

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

# **Психология образования в поликультурном пространстве**

№ 1 (69) / Елец, 2025

---

**Учредитель и издатель:** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, 1).

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (регистрационный номер ПИ № ФС77-35613 от 12 марта 2009).

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

**The founder and the publisher:** Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Bunin Yelets State University” (399770, Lipetsk region, Yelets, Kommunarov Street, 28, 1).

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (registration number: PI № FS77-35613 of 12, March 2009).

The journal is included in The List of Russian peer-reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate’s theses must be published.

---

#### Редакционная коллегия

**Николаева Елена Ивановна**, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия — **главный редактор**. ORCID: 0000-0001-8363-8496, WOS Researcher ID: D-2869-2016, Scopus Author ID: 7102412673, ID РИНЦ: 73661

**Крикунов Александр Евгеньевич**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия — **ответственный секретарь**. ORCID: 0000-0001-9632-5106, WOS Researcher ID: AAG-2170-2020, Scopus Author ID: 57220835026, ID РИНЦ: 356856

**Баасанхуу Энхмаа**, кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии Монгольского государственного университета образования, Улан-Батор, Монголия

**Барышева Тамара Александровна**, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. ORCID: 0000-0003-2572-2985, ID РИНЦ: 269636

**Буланкина Надежда Ефимовна**, доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой иноязычного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск, Россия. ORCID: 0000-0002-4291-6354, Scopus Author ID: 57221192968, ID РИНЦ: 586729

**Герасимова Евгения Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по дополнительному образованию, внутреннему контролю и международной деятельности Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия. ORCID: 0000-0003-1497-4386, WOS Researcher ID: V-4615-2017, Scopus Author ID: 57196466205, ID РИНЦ: 296672

**Ди Ягер Мелоди**, доктор психологии, директор института механизмов управления движениями, Йоханнесбург, Южная Африка. ORCID: 0000-0001-9480-0890

**Ельникова Оксана Евгеньевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия. ORCID: 0000-0001-7904-3705, WOS Researcher ID: AAH-6951-2019, Scopus Author ID: 57191528278, ID РИНЦ: 658051

**Ефимова Виктория Леонидовна**, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. ORCID: 0000-0001-7029-9317, ID РИНЦ: 424583

**Каменская Валентина Георгиевна**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия. ORCID: 0000-0002-1654-8041, ID РИНЦ: 77240

---

- 
- Карпова Наталья Львовна**, доктор психологических наук, старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия. *ORCID*: 0000-0001-9964-7629, *WOS Researcher ID*: AAG-1264-2021, *Scopus Author ID*: 7005366226, *ID РИНЦ*: 126613
- Карташова Валентина Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, член-корреспондент МАНПО, Елец, Россия. *ORCID*: 0000-0002-2057-5659, *WOS Researcher ID*: V-5845-2017, *Scopus Author ID*: 57200439945, *ID РИНЦ*: 339333
- Корниенко Дмитрий Сергеевич**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия. *ORCID*: 0000-0002-6597-264X, *WOS Researcher ID*: L-5971-2015, *Scopus Author ID*: 36053200600, *ID РИНЦ*: 351345
- Костина Любовь Михайловна**, доктор психологических наук, доцент Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. *ORCID*: 0000-0002-0472-7640, *WOS Researcher ID*: S-3779-2019, *Scopus Author ID*: 7005814805, *ID РИНЦ*: 541517
- Кудинов Сергей Иванович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия. *ORCID*: 0000-0002-2117-6975, *WOS Researcher ID*: Q-5209-2016, *Scopus Author ID*: 15058961200, *ID РИНЦ*: 358470
- Максимук Лариса Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков учреждения образования Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, Брест, Беларусь. *ORCID*: 0000-0002-8163-0842, *WOS Researcher ID*: K-9760-2018, *Scopus Author ID*: 57884248200
- Перевозкина Юлия Михайловна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой практической и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск, Россия. *ORCID*: 0000-0003-4201-3988, *WOS Researcher ID*: D-6891-2014, *Scopus Author ID*: 57193958447, *ID РИНЦ*: 633652
- Разумникова Ольга Михайловна**, доктор биологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск, Россия. *ORCID*: 0000-0002-7831-9404, *WOS Researcher ID*: R-5716-2016, *Scopus Author ID*: 6603665668, *ID РИНЦ*: 77350
- Сороковых Галина Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Государственного университета просвещения, Москва, Россия. *ORCID*: 0000-0002-5589-7842, *WOS Researcher ID*: HTM-1404-2023, *ID РИНЦ*: 441275

## The editorial board

---

- Elena I. Nikolaeva**, Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia – Editor-in-chief. *ORCID*: 0000-0001-8363-8496, *WOS Researcher ID*: D-2869-2016, *Scopus Author ID*: 7102412673, *ID РИНЦ*: 73661
- Aleksandr E. Krikunov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia – Editor. *ORCID*: 0000-0001-9632-5106, *WOS Researcher ID*: AAG-2170-2020, *Scopus Author ID*: 57220835026, *ID РИНЦ*: 356856
- Enkhmaa Baasanhuu**, PhD, Mongolian National University of Education, Ulaanbaatar, Mongolia.
- Tamara A. Barysheva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. *ORCID*: 0000-0003-2572-2985, *ID РИНЦ*: 269636
- Nadezhda E. Bulankina**, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Language Education, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Teachers, Novosibirsk, Russia. *ORCID*: 0000-0002-4291-6354, *Scopus Author ID*: 57221192968, *ID РИНЦ*: 586729
- Melodie de Jager**, Doctor of Sciences (Psychology), Mind Movies Institute, Johannesburg, South Africa. *ORCID*: 0000-0001-9480-0890
- Oksana E. Elnikova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia. *ORCID*: 0000-0001-7904-3705, *WOS Researcher ID*: AAH-6951-2019, *Scopus Author ID*: 57191528278, *ID РИНЦ*: 658051
-

- 
- Victoria L. Efimova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. *ORCID: 0000-0001-7029-9317, ID PIHИЦ: 424583*
- Evgeniya N. Gerasimova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Pro-Rector for Additional Education, Internal Control and International Affairs, Yelets State University, Yelets, Russia. *ORCID: 0000-0003-1497-4386, WOS Researcher ID: V-4615-2017, Scopus Author ID: 57196466205, ID PIHИЦ: 296672*
- Valentina G. Kamenskaya**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia. *ORCID: 0000-0002-1654-8041, ID PIHИЦ: 77240*
- Natalia L. Karpova**, Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0001-9964-7629, WOS Researcher ID: AAG-1264-2021, Scopus Author ID: 7005366226, ID PIHИЦ: 126613*
- Valentina N. Kartashova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Eastern and European Languages, Translation and Linguodidactics, Bunin Yelets State University, Corresponding Member of MANPO, Yelets, Russia. *ORCID: 0000-0002-2057-5659, WOS Researcher ID: V-5845-2017, Scopus Author ID: 57200439945, ID PIHИЦ: 339333*
- Dmitry S. Kornienko**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology, Institute of Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0002-6597-264X, WOS Researcher ID: L-5971-2015, Scopus Author ID: 36053200600, ID PIHИЦ: 351345*
- Lyubov M. Kostina**, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. *ORCID: 0000-0002-0472-7640, WOS Researcher ID: S-3779-2019, Scopus Author ID: 7005814805, ID PIHИЦ: 541517*
- Sergey I. Kudinov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Differential Psychology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0002-2117-6975, WOS Researcher ID: Q-5209-2016, Scopus Author ID: 15058961200, ID PIHИЦ: 358470*
- Larisa M. Maksimuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Republic of Belarus. *ORCID: 0000-0002-8163-0842, WOS Researcher ID: K-9760-2018, Scopus Author ID: 57884248200*
- Yulia M. Perevozkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia. *ORCID: 0000-0003-4201-3988, WOS Researcher ID: D-6891-2014, Scopus Author ID: 57193958447, ID PIHИЦ: 633652*
- Olga M. Razumnikova**, Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia. *ORCID: 0000-0002-7831-9404, WOS Researcher ID: R-5716-2016, Scopus Author ID: 6603665668, ID PIHИЦ: 77350*
- Galina V. Sorokovykh**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages of State University of Education, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0002-5589-7842, WOS Researcher ID: HTM-1404-2023, ID PIHИЦ: 441275*

---

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### **Беляева О.А.**

Эмоциональное отношение младших подростков к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья: опыт эмпирического исследования ..... 7

#### **Колосова И.Г.**

Жизнестойкость как профессионально значимое качество будущих специалистов ..... 20

#### **Кудинов С.И., Кудинов В.С., Кудинова С.С.**

Особенности профессиональной самореализации начинающих педагогов с разным уровнем социального интеллекта ..... 31

### КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ

#### **Ельникова О.Е., Комлик Л.Ю., Фаустова И.В.**

Внутренняя картина болезни как элемент когнитивного, определяющий здоровьесберегающее поведение ..... 42

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### **Артюхова Л.А.**

Обучение диалогической речи иностранных учащихся на основе типично-коммуникативной ситуации ..... 56

#### **Батурина О.С., Садыкова З.Р.**

Педагогическая модель медицинского просвещения населения ..... 65

#### **Герасимова Е.Н., Петряева Т.А.**

Потенциал использования биографического метода в формировании традиционных духовно-нравственных ценностей у российских школьников ..... 83

#### **Карташова В.Н., Максимук Л.М., Левонюк Л.Е., Кисарин А.С.**

Особенности обучения иностранному языку младших школьников с ограниченными возможностями здоровья ..... 92

#### **Крикунов А.Е.**

Неаффирмативная теория образования: философия образования и аналитика Bildung в современной общей педагогике ..... 103

#### **Ренжина Е.А.**

Организация уровневого обучения в условиях сокращенного срока освоения образовательной программы среднего профессионального образования ..... 111

#### **Чеснокова Е.В., Торопцева А.В.**

Практико-исследовательский проект как педагогическая технология формирования метакогнитивных стратегий при обучении десятиклассников лексической стороне речи иностранного языка ..... 124

#### **Шуралёв А.М., Асаева Л.Х., Аитов В.Ф.**

Формирование интерпретационных умений пятиклассников при анализе экфрастических элементов художественного текста ..... 135

**К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ** ..... 145

---

## CONTENTS

---

### PSYCHOLOGICAL SCIENCES

**Olga A. Belyaeva**

The emotional attitude of younger adolescents towards their peers with disabilities: empirical research experience ..... 7

**Irina G. Kolosova**

Predictors of mentoring activity of pedagogical university students ..... 20

**Sergey I. Kudinov, Vladislav S. Kudinov, Sofia S. Kudinova**

Features of professional self-realization of novice teachers with different levels of social intelligence..... 31

### COGNITIVE SCIENCES

**Oksana E. Elnikova, Lyubov Y. Komlik, Irina V. Faustova**

The internal picture of the disease as an element of cognition that determines health-saving behavior ..... 42

### PEDAGOGICAL SCIENCES

**Lidiya A. Artyukhova**

Teaching dialogical speech to foreign students based on a typical communicative situation..... 56

**Oksana S. Baturina, Zilya R. Sadykova**

Pedagogical model of medical enlightenment of the population ..... 65

**Evgeniya N. Gerasimova, Tatyana A. Petryaeva**

The potential of using the biographical method in the formation of traditional Russian spiritual and moral values among Russian schoolchildren..... 83

**Valentina N. Kartashova, Larisa M. Maksimuk, Liliya Y. Levonyuk, Artyom S. Kisarin**

Features of teaching a foreign language to primary school children with disabilities ..... 92

**Alexander E. Krikunov**

Non-affirmative education theory: philosophy of education and analytics of Bildung in modern general pedagogy..... 103

**Elena A. Renzhina**

Organization of level-based training in conditions of a reduced period of mastering the educational program of secondary vocational education..... 111

**Elena V. Chesnokova, Anastasia V. Toroptseva**

Practical research project as a pedagogical technology for the formation metacognitive strategies in teaching tenth-graders the lexical aspect of a foreign language ..... 124

**Alexander M. Shuralev, Liana Kh. Asayeva, Valeriy F. Aitov**

Fifth-graders interpretation skills formation in the process of literary text ekphrastic elements analyzing..... 135

**INFORMATION FOR THE AUTHORS** ..... 145



Научная статья

УДК 316.613.4, 159.99

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-7-19>

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К СВЕРСТНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

---

**О.А. Беляева**

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,  
Ярославль, Россия, [olga-alekseevna@mail.ru](mailto:olga-alekseevna@mail.ru)

**Резюме.** Представленные в публикации материалы эмпирического исследования опираются на опыт научной и практической деятельности автора в направлении психолого-педагогического сопровождения образовательной практики и являются откликом на стабильный профессиональный и социальный запрос к обсуждению ресурсов и трудностей внедрения инклюзивного подхода в работе с подростками. Особенности коммуникации и межличностного взаимодействия обучающихся младшего подросткового возраста раскрыты на основании оценки комплекса социальных эмоций, переживаемых детьми с нормативным возрастным развитием по отношению к сверстникам с различными ограничениями возможностей здоровья. Актуальность предложенного подхода обоснована, исходя из типичных противоречий, выявляющихся в настоящее время в инклюзивной практике, и научных подходов к их разрешению. Приведенный качественный анализ диагностических данных раскрывает специфику восприятия нормотипичными подростками сверстников с интеллектуальными, сенсорными нарушениями, выраженными трудностями речевого развития, эмоционально-волевыми расстройствами и нарушениями опорно-двигательного аппарата. Сравнение результатов диагностики в начальной и основной школе позволяет отследить определенную трансформацию в отношениях детей, выявить относительно устойчивые позитивные эмоциональные установки, а также определить риски развития коммуникации в подростковой среде. Соотнесение данных, полученных в классах традиционного и инклюзивного обучения, доказывает специфичность социального опыта, получаемого в них подростками, дает основание определить сложности, требующие особого педагогического внимания, связанные с необходимостью выработки целенаправленных подходов к оптимизации системы межличностных отношений. Исходя из комплексной интерпретации материалов исследования, предлагаются возможные стратегии влияния на сферу коммуникации в подростковых сообществах с опорой на реабилитационный, коррекционный и компенсирующий подходы специалистов служб сопровождения, обосновывается значимость принципов непрерывности и системности к организации подобной работы.

