punamaki R.L. Can functional emotion regulation protect children's mental health from war trauma? A Palestinian study // *Int J Psychol*. 2019. Vol. 54. P. 42–52. doi: 10.1002/ijop.12427
5. Blackmore R., Gray K.M., Boyle J.A., Fazel M., Ranasingha S., Fitzgerald G., Misso M., Gibson-Helm M. Systematic review and meta-analysis: The prevalence of mental illness in child and adolescent refugees and asylum seekers // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2020. Vol. 59(6). P. 705–714. doi: 10.1016/j.jaac.2019.11.011
6. Daniel-Calveras A., Baldaquí N., Baeza I. Mental health of unaccompanied refugee minors in Europe: A systematic review // *Child Abuse and Neglect*. 2022. Vol. 133. P. 105865. doi: 10.1016/j.chiabu.2022.105865
7. Danese A., Martsenkovskyi D., Remberk B., Khalil M.Y., Diggins E., Keiller E., Masood S., Awah I., Barbui C., Beer R., Calam R., Gagliato M., Jensen T.K., Kostova Z., Leckman J.F., Lewis S.J., Lorberg B., Myshakivska O., Weisz J.R. Affected Youth (GROW) Network. Scoping review: Digital mental health interventions for children and adolescents affected by war // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2024. doi: 10.1016/j.jaac.2024.02.017
8. Slavich G.M., Roos L.G., Mengelkoch S., Webb C.A., Shattuck E.C., Moriarity D.P., Alley J.C. Social safety theory: Conceptual foundation, underlying mechanisms, and future directions // *Health Psychology Review*. 2023. Vol. 17 (1). P. 5–59. doi: 10.1080/17437199.2023.2171900
9. Spaas C., Verelst A., Devlieger I., Aalto S., Andersen A.J., Durbeek N., Hilden P.K., Kankaanpää R., Primdahl N.L., Opaas M., Osman F., Peltonen K., Sarkadi A., Skovdal M., Jervelund S.S., Soye E., Watters C., Derluyn I., Colpin H.,

- De Haene L. Mental health of refugee and non-refugee migrant young people in European secondary education: The role of family separation, daily material stress, and perceived discrimination in resettlement // *Journal of Youth & Adolescence*. 2022. Vol. 51 (5). P. 848–870. doi: 10.1007/s10964-021-01515-y
10. Slone M., Mann S. Effects of war, terrorism and armed conflict on young children: A systematic review // *Child Psychiatry and Human Development*. 2016. Vol. 47 (6). P. 950–965. doi: 10.1007/s10578-016-0626-7
11. Peltonen K., Kangaslampi S., Saranpää J., Qouta S., Punamäki R.L. Peritraumatic dissociation predicts posttraumatic stress disorder symptoms via dysfunctional trauma-related memory among war-affected children // *European Journal of Psychotraumatology*. 2017. Vol. 8 (sup3). P. 1375828. doi: 10.1080/20008198.2017.1375828
12. Scharpf F., Saupe L., Crombach A., Haer R., Ibrahim H., Neuner F., Peltonen K., Qouta S., Saile R., Hecker T. The network structure of posttraumatic stress symptoms in war-affected children and adolescents // *Journal of Child Psychology and Psychiatry Advances*. 2022. Vol. 3 (1). e12124. doi: 10.1002/jcv2.12124
13. Trickey D., Siddaway A. P., Meiser-Stedman R., Serpell L. & Field A. P. A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in children and adolescents // *Clinical Psychology Review*. 2012. Vol. 32 (2). P. 122–138. doi: 10.1016/j.cpr.2011.12.001
14. Veronese G., Pepe A., Jaradah A., Murannak F., Hamdouna H. “We must cooperate with one another against the enemy”: Agency and activism in school-aged children as protective factors against ongoing war trauma and political violence in the Gaza strip // *Child Abuse and Neglect*. 2017. Vol. 70. P. 364–376. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.06.027
15. Punamäki R.L., Qouta S.R., Peltonen K. Family systems approach to attachment relations, war trauma, and mental health among Palestinian children and parents // *European Journal of Psychotraumatology*. 2018. Vol. 8 (Suppl 7). P. 1439649. doi: 10.1080/20008198.2018.1439649
16. Eltanamly H., Leijten P., Jak S., Overbeek, G. Parenting in times of war: A meta-analysis and qualitative synthesis of war exposure, parenting, and child adjustment // *Trauma, Violence & Abuse*. 2021. Vol. 22 (1). P. 147–160. doi: 10.1177/1524838019833001
17. Sim A., Bowes L., Gardner F. Modeling the effects of war exposure and daily stressors on maternal mental health, parenting, and child psychosocial adjustment: A cross-sectional study with Syrian refugees in Lebanon // *Global Mental Health*. 2018. Vol. 5. e40. doi: 10.1017/gmh.2018.33
18. Ungar M., Theron L. Resilience and mental health: How multisystemic processes contribute to positive outcomes // *The Lancet Psychiatry*. 2020. Vol. 7 (5). P. 441–448. doi: 10.1016/S2215-0366(19)30434-1
19. Calhoun L.G., Cann A., Tedeschi R.G. The posttraumatic growth model: Sociocultural considerations // *Posttraumatic growth and culturally competent practice: Lessons learned from around the globe*. John Wiley & Sons Inc., 2010. P. 1–14.
20. Kangaslampi S., Peltonen K., Hall J. Posttraumatic growth and posttraumatic stress: A network analysis among Syrian and Iraqi refugees // *European Journal of Psychotraumatology*. 2022. Vol. 13 (2). P. 2117902. doi: 10.1080/20008066.2022.2117902
21. Ferris C., O’Brien K. The ins and outs of posttraumatic growth in children and adolescents: A systematic review of factors that matter // *Journal of Traumatic Stress*. 2022. Vol. 35 (5). P. 1305–1317. doi: 10.1002/jts.22845
22. Hiller R.M., Meiser-Stedman R., Fearon P., Lobo S., McKinnon A., Fraser A., Halligan S.L. Research review: Changes in the prevalence and symptom severity of child post-traumatic stress disorder in the year following trauma: A meta-analytic study // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2016. Vol. 57 (8). P. 884–898. doi: 10.1111/jcpp.12566
23. Nosè M., Ballette F., Bighelli I., Turrini G., Purgato M., Tol W., Priebe S., Barbui C., Schmahl C. Psychosocial interventions for post-traumatic stress disorder in refugees and asylum seekers resettled in high-income countries: Systematic review and meta-analysis // *PLOS ONE*. 2017. Vol. 12 (2). e0171030. doi: 10.1371/journal.pone.0171030
24. Александрова Л.А., Дмитриева С.О. Дети в условиях войны: обзор зарубежных исследований // *Современная зарубежная психология*. 2024. Т. 13, № 1. С. 139–149. doi: 10.17759/jmfp.2024130113. EDN NCFHIW.
25. Ulyanina O.A., Aleksandrova L.A., Dmitrieva S.O. Features of the Current State of Students in Regions with High Involvement in the Consequences of Hostilities // *Social Psychology and Society*. 2023. Vol. 15, № 1. P. 171–189. doi: 10.17759/sps.2024000001. EDN CISTGD.