---

**Ключевые слова:** инклюзия, младшие подростки, дети с ограниченными возможностями здоровья, межличностные отношения, социальные эмоции, коммуникация, взаимодействие

### Для цитирования

---

Беляева О.А. Эмоциональное отношение младших подростков к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья: опыт эмпирического исследования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 7–19. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-7-19>

Research article

## THE EMOTIONAL ATTITUDE OF YOUNGER ADOLESCENTS TOWARDS THEIR PEERS WITH DISABILITIES: EMPIRICAL RESEARCH EXPERIENCE

**Olga A. Belyaeva**

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, [olga-alekseevna@mail.ru](mailto:olga-alekseevna@mail.ru)

**Abstract.** *The empirical research materials presented in the publication are based on the experience of the author's scientific and practical activities in the field of psychological and pedagogical support of educational practice and are a response to a stable professional and social request to discuss resources and difficulties in implementing an inclusive approach in working with adolescents. The features of communication and interpersonal interaction of students of younger adolescence are revealed based on an assessment of the complex of social emotions experienced by children with normative age development in relation to peers with various disabilities. The relevance of the proposed approach is justified based on the typical contradictions currently emerging in inclusive practice and scientific approaches to their resolution. The above qualitative analysis of diagnostic data reveals the specifics of the perception by normotypic adolescents of their peers with intellectual and sensory impairments, pronounced difficulties in speech development, emotional-volitional disorders and disorders of the musculoskeletal system. Comparing the diagnostic results in primary and secondary schools makes it possible to track a certain transformation in children's relationships, identify relatively stable positive emotional attitudes, and identify the risks of developing communication in the adolescent environment. The correlation of the data obtained in traditional and inclusive education classes proves the specificity of the social experience gained by adolescents in them, and provides grounds to identify difficulties requiring special pedagogical attention related to the need to develop targeted approaches to optimizing the system of interpersonal relations. Based on a comprehensive interpretation of the research materials, possible strategies for influencing the sphere of communication in adolescent communities are proposed based on the rehabilitation, correctional and compensatory approaches of support services specialists, and the importance of the principles of continuity and consistency in organizing such work is substantiated.*

**Keywords:** *inclusion, younger adolescents, children with disabilities, interpersonal relationships, social emotions, communication, interaction*

### For citation

---

Belyaeva, O.A. (2025). The emotional attitude of younger adolescents towards their peers with disabilities: empirical research experience. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 7–19. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-7-19>

---

---

Классическое определение инклюзивного подхода в различных сферах жизнедеятельности связано с осознанием смыслов и разработкой различных способов реального включения в активную социальную жизнь людей, имеющих трудности в физическом и/или психическом развитии, в том числе лиц с инвалидностью или ментальными особенностями. Отражение этих идей в образовательной практике Российской Федерации в последние десятилетия нашло закрепление первоначально в Законе об образовании<sup>1</sup>, гарантирующем признание приоритетности образования и право каждого человека на его получение, определяющего недопустимость дискриминации в этой сфере и необходимость создания особых условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а далее — в ряде нормативных актов, с достаточно большой степенью детализации формулирующих совокупность специальных образовательных условий «начиная с предельно общих, необходимых для всех категорий детей с ОВЗ, до индивидуальных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптированности ребенка в соответствии с его образовательными возможностями» (Левченко, Приходько..., 2018, с. 25).

В большинстве вариантов описания стратегий внедрения такого подхода на каждом из уровней образования приоритетным эффектом обозначается именно его социализирующее влияние, связанное с получением особого опыта социального взаимодействия всеми участниками отношений. Сама по себе инклюзивная среда, как подчеркивает Д.А. Леонтьев и его коллеги, является и макросоциальным и микросоциальным ресурсом для социальной компенсации органической недостаточности развития личности, и, соответственно, характер взаимоотношений и готовность к оказанию социальной поддержки в ближайшем окружении приобретает особую значимость (Леонтьев, Александрова ..., 2018). G.D. Santos, S. Sardinha, S. Reis констатируют, что именно психологический климат складывающихся взаимоотношений является крайне значимым, одним из определяющих факторов в развитии практики инклюзивного образования, что именно аффективно-регуляционные факторы оказывают ключевое влияние на социальное взаимодействие и процесс обучения, на транслируемые ценности и вырабатываемые нормы поведения и деятельности (Santos, Sardinha..., 2016). Подчеркнем, что «инклюзивное образование — это не философия или образовательный подход исключительно для детей с ограниченными возможностями..., это подход, который является основой для достижения права на образование для ВСЕХ детей» (Фаркас, 2014, с. 32).

При этом в настоящее время могут быть определены значительные сложности в восприятии идей инклюзии и выработки способов их реального воплощения в образовательной среде. Анализ научных публикаций, материалов научно-практических конференций и собственного опыта психолого-педагогического сопровождения образовательной практики и непрерывного профессионального образования педагогов, позволяет нам выделять ряд объективных противоречий в реализации инклюзивного подхода:

— между увеличением количества обучающихся детей с особыми образовательными потребностями и большим количеством материальных и нематериальных ограничений в обеспечении доступности образовательных учреждений всех уровней, недостаточностью проработки психологических и педагогических технологий их адаптации в среде нормативно развивающихся сверстников;

— между идеями равноправия и равных возможностей различных категорий граждан, в том числе, в отношении получения ими образования, и сопротивлением части родительской, педагогической общественности стратегиям совместного обучения и воспитания детей с разными стартовыми возможностями;

---

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/77687681> (дата обращения 29.01.2025).

---

– между нормативными требованиями к реализации адаптивных образовательных программ, индивидуальных маршрутов психолого-педагогического сопровождения, особых условий воспитания и социализации для обучающихся с различными морфофункциональными нарушениями и уровнем готовности педагогических работников к такой работе в условиях массового образования и режиме классно-урочной системы;

– между выраженной потребностью в понимании объективной ситуации, реальных противоречий взаимодействия в инклюзивной среде и малой представленностью подобных процедур в актуальной образовательной практике.

Н.А. Деревянкина фиксирует в целом особую остроту проблемы межличностных отношений, которые и должны обеспечивать «встраивание» ребенка с ОВЗ и его родителей в инклюзивное образовательное пространство (Деревянкина, 2016). Нами выявлены серьезные дефициты в степени готовности педагогических работников реализовывать инклюзивный подход в образовательной практике (Беляева, Ладнова, 2024). Н.А. Першина и М.В. Шамардина отмечают наличие трудностей в осознании педагогами основ инклюзивной культуры, сомнения в оценке личностных особенностей, способностей подростков с ОВЗ и далее — в потенциальной возможности включения их в воспитательную работу и общественно значимую деятельность (Першина, Шамардина, 2019). По итогу все авторы приходят к выводам, что все сложности, касающиеся изначально взрослых субъектов образовательных отношений, неминуемо отражаются и на усилении социальных и психологических барьеров между детьми и подростками, а, значит, их разрешение должно подразумевать комплексную работу по конструированию безопасного образовательного пространства, рассчитанного на формирование опыта благоприятных отношений к лицам с ОВЗ (Григина, 2015).

Попытки разрешения данных противоречий в реальной профессиональной деятельности по сопровождению инклюзивного образования находят отражение в реализации нами долгосрочного коллективного сетевого психолого-педагогического проекта «Взгляд снизу вверх», реализуемого с магистрантами программы «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями» кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Исследовательский блок проекта направлен, в том числе, на диагностику проблем, с которыми сталкиваются различные субъекты учебно-воспитательного процесса при реализации задач включения лиц с ограниченными возможностями в существующие условия обучения, воспитания и социализации на различных уровнях общего и профессионального образования (Беляева, 2024).

Осознавая, что подростковый период выступает в данном случае одним из самых сложных с точки зрения напряженности и конфликтности средовых отношений, но при этом и самым важным с позиций формирования стиля и характера межличностных связей и коммуникации, а сформированный на данном возрастном этапе опыт может значимо повлиять на закрепление последующих стратегий взаимодействия личности с социумом, нами было уделено отдельное внимание изучению особенностей социальных эмоций, которые проявляются к подросткам с особенностями развития со стороны их нормотипичных сверстников.

В исследовании 2022–24 г. приняли участие чуть менее 200 младших подростков г. Ярославля, г. Рыбинска, Рыбинского района и г. Тутаева Ярославской области, обучающихся 5–7 классов: около 120 из них обучаются в общеобразовательных учреждениях, не имеющих в своем составе детей с ОВЗ, а остальные — в условиях полной или частичной инклюзии, в рамках урочной и внеурочной деятельности постоянно или систематически контактирующие с детьми с особыми образовательными потребностями.

---

---

Нами был использован подход, основанный на цвето-ассоциативном эксперименте, предложенный О.А. Ореховой в проективном тесте личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (Орехова, 2022). Опирающаяся на классический метод цветовых выборов М. Люшера и базирующаяся на доказанном А.М. Эткингом положении, что невербальный компонент отношений личности к значимым другим и себе самой отражается в соответствующих цветовых ассоциациях, предложенная трехэтапная процедура диагностики позволяет отразить через предпочтение испытуемым тех или иных позитивных или негативных эмоций накопленный опыт и сделать выводы о степени дифференцированности — обобщенности эмоциональной сферы, субъективной эмоционально-ценностной системе, деятельностных ориентациях, а также может служить критерием оценки возможностей личностного развития и основой дальнейшей коррекционной работы в определенных личностных блоках. Позволяющий адаптировать процедуру исследования под возникающие задачи, тест дает возможность получить информацию от респондента в ответ на предъявляемые стимулы и ситуации, прояснить особенности его личностных предпочтений, деятельностных ориентаций, эмоциональных проявлений в части высших эмоций социального генеза. Данная методика активно применяется в групповой и индивидуальной работе в образовательной практике, поскольку не снижает своей информативности при неоднократном использовании и позволяет не просто констатировать актуальное состояние, но и выстраивать прогноз развития эмоциональной составляющей личности с целью разработки эффективных коррекционных программ, направленных на решение проблем, которые могут быть вызваны выявленными в процессе тестирования особенностями эмоциональной сферы, а сама ее процедура обладает определенным психотерапевтическим эффектом.

Первоначально выбор категорий обучающихся, к которым было диагностировано эмоциональное отношение, полностью совпадал с классификацией, представленной в Специальном федеральном государственном стандарте: слепые и слабовидящие, глухие и плохо слышащие; дети с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью (УО), с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), с расстройствами аутистического спектра (РАС), с общим и тяжелым нарушением речи (ОНР и ТНР) (Малофеев, Кукушкина, 2014). Исходя из поставленных задач, в качестве стимула участникам исследования были последовательно озвучены типичные особенности подростков различных нозологических групп, легко наблюдаемые со стороны и проявляющиеся в их общении и взаимодействии в классе или группе, и зафиксированы те эмоциональные отклики, которые давали испытуемые. А далее по результатам этапа первичной обработки данных на уровне начальной и основной школы, на основании полученных по отдельным категориям схожих показателей, группы эти были укрупнены: обучающиеся с ЗПР и УО вошли в категорию «дети с интеллектуальными нарушениями», с нарушениями зрения и слуха — в общую группу «дети с сенсорными нарушениями», ОНР и ТНР представлены как «дети с нарушениями речи»; данные по детям с НОДА и РАС фиксированы отдельно.