References

1. Kien C., Sommer I., Faustmann A., Gartlehner G. Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in European countries: A systematic review. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 2018, vol. 28, pp. 1295–1310. doi: 10.1007/s00787-018-1215-z

2. Carpiniello B. The mental health costs of armed conflicts: a review of systematic reviews conducted on refugees, asylum-seekers and people living in war zones. *Int J Env Res Pub Health*, 2023, vol. 20, 2840. doi: 10.3390/ijerph20042840
3. Eruyar S., Yilmaz M., O'Reilly M., Vostanis P. Process of co-production of mental health service plans for refugee children in Turkey. *Child Adol Ment Health*, 2023, vol. 23, pp. 303–312. doi: 10.1111/chso.12807
4. Diab M., Peltonen K., Qouta S., Palosaari E., Punamäki R.L. Can functional emotion regulation protect children's mental health from war trauma? A Palestinian study. *Int J Psychol*, 2019, vol. 54, pp. 42–52. doi: 10.1002/ijop.12427
5. Blackmore R., Gray K.M., Boyle J.A., Fazel M., Ranasinha S., Fitzgerald G., Misso M., Gibson-Helm M. Systematic review and meta-analysis: The prevalence of mental illness in child and adolescent refugees and asylum seekers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2020, vol. 59(6), pp. 705–714. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.11.011>
6. Daniel-Calveras A., Baldaquí N., & Baeza I. Mental health of unaccompanied refugee minors in Europe: A systematic review. *Child Abuse and Neglect*, 2022, vol. 133, 105865. doi: 10.1016/j.chiabu.2022.105865
7. Danese A., Martsenkovskiy D., Remberk B., Khalil M. Y., Diggins E., Keiller E., Masood S., Awah I., Barbui C., Beer R., Calam R., Gagliato M., Jensen T. K., Kostova Z., Leckman J.F., Lewis S.J., Lorberg B., Myshakivska O., Weisz J.R. & Affected Youth (GROW) Network. Scoping review: Digital mental health interventions for children and adolescents affected by war. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2024. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2024.02.017>
8. Slavich G.M., Roos L.G., Mengelkoch S., Webb C.A., Shattuck E.C., Moriarty D.P., Alley J.C. Social safety theory: Conceptual foundation, underlying mechanisms, and future directions. *Health Psychology Review*, 2023, vol. 17 (1), pp. 5–59. doi: 10.1080/17437199.2023.2171900
9. Spaas C., Verelst A., Devlieger I., Aalto S., Andersen A.J., Durbeek N., Hilden P.K., Kankaanpää R., Primdahl N.L., Opaas M., Osman F., Peltonen K., Sarkadi A., Skovdal M., Jervelund S.S., Soye E., Watters C., Derluyn I., Colpin H., De Haene L. Mental health of refugee and non-refugee migrant young people in European secondary education: The role of family separation, daily material stress, and perceived discrimination in resettlement. *Journal of Youth & Adolescence*, 2022, vol. 51 (5), pp. 848–870. doi: 10.1007/s10964-021-01515-y
10. Slone M., Mann S. Effects of war, terrorism and armed conflict on young children: A systematic review. *Child Psychiatry and Human Development*, 2016, vol. 47 (6), pp. 950–965. doi: 10.1007/s10578-016-0626-7
11. Peltonen K., Kangaslampi S., Saranpää J., Qouta S. & Punamäki R. L. Peritraumatic dissociation predicts posttraumatic stress disorder symptoms via dysfunctional trauma-related memory among war-affected children. *European Journal of Psychotraumatology*, 2017, vol. (sup3), 1375828. <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1375828>
12. Scharpf F., Saupe L., Crombach A., Haer R., Ibrahim H., Neuner F., Peltonen K., Qouta S., Saile R., Hecker T. The network structure of posttraumatic stress symptoms in war-affected children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry Advances*, 2022, vol. 3 (1), e12124. doi: 10.1002/jcv2.12124
13. Trickey D., Siddaway A. P., Meiser-Stedman R., Serpell L., Field A. P. A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 2012, vol. 32 (2), pp. 122–138. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.12.001>
14. Veronese G., Pepe A., Jaradah A., Murannak F., Hamdouna H. “We must cooperate with one another against the enemy”: Agency and activism in school-aged children as protective factors against ongoing war trauma and political violence in the Gaza strip. *Child Abuse and Neglect*, 2017, vol. 70, pp. 364–376. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.06.027
15. Punamäki R.L., Qouta S.R., Peltonen K. Family systems approach to attachment relations, war trauma, and mental health among Palestinian children and parents. *European Journal of Psychotraumatology*, 2018, vol. 8 (Suppl 7), pp. 1439649. doi: 10.1080/20008198.2018.1439649
16. Eltanamly H., Leijten P., Jak S., Overbeek, G. Parenting in times of war: A meta-analysis and qualitative synthesis of war exposure, parenting, and child adjustment. *Trauma, Violence & Abuse*, 2021, vol. 22 (1), pp. 147–160. doi: 10.1177/1524838019833001
17. Sim A., Bowes L., Gardner F. Modeling the effects of war exposure and daily stressors on maternal mental health, parenting, and child psychosocial adjustment: A cross-sectional study with Syrian refugees in Lebanon. *Global Mental Health*, 2018, vol. 5, e40. doi: 10.1017/gmh.2018.33
18. Ungar M. & Theron L. Resilience and mental health: How multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, 2020, vol. 7 (5), pp. 441–448. doi: 10.1016/S2215-0366(19)30434-1

19. Calhoun L.G., Cann A., Tedeschi R.G. The posttraumatic growth model: Sociocultural considerations. *Posttraumatic growth and culturally competent practice: Lessons learned from around the globe*. John Wiley & Sons Inc., 2010. P. 1–14.
20. Kangaslampi S., Peltonen K., Hall J. Posttraumatic growth and posttraumatic stress: A network analysis among Syrian and Iraqi refugees. *European Journal of Psychotraumatology*, 2022, vol. 13 (2), pp. 2117902. doi: 10.1080/20008066.2022.2117902
21. Ferris C., O'Brien K. The ins and outs of posttraumatic growth in children and adolescents: A systematic review of factors that matter. *Journal of Traumatic Stress*, 2022, vol. 35 (5), pp. 1305–1317. doi: 10.1002/jts.22845
22. Hiller R.M., Meiser-Stedman R., Fearon P., Lobo S., McKinnon A., Fraser A. & Halligan S. L. Research review: Changes in the prevalence and symptom severity of child post-traumatic stress disorder in the year following trauma: A meta-analytic study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2016, vol. 57(8), pp. 884–898. doi: org/10.1111/jcpp.12566
23. Nosè M., Ballette F., Bighelli I., Turrini G., Purgato M., Tol W., Priebe S., Barbui C., & Schmahl, C. Psychosocial interventions for post-traumatic stress disorder in refugees and asylum seekers resettled in high-income countries: Systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, 2017, vol. 12 (2), e0171030. doi: 10.1371/journal.pone.0171030
24. Aleksandrova L.A., Dmitrieva S.O. Deti v usloviyakh voyny: obzor zarubezhnykh issledovaniy [Children and War: Review of Foreign Studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2024, vol. 13, no. 1, pp. 139–149 (in Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/jmfp.2024130113
25. Ulyanina O.A., Aleksandrova L.A., Dmitrieva S.O. Features of the Current State of Students in Regions with High Involvement in the Consequences of Hostilities. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2024, vol. 15, no. 1, pp. 171–189 (in Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/sps.2024000001

Информация об авторах

Водяха С.А., кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет (пр. Космонавтов, 26, Екатеринбург, Россия, 620017).
E-mail: svodyakha@yandex.ru. ORCID: 0000-0002-6221-0930. Author ID: 289566. SPIN-код: 6125-4420.

Водяха Ю.Е., кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет (пр. Космонавтов, 26, Екатеринбург, Россия, 620017).
E-mail: jullyaa@yandex.ru. ORCID: 0000-0002-6795-9174. SPIN-код: 5904-5002 Author ID: 702900.

Крылова С.Г., кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет (пр. Космонавтов, 26, Екатеринбург, Россия, 620017).
E-mail: s_g_krylova@mail.ru. ORCID: 0000-0002-2089-7885. SPIN-код: 8531-8804. Author ID: 712654.

Information about the authors

Vodyakha S.A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Ural State Pedagogical University (pr. Kosmonavtov, 26, Ekaterinburg, Russian Federation, 620017).
E-mail: svodyakha@yandex.ru. ORCID: 0000-0002-6221-0930. Author ID: 289566. SPIN-code: 6125-4420.

Vodyakha Yu.E., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Ural State Pedagogical University (pr. Kosmonavtov, 26, Ekaterinburg, Russian Federation, 620017).
E-mail: jullyaa@yandex.ru. ORCID: 0000-0002-6795-9174. SPIN-code: 5904-5002. Author ID: 702900

Krylova S.G., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Ural State Pedagogical University (pr. Kosmonavtov, 26, Ekaterinburg, Russian Federation, 620017).
E-mail: s_g_krylova@mail.ru. ORCID: 0000-000-0002-2089-7885. SPIN-code: 8531-8804.
Author ID: 712654

Статья поступила в редакцию 14.01.2025; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 14.01.2025; accepted for publication 01.07.2025

ОБЗОРЫ

Научная статья

УДК 373(091) + 373.1.013

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-173-188>

Буквари советской эпохи. Возврат в прошлое или новая реальность?