Если давать общую оценку диагностированным эмоциональным проявлениям подростков по отношению к складывающимся межличностным отношениям со сверстниками с ограниченными возможностями, отметим, прежде всего, отсутствие достаточно выраженной разницы между результатами традиционной и инклюзивной школы (рис. 1).

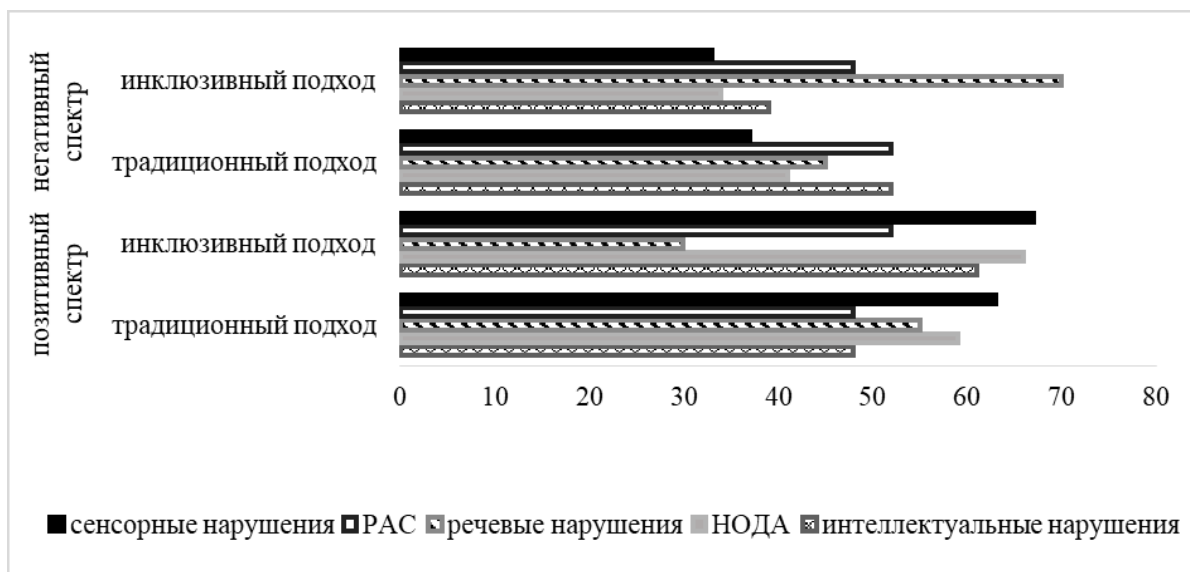


Рис. 1. Обобщенные данные об эмоциональном отношении к подросткам с ОВЗ (% от числа опрошенных младших подростков, обучающихся в традиционных общеобразовательных и инклюзивных классах)

В целом не выявляется доминирующая представленность эмоций позитивного или негативного спектра, хотя стоит отметить, что несколько чаще опрошиваемые из инклюзивных классов демонстрируют негативные эмоции. На наш взгляд это может быть объяснено более реалистичным взглядом подростков инклюзивных классов на поставленные вопросы: за 5–7 лет совместного обучения ими накоплен достаточный опыт взаимодействия с различными категориями обучающихся, сопряженный, действительно, с большим количеством трудностей и проблем. Обучающиеся же, не сталкивающиеся в повседневных ситуациях с необходимостью подстраиваться под особенности сверстников с ОВЗ, возможно, пока несколько идеализируют собственные реакции; хотя в целом их позитивные эмоциональные установки, безусловно, могут быть оценены как весьма благоприятный фактор взаимоотношений.

Осознание того, что на актуальные эмоциональные проявления в отношениях между подростками значительное влияние может оказывать опыт предыдущих этапов жизнедеятельности класса/группы, нами проведено соотнесение результатов с ранее полученными от учащихся начальной школы этих же образовательных организаций данными (Беляева, 2024). Довольно важные детали, на наш взгляд, можно отметить на основании сравнения данных двух уровней общего образования (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Эмоциональное отношение обучающихся к сверстникам с ОВЗ в системе традиционного общего образования (%)**

Категория ОВЗ	Эмоциональное отношение			
	Позитивный спектр		Негативный спектр	
	младшие школьники	младшие подростки	младшие школьники	младшие подростки
Интеллектуальные нарушения	50	48	50	52
Речевые нарушения	56	55	44	45
Сенсорные нарушения	46	63	54	37
НОДА	56	59	44	41
РАС	38	48	62	52
Среднее значение по выборке	49,2	54,6	50,8	45,4

В классах, где школьники не сталкиваются в непосредственном взаимодействии с детьми, требующими особых условий с первых лет совместного обучения, мы наблюдаем практически идентичные показатели с точки зрения соотношения демонстрируемого позитивного и негативного эмоционального спектра (табл. 1). В целом у младших подростков частота упоминания позитивных переживаний даже несколько выше, а к слабо видящим и плохо слышащим, к детям с расстройством аутистического спектра отношение становится значимо лучше. Естественно, по сравнению с начальной школой для подростков снижается роль класса как центрального пространства, в котором формируется его социальный опыт; подростки получают значительно больше возможностей контактировать за пределами школы, сталкиваясь с многообразием и нетипичностью социальных ситуаций, соответственно, они с большей вероятностью становятся готовы понять неизбежность некоторых ограничений и принять их как объективную данность для части людей. Общее личностное взросление, формирование социального интеллекта, способности в большей степени контролировать свои эмоции со стороны лиц с дефицитным развитием также в данном случае могут играть определенную роль.

В среде же инклюзивного взаимодействия (таб. 2) мы можем диагностировать определенное нарастание напряженности в восприятии детей с ОВЗ: доминанта на позитивный спектр в целом сохраняется, но она оказывается снижена по сравнению с начальной школой.

Таблица 2

**Эмоциональное отношение обучающихся к сверстникам с ОВЗ  
в системе инклюзивного общего образования (%)**

Категория ОВЗ	Эмоциональное отношение			
	Позитивный спектр		Негативный спектр	
	младшие школьники	младшие подростки	младшие школьники	младшие подростки
Интеллектуальные нарушения	74	61	26	39
Речевые нарушения	69	30	31	70
Сенсорные нарушения	61	67	39	33
НОДА	78	66	22	34
РАС	50	52	50	48
Среднее значение по выборке	66,4	55,2	33,6	44,8

Ежедневный опыт преодоления естественных трудностей взаимодействия не может не отразиться на трансформации эмоциональных отношений в детских коллективах. Максимальную терпимость подростки готовы проявить к подросткам с трудностями, обусловленными сенсорными дефицитами и нарушениями опорно-двигательного аппарата; практически не изменяется восприятие детей с РАС, отношения с которыми по-прежнему вызывают примерно равное количество позитивных и негативных переживаний; несколько нарастает негатив по отношению к сверстникам с задержкой интеллектуального развития и максимальное усиление негатива мы диагностируем в отношении обучающихся с нарушениями речи. Однако, нельзя не упомянуть, что в данном случае самыми значимыми диагностированными эмоциями выступают «горе» и «обида», которые могут отражать скорее контекст сочувствия однокласснику, вербальная коммуникация с которым оказывается сильно осложненной.

Итак, по обеим выборкам младших подростков можно в целом говорить о некотором преобладании позитивных эмоций; однако, естественное возрастное смещение акцентов на общение как ключевую деятельность возраста, усиление импульсивности в проявлениях, конфликтности, повышение требовательности к партнеру по коммуника-

ции усиливает, как мы можем видеть, напряженность именно в среде инклюзивного взаимодействия. Трудности, испытываемые в отношениях со сверстниками с ОВЗ, в разовых контактах, не связанных с повседневной учебной деятельностью, проживаются несколько легче; необходимость же постоянных разнообразных насыщенных интеракций со сверстниками с дефицитарным развитием вызывает накопление негатива и может выступать серьезным фактором осложнения отношений в инклюзивной школе.

Конкретизация проявлений по отношению к различным категориям детей (табл. 3) дает более детальное представление о диагностируемом эмоциональном спектре.

Таблица 3

**Эмоциональное отношение младших подростков к сверстникам с ОВЗ  
в системе традиционного и инклюзивного обучения**

Категория ОВЗ	Подход	Эмоциональное отношение участников опроса (%)									
		позитивный спектр					негативный спектр				
		счастье	справедливость	дружба	доброта	восхищение	горе	обида	ссора	злоба	скука
Интеллектуальные нарушения	традиция	2,25	15,5	16	10,75	5,75	15,5	10,5	8,75	7,25	10,75
	инклюзия	14,5	15,25	17	12,75	2	3,75	8,5	9,25	8,25	9,25
Речевые нарушения	традиция	11,5	7,25	10,75	20,5	5,25	12,75	11,75	3,25	8	8
	инклюзия	10	10	5,25	5,25	0	24,75	29	7,75	0	8
Сенсорные нарушения	традиция	18,75	15,25	15	7,5	6	14,5	7,5	4,75	4	5
	инклюзия	14,75	15,75	19,75	13,5	3	10,5	3,75	10,75	3,75	4,5
НОДА	традиция	20,25	11	12,75	7	6	19,75	12,25	5,25	3	0
	инклюзия	28,25	5	15,5	12,5	1,5	13	7	7,5	1,5	3,75
РАС	традиция	11,25	10,25	10,25	10,5	6	16,5	3,75	7,25	11	11,75
	инклюзия	7,25	12,5	25,25	7,25	0	12,25	13,25	10	7,25	5
<b>Обобщенные данные (традиция)</b>		<b>16,35</b>	<b>10,9</b>	<b>16,7</b>	<b>10,15</b>	<b>3,3</b>	<b>14,4</b>	<b>8</b>	<b>8,15</b>	<b>5,3</b>	<b>5</b>
<b>Обобщенные данные (инклюзия)</b>		<b>16,67</b>	<b>9,93</b>	<b>16,09</b>	<b>9,48</b>	<b>3,36</b>	<b>15,18</b>	<b>8,85</b>	<b>7,63</b>	<b>5,61</b>	<b>5,1</b>

**Примечание:** заливкой выделена социальная эмоция в случаях явного преобладания по всей выборке респондентов.

Максимально осложненным остается взаимодействие с подростками с ментальными нарушениями, для которых именно освоение коммуникации со сверстниками как ведущей деятельности данного возрастного периода выступает весьма трудной задачей. Несформированность умений адекватно распознавать и понимать чужие, контролировать свои реакции в общении детей с задержкой интеллектуального развития и аутистическим расстройством (Романова, Беляева, 2025), их общее отставание в развитии в данном случае оказывает кардинальное влияние на спектр социальных эмоций нормотипичных подростков.

Необходимость взаимодействовать со сверстниками с интеллектуальными нарушениями вызывает максимально широкий спектр реакций, который представлен всеми базовыми блоками социальных эмоций: нет ни одной диагностической позиции, по которой не было бы фиксировано хотя бы несколько выборов. Сниженные познавательные возможности, незрелость сложных форм поведения, отсутствие устойчивых интересов, общая чрезмерная лабильность и высокая истощаемость, контрастность и неустойчивость эмоций, примитивность, поверхностность и полярность переживаний, безусловно, вызывает серьезный дискомфорт в общении с такой категорией людей в

---

любом возрасте, а подростки особо к этому чувствительны. Поэтому, возможно, именно в блоке базового комфорта младшие подростки традиционных и инклюзивных классов демонстрируют диаметрально противоположные тенденции: для адаптированных к перечисленным негативным проявлениям обучающиеся инклюзивных классов в 4 раза превышает упоминание «счастья», а для учащихся обычных — в 7 раз превышает упоминание «горя» как типичной переживаемой эмоции.

Нарушения речевой деятельности, конечно, фактор крайне осложняющий реализацию ведущей потребности подростков в коммуникации и построении личностных отношений со сверстниками. Речевое недоразвитие затрудняет адаптацию к достаточно быстрому темпу речи одноклассников и минимизирует включенность в значимые для общего коммуникативного пространства групповые форматы и обсуждения, осложняет понимание и освоение специфичного словаря подростковой субкультуры, по итогу провоцируя неуверенность, замкнутость, дистанцированность в отношениях даже при сохранном интеллекте. Не случайно доминантными в диагностике по обеим выборкам подростков и в позитивном, и в негативном спектре проявлены блоки базового комфорта и личностного роста, а среди негативных переживаний горе и обида — ключевые эмоции, которые особенно ярко проявляют нормотипичные подростки по отношению к сверстникам с нарушениями речи.

Явная позитивная доминанта диагностируется в отношениях подростков к лицам со зрительной и слуховой депривацией. Осознание непреодолимости данных дефицитов и объективных сложностей, которые испытывают обучающиеся с сенсорными нарушениями, заставляет подростков с добротой относиться к ним, стремиться к установлению дружеских, справедливых отношений. Подобные установки отражаются в готовности большинства подростков подстраиваться под существующие искажения в восприятии информации и откликаться на запрос о помощи в пространственной ориентировке, передвижении, социальной поддержке. Согласно обобщению результатов, на первый план в данном случае выдвигаются именно эмоции блока межличностного взаимодействия, характеризующие, прежде всего, стремление устанавливать и поддерживать равноправные отношения.