Маргарита Викторовна Курышева

*Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
marcur@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5881-9017>*

Аннотация

Актуальность темы обусловлена общественными процессами, проявляющимися в виде требований родительского сообщества к возврату системы образования времен СССР. Современные общественные движения, такие как «Всероссийское родительское сопротивление», «Образовательные партизаны», «За возрождение образования», становятся реальными участниками образовательного процесса, распространяют идеи обучения по «сталинским» учебникам, издают учебную и методическую литературу советского периода. В связи с этим возникла необходимость провести анализ содержания обозначенных учебников с точки зрения возможности их использования в условиях домашнего обучения. В статье сопоставляются буквари и азбуки советского периода (с 1947 г.) таких авторов, как Н.А. Костин, С.П. Редозубов, А.И. Воскресенская и др. и «Азбука» В.Г. Горецкого из УМК «Школа России» (2017–2024 гг.). За основу сопоставления взяты лингвистические, методические особенности учебников и их художественное оформление. Автор рассматривает принципы, цели создания букварей, структуру учебников, способы подачи материала, а также умения, формируемые рассматриваемыми букварями. Обращается внимание на такие методы и приемы, как звуковой аналитико-синтетический метод, «чтение – письмо», на принципы «от простого к сложному» и «не более одной трудности на уроке» в учебниках советской поры. В статье анализируются как достоинства, так и недостатки рассматриваемых учебников, начиная от наличия/отсутствия фонетического анализа и заканчивая неудачными формулировками теории лингвистики. Опора на научные достижения в области фонетики и фонологии, на исследования в области психологии ребенка обуславливает преемственность букварей и азбук разных эпох в методическом и содержательном плане.

Ключевые слова: советские буквари, азбуки, обучение грамоте, методы и приемы обучения грамоте, принципы создания букварей, оформление букварей

Для цитирования: Курышева М.В. Буквари советской эпохи. Возврат в прошлое или новая реальность? // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2025. Вып. 4 (62). С. 173–188. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-173-188>

REVIEWS

Original article

Primers of the Soviet era. A return to the past or a new reality?

Margarita V. Kurysheva

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, marcur@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5881-9017>

Abstract

The relevance of the topic is determined by social processes in Russian society, the demand of the parent community for the return of the Soviet-era education system. Modern social movements such as the All-Russian Parental Resistance, Educational Partisans, For the revival of Education, are becoming real participants in the educational process, spreading the ideas of teaching according to “Stalinist” textbooks, publishing educational and methodological literature of the Soviet period. In this regard, it became necessary to analyze the content of the designated textbooks from the point of view of the possibility of their use in home schooling. The article compares the ABC books and alphabets of the Soviet period (since 1947) by such authors as N.A. Kostin, S.P. Redozubov, A.I. Voskresenskaya, and others, and the ABC by V.G. Goretsky from the School of Russia (2017–2024). The comparison is based on linguistic, methodological features of textbooks and their applications, artistic design. The author examines the principles and goals of creating alphabets, the structure of textbooks, the ways of presenting the material, as well as the skills formed by the alphabets in question. Attention is drawn to such methods and techniques as the sound analytical-synthetic method, “reading-writing”, the principles of “from simple to complex” and “no more than one difficulty per lesson.” The article analyzes both the advantages and disadvantages of the textbooks under consideration, ranging from the presence/absence of phonetic analysis to unsuccessful formulations of the theory of linguistics. Reliance on scientific achievements in the field of phonetics and phonology, on research in the field of child psychology determines the continuity of alphabets and alphabets from different eras in methodological and substantive terms.

Keywords: *Soviet primers, alphabets, literacy teaching, methods and techniques of literacy teaching, principles of creating primers, design of primers*

For citation: Kurysheva M.V. Bukvari sovetsoy epokhi. Vozvrat v proshloye ili novaya real'nost'? [Primers of the Soviet era. A return to the past or a new reality?]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 4 (62), pp. 173–188. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-173-188>

Последнее время российская общественность бьет тревогу по поводу недостаточной подготовки обучающихся в современной общеобразовательной школе. Возникают претензии и к школьным учебникам, в том числе и к учебникам для начальной школы. Поэтому все чаще говорят о возврате системы образования к временам СССР, и в связи с этим возникает интерес к учебникам советской эпохи. Со второго десятилетия XXI в. появился ряд общественных движений, которые предприняли реальные шаги по возвращению к обучению детей по советским учебникам. Это «Всероссийское родительское сопротивление», «Образовательные партизаны», «За возрождение образования» и некоторые другие. Особенно популярна система советского образования в Москве и Санкт-Петербурге. Родители все чаще переводят детей на семейную форму обучения, собираются в группы, снимают помещение, нанимают учителей и организуют «советские классы», где дети в начальной школе занимаются по учебникам 50–60-х гг. XX в. («сталинским» учебникам, как их нередко назы-

вают). В 2017 г. по инициативе Д. Фронтова возник проект «Сталинский букварь», цель которого – издание учебников советской эпохи для активного их использования при обучении. Буквально за 10 дней была собрана необходимая сумма, и в настоящее время ООО «Советские учебники» издало целую линейку учебников для начальной школы и методических материалов советской поры. При этом к переизданию таких учебников сложилось два подхода: а) абсолютно идентичное переиздание с сохранением всех материалов, в том числе идеологического характера; б) переиздание учебников с изъятием материалов идеологического характера: стихов о Ленине, Сталине, упоминание про пионеров и т. п. Актуальность данной темы обусловлена также тем, что Приказом Минпросвещения России от 21 мая 2024 г. № 347 из имеющихся букварей и азбук для 1-го класса к использованию в государственных общеобразовательных учреждениях допущена только «Азбука» В.Г. Горецкого, В.А. Кирюшкина, Л.А. Виноградской и др., в то время как интерес к альтернативным, особенно советским, учебникам все возрастает.

Цель данной статьи – провести анализ содержания, методических основ разработки букварей советской эпохи в сопоставлении с современной азбукой, выявить возможности их использования в альтернативных образовательных программах и домашнем обучении. Автор использует прежде всего метод научного анализа, сопоставительный метод, метод индукции. Научная новизна заключается в использовании диахронического аспекта анализа ряда учебников, что, как представляется, создает более полную картину развития теории и методики начального образования.

Что же привлекает родителей и учителей в старых советских учебниках? Существует ли преемственность между учебниками советской эпохи и современными российскими? Рассмотрим ряд букварей и азбук, изданных с 1947 по 2023 г., и сопоставим их. Прежде всего следует отметить, что к созданию букварей в начале 40-х гг. XX в. предъявлялись высокие требования: общепедагогические, психологические, методические, лингвистические, гигиенические, требования к художественному оформлению учебника [1, с. 1]. Авторы учебников придерживались следующих принципов: опора на данные современной научной фонетики; постепенность и систематичность расположения звуков и слогов; сознательность усвоения учебного материала. Букварь должен был формировать следующие умения: выделять в речи слова, в словах – слоги, а в слогах – звуки; читать новые слова и предложения на основе изученного к данному этапу материала; умение писать слова и предложения, включающие изученные звуки и слоги [1, с. 1]. То есть последовательно соблюдался принцип подачи материала «от простого к сложному».

Опора на теорию фонемы позволила составителям букварей распределить изучение звуков и букв в последовательности нарастания звуковых и слоговых трудностей. Так, в первую очередь изучаются основные гласные (А, У) и несколько твердых согласных (сонорные и глухие фрикативные – М, Р, Ш), а в последнюю очередь изучаются йотированные гласные, согласные Ц, Ч, Щ, Ф, безгласные Ъ и Ы. Структура советских букварей однотипна и предполагает три этапа освоения грамоты: добукварный (добуквенный), букварный (азбучный), послебукварный.