Примерно аналогичная ситуация выявлена в отношении подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Максимальный перевес общих данных в сторону позитивного эмоционального спектра, однозначная выраженность блоков базового комфорта и межличностного взаимодействия, минимальная выраженность негативных эмоций, особенно в среде инклюзивного взаимодействия позволяют выразить определенную уверенность в готовности нормотипичных подростков подстраиваться под специфичные условия пространственно-временного взаимодействия, особенности тактильных контактов и необходимость особого бережного отношения к физическому самочувствию таких партнеров по общению.

Крайне сложный вариант дизонтогенеза — расстройства аутистического спектра выступает провокацией комплексных нарушений личностного развития и взаимодействия личности с миром: высокая чувствительность к любым изменениям, явно выраженная сложность или полная неспособность различения эмоций, вербальные и невербальные стереотипии, аутостимуляции как способы реагирования на дискомфорт, неспособность к полноценному диалогу в коммуникации — лишь типичный перечень сложностей взаимодействия, получающий большое количество вариаций и сочетаний в реальной жизни. Вполне понятна диагностированная неоднозначность отношений подростков к таким сверстникам: наряду с позитивными стремлениями к дружбе с ними проявленными оказываются и негативные переживания горя, обиды, злости, скуки.

---

---

Таким образом, опыт эмпирического исследования подводит нас к выводам о том, что спектр эмоционального отношения нормотипичных подростков к различным группам сверстников с ОВЗ характеризуется выраженной дифференцированностью и амбивалентностью в отношении отдельных категорий. Переживаемый опыт постоянной совместной учебной деятельности и общения с лицами с выраженными сложностями коммуникации и взаимодействия в инклюзивной среде не является сам по себе гарантом формирования позитивных толерантных отношений в подростковых сообществах. Как в ситуации раздельного, так и в условиях совместного обучения, переживаемые эмоции как особый механизм отражения субъектом объективной реальности, будут зависеть от целого комплекса условий и факторов, оказывать целенаправленное или спонтанное влияние на которые способны все участники образовательных отношений. Понимание вопроса о специфичности отношений между участниками формальных объединений, эмоционально-психологический климат в которых выступает значимой детерминантой личностного и социального развития, может стать основанием для выработки соответствующих адекватных направлений, мер и способов психолого-педагогического сопровождения.

Наши выводы согласуются с мнениями других исследователей о том, что в учебной и воспитательной практике крайне важным становится объективная диагностика и осознание взрослыми реально складывающейся атмосферы взаимодействия в подростковой среде, и не просто фиксация переживаемых эмоций, а оценка степени их «посильности» для участников отношений при выборе стратегии оказания необходимой поддержки и помощи (Деревянкина, 2016). «Сочетание затруднений, порождаемых биологическими предпосылками развития (ОВЗ), и затруднений, порождаемых социальными (особенно микросоциальными) контекстами, создает колоссальное давление на личность; единственными ее ресурсами остаются личностные ресурсы, на которые в этом случае ложится особая нагрузка» (Леонтьев, Александрова, Лебедева, 2017, с. 14–15). И не стоит категорично расценивать отрицательные эмоциональные проявления как факт небезопасности и неэкологичности отношений, поскольку они, как отмечает Н.А. Деревянкина, выступают не только диагностическим показателем неблагополучия, но и важным регулятором поведения: «Сегодня существует тенденция рассматривать негативные эмоциональные переживания как нежелательные феномены. На наш взгляд, это неправильно — необходимо взвешенно подходить к любым эмоциональным проявлениям, проясняя их смысл и содержание, и только после этого давать оценку их желательности/нежелательности» (Деревянкина, 2016).

Осознавая, что эмоционально напряженные, дистанцированные, интолерантные отношения в детской и подростковой среде не просто затрудняют актуальное взаимодействие в образовательной ситуации, но и имеют достаточно серьезные долгосрочные последствия для всех сторон, стигматизируя отношения с различными категориями людей с особыми потребностями развития, стимулируя непродуктивный, в частности, патерналистский тип отношений в социуме, формируя своеобразный комплекс гандикапа, связанный с проявлениями негативных социальных установок по отношению к инвалидизированным лицам (Ставицкий, 2014), считаем крайне важным в исследовательской и практической работе уделять серьезное внимание характеру демонстрируемых по отношению к детям с ОВЗ эмоций.

При всем понимании многообразия вариантов развития ситуаций межличностного взаимодействия в целом в подростковых сообществах, и, в том числе, в инклюзивной практике, и вариативности возможных подходов к их оптимизации, потенциально перспективными считаем ряд стратегий:

– реабилитационная — направленная приспособление самих детей с ОВЗ к физической и социальной среде через включение в возможные форматы разновозрастного

---

---

группового взаимодействия средствами урочной, внеурочной, досуговой деятельности с различными категориями обучающихся и их семьями, через обучение навыкам, улучшающим различные аспекты их коммуникации;

– корректирующая — направленная на устранение недопустимых или негативных эмоциональных и поведенческих проявлений у всех участников взаимодействия, обучение конкретным необходимым социально-приемлемым вербальным и невербальным реакциям, формирование конфликтологических компетенций и умений сглаживать объективные противоречия и препятствия;

– компенсирующая — направленная на поиск сильных сторон в различных личностных особенностях, замещение недостатков положительными проявлениями, в том числе, через когнитивную реструктуризацию, как сознательное изменение негативных моделей оценки и мышления, через системное применение со стороны педагогов и иных значимых лиц различных способов поощрения и внешнего позитивного стимулирования коммуникации и взаимодействия в подростковой среде.

С нашей точки зрения, мониторинг эмоциональных отношений в подростковых сообществах, классных коллективах является крайне значимым, поскольку именно оценка характера их трансформации на различных этапах жизнедеятельности может выступать основанием для разработки вариантов оказания психолого-педагогической помощи и поддержки всем категориям обучающихся. Выработанные с учетом актуальной ситуации дальнейшие профилактические, развивающие или коррекционные воздействия могут быть ориентированы либо как на адресную работу с отдельными категориями школьников, так и направлены в целом на формирование эмоционально безопасных отношений в образовательной среде. Принимать участие в такой работе должны все ключевые фигуры взрослого сообщества, способного стать образцом и управлять развитием отношений в детских и подростковых коллективах, поскольку только комплексная системная непрерывная деятельность команды заинтересованных специалистов может обеспечить значимые результаты и позитивные эффекты для обучения, воспитания и социализации всех категорий обучающихся.

## **Литература**

- Беляева О.А. Особенности эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 1 (65). С. 6–16. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-65-1-6-16>
- Беляева О.А., Ладнова Ю.Н. Оценка отношения студентов педагогического колледжа и молодых педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Цифровая трансформация современных образовательных технологий и систем научного знания. Казань: Общество с ограниченной ответственностью «САНТРЕМ», 2024. С. 44–47.
- Гринина Е.С. Отношение молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. 2015. Т. 4. Вып. 4 (16). С. 333–338.
- Деревянкина Н.А. Проблема межличностных отношений в инклюзивном образовании // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. С. 54–58.
- Дуда И.В., Дударева Л.А. Особенности нравственных ценностей подростков в условиях инклюзивного образования // Baltic Humanitarian Journal. 2021. Т. 10. № 4(37). С. 70–72. <https://doi.org/10.26140/bgз3-2021-1004-0015>
- Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. Инклюзивное образование: Специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство. М.: Национальный книжный центр, 2018. 112 с.
- Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М.: Смысл, 2017. 79 с.
-

- 
- Малофеев Н.Н., Кукушкина О.И., Никольская О.С. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС. М.: Просвещение, 2014. 42 с.
- Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб.: Речь, 2002. 112 с.
- Першина Н.А., Шамардина М.В. Особенности инклюзивной культуры подростков // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. № 4 (15). С. 198–203.
- Романова Е.В., Беляева О.А. Особенности проявления эмоционального интеллекта подростков с интеллектуальными нарушениями // Вестник науки. 2025. № 1 (82). Том 4. С. 770–777. URL: <https://www.вестник-науки.рф/volume/journal-1-82-4> (дата обращения: 29.01.2025)
- Ставицкий О.А. Психологическая модель личности с комплексом гандикапа // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2014. № 3 (4). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/1087> (дата обращения: 29.01.2025).
- Фаркас Э. Концептуализация инклюзивного образования и его контекстуализация в рамках Миссии ЮНИСЕФ. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). 2014. 59 с.
- Santos G.D., Sardinha S., Reis S. Relationships in inclusive classrooms // Journal of Research in Special Educational Needs. Vol. 16. No. S1. 2016. Pp. 950–954. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12238>

## References

- Belyaeva, O.A. (2024). Features of the emotional attitude of younger schoolchildren towards their peers with disabilities. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 6–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-65-1-6-16>
- Belyaeva, O.A., & Ladnova, Yu.N. (2024). Assessment of the attitude of students of the pedagogical college and young teachers to work in inclusive education. *Cifrovaya transformatsiya sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologij i sistem nauchnogo znaniya* (pp. 44–47). Kazan': SANTREM. (In Russ.)
- Duda, I.V., & Dudareva, L.A. (2021). Peculiarities of moral values of adolescents in the context of inclusive education. *Baltic Humanitarian Journal*, 10(4), 70–72. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1004-0015>
- Farkas, E. (2014). *Conceptualization of inclusive education and its contextualization within the framework of the UNICEF Mission*. Detskiy fond OON (YuNISEF).
- Grinina, E.S. (2015). The attitude of young people to people with disabilities. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*, 4(4), 333–338. (In Russ.)
- Kostina, L.M., Dunaevskaya, E.B., & Bogomyagkova, V.I. (2020). The attitude of younger schoolchildren to children with disabilities in inclusive education. *Kompleksnyye issledovaniya detstva*, 2(4), 263–270. (In Russ.)
- Levchenko, I.Yu., Prikhod'ko, O.G., Guseynova, A.A., & Manuylova V.V. (2018). *Inclusive education: Special conditions for the inclusion of students with disabilities in the educational space*. Moscow: Natsional'nyy knizhnyy tsentr. (In Russ.)
- Leont'ev, D.A., Aleksandrova, L.A., & Lebedeva, A.A. (2017). *Personal development and psychological support for students with disabilities in an inclusive professional education*. Moscow: Smysl. (In Russ.)
- Malofeev, N.N., Kukushkina, O.I., & Nikol'skaya, O.S. (2014). *The concept of a Special Federal State Educational Standard for the children with disabilities*. FSES. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
- Orekhova, O.A. (2002). *Color diagnostics of a child's emotions*. St. Petersburg: Rech'. (In Russ.)
- Pershina, N.A., & Shamardina, M.V. (2019). Features of inclusive culture of teenagers. *Zdorov'ye cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta*, (4), 198–203. (In Russ.)
- Romanova, E.V., & Belyaeva, O.A. (2025). Features of the manifestation of emotional intelligence in adolescents with intellectual disabilities. *Vestnik nauki*, 4(1), 770–777. (In Russ.) Retrieved from <https://www.вестник-науки.рф/volume/journal-1-82-4>
-

---

Santos, G.D, Sardinha, S., & Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 950–954. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12238>

Stavitsky, O.A. (2014). Psychological model of personality with a handicap complex. *Universum: psihologiya i obrazovanie*, (3). (In Russ.) Retrieved from <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/1087>

---

### **Информация об авторе**

**Беляева Ольга Алексеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского; почтовый адрес: 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1; электронная почта: [olga-alekseevna@mail.ru](mailto:olga-alekseevna@mail.ru)

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 15.01.25. Принята к печати 30.01.25.

---

### **Information about the author**

**Olga A. Belyaeva**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky; Postal Address: 150000, Russia, Yaroslavl, 108/1, Republikanskaya Street; e-mail: [olga-alekseevna@mail.ru](mailto:olga-alekseevna@mail.ru)

---

### **Conflicts of interest**

The author declares no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 15 January 2025. Accepted 30 January 2025.