В 1947 г. появляется «Букварь» Н.А. Костина [2], который и сейчас используется для обучения в альтернативных школьных программах. Этот «Букварь» переиздавался более 10 раз. Черно-белый учебник считается исключительно выверенным и методически грамотным. Будучи преподавателем Ленинградского педагогического института, Н.А. Костин написал и учебник по методике преподавания грамоты в начальной школе [3], в котором утверждает необходимость разнообразия способов и приемов обучения грамоте в зависимости от содержания и характера проводимой учебной работы. «Всякая попытка свести дело к какому-либо одному приему работы, сделать этот прием универсальным, основным и общим, как показывает опыт, всегда приводит к отрицательным результатам» [3, с. 33]. Тем не менее ведущим Н.А. Костин считает звуковой аналитико-синтетический метод: способ выделения и слияния звуков [3, с. 33].

Добукварный раздел содержит ряд картинок для работы с устным текстом, с выделением слов, слогов и звуков в слогах. Параллельно идет подготовка к письму: дети пишут элементы букв. Картинки в букваре реалистичны, отражают современные ребенку реалии.

В учебнике Н.А. Костина последовательность изучения букв следующая: сначала идут гласные У, А, затем – согласные М, Р. Дети читают короткие слова: *уа, ура, мама, рама*. Далее – Ы, Ш, Н, О, Л, С. После знакомства с И начинается чтение слов с мягкими согласными: *Миша, Сима, шла – шли*. Знакомство с буквами также идет параллельно с формированием навыка письма: внизу страницы даются образцы написания элементов букв, слов, коротких предложений, т. е. используется метод «чтение – письмо», когда умение писать формируется параллельно с умением читать. После основного набора звуков идет изучение йотированной гласной Е в начале слова и после гласной: *ели, ериши, лает, воет*. Только после этого дети учатся читать слова с мягкими согласными перед Е: *пела – пели, села – сели*.

Н.А. Костин не обращает особого внимания на изучение ударных гласных и слогов. В его учебнике по методике преподавания также отсутствует раздел про ударение. Большая часть читаемых слов известна детям, они ставят ударение на основе собственного речевого опыта. Интересно то, что во всем букваре встретился только один акцентный знак – в слове *кру́гом* (чтобы отличать от наречия *круго́м*). Нет акцентных знаков даже в таких сложных словах, как *щавель, у щавеля*. Н.А. Костин активно использует схемы слогов, моделируются слова из слогов (рис. 1)

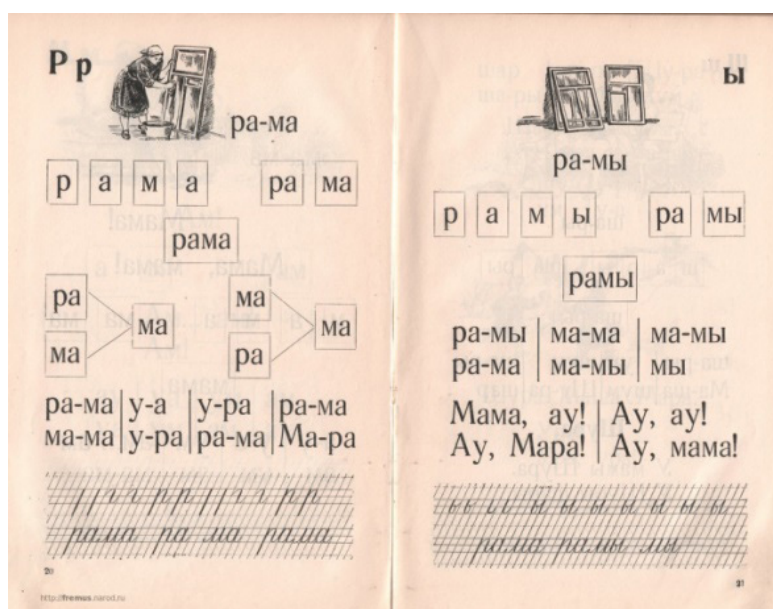


Рис. 1. Страница «Букваря» Н.А. Костина

Раздел «После азбуки» в учебнике обширный, представлен стихотворными и прозаическими текстами (без указания авторов): здесь есть сказки, загадки, пословицы духовно-нравственного содержания, есть задания на формирование логического мышления, на развитие навыков письма. В учебнике имеются тексты, посвященные Ленину, Сталину, прославлению советской власти и советского народа. Оформление учебника оставляет желать лучшего, но в послевоенное время такие издания были нормой.

В 50–60-е гг. XX в. учебники стали ярче, привлекательнее для детей. В 1950-е гг. переиздаются в новом формате буквари А.И. Воскресенской [4] (первое издание – 1944 г.), С.П. Редозубова [5] (с группой авторов, в том числе Н.А. Костиным; первое издание – в 1945 г.). С.П. Редозубов, педагог, ученый, методист, в 1940-х гг. разработал новые методы преподавания, а также методы их апробации и оценки, его методика строится на использовании новейших достижений фонологии. Разработанный им букварь был признан наиболее научно обоснованным и эффективным (специальная комиссия в конце 40-х гг. XX в. провела экспериментальное исследование букварей Н.А. Костина,

А.И. Воскресенской и С.П. Редозубова). Составители учебно-методического пособия «С.П. Редозубов. Методика обучения чтению и письму в начальной школе» отмечают: «С.П. Редозубов внес в методику новое положение, что детям надо указывать на особенности каждого звука, что нельзя пользоваться одними и теми же приемами анализа при прохождении всех звуков, что каждый звук требует особых приемов применения анализа (и опирающихся на него приемов синтеза). В букваре дается детям материал для различения твердых и мягких согласных (сопоставление слов, наращение букв, преобразование, подобие). С.П. Редозубов строит обучение грамоте на аналитических упражнениях и применяет лишь те приемы синтеза, которые опираются на анализ или неразрывно с ним связаны» [1]. Как видим, сохраняется преемственность с идеями Н.А. Костина. Букварь С.П. Редозубова [5] с 1951 г. издавался более пяти раз.

Добуквенный период в этом букваре представлен крупными, яркими, реалистичными картинками. Содержание страницы ориентировано исключительно на ребенка: нет ничего, что отвлекало бы его от работы. Авторы доверяют учителю: взрослый человек с педагогическим образованием сам знает, что делать с этими картинками, какие вопросы задавать, владеет нужными методиками.

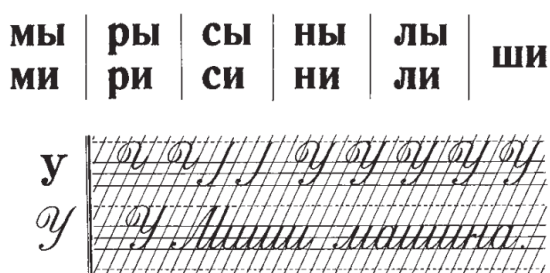
Изучение букв начинается с гласных А, У, как и у Н.А. Костина, сверху страницы дается печатный вариант, внизу, в разлинованной части – письменный (рис. 2).



Рис. 2. Изучение буквы А

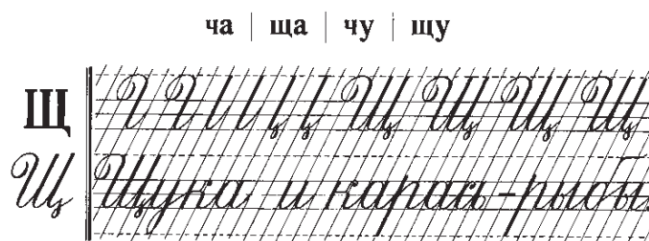
Далее изучаются согласные М, Ш, Р, Л (сонорные и шумный фриктивный), с которыми уже можно составить слова: *Маша, Шура, мала, ушла* и пр. Эти слова разбиваются на слоги, дети учатся читать по слогам. До буквы И все слова также состоят из твердых согласных – сонорных и шумных глухих, наиболее легких для восприятия. Шумные звонкие представляют для детей определенную трудность в силу фонетических законов русского языка (оглушения звонких в конце слова и в середине перед другим глухим согласным). Буква И сначала дается в начале слова (*Ира*), потом после мягких согласных (*Миша, Нина, Мила*). С этого этапа начинается сравнение слогов с твердыми и мягкими согласными. Дается эмпирическое представление о написании слога ШИ (рис. 3).

Правила написания гласных после шипящих формулируются учителем устно, в учебнике наглядно показан образ такого слога (рис. 4).



32

Рис. 3. Сравнение слогов. Написание слога ШИ



77

Рис. 4. Написание слогов ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ

Специального этапа знакомства с ударением нет, во всем букваре не встретилось ни одного акцентного знака. Тем не менее в методическом пособии «Обучение грамоте: руководство для учителей начальной школы» С.П. Редозубов отмечает важность этапа знакомства первоклассников с ударением: безударные гласные отличаются от ударных не только силой произношения и долготой, но и качеством, что создает определенные трудности для первоклассников. Поэтому сначала надо давать ударные гласные, и только после закрепления – безударные [6, с. 21]. Послебукварный период представлен небольшими текстами познавательного и нравоучительного характера, в том числе отрывками из произведений А.С. Пушкина, рассказом Л.Н. Толстого, есть две русские народные сказки. В конце раздела даются традиционные для той поры тексты про В.И. Ленина и И.В. Сталина.

Обращает на себя внимание оформление букваря: это очень живые, красивые картинки, нарисованные в реалистической манере. Вот фрагмент отзыва на «Букварь» С.П. Редозубова на сайте «Отзовик»: «...мне так и не удалось привыкнуть к картинкам в современных букварях. Почти во всех. Я их много перебирал. Ну не нравятся они мне. Всё какое-то стилизованное, упрощённое, некрасивое. Какой-то унисекс кругом и пластик. А хочется, чтобы ребёнок смотрел на „живые“ картинки, где кошка – это кошка, а жук – это жук. Посмотрите на фото, пусть картинки в рассматриваемом букваре и не особо яркие, но они живые. Не стилизованные. На них просто приятно смотреть. У людей с картинок есть выражения лиц. В новом букваре вместо этого на стилизованных лицах глупые ухмылки или рот до ушей». И действительно, в букваре Редозубова картинки как живые, объемные, лица детей имеют индивидуальные черты, фигуры пропорциональны, естественны (рис. 5).

Следующее интересное издание, на которое хотелось бы обратить внимание, – это «Азбука» А.И. Воскресенской, С.П. Редозубова и А.В. Янковской, которая издавалась с 1959 по 1963 г. как учебник для обучения детей грамоте, письму и счету в пределах 10 в семье, т. е. предназначена она для старших дошкольников или детей, которые не могут по каким-то причинам посещать школу [7]. Возможно ли самообучение ребенка по этому учебнику? Позже, в 1979 г., педагог и методист М.Р. Львов указывал, «что при самообучении ребенок отнюдь не использует тот метод обучения грамоте, который считается единственно верным – звуковой аналитико-синтетический: он просто о нем ничего не знает. Не прибегая к звуковому анализу, часто при минимальной помощи взрослых дети в дошкольном возрасте овладевают механизмом чтения» (цит. по [8, с. 66]).



19

Рис. 5. Страница букваря С.П. Редозубова

Прежде всего обращает на себя внимание оформление «Азбуки». Это очень нарядная, красивая книга большого формата, с крупным шрифтом, с обилием картинок исключительно реалистичного содержания. На картинках – дети и их игры, занятия; животные и предметы, которые окружают ребенка, – уютный, домашний мир поколения 1960-х гг. Рассматривая «Азбуку», дети узнают себя и своих друзей, родителей, знакомых: «У меня такое же пальто и шапочка», «У меня тоже есть такие же лыжи/кукла/санки», «Моя мама тоже работает на фабрике/на ферме». Так же, как и в букваре С.П. Редозубова, картинки отражают пропорциональные, естественные фигуры и лица детей и взрослых, с индивидуальными чертами; животных, насекомых, птиц и пр.

Обязательным компонентом любого учебника тех лет является идеологическая и патриотическая составляющая. И здесь есть портреты В.И. Ленина и Н.С. Хрущева с соответствующими детскому восприятию текстами, а после 1961 г. появляются фотографии Ю.А. Гагарина и Г.С. Титова. Ненавязчиво формируется образ советской семьи, где женщина может быть как домохозяйкой, так и работницей. Дети на картинках демонстрируют социально одобряемое поведение: играют, читают, учатся, помогают родителям, выполняют несложную работу (рис. 6).



Рис. 6. Страница «Азбуки» А.И. Воскресенской

Особенностью «Азбуки» А.И. Воскресенской является то, что в учебнике чередуются занятия (и, соответственно, страницы учебника) по изучению букв (и формированию навыков чтения), цифр (и формированию навыков счета в пределах 10) и занятия ручным трудом.

Добуквенный период в «Азбуке» очень короткий: всего три страницы, причем уже на стр. 4–5 дети работают со слоговой структурой слова. Сокращение этапа знакомства со звуками обусловлено, видимо, тем, что обучать ребенка будут родители, не имеющие профильного педагогического образования, и это можно отнести к недостаткам данного учебника.

Знакомство с буквами традиционно начинается с гласных А, У, согласных М, Р, Ш по методике С.П. Редозубова. Практически сразу дети читают короткие слова: *ау, мама*. Так же, как и в букваре С.П. Редозубова, в словах и небольших текстах на первом этапе (до знакомства с буквой И) нет мягких согласных звуков. Буква И сначала дается в начале слов или после гласной (*Ира, Пауса*), и лишь позже (на следующем занятии) сопоставляются слоги с твердой и мягкой согласной (сонорной!): *мы – ми, лы – ли, ны – ни*. Дети осваивают чтение таких слогов эмпирически, на основе того, что они умеют произносить такие слова, как *Миша, лиса*.

Внизу страницы показывается каллиграфическая запись элементов буквы или цифры и сама буква (цифра). Также на более поздних этапах пишутся слова и короткие предложения. Предполагается, что ребенок будет работать в прописях, прилагаемых к «Азбуке». В «Азбуке» нет специального знакомства детей с ударением, не встретилось ни одного акцентного знака даже в достаточно сложных словах в текстах послебукварного периода. На страницах, посвященных ручному труду, показаны поделки из пластилина, шишек, бумаги, ниток и пр., которые может изготовить ребенок.

После этапа знакомства с буквами даются небольшие тексты для чтения К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, сказка «Семеро козлят». Этот этап тоже короче, чем в букварях для 1-го класса.

По тем же принципам строится «Букварь» группы авторов – Н. Архангельской, Е. Карлсена, А. Каменевой, С. Худак 1967 г. [9]. Оформление этого букваря разностилевое: в основном это цветные картинки с усредненными, плоскими, лишенными индивидуальности фигурами (рис. 7), но есть и очень качественные, четко прорисованные карандашные (рис. 8).



Рис. 7. Страница «Букваря» Н. Архангельской



Рис. 8. Страница «Букваря» Н. Архангельской

В этом букваре знакомство идет только с печатными буквами. Ударению уделяется больше внимания, чем в предыдущих учебниках: ставятся акцентные знаки для различения омонимичных форм слов (*у осы́*), в сложных для первоклассников случаях постановки ударения (*нору́, вы́рыла* и под.).

К недостаткам этих букварей можно отнести то, что дети к концу обучения в первом классе (а часто и всю оставшуюся жизнь) путали буквы и звуки. До сих пор от некоторых родителей можно услышать фразу: «Мой ребенок не выговаривает букву Р». Однако с основной своей задачей – научить первоклассников читать – эти учебники справлялись очень хорошо.

Новые методические приемы обучения грамоте появляются в «Букваре» В.Г. Горецкого – очень популярного учебника, издававшегося на протяжении 30 лет, даже после развала СССР (первое издание – 1971 г.) [10]. В этом букваре впервые появляются схемы предложений, схемы слогов (ударных и безударных), фонетические схемы слов со всем известными кубиками красного, синего и зеленого цвета, лента букв. Авторы используют игровые элементы: на страницах букваря появляются помощники – Незнайка, Мурзилка, Буратино.