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-20-30>

## **ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

---

**И.Г. Колосова**

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия,  
[tais\\_i@mail.ru](mailto:tais_i@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9548-7998>

**Резюме.** *Статья содержит теоретический анализ проблемы формирования мотивационной готовности к самостоятельной профессиональной деятельности на этапе профессиональной подготовки, которая бы опиралась на такое комплексное качество, как жизнестойкость. По мнению автора, жизнестойкость является более общим понятием по отношению к понятию стрессоустойчивости. Что, в свою очередь, определяет способность личности противостоять разнообразным стрессам, которые неизбежно возникают при выполнении профессиональных обязанностей. Автор указывает на связь стрессоустойчивости с мотивационным комплексом, а, именно, с уровнем и видом мотивации: внутренней и внешней, положительной и отрицательной. И подчеркивает важность для эффективного решения профессиональных задач в структуре личности таких комплексных качеств, как стрессоустойчивость и жизнестойкость. В статье дается отсылка к ряду работ отечественных и зарубежных авторов, в которых осуществляется анализ этих понятий. И обосновывается актуальность изучения психологических характеристик, которые входят в состав свойства жизнестойкости. В процессе эмпирического исследования автор обнаруживает связь между степенью готовности к профессиональной деятельности у студентов выпускных курсов и степенью удовлетворенности профессией у трудоустроенных выпускников с уровнем жизнестойкости и определенными стратегиями стресс преодолеляющего поведения. Определено также различие в оценке жизненных ситуаций как возможности обучения у студентов, пока не имеющих собственного профессионального опыта, и у молодых специалистов. Полученные результаты ставят вопрос о необходимости формирования жизнестойкости как профессионально важного качества, в том числе и как условия эффективной профессиональной деятельности без высокого риска эмоционального выгорания.*

**Ключевые слова:** *жизнестойкость, стрессоустойчивость, стресс, совладание со стрессом, профессиональные качества, мотивационная готовность, молодые специалисты, будущие специалисты*

### **Для цитирования**

---

Колосова И.Г. Жизнестойкость как профессионально значимое качество будущих специалистов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 20–30.  
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-20-30>

## RESILIENCE AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITY OF FUTURE SPECIALISTS

Irina G. Kolosova

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, tais\_i@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0001-9548-7998>

**Abstract.** *The article contains a theoretical analysis of the problem of formation of motivational readiness for independent professional activity at the stage of professional training, which would be based on such a complex quality as resilience. According to the author, resilience is a more general concept in relation to the concept of stress tolerance. This determines a person's ability to withstand the various stresses that inevitably arise when performing professional duties. The author points out the relationship of stress tolerance with the motivation complex, with the level and type of motivation: internal and external, positive and negative. And he emphasizes the importance of such complex qualities as stress tolerance and resilience in the personality structure for the effective solution of professional tasks. The article provides a reference to a number of works by domestic and foreign authors, which analyze these concepts. And the relevance of studying the psychological characteristics that are part of the resilience property is substantiated. In the course of empirical research, the author discovers a relationship between the degree of professional readiness among graduate students and the degree of professional satisfaction among employed graduates with a level of resilience and certain strategies for stress-overcoming behavior. There is also a difference in the assessment of life situations as learning opportunities for students who do not yet have their own professional experience, and for young professionals. The obtained results raise the question of the need to form resilience as a professionally important quality, including as a condition for effective professional activity without a high risk of emotional burnout.*

**Keywords:** *resilience, stress tolerance, stress, coping with stress, professional qualities, motivational readiness, young specialists, future specialists*

### For citation

---

Kolosova, I.G. (2025). Resilience as a professionally significant quality of future specialists. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 20–30. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-20-30>

Основная задача, которая стоит перед выпускниками вузов и молодыми специалистами — быть конкурентоспособными на рынке труда. Данной цели можно достичь только сформировав у себя весь комплекс компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности. Безусловно, базовой характеристикой, указывающей на наличие готовности к профессиональной деятельности, является мотивационная готовность. Одним из основоположников данного теоретического подхода является В.Г. Леонтьев, который отмечал, что мотив — это внутренний источник активности человека (Леонтьев, 1999). На необходимость формирования мотивационного компонента, как базового и определяющего готовность к деятельности в различных профессиональных сферах, указывают и ряд других авторов (Дьяченко, Кандыбович, 1976; Беляев, Петровская, Машина, 2014; Захарова, Ежова, 2018; Жемерикина, Шнайдер, 2021; Дуреева, 2019; Пунько, 2019). Тем не менее, говорить о том, что мотивация является

---

единственным определяющим фактором успешности выполнения профессиональных функций, неверно.

На текущий момент одной из наиболее серьезных проблем, с которой сталкивается человек в ходе своей профессиональной деятельности, является обилие разнообразных сложных и, зачастую, стрессогенных ситуаций. Частая смена требований, высокая конкуренция, необходимость постоянно выдерживать быстрый темп диктуют необходимость формирования у специалистов не только профессиональных качеств, но и способностей личности успешно преодолевать трудности и адаптироваться к актуальным реалиям профессии.

В теории Г. Селье (1982) стресс — это неспецифическая реакция в ответ на воздействие неблагоприятных физических и психологических факторов, что вызывает напряжение всех систем организма, и может быть определено как некое психофизиологическое состояние. При исследовании факторов, влияющих на деятельность человека, уже И.П. Павлов, П.К. Анохин, А.А. Ухтомский и Д.Н. Узнадзе указали на наличие ряда психофизиологических качеств, которые определяют готовность человека к выполнению деятельности. Современные исследования также подтверждают это положение (Моляко, 1991).

Согласно деятельностной теории А.Н. Леонтьева, любая деятельность человека имеет четыре основных уровня: первый уровень базируется на потребностях, которые трансформируются в мотив и направлены на цель и решение ряда задач; второй и третий состоят из действий и операций и направлены на достижение цели деятельности; четвертый уровень составляют психофизиологические функции, которые отвечают за физиологическое обеспечение эффективного функционирования (Леонтьев, 2004). Наличие четвертого уровня в структуре деятельности человека подтверждает необходимость включения в структуру мотивационной готовности к профессиональной деятельности психологического конструкта, позволяющего преодолеть ежедневный стресс.

Актуальные реалии таковы, что одной из необходимых личностных характеристик, способствующих эффективному выполнению профессиональной деятельности, является стрессоустойчивость. Данное качество позволяет личности справляться с отрицательными воздействиями среды, в том числе профессиональной, сохранять работоспособность. Благодаря стрессоустойчивости, человек способен находить оптимальные для себя решения в непредвиденных, нестандартных ситуациях. Проведенное нами ранее исследование позволяет утверждать, что стрессоустойчивость связана с мотивацией профессиональной деятельности и является компонентом мотивационной готовности. Нами было экспериментально доказано, что чем выше стрессоустойчивость, тем оптимальней мотивационный комплекс: высокий уровень внутренней и внешней положительной мотивации и низкий — внешне отрицательной (Алмазова, Ельникова, Колосова, 2022).

Однако, анализ осуществления профессиональной деятельности в современных условиях вызывает необходимость уточнения такого элемента в структуре мотивационной готовности, как стрессоустойчивости. И расширения понятия стрессоустойчивость до более полного и емкого психологического конструкта — жизнестойкость. Данная личностная переменная была введена в научную терминологию С. Мадди, который назвал ее — *hardiness* (выносливость, стойкость) и рассматривал как психологический фактор, способствующий успешному совладанию со стрессом. В отечественной психологии этот термин С. Мадди стал использоваться в переводе Д.А. Леонтьева, который предложил термин «жизнестойкость». «Hardiness» у С. Мадди представляет собой систему и включает убеждения и стратегии совладания со стрессом, в том числе способы заботы о физическом здоровье, поиск социальной поддержки, способность

---

правильно оценивать сложившуюся ситуацию. Таким образом, данная система позволяет использовать преимущества, имеющиеся в конкретной ситуации, и превратить проблему в задачу, найти оптимальное решение (Мадди, 2002). Жизнестойкость рассматривалась многоаспектно, в первую очередь в связи с психическим благополучием и психическим здоровьем (Maddi, 1998; Shepperd, Kashani, 1991).

А.А. Плигин называет это явление термином «жизненная стойкость» и определяет как стратегию преодоления жизненных трудностей высокой интенсивности, которая складывается на разных возрастных этапах и зависит от осознанной саморегуляции (Плигин, 2017). Ряд современных исследований рассматривают жизнестойкость именно в контексте профессиональной деятельности, в том числе и при профессиональной подготовке (Масюк, 2024; Михалькова, Радченко, 2023; Церфус, 2024).

Опираясь на анализ теоретических положений А.Н. Леонтьева (2004), Г. Селье (1982), С. Мадди (2002), В.А. Моляко (1991) и др., а также на полученные нами ранее экспериментальные данные, можно с уверенностью утверждать, что способность успешно преодолевать стресс можно и нужно рассматривать в качестве одного из элементов мотивационной готовности к профессиональной деятельности. Оптимальный уровень стрессоустойчивости, являющийся частью жизнестойкости как важного личностного ресурса, будет способствовать как достижению профессиональных целей, так и стабилизации психофизиологического состояния, что является необходимым компонентом структуры личности успешного профессионала.

Таким образом, условия осуществления профессиональной деятельности с высоким темпом и быстрой сменой условий, многозадачностью повышают стрессогенность профессиональной деятельности и увеличивают необходимость изучения психологических механизмов, определяющих успешность эффективного «вливания» в профессиональную деятельность молодых специалистов. На наш взгляд, такими психологическими характеристиками являются компоненты системы психологического конструкта жизнестойкости, такие как: вовлеченность, контроль и принятие риска, определенные С. Мадди.

В ходе изучения стрессоустойчивости, как компонента мотивационной готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, и анализа имеющихся исследований на данную тему нами была описана структура, которая схематически представлена на рисунке 1.

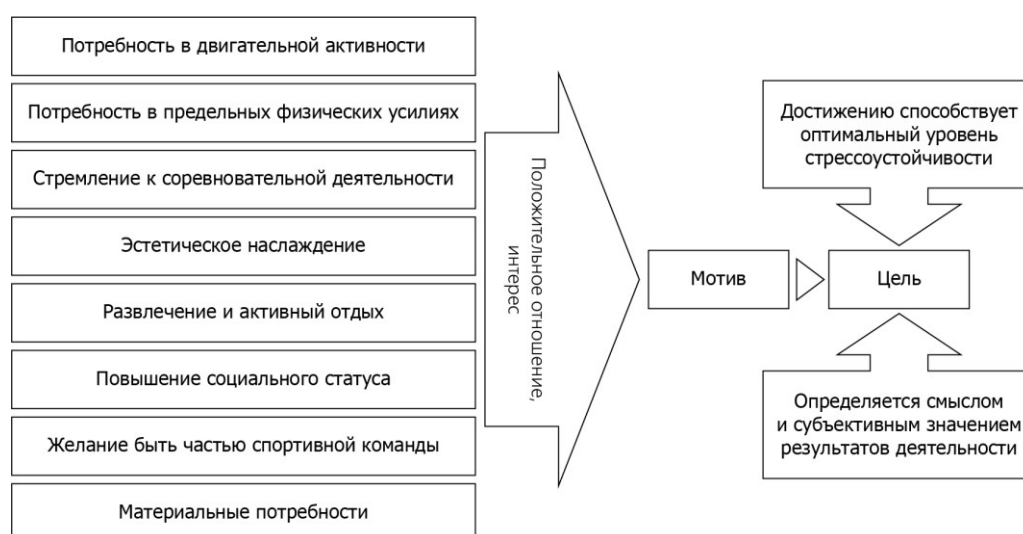


Рис. 1. Структура мотивационной готовности будущих педагогов-спортсменов к профессиональной деятельности

---

Все вышесказанное определило цель нашего исследования — рассмотрение жизнестойкости как профессионально значимого качества будущих специалистов.

Достижение поставленной цели осуществлялось в ходе проведения эмпирического исследования на базе Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, которое осуществлялось в два этапа. В исследовании приняли участие 162 испытуемых: студенты выпускных курсов разных направлений подготовки ( $22,5 \pm 1,3$  года,  $n = 71$ ), трудоустроенные выпускники ЕГУ им. И.А. Бунина первого, второго и третьего года работы по полученной специальности ( $28 \pm 5,5$  года,  $n = 91$ ). Статистический анализ результатов проводился с использованием Т-критерия Стьюдента. Обработка результатов осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics (версия 22).

Основной задачей первого этапа экспериментального исследования выступило выявление степени готовности к профессиональной деятельности у студентов выпускных курсов и степени удовлетворенности профессией у трудоустроенных выпускников, а также готовности у данной категории респондентов работать далее в выбранной профессиональной сфере.

Для получения обозначенных выше данных нами был проведен анализ успеваемости у обучающихся и опрос трудоустроенных выпускников. Общая численности участников первого этапа исследования составила более 500 человек.

В ходе анализа успеваемости учитывались как оценки, полученные по дисциплинам профессионального цикла, так и оценки за практику. Студенты, получающие отметки «отлично» и «хорошо» были отнесены к группе потенциально готовых к профессиональной деятельности. В качестве дополнительной методики применялся блиц опрос, который включал в себя только две позиции. Обучающихся просили ответить на вопросы: нравится ли им выбранная специальность, и собираются ли они работать по получаемой специальности.

Опрос трудоустроенных выпускников включал в себя ряд вопросов, в частности: не разочаровались ли они в выбранной профессии, соответствует ли их профессиональная деятельность ожиданиям, с какими трудностями столкнулись выпускники в своей профессиональной деятельности.

Проведенный анализ успеваемости и опрос позволили нам выделить из всей совокупности участников исследования студентов, имеющих как высокие показатели в области профессиональной подготовки, так и имеющих планы работать по получаемой профессии. А также трудоустроенных выпускников, которые полностью удовлетворены своей профессией и не собирающихся менять профессиональную область.

Полученные результаты позволили разделить выборку на две основные группы:

- будущие специалисты;
- практикующие молодые специалисты.

Целью второго этапа эксперимента было изучение исследование жизнестойкости как профессионально значимого качества. Работа на данном этапе включала в себя:

- выявление уровня жизнестойкости;
- определение стратегий стресс преодолеляющего поведения.

Данный этап в большей степени можно рассматривать как вспомогательное исследование, которое позволило более глубоко изучить особенности поведения в нестандартных ситуациях.

Уровень жизнестойкости определялся с помощью теста жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой (2006)). Тест направлен на определение ряда компонентов, позволяющих судить об уровне жизнестойкости: вовлеченность, контроль, склонность к риску (табл. 1).

---

**Уровень жизнестойкости согласно тесту жизнестойкости С. Мадди  
(в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой)**

Шкала	Уровень выраженности	Будущие специалисты (%)	Практикующие молодые специалисты (%)	U критерий Манна-Уитни
Вовлеченность	высокий	19	13	p = 0,450
	выше среднего	39	33	
	низкий	42	54	
Контроль	высокий	42	54	p = 0,033
	выше среднего	39	35	
	низкий	19	11	
Принятие риска	высокий	18	14	p = 0,114
	выше среднего	53	29	
	низкий	29	57	
Уровень жизнестойкости	высокий	34	19	p = 0,024
	выше среднего	58	49	
	низкий	8	32	

Как видно из представленной выше таблицы, как будущие, так и молодые практикующие специалисты демонстрируют достаточно низкий уровень вовлеченности, что указывает на то, что представители обеих групп респондентов не получают удовольствия от своей деятельности. Причем, у практикующих молодых специалистов низких показателей по данному компоненту более 50 %, что косвенно указывает на низкую заинтересованность профессиональной деятельностью. Самые высокие показатели, как у студентов, так и у работающих выпускников вуза по шкале «контроль», то есть большинство респондентов считают, что управляют своей жизнью и влияют на результаты происходящего. Критерий «принятие риска» указывает на способность человека рассматривать все жизненные ситуации как возможность приобретения опыта. Более высокие показатели выявлены, как видно из таблицы 1, у студентов.

Таким образом, можно заключить, что в целом у обучающихся профессии более высокий уровень жизнестойкости, что у молодых специалистов, уже работающих по специальности. Студенты, хоть не значительно, но все же более вовлечены в профессиональную деятельность и значительно в большей степени склонны воспринимать большинство жизненных ситуаций как возможность обучения. При этом молодые работающие по профессии специалисты менее вовлечены в профессиональную деятельность, в меньшей степени нежели студенты готовы рассматривать «жизнь» как способ приобретения опыта. Но при этом в большей степени склонны бороться, чтобы повлиять на происходящую ситуацию.

Полученные результаты указывают на то, что работающие молодые специалисты менее защищены от негативных воздействий, на которые мы указывали в начале. Кроме того, даже при том, что у студентов выявлен более высокий уровень жизнестойкости, все же и они не защищены полностью от потенциальных негативных воздействий, а значит, и от эмоционального выгорания.

Для того, чтобы анализ способности молодых профессионалов противостоять негативным факторам был более полным с возможностью выявления уровня сформированной эффективного противостояния стрессу, нами была проведена диагностика с использованием опросника по определению стратегий стресс-преодолевающего поведения «SACS» (С. Хобфолл).

**Стратегии стресс преодолевающего поведения  
согласно «SACS» (С. Хобфолл)**

Шкала	Уровень выраженности	Будущие специалисты (%)	Практикующие молодые специалисты (%)	U критерий Манна-Уитни
Ассертивные действия	высокий	28	13	0,006
	выше среднего	38	38	
	низкий	–	19	
Осторожные действия	высокий	11	18	0,415
	выше среднего	55	19	
	низкий	–	–	
Избегание	высокий	11	18	0,320
	выше среднего	44	40	
	низкий	–	–	
Вступление в социальный контакт	высокий	14	8	0,570
	выше среднего	59	50	
	низкий	–	–	
Поиск социальной поддержки	высокий	14	16	0,614
	выше среднего	44	40	
	низкий	8	18	
Асоциальные действия	высокий	20	5	0,001
	выше среднего	39	35	
	низкий	–	–	
Агрессивные действия	высокий	29	12	0,005
	выше среднего	39	38	
	низкий	–	–	
Импульсивные действия	высокий	4	10	0,150
	выше среднего	68	49	
	низкий	–	–	
Манипулятивные действия	высокий	21	13	0,049
	выше среднего	38	34	
	низкий	–	–	

Анализ данных выбора стратегий стресс-преодолевающего поведения студентами и молодыми специалистами позволяет заключить:

1. Ассертивное действие (разница статистически подтверждена по U-критерию Манна-Уитни на уровне 0,006 в пользу студентов): показатели выше среднего и высокие наблюдаются у 38 % и 28 % студентов, соответственно, по сравнению с 30 % и 13 % среди молодых специалистов; низкие показатели у студентов не зафиксированы, что нельзя сказать о молодых специалистах (19 %).

2. По показателям осторожные действия, избегание, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки и импульсивные действия значимость разницы не подтверждена.

3. Асоциальные действия (разница статистически подтверждена по U-критерию Манна-Уитни на уровне 0,001 в пользу студентов): низкие показатели имеют только молодые специалисты; показатели выше среднего и высокие имеют 39 % и 20 % студентов по сравнению с 35 % и 5 % среди работающих выпускников вуза, соответственно.

4. Агрессивные действия (разница статистически подтверждена по U-критерию Манна-Уитни на уровне 0,005 в пользу студентов): значения выше среднего и высокие имеют 39 % и 29 % студентов в сравнении с 38 % и 12 %, соответственно, среди молодых специалистов.

---

5. Манипулятивные действия (разница статистически подтверждена по U-критерию Манна-Уитни на уровне 0,049 в пользу студентов): значения выше среднего и высокие имеют 38 % и 21 % студентов по сравнению с 34 % и 13 % среди работающих выпускников вуза, соответственно.

Согласно анализу данных показателей конструктивности выбора стратегий стресс-преодолевающего поведения, значимой разницы между студентами и молодыми специалистами не обнаружено: подавляющее большинство студентов (52 %) и работающих выпускников вуза (56 %) выборках имеют высокий индекс конструктивности.

Студенты в стрессовых условиях чаще, чем молодые специалисты, выбирают активную (ассертивные действия), асоциальную (асоциальные и агрессивные действия), косвенную (манипулятивные действия) стратегии.

Как видно из представленных выше результатов, молодые специалисты (как делающие первые шаги, так и только собирающиеся работать по профессии) не готовы к тем многочисленным стрессам, которыми сопровождается профессиональная деятельность. Мы убеждены, что описанные выше особенности поведения могут негативно сказаться на всех сферах жизнедеятельности, в том числе и на профессиональной.

Безусловно, полученных данных недостаточно, чтобы делать масштабные выводы, тем не менее, описанные результаты позволяют очередной раз задуматься о настоятельной необходимости учета готовности не только к выполнению непосредственных профессиональных функций, но и к эффективному совладанию с потенциальными стрессовыми ситуациями в профессиональной деятельности.

## Литература

- Алмазова И.Г., Ельникова О.Е., Колосова И.Г. Стрессоустойчивость как компонент мотивационной готовности будущих педагогов-спортсменов к профессиональной деятельности // Теория и практика физической культуры. 2022. № 9. С. 110–112.
- Ананьина М.В. Жизнестойкость и самоактивация взрослых в условиях стрессоров повседневности // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 3–4 декабря 2021 г. / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, Л.А. Александровой, В.В. Барцалкиной, Е.В. Гуровой, М.А. Одинцовой. М.: МГППУ, Издательский Дом «Бахрах-М», 2021. С. 406–409.
- Беляев Р.В., Петровская М.В., Машина А.В. Мотивационная готовность к службе в войсках как компонент профессиональной готовности будущих офицеров // Инновационный Вестник Регион. 2014. № 1. С. 90–93.
- Дурева Т.В. Мотивация как основной компонент профессиональной готовности // Молодой ученый. 2019. № 23 (261). С. 352–356. URL: <https://moluch.ru/archive/261/60155/> (дата обращения: 04.02.2025).
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 175 с.
- Жемерикина Ю.И., Шнайдер В.Ф. Мотивационная и эмоциональная готовность, как составляющие психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности // Матрица научного познания. 2021. № 11-1. С. 286–293.
- Захарова Е.А., Ежова Ю.М. Мотивационная готовность как компонент психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-медиков // Медицинский альманах. 2018. № 1 (52). С. 14–18.
- Зеер Э.Ф., Павлова А.М. Прикладные аспекты общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева (к 100-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева) // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2003. № 1. С. 92–104.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, «Академия», 2004. 352 с.
-

- 
- Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. М.: Просвещение, 1999. 142 с.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
- Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 101–113.
- Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
- Масюк В.И. Некоторые проблемы формирования жизнестойкости у студентов-психологов // Актуальные исследования. 2024. № 47-2 (229). С. 90–92.
- Михалькова Е.И., Радченко С.А. Взаимосвязь жизнестойкости и особенностей совладания с профессиональными трудностями // Молодой ученый. 2023. № 33 (480). С. 104–116. URL: <https://moluch.ru/archive/480/pdf/2399/> (дата обращения: 04.02.2025).
- Моляко В.А. Рейтинг уровня подготовки специалистов // Среднее специальное образование. 1991. № 11. С. 21–22.
- Плигин А.А. Стратегические основы построения жизненного пути личности: от теории — к методу психологической помощи // Актуальные проблемы психологического знания. 2017. № 2 (43). С. 7–19.
- Пуныко Н.Ю. Специфика формирования социально-психологической готовности к профессиональной деятельности в процессе профессионального становления студентов московских вузов: мотивационный компонент // Вестник Московского университета МВД России. 2019. № 7. С. 320–325. <https://doi.org/10.24411/2073-0454-2019-10428>
- Самвелян Ф.Г. Анализ подходов к определению сущности понятия «стрессоустойчивость» в психологии // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 84. С. 72–74.
- Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 126 с.
- Церфус Д.Н. Связь жизнестойкости и стилей саморегуляции поведения курсантов МЧС России // Дошкольное и начальное образование: теория и практика. Материалы научной конференции. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2024. С. 93–98.
- Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness // Encyclopedia of Mental Health. Ed by. H.S. Friedman. San Diego: Academic Press, 1998. Pp. 323–335.
- Shepperd J.A., Kashani J.H. The Relationship of Hardiness, Gender, and Stress to Health Outcomes in Adolescents // Journal of Personality. 1991. Vol. 59 (4). Pp. 747–768. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00930.x>

## References

- Almazova, I.G., Yelnikova, O.E., & Kolosova, I.G. (2022). Stress tolerance as a component of future athletes' motivational readiness for professional activity. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, (9), 110–112.
- Ananyina, M.V. (2021). Resilience and self-activation of adults in the context of everyday stressors. In B.B. Aismontas, L.A. Alexandrova, V.V. Bartsalkina, E.V. Gurova & M.A. Odintsova (Eds.), *Psychological assistance to socially vulnerable individuals using distance technologies (Internet counseling and distance learning): Proceedings of the VIII All-Russian scientific and practical conference with international participation, Moscow, December 3–4, 2021* (pp. 406–409). Moscow: MGPPU, Izdatel'skiy Dom "Bakhrakh-M".
- Belyaev, R.V., Petrovskaya, M.V., & Mashina, A.V. (2014). Motivational readiness for military service as a component of professional readiness of future officers. *Innovatsionnyy Vestnik Region*, (1), 90–93.
- Cerfus, D.N. (2024). The relationship between resilience and styles of self-regulation of behavior of cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia. In *Preschool and primary education: theory and practice. Proceedings of the scientific conference* (pp. 93–98). Yaroslavl: Yaroslavskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. K.D. Ushinskogo.
- Dureeva, T.V. (2019). Motivation as the main component of professional readiness. *Molodoy uchenyy*, (23), 352–356. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/261/60155/>
-