Добуквенный период представлен объемно. На страницах букваря не только картинки, но и схемы предложений, звуковые схемы слов (рис. 9).



Рис. 9. Страница букваря В.Г. Горецкого. Добукварный период

Уже в добукварный период обращается внимание на ударный гласный, выделяемый на звуковой схеме слова акцентным знаком. Акцентные знаки ставятся и в первых же читаемых ребенком двусложных словах (*Йнна, Нина*). В каждом новом вводимом слове ставится ударение.

Изучение букв начинается с наиболее частотных: А, О, И, Ы, У. Затем изучаются буквы Н, Т, К, причем дети сразу читают слоги, а потом и слова с твердыми и мягкими согласными одновременно (рис. 10). Печатный и письменный вариант буквы даются вместе. Принцип частотности, означающий, что первыми изучаются те буквы, которые используются в речи чаще, позволил значительно расширить лексический материал учебника [11].

Йотированные гласные (начиная с Е) изучаются также сначала в начале слова и после гласной, потом – после мягкой согласной. Правописание сочетаний ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ, ЖИ, ШИ дается наглядно, крупным шрифтом в рамке. Заканчивается букварный период изучением разделительных Ъ и Ь.

В отличие от учебников предыдущих периодов, в рассматриваемом букваре меньше назидательных, больше интересных, развлекательных текстов, заданий, требующих подумать, провести анализ, много ребусов, загадок, активно используются пословицы, поговорки. Впервые появляются материалы, подготавливающие детей к лексической работе с многозначными словами, со словами-омонимами, т. е. формируются навыки смыслового чтения. На осмысление прочитанного направлены и вопросы к ряду текстов.

Послебукварный этап включает в себя классические тексты А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, В.В. Маяковского, К.И. Чуковского – лучшие образцы русской литературы. Идеологическая компонента также присутствует, но ненавязчиво: это тексты про

октябрат, В.И. Ленина, день 7 Ноября, про советскую родину. Оформление учебника, к сожалению, не лучшего качества: картинки в большинстве своем хоть и яркие, цветные, но плоские, стилизованные, отклика в душе не вызывают.

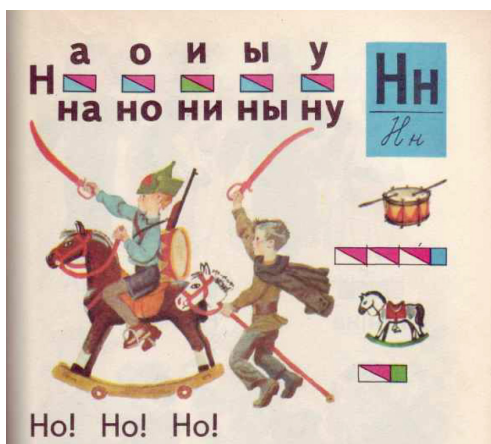


Рис. 10. Страница букваря В.Г. Горещкого. Букварный период (первый урок)

Можно ли пользоваться сейчас этими учебниками? Насколько они актуальны для современных детей? В силу простоты, цельности, последовательности подачи материала от простого к сложному эти учебники хороши для обучения грамоте. Однако ряд картинок детям будет непонятен, например, чернильница, деревянная перьевая ручка или игра в конницу Буденного.

На основе этого букваря в 20-х гг. XXI в. была разработана «Азбука» В.Г. Горещкого, В.А. Кирюшкина, Л.А. Виноградской, М.В. Бойкиной [12, 13]. Учебник в двух частях входит в систему «Школа России». Методологической основой учебника заявлен системно-деятельностный подход, целью которого является формирование у первоклассника универсальных учебных действий [14].

Структура учебника традиционна:

- 1) подготовительный период, который авторы поделили на две ступени: безбуквенную и изучение пяти букв, обозначающих гласные звуки;
- 2) основной период: изучение согласных звуков и обозначающих их букв, йотированных букв Е, Ё, Ю, Я, буквы Э; заканчивается букварный период знакомством с безгласными буквами Ъ, Ь;
- 3) послебукварный – повторительно-обобщающий период [15, с. 2].

На первой же странице даются графические обозначения, с которыми дети, видимо, будут знакомиться постепенно (в букварях советской эпохи условные обозначения, если они были, давались на последней странице).

Сразу же можно сказать, что в рассматриваемом учебнике усилена коммуникативная составляющая в соответствии с современной концепцией языкового образования. Е.В. Архипова и Л.В. Лагунова отмечают: «Коммуникативная направленность... осознается обществом как требование времени и потому не только диктует необходимость обновления учебников, приведение их в соответствие с реалиями XXI в. и современными воззрениями на язык и речь, на речевую деятельность в целом, но и требует переосмысления лингвометодических подходов в соответствии с закономерностями усвоения языка и речи, характерными для поколения XXI в., а также в соответствии с принципами речевого развития личности» [16].

Добуквенному периоду уделяется более серьезное внимание (по сравнению с букварями предыдущих лет), так как этот этап формирует осознание ребенком общих принципов устройства звуковой системы языка. Фонемный анализ слова должен предварять знакомство с его графическим образом. Авторы учебника опираются на современные методики обучения грамоте, в частности можно проследить связь с учением Д.Б. Эльконина о позиционном принципе обучения грамоте.

Е.Д. Божович пишет: «Этим принципом преодолевалась попытка создать в сознании ребенка непосредственную связь между звуком и буквой, что было характерно для старых методических школ. Дело в том, что такая связь объективно невозможна, так как букв в большей части языков меньше, чем звуков. Позиционный принцип чтения состоит в том, что любой согласный звук (вариант фонемы) читается в зависимости от следующей за ним гласной фонемы» [17]. В свою очередь Л.С. Сильченкова утверждает, что «позиционный принцип, безусловно, необходим по нескольким причинам. Во-первых, он вполне отражает знаковую природу буквы в процессе чтения и в процессе обучения чтению. Только с позиций знака можно описать механизм действия данного принципа русской графики, саму суть позиционного чтения, а также попытаться сформулировать правила чтения букв русского алфавита» [18, с. 59]. Сам Д.Б. Эльконин считал фонемный анализ необходимым условием формирования навыка самостоятельного сознательного действия – перевода графических знаков в звуковую материю. Для этого необходимо «...во-первых, формировать четкое различие всех гласных и согласных фонем; во-вторых, знакомить детей прежде всего со всеми гласными фонемами и их буквенными обозначениями; в-третьих, учить находить гласные фонемы в словах; в-четвертых, усваивать согласные фонемы в сочетании со всеми гласными» [19, с. 383]. В буквенный период Эльконин считал необходимым 1) ознакомить детей с буквами как знаками фонем, не допуская при этом смешения букв и звуков (фонем); 2) сформировать опережающую ориентацию на гласные фонемы при чтении слогов и слов; 3) сформировать представление об основном механизме чтения – позиционном – на примере парных по твердости/мягкости согласных фонем. Изучение непарных Ж, Ш, Ч, Щ, Ц требует уточнения этого принципа [19].

В добуквенный период детей знакомят с такими понятиями, как устная и письменная речь, предложение, слово, слог, ударение и звук. Этому периоду уделяется гораздо больше внимания, чем в предшествующих букварях, дети подробно разбирают схемы языковых единиц (используется метод моделирования). Г.А. Цукерман и О.Л. Обухова отмечают: «Работая со слогуударными схемами, ученики могут овладеть первичными навыками моделирования еще до начала содержательно более сложной работы со звуками» [20, с. 7]. В процессе обучения даются в рамках термины и их схематическое обозначение; далее на буквенной ступени изучаются гласные А, О, И, Ы, У. Основной период начинается с изучения согласных звуков и букв Н, С, К, Т и т. д. В конце изучаются Й, Х, Ю, Ц, Щ, Ф, Ъ и Ы.

Сразу же дается фонетическая транскрипция и буквенное обозначение звука, появляется знакомая лента букв. Дети должны дать характеристику выделяемому звуку: гласный это или согласный, ударный или безударный. Последовательно разводятся понятия звук и буква, что, безусловно, является сильной стороной «Азбуки». Внизу страницы обозначается и добавочная функция буквы гласного: обозначение твердости/мягкости предшествующего согласного.