- 
- Dyachenko, M.I., & Kandybovich, L.A. (1976). *Psychological problems of readiness for activity*. Minsk: BGU.
- Leontiev, A.N. (2004). *Activity. Conscience. Personality*. Moscow: Smysl, "Akademiya".
- Leontiev, D.A., & Rasskazova, E.I. (2006). *Test of resilience*. Moscow: Smysl.
- Leontiev, V.G. (1999). *Psychological mechanisms of motivation of educational activity*. Moscow: Prosveshchenie.
- Maddi, S. (1998). Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness. In H.S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* (pp. 323–335). San Diego: Academic Press.
- Maddy, S.R. (2005). Semantic formation in the decision-making process. *Psikhologicheskii zhurnal*, 26(6), 101–113.
- Masyuk, V.I. (2024). Some problems of building resilience among psychology students. *Aktual'ny'e issledovaniya*, (47-2), 90–92.
- Mikhalkova, E.I., & Radchenko, S.A. (2023). The relationship between resilience and coping with professional difficulties. *Molodoy uchenyy*, (33), 104–116. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/480/pdf/2399/>
- Molyako, V.A. (1991). Rating of the level of specialists' training. *Srednee special'noe obrazovanie*, (11), 21–22.
- Muddy, S. (2002). *Theories of personality: a comparative analysis*. St. Petersburg: Speech.
- Pligin, A.A. (2017). Strategic foundations of building a personality's life path: from theory to a method of psychological assistance. *Aktual'ny'e problemy`psixologicheskogo znaniya*, (2), 7–19.
- Punko, N.Y. (2019). Specifics of the formation of socio-psychological readiness for professional activity in the process of professional development of students of Moscow universities: motivational component. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, (7), 320–325. <https://doi.org/10.24411/2073-0454-2019-10428>
- Samvelyan, F.G. (2019). Analysis of approaches to defining the essence of the concept of stress tolerance in psychology. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*, (84), 72–74.
- Selye, G. (1982). *Stress without distress*. Moscow: Progress.
- Shepperd, J.A., & Kashani, J.H. (1991). The Relationship of Hardiness, Gender, and Stress to Health Outcomes in Adolescents. *Journal of Personality*, 59(4), 747–768. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00930.x>
- Zakharova, E.A., & Yezhova, Yu.M. (2018). Motivational readiness as a component of psychological readiness for professional activity of medical students. *Medicinskij al'manax*, (1), 14–18.
- Zeer, E.F., & Pavlova A.M. (2003). Applied aspects of the general psychological theory of A.N. Leontiev's activity (on the occasion of the 100th anniversary of the birth of A.N. Leontiev). *Obrazovaniye i nauka. Izvestiya URO RAO*, (1), 92–104.
- Zhemerikina, Yu.I., & Schneider, V.F. (2021). Motivational and emotional readiness as components of students' psychological readiness for future professional activity. *Matricza nauchnogo poznaniya*, (11-1), 286–293.

---

### **Информация об авторе**

**Колосова Ирина Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: [tais\\_i@mail.ru](mailto:tais_i@mail.ru)

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 21.01.25. Принята к печати 10.02.25.

---

---

**Information about the author**

---

**Irina G. Kolosova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: tais\_i@mail.ru

**Conflicts of interest**

---

The author declares no conflicts of interests.

**Article history**

---

Received 21 January 2025. Accepted 10 February 2025.

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-31-41>

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

---

**С.И. Кудинов<sup>1</sup>, В.С. Кудинов<sup>2</sup>, С.С. Кудинова<sup>3</sup>**

<sup>1,3</sup> Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия

<sup>1</sup> [rudn.tgu@yandex.ru](mailto:rudn.tgu@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2117-6975>

<sup>2</sup> Московский гуманитарно-экономический университет, Москва, Россия,  
[kudinov\\_vlad@mail.ru](mailto:kudinov_vlad@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7743-8965>

<sup>3</sup> [kudinova.sofia2017@yandex.ru](mailto:kudinova.sofia2017@yandex.ru)

**Резюме.** *Успешность профессиональной деятельности педагогов обусловлена целым рядом индивидуально-личностных качеств и профессиональных компетенций специалиста. Одним из ключевых триггеров результативности данной деятельности выступает профессиональная самореализация педагога обеспечивающая в целом удовлетворенность специалиста результатами своего труда. В то же время нужно отметить, что профессиональный успех педагога зависит от его умения расположить к себе учащихся, найти нужный коммуникативно-эмоциональный подход к обучающимся, понять их по вербальным и невербальным проявлениям в трудных для них ситуациях. Все это невозможно без должной сформированности социального интеллекта. Основная цель настоящего исследования заключалась в теоретическом обобщении современных подходов к изучению профессиональной самореализации специалиста и эмпирическом обосновании социального интеллекта как предиктора профессиональной самореализации начинающих педагогов. Теоретической основой исследования выступили: теория личности А. Маслоу, теоретическое обоснование социального интеллекта как особого вида познания (Х. Гарднер, Дж. Гилфорд), концепция рассматривающая социальный интеллект как компетентность в сфере коммуникации (Р. Стернберг), полисистемная концепция самореализации личности (С.И. Кудинов). В эмпирическом исследовании использовались: «Многомерный опросник самореализации личности» С.И. Кудинова; «Методика исследования социального интеллекта» Дж. Гилфорда, М. Салливена. С целью определения субъективного принятия учащимися педагогов использовалась авторская анкета «Индекс субъективного принятия педагога». При математико-статистической обработке были задействованы *t*-критерий Стьюдента, корреляционный и факторный анализ. В исследовании приняло участие 89 начинающих педагогов со стажем работы 1–3 года в возрасте 23–27 лет. В выборку вошли 53 женщины и 36 мужчин, общеобразовательных учреждений г. Москвы. Результаты исследования позволили подтвердить гипотезу о наличии зависимости уровня развития социального интеллекта и успешности профессиональной самореализации начинающих педагогов. Результаты сравнительного анализа показали, что более высокий уровень развития социального интеллекта выступает предпосылкой успешности самореализации педагогов, где в качестве системообразующих составляющих выступают установки преобразования, мотивация достижения, креативность, оптимистичность и результативность дея-*

---

тельности. В то время как у респондентов со средне-низким уровнем развития социального интеллекта отмечаются трудности профессионального самовыражения, а доминантными характеристиками являются пессимистичность, установки приспособления, мотивация избегания и консервативность. Проведенное исследование доказывает необходимость разработки и реализации специальных курсов по развитию социального интеллекта в период профессиональной подготовки студентов, а также курсов повышения квалификации по данной теме для молодых специалистов.

**Ключевые слова:** педагоги, социальный интеллект, уровни, переменные, характеристики, самореализация

### **Для цитирования**

Кудинов С.И., Кудинов В.С., Кудинова С.С. Особенности профессиональной самореализации начинающих педагогов с разным уровнем социального интеллекта // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 31–41. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-69-1-31-41>

Research article

## **FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF NOVICE TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF SOCIAL INTELLIGENCE**

**Sergey I. Kudinov<sup>1</sup>, Vladislav S. Kudinov<sup>1</sup>, Sofia S. Kudinova<sup>2</sup>**

<sup>1,2,3</sup> Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

<sup>1</sup> rudn.tgu@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2117-6975>

<sup>2</sup> Moscow University of Humanities and Economics, Moscow, Russia, kudinov\_vlad@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7743-8965>

<sup>3</sup> kudinova.sofia2017@yandex.ru

**Abstract.** *The success of teachers' professional activities is determined by a range of individual personality traits and professional competencies. One of the key triggers for the effectiveness of this activity is the professional self-realization of the teacher, which generally ensures the specialist's satisfaction with the results of their work. At the same time, it should be noted that a teacher's professional success depends on their ability to endear themselves to students, find the right communicative-emotional approach, and understand them through verbal and non-verbal expressions in challenging situations. All of this is impossible without the proper formation of social intelligence. The main objective of this study was to theoretically summarize contemporary approaches to studying the professional self-realization of specialists and empirically substantiate social intelligence as a predictor of the professional self-realization of novice teachers. The theoretical foundation of the study included: A. Maslow's personality theory, the theoretical rationale of social intelligence as a distinct type of cognition by H. Gardner and J. Guilford, the concept of social intelligence as communication competence by R. Sternberg, and the polysystemic concept of personality self-realization by S. I. Kudinov. The empirical study utilized the "Multidimensional Personality Self-Realization Questionnaire" by S.I. Kudinov and the "Social Intelligence Test" by J. Guilford and M. Sullivan. To determine the subjective acceptance of teachers by students, the author-developed "Teacher Subjective Acceptance Index" questionnaire was used. Mathematical and statistical processing involved the Student's t-test, correlation analysis, and factor analysis. The study included 89 novice teachers with 1–3 years of experience, aged 23–27 years. The sample con-*

---

sisted of 53 women and 36 men from general education institutions in Moscow. The research results confirmed the hypothesis of the dependence between the level of social intelligence development and the success of professional self-realization of novice teachers. Comparative analysis results showed that a higher level of social intelligence development serves as a prerequisite for successful teacher self-realization, where transformational attitudes, achievement motivation, creativity, optimism, and activity effectiveness are the systemic components. In contrast, respondents with medium-low levels of social intelligence development experience professional self-expression difficulties, with dominant characteristics being pessimism, adaptive attitudes, avoidance motivation, and conservatism. The study demonstrates the need to develop and implement special courses for developing social intelligence during the professional training of students, as well as advanced training courses on this topic for young specialists.

**Keywords:** *emotional intelligence, structure of emotional intelligence, group differentiation, sociometric status*

### **For citation**

Kudinov, S.I., Kudinova, S.S., & Kudinov, V.S. (2025). Features of professional self-realization of novice teachers with different levels of social intelligence. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 31–41. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-31-41>

История исследования профессиональной самореализации личности на научной основе берет свое начало с теории А. Маслоу. В настоящее время можно выделить несколько ключевых направлений в исследовании данного феномена. Работы Е.А. Гавриловой (2010), Л.М. Митиной (2014), А.М. Кириченко (2005), М.И. Ситниковой (2008) и других авторов посвящены исследованию сущности этого феномена. В публикациях Е.А. Гавриловой профессиональная самореализация представлена в виде динамической интегральной характеристики субъекта труда, которая отражает с одной стороны результат труда, а с другой процесс реализации собственного ресурса в ходе осуществления профессиональной деятельности (Гаврилова, 2010).

Достаточно близкой по данному вопросу выступает позиция Л.М. Митиной, автор считает, что профессиональная самореализация представляет собой стадию профессионального роста личности как специалиста-преподавателя, в результате данного процесса осуществляется не только гармоничное развитие личностного потенциала, но и повышается уровень профессионального мастерства (Митина, 2014).

Интересна точка зрения по данному вопросу изложена в трудах А.М. Кириченко. Автор рассматривает профессиональную самореализацию как совокупность проявления индивидуальных и личностно-профессиональных свойств или качеств специалиста, посредством которых он воспроизводит себя в профессиональной деятельности (Кириченко, 2005).

В исследовании профессиональной самореализации педагогов высшей школы М.И. Ситникова рассматривает данный термин в качестве индивидуального процесса, а также результата целенаправленного, осознанного осуществления возможностей развития Я-профессионального в педагогической сфере деятельности через рефлексивно-творческие усилия на основе свободной и диалогической взаимосвязи педагога с культурно-образовательной средой вуза (Ситникова, 2008).

Нетрудно увидеть, что несмотря на значительный разброс трактовок, касающихся определения анализируемого феномена, его сущность сводится к тому, что это процесс с одной стороны, опредмечивания внутреннего потенциала субъекта в трудовой

---

деятельности, нацеленный на достижение результатов труда, а с другой развитие профессионально-личностных качеств и профессиональных компетенций специалиста.

Другим направлением в изучении процесса профессиональной самореализации является выявление структурного механизма, его составляющих, а также функций, закономерностей и критериев успешности. В этом блоке также можно выделить значительную плеяду исследований.

Наиболее обстоятельно основные функции профессиональной самореализации представлены в исследовании В.В. Байлук. В качестве таковых исследователем выделены: «..ценностно-ориентационная функция обеспечивающая самоопределение; познавательная, связанная с изучением социально-профессионального контента; технологическая функция способствующая организации трудовой деятельности; коммуникативная обеспечивающая профессионально-социальную коммуникацию; функция самоуправления определяет сознательное регулирование специалистом своей деятельности; правовая функция обусловлена необходимостью выполнения работником своих профессиональных задач с соблюдением законодательства; духовно-нравственная функция ориентирует специалиста в своей работе руководствоваться нравственными ценностями; эстетическая функция подразумевает гармонию в деятельности и отношениях с коллегами; валеологическая функция связана с укреплением, поддержанием, сохранением своего профессионального здоровья; развивающая функция ориентирована на личностное и профессиональное саморазвитие; воспитательная функция направлена на формирование позитивных качеств; экономическая функция реализуется через мотивацию специалиста получать за свой труд достойное вознаграждение и гедонистическая функция характеризует степень удовлетворенности трудом субъекта...» (Байлук, 2011, с. 74–80).