Фонематический принцип изучения букв проводится последовательно и системно: сначала изучаются основные (наиболее частотные) парные согласные звуки, потом – их обозначение буквой и уточнение значения буквы в слове, т. е. реализуется позиционный принцип обучения чтению, сформулированный Д.Б. Эльconiным. Изучению буквы всегда предшествует фонемный ее анализ. Следует отметить интересные задания, в том числе в игровой форме: ребусы, загадки, занимательные тексты, требующие внимания.

Послебукварный период представлен познавательными и развлекательными текстами, как короткими, так и довольно объемными, например, про первый букварь. Как и в букварях советской эпохи, приводятся произведения А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.В. Михалкова, а также В.В. Бианки, М.М. Пришвина и др. – вечная русская классика. В «Азбуке» много русских пословиц, поговорок. Оформление яркое, броское, цвета насыщенные, однозначные. Изображения детей, животных, предметов примитивизировано: фигуры плоские, непропорциональные (с огромными головами), с неестественными движениями (рис. 11).



Рис. 11. Страница «Азбуки» В.Г. Горецкого

Если к букварям советской эпохи нет претензий в плане подачи материала, логики изложения, то к современной «Азбуке», к сожалению, такие претензии можно предъявить.

Обилие условных обозначений, которые детям трудно запомнить. Эти обозначения иногда минимально отличаются друг от друга, например схема слова и схема предложения, причем не у каждого текста на странице есть такие обозначения.

Возникают вопросы к формулировке правил правописания ЖИ, ШИ и аналогичных (рис. 12).

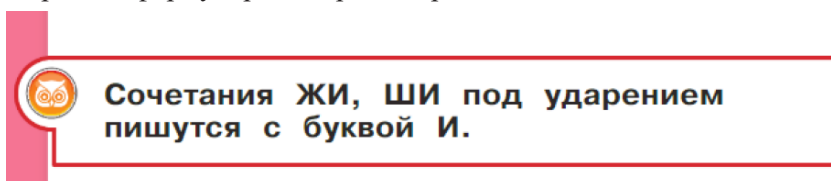


Рис. 12. Формулировка правила в «Азбуке» В.Г. Горецкого

Но без ударения в этих сочетаниях мы тоже пишем И. В сочетаниях ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ А и У, согласно учебнику, тоже пишутся только под ударением.

Возникают противоречия при изучении букв И и Ы. На стр. 29 обозначается функция буквы: буква И обозначает мягкость предшествующего согласного звука. Далее на стр. 33 при изучении буквы Ы читаем: «Буква Ы обозначает твердость предшествующего согласного звука». А потом дается следующее задание для читающих детей (рис. 13).

И получается, что в словах *крыши*, *вышины* после твердого звука [ш] мы слышим [ы], а пишем И. Полагаем, что не стоит давать упражнения с такими трудностями в самом начале обучения.

Возникают некоторые сложности с фонетической транскрипцией. Дело в том, что новое знание никак не закрепляется: нет заданий, направленных на работу с транскрипцией. Просто с изучением каждой новой буквы даются новые транскрипционные знаки без их повторения. И вот при изучении буквы Е появляются транскрипции [й'э] и [э] (стр. 73 1-й части «Азбуки»).

- Найди слоги со звуком [ы]. Выучи стихотворение.
- ◆ Выпускаем цветные шары.
Пусть летят они выше горы,
Выше крыши и выше луны
И вернутся назад с вышины.

Рис. 13. Фонетическое задание в «Азбуке» В.Г. Горецкого

Далее изучаются так же йотированные Ё, Я, Ю. А буквы Й (и собственно звук [й']) и Э дети будут изучать в самом конце азбуки, во 2-й части. Родители на форумах в интернете жалуются, что дети путают транскрипционные знаки и буквы вплоть до написания *йожык*.

Подводя итоги, можно сказать, что буквари Н.А. Костина и С.П. Редозубова, азбука А.И. Воскресенской (в области обучения грамоте) в содержательном и методическом плане минимально отличаются друг от друга. Подача дидактического материала опирается на научные достижения тех лет – развитие психологии и лингвистики (теории фонемы). В них используется метод «чтение – письмо», когда по одному учебнику идет и обучение чтению, и обучение письму. Прописи к этим учебникам могут отсутствовать, дети начинают писать сразу в разлинованных тетрадях. Теории в учебниках нет, базовые навыки письма и простейшие орфографические правила (типа правописания ЖИ – ШИ) даются наглядно. Строго действует принцип «от простого к сложному» и «не более одной трудности на уроке». Схемы и модели представлены минимально (слоговая структура слова), мало внимания уделяется фонетическому анализу слова и ударению, но придается большое значение воспитательному аспекту материалов учебника, они нравоучительны, показывают образцы социально одобряемого поведения: в обязательном порядке представлены тексты идеологического содержания. Учебники 50–60-х гг. оформлены роскошно, высокохудожественно.

«Азбука» Н. Архангельской строится по тем же принципам, но отходит от метода «чтение – письмо». Знакомство идет уже только с печатными буквами. Идеологическая компонента менее навязчивая, есть хорошие тексты про родину, про достижения советских людей, т. е. воспитательный аспект актуализируется. Также нет теории языка, модели и схемы представлены минимально. Оформление хорошее, но рисунки более обобщенные, лишённые индивидуальности.

«Букварь» В.Г. Горецкого (1971) при сохранении того же содержания и педагогических принципов, методически отличается достаточно сильно: меняется последовательность изучения букв (сначала пять гласных), существенное внимание уделяется фонетическому анализу слов; значительное место занимают схемы и модели языковых единиц, в том числе цветная звуковая схема слова. В учебнике появляется больше интересных детям текстов, используются игровые приемы, вводятся пропедевтические задания, направленные на дальнейшую работу с лексикой. Оформление отличается невысокой художественной ценностью.

«Азбука» В.Г. Горецкого (2023), несомненно, связана с предыдущими азбуками и букварями (особенно с «Букварем» В.Г. Горецкого) прежде всего содержательно и частично методически. Однако отличия от всех предыдущих букварей существенные. Прежде всего это усложнение изучаемого материала, на что обращают внимание родители первоклассников: введение теории лингвистики, формирование лингвистических понятий, правил; введение фонетической транскрипции, что создает, на наш взгляд, неразрешимые противоречия при компоновке материалов тем; избыточ-

ные трудности на начальных этапах обучения; небрежность в некоторых формулировках и пр. При этом данная азбука обладает несомненными достоинствами, к которым можно отнести опору на современные психологические и лингвистические исследования, отсутствие назидательной дидактики и текстов с прямым идеологическим содержанием, четкую оппозицию звук/буква, методически грамотно выстроенный фонетический анализ, предшествующий изучению буквы; обилие интересных заданий, обеспечивающих смену деятельности детей на уроке, развивающих мышление, операции анализа и синтеза и пр. Но оформление азбуки, на наш взгляд, довольно примитивно, рисунки нельзя отнести к шедеврам живописи.

В целом прослеживается преемственность букварей от времен СССР до наших дней. У каждого рассмотренного учебника имеются свои неоспоримые достоинства, и есть надежда, что лучшие, проверенные временем буквари найдут свою аудиторию, своих учеников.

Список источников

1. Редозубов С.П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе. URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/ru-metod-1961.htm> (дата обращения: 15.04.2025).
2. Костин Н.А. Букварь. Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1947. 128 с.
3. Костин Н.А. Методика обучения грамоте по звуковому методу. Л.: Ленинградское отделение Наркомпроса РСФСР, 1937. 170 с.
4. Воскресенская А.И. Букварь. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1952. 96 с.
5. Букварь / С.П. Редозубов, А.В. Байдина-Янковская, Н.А. Костин и др. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1953. 96 с.
6. Редозубов С.П. Обучение грамоте: руководство для учителей начальной школы. М.: Министерство просвещения РСФСР, 1947. 123 с.
7. Воскресенская А.И., Редозубов С.П., Янковская А.В. Азбука для обучения детей в семье. М.: Советские учебники, 2022. 104 с.
8. Магеррамов И.А. Вклад М.Р. Львова в развитие теории и практики отечественной неориторики // Школа будущего. 2017. № 1. С. 58–70. URL <https://schoolfut.ru/wp-content/uploads/journal/2017/2017-1-journal.pdf#page=64> (дата обращения: 17.04.2025).
9. Букварь / Н. Архангельская, Е. Карлсен, А. Каменева, С. Худак. М.: Просвещение, 1967. 103 с.
10. Букварь / В.Г. Горецкий, В. Кирюшкин, А.Ф. Ашанько. М.: Просвещение, 1987. 127 с.
11. Поздеева С.И. Методика обучения грамоте: учебно-методическое пособие. Томск: Томский центр научно-технической информации, 2017. 96 с.
12. Азбука. 1 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина. М.: Просвещение, 2023. 127 с.
13. Азбука. 1 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 2 / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина. М.: Просвещение, 2023. 111 с.
14. Горецкий В.Г., Белянкова Н.М. Русский язык. Азбука. 1 класс: методические рекомендации. М.: Просвещение, 2023. 103 с.
15. Горецкий В.Г., Белянкова Н.М. Обучение грамоте: методическое пособие с поурочными разработками. 1 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2017. 301 с.
16. Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Дискурс учебника русского языка в рамках коммуникативной парадигмы языкового образования XXI века // Русский язык в школе. 2018. Т. 79, № 8 (2018). С. 15–21. URL: <https://www.riash.ru/jour/issue/view/44> (дата обращения 24.04.2025).
17. Божович Е.Д. Проблематика развития речи ребенка и обучение чтению в трудах Д.Б. Эльконина. URL: <https://psy.su/feed/12006/> (дата обращения: 15.04.2025).
18. Сильченкова Л.С. От чего зависит успешность формирования у первоклассников механизма чтения // Начальная школа. 2017. № 1. С. 59–61. URL: <https://n-shkola.ru/storage/archive/1484649750-1805934622.pdf> (дата обращения: 17.04.2025).

19. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 363–404.
20. Цукерман А.Г., Обухова О.Л. Методическое пособие по курсу «Обучение грамоте» (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). М.: БИНОМ. Лаборатория занятий, 2020. 320 с.

References

1. Redozubov S.P. *Metodika obucheniya chteniyu i pis'mu v nachal'noy shkole* [Methods of teaching reading and writing in elementary school] (in Russian). URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/ru-metod-1961.htm> (accessed 15 April 2025).
2. Kostin N.A. *Bukvar'* [ABC-book]. Leningrad, Gosudarstvennoye uchebno-pedagogicheskoye izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR Publ., 1947. 128 p. (in Russian).
3. Kostin N.A. *Metodika obucheniya gramote po zvukovomu metodu* [The method of teaching literacy by the sound method]. Leningrad, Leningradskoye otdeleniye Narkomprosа RSFSR Publ., 1937. 170 p. (in Russian).
4. Voskresenskaya A.I. *Bukvar'* [ABC-book]. Moscow, Gosudarstvennoye uchebno-pedagogicheskoye izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR Publ., 1952. 96 p. (in Russian).
5. Redozubov S.P., Baydina-Yankovskaya A.V., Kostin N.A. et al. *Bukvar'* [ABC-book]. Moscow, Gosudarstvennoye uchebno-pedagogicheskoye izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR Publ., 1953. 96 p. (in Russian).
6. Redozubov S.P. *Obucheniye gramote: rukovodstvo dlya uchiteley nachal'noy shkoly* [Teaching literacy: A guide for primary school teachers]. Moscow, Ministerstvo prosveshcheniya RSFSR Publ., 1947. 123 p. (in Russian).
7. Voskresenskaya A.I., Redozubov S.P., Yankovskaya A.V. *Azbuka dlya obucheniya detey v sem'ye* [ABC-book for teaching children in the family]. Moscow, Sovetskiye uchebniki Publ., 2022. 104 p. (in Russian).
8. Magerramov I.A. Vklad M.R. L'vova v razvitiye teorii i praktiki otechestvennoy neoritoriki [Contribution of M.R. Lvov to the development of the theory and practice of domestic neoritorics]. *Shkola budushchego – School of the future*, 2017, no. 1, pp. 58–70 (in Russian). URL: <https://schoolfut.ru/wp-content/uploads/journal/2017/2017-1-journal.pdf#page=64> (accessed 14 April 2025).
9. Arkhangel'skaya N., Karlsen E., Kameneva A., Hudak S. *Bukvar'* [ABC-book]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1967. 103 p. (in Russian).
10. Goretskiy V.G., Kiryushkin V. Ashan'ko A.F. *Bukvar'* [ABC-book]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1987. 127 p. (in Russian).
11. Pozdeyeva S.I. *Metodika obucheniya gramote: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Literacy methodology: Teaching manual]. Tomsk, Tomskiy tsentr nauchno-tehnicheskoy informatsii Publ., 2017. 96 p. (in Russian).
12. Goretskiy V.G., Kiryushkin V.A., Vinogradskaya L.A., Boykina M.V. *Azbuka. 1 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. V 2 chastyakh. Chast' 1* [ABC-book. 1st grade: textbook for comprehensive schools: in 2 parts. Part 1]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2023. 127 p. (in Russian).
13. Goretskiy V.G., Kiryushkin V.A., Vinogradskaya L.A., Boykina M.V. *Azbuka. 1 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. V 2 chastyakh. Chast' 2* [ABC-book. 1st grade: textbook for comprehensive schools: in 2 parts. Part 2]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2023. 111 p. (in Russian).
14. Goretskiy V.G., Belyankova N.M. *Russkiy yazyk. Azbuka: 1 klass: metodicheskiye rekomendatsii* [Russian language. ABC-book: 1st grade: methodical recommendations]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2023. 103 p. (in Russian).
15. Goretskiy V.G., Belyankova N.M. *Obucheniye gramote: metodicheskoye posobiye s pourochnymi razrabotkami. 1 klass: uchebnoye posobiye dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy* [Literacy training. Methodological manual with lesson plans. 1st grade]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2017. 301 p. (in Russian).
16. Arkhipova E.V., Lagunova L.V. Diskurs uchebnika russkogo yazyka v ramkakh kommunikativnoy paradigmy yazykovogo obrazovaniya XXI veka [The discourse of the Russian language textbook within the framework of the communicative paradigm of language education of the 21st century]. *Russkiy yazyk v shkole – Russian language at school*, 2018, vol. 79, no. 8 (2018), pp. 15–21 (in Russian). URL: <https://www.riash.ru/jour/issue/view/44> (accessed 24 April 2025).
17. Bozhovich E.D. *Problematika razvitiya rechi rebenka i obucheniye chteniyu v trudakh D.B. El'konina* [Problems of child speech development and teaching reading in the works of D.B. Elkonin] (in Russian). URL: <https://psy.su/feed/12006/> (accessed 15 April 2025).
18. Sil'chenkova L.S. Ot chego zavisit uspehnost' formirovaniya u pervoklassnikov mekhanizma chteniya [What determines the success of developing the reading mechanism in first-graders]. *Nachal'naya shkola – Primary school*, 2017, no. 1, pp. 59–61 (in Russian). URL: <https://n-shkola.ru/storage/archive/1484649750-1805934622.pdf> (accessed 17 April 2025).

19. El'konin D.B. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. Pp. 363–404 (in Russian).
20. Tsukerman A.G., Obukhova O.L. *Metodicheskoye posobiye po kursu "Obucheniye gramote" (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova)* [Methodological manual for the course "Literacy training" (system of D.B. Elkonin – V.V. Davydov)]. Moscow, BINOM. Laboratoriya zanyatiy Publ., 2020. 320 p. (in Russian).

Информация об авторе

Курышева М.В., кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: marcur@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-5881-9017. SPIN-код: 9251-1950.

Information about the author

Kuryшева M.V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: marcur@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-5881-9017. SPIN-код: 9251-1950.

Статья поступила в редакцию 30.04.2025; принята к публикации 01.07.2025

The article was submitted 30.04.2025; accepted for publication 01.07.2025



Издательство  ТГПУ