В своих исследованиях Е.В. Самаль обосновывает структурный механизм профессиональной самореализации выделяя в нем три основных компонента. По мнению автора, мотивационно-потребностный компонент кроме мотивации труда, обеспечивает личностный рост и профессиональное становление. Ценностно-смысловой компонент в свою очередь, определяет приоритетные для сотрудника профессионально-личностные ценности, а функционально-регулятивный компонент отвечает за саморегуляцию субъекта труда вследствие проявления творчества, инициативности, ответственности и других качеств личности, оказывающих влияние на результативность профессиональной деятельности (Самаль, 2007, с. 31–35).

Схожей позиции на структурную организацию данного феномена придерживается О.В. Юрьева выделяя четыре компонента. В интерпретации автора мотивационно-смысловой компонент содержит базовые смыслы, ценности, мотивацию и цели труда. Когнитивный включает информированность о профессиональной деятельности, социуме и своих возможностях. Эмоционально-ценностный компонент определяет отношение субъекта труда к себе, другим и профессии. Поведенческий компонент характеризует внешние проявления субъекта труда, а также индивидуальный стиль деятельности (Юрьева, 2014).

Представленная выше структурная композиция профессиональной самореализации отмечается и во многих других исследованиях с незначительными корректировками. В предыдущих работах С.И. Кудинова было отмечено, что в настоящее время достаточно активно профессиональная самореализация анализируется в контексте полисистемной концепции (Кудинов, 2022). В рамках данного подхода структурный механизм обсуждаемого феномена более развернут и включает девять базовых компонентов: установочно-целевой, когнитивный, эмоциональный, регуляторно-организационный, мотивационный, когнитивный, результативный, рефлексивно-оценочный и си-

---

---

туативно-личностный. Каждый из выделенных компонентов включает две биполярные переменные позволяющие более детально охарактеризовать процесс профессиональной самореализации субъекта деятельности (Кудинов, 2014).

Еще одним направлением в изучении профессиональной самореализации выступает проблема выделения критериев оценки профессиональной самореализации специалистов. Наиболее часто в качестве такого критерия указывают удовлетворенность трудом, такой позиции придерживается К.А. Абульханова-Славская, Д.А. Леонтьев и др. Примерно такую же позицию занимает Л.А. Коростылева определяя в качестве основного критерия успешности самореализации удовлетворенность субъекта своим профессиональным положением, а также результативностью труда (Кудинов, 2023).

Более обоснованный подход в оценке критериев профессиональной самореализации можно обнаружить в исследовании В.И. Оседло и С.Д. Максименко. Авторы выделяют четыре группы таких индикаторов: организационные; деятельностно-творческие; субъектно-личностные и результативно-профессиональные критерии (Максименко, Оседло, 2011).

Более развернутый алгоритм оценки обсуждаемого феномена находим в исследовании Е.В. Немолот. Автор предлагает рассматривать в качестве критериев профессиональной самореализации специалистов профессий типа «человек-человек») такие как: «... субъектно-личностные критерии: возраст специалиста и стаж работы, а также самооценка профессиональных качеств личности; ценностно-мотивационные критерии: ценности и мотивы профессиональной деятельности; инструментально-целевые критерии: средства и цели деятельности, представляющие для специалиста профессиональную ценность; социальные критерии: уровень освоения личностью ценностей значимой профессиональной группы; смыслообразующие критерии: уровень развития смысло-жизненных ориентаций, развития ценностно-смысловой сферы; психологические критерии: уровень субъективного контроля, развития актуальных смысловых состояний сознания, заключающийся в активности временных локусов (настоящее, прошлое, будущее)» (Немолот, 2013, с. 134–141).

В целом можно отметить, что несмотря на сходство многих авторов в этом вопросе по существу, имеются отдельные разночтения в представленности отдельных критериев и их наполненности.

Отдельным направлением в изучении профессиональной самореализации выступают уровни проявления этого образования. В работе И.В. Костаковой и С.С. Белоусовой, выделены гармоничный, инертный и адаптивный уровни профессиональной самореализации на основе личностных и профессионально-важных качеств педагогов (Белоусова, Костакова, 2014).

В исследовании Е.А. Гавриловой обосновывается четыре уровня: примитивно-исполнительский; индивидуально-исполнительский; уровень реализации норм и ролей в организации, отличается выраженностью интереса к профессиональной деятельности на фоне недостаточной аутентичности; уровень ценностной и смысло-жизненной реализации (Гаврилова, 2010, с. 78–82).

И наконец отдельные исследования посвящены предпосылкам, предикторам, условиям и факторам профессиональной самореализации субъекта деятельности. В рамках проведенных исследований проанализированы темпераментальные характеристики в проявлении самореализации, ценностно-смысловые предикторы и свойства личности как предпосылки успешности самореализации, а также творческий потенциал и копинг-стратегии. В то же время мало изученными остаются неакадемические формы интеллекта в этом процессе. Учитывая специфику профессиональной деятельности педагогов, представляется важным рассмотреть особенности соотношения социального ин-

---

---

теллекта и профессиональной самореализации начинающих педагогических работников.

В качестве респондентов в эмпирическом исследовании приняли участие начинающие педагоги со стажем работы в средних общеобразовательных учреждениях г. Москвы со стажем работы 1–3 года, 129 человек из которых 83 женщины и 46 мужчин в возрасте 22–27 лет. На первом этапе исследования были выявлены показатели социального интеллекта по всей выборке с помощью методики Дж. Гилфорда и М. Салливена.

Результаты первичной математико-статистической обработки показателей социального интеллекта приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Выраженность показателей социального интеллекта  
у начинающих педагогов**

Количество респондентов	Композитная оценка по тесту	Уровень выраженности социального интеллекта
0	0–12	Низкий
9	24	Средне-низкий
45	31	Средний
39	43	Средне-высокий
36	52	Высокий

Согласно представленной таблице, низкий уровень социального интеллекта у педагогов не зафиксирован. У большинства респондентов выявлен средне-высокий и средний уровни проявления социального интеллекта. В целом можно отметить, что педагоги с высоким и средне-высоким уровнем социального интеллекта отличаются способностью к пониманию других людей по их вербальным и невербальным проявлениям, могут успешно прогнозировать их действия и поступки, чувствовать настроение и эмоциональные переживания. Достаточно легко определяют склад характера другого человека. Быстрее находят контакт с незнакомыми людьми, располагают к себе партнеров по общению и способны находить благоприятный выход из трудной коммуникативной ситуации. Как правило у них наиболее выражены такие личностные качества как тактичность, самоконтроль, доброжелательность, открытость, эмпатия и коммуникабельность. Кроме этого, респонденты данной группы чаще других проявляют заинтересованность в разрешении социальных проблем у окружающих их людей и характеризуются способностью к рефлексивности.

Респондентов со средним и средне-низким уровнем социального интеллекта характеризует сдержанность в межличностных контактах, низкая чувствительность к проблемам и переживаниям других людей, неспособность к прогнозированию поведения других людей по их реакциям и поступкам, что часто становится причиной межличностных конфликтов. Испытывают трудности невербального самовыражения и по этой причине недостаточно умело распознают истинные намерения других людей по их невербальным жестам, позам и мимике.

Для выявления субъективного восприятия педагогов со средним и высоким уровнями социального интеллекта учащимися, была анонимно проведена авторская анкета «Оценка субъективного восприятия педагогов». Анкета включала три шкалы: эмоциональную, личностную и профессионально-компетентностную. Каждая шкала содержала по пять вопросов, относящихся к доминирующим личностным, профессиональным и эмоциональным качествам. В ходе обработки полученного материала были выявлены существенные различия в восприятии учащимися педагогов с разными показателями социального интеллекта (табл. 2).

---

**Выраженность показателей в процентном отношении  
субъективного восприятия педагогов  
с разными показателями социального интеллекта учащимися**

Уровни социального интеллекта у педагогов	Шкалы оценивания					
	Эмоциональная		Личностная		Профессиональная	
	Позитивное восприятие	Негативное восприятие	Позитивное восприятие	Негативное восприятие	Позитивное восприятие	Негативное восприятие
Средний уровень	48 %	52 %	51 %	49 %	61 %	39 %
Высокий уровень	79 %	21 %	83 %	17 %	89 %	11 %

Как видно из представленной таблицы существует значительный контраст в восприятии учащимися педагогов со средним и высоким уровнем социального интеллекта. Педагоги с высоким уровнем социального интеллекта воспринимаются учащимися более положительно. Причиной таких различий выступает по всей видимости, способность педагогов с высоким уровнем социального интеллекта выстраивать коммуникацию с учащимися более профессионально, включая, а данный контекст эмоциональные и личностные составляющие. В перечне позитивных эмоциональных качеств по всей выборке вне зависимости от уровня социального интеллекта учащиеся отметили оптимистичность, хорошее настроение, бодрость, радость, эмпатия. В качестве негативных указали озлобленность, равнодушие, пессимизм, агрессивность, раздражительность.

Основными личностными качествами в позитивном аспекте были отмечены справедливость, доброжелательность, тактичность, уважительное отношение к учащимся, поддержка, внимательность, ответственность, вежливость. Перечень негативных характеристик включал безразличие, необязательность, предвзятое отношение к отдельным учащимся, злопамятность, безучастность. И в качестве положительных профессиональных качеств учащиеся выделили компетентность, глубокие знания в своей профессиональной сфере, умение заинтересовать учащихся материалом, способность вовлечения всех учащихся в работу на уроках, высокая организация педагогической деятельности. Среди негативных были отмечены неумение интересно изложить материал и заинтересовать учащихся, безучастное отношение к успеваемости школьников, низкая организация деятельности.

Представленный материал свидетельствует о том, что начинающие педагоги с высоким уровнем развития социального интеллекта более продуктивно выстраивают процесс межличностного взаимодействия с учащимися, быстро находят нужный подход к каждому ученику, обладают способностью эмоционально расположить к себе, что в свою очередь обеспечивает их позитивное восприятие учащимися и как следствие благоприятно сказывается на педагогическом процессе.

На очередном этапе исследования были проанализированы показатели полученные при проведении методики «Многомерный опросник самореализации личности» С.И. Кудинова. Анализ показателей самореализации проводился в двух группах респондентов с высоким и средним уровнем сформированности социального интеллекта. Респонденты с средне-низким уровнем были исключены по причине малочисленности, соответственно респонденты с средне-высоким уровнем не учитывались так как близки по качественным и количественным характеристикам социального интеллекта к среднему и высокому уровню. Для сравнения показателей самореализации использовался t-критерий Стьюдента, поскольку предварительный анализ по методике Колмогорова-Смирнова зафиксировал нормальность распределения. Результаты сравнительного анализа позволили зафиксировать статистически значимые различия в показателях само-

реализации у начинающих педагогов с высоким и средним уровнем развития социального интеллекта (табл. 3).

Таблица 3

**Сравнительный анализ средних значений показателей самореализации  
у начинающих педагогов с высоким и средним уровнем  
социального интеллекта (n = 81)**

Переменные самореализации	Уровни социального интеллекта		Разность	t-критерий	p-уровень
	высокий	средний			
Установки преобразования	21	16	5	3,17	p < ,01
Установки приспособления	7	9	2	1,34	Не знач.
Активность	18	17	1	0,56	Не знач.
Инертность	8	10	2	1,23	Не знач.
Оптимистичность	23	17	6	3,32	p < ,01
Пессимистичность	4	10	6	3,42	p < ,001
Интернальная саморегуляция	22	18	4	2,71	p < ,01
Экстернальная саморегуляция	6	9	3	2,08	p < ,05
Мотивы достижения	26	23	3	2,19	p < ,05
Мотивы избегания	11	12	1	0,62	Не знач.
Креативность	27	19	8	5,87	p < ,001
Консервативность	11	18	7	5,07	p < ,001
Удовлетворенность жизнью	28	25	3	2,11	p < ,05
Неудовлетворенность	12	13	1	0,58	Не знач.
Результативность	28	21	7	4,87	p < ,001
Ситуационные барьеры	4	16	12	8,32	p < ,001
Личностные барьеры	3	8	5	3,21	p < ,01

Согласно полученным данным у начинающих педагогов с высоким уровнем социального интеллекта на статистически значимом уровне доминируют такие составляющие профессиональной самореализации как установки преобразования, оптимистичность, интернальная саморегуляция, мотивация достижения, креативность, удовлетворенность качеством жизни и результативность. Выраженность указанных качеств свидетельствует о том, что в данной группе начинающих педагогов преобладают целевые установки на преобразование, изменение, совершенствование своей профессиональной деятельности. Их эмоциональное состояние отличается повышенным позитивным фоном настроения, они оптимистично воспринимают как свое настоящее, так и будущее. В своей деятельности руководствуются нацеленностью на результат и по этой причине у них доминируют мотивы достижения. В то время как саморегуляция поведения обусловлена внутренним потенциалом и зависит исключительно от собственных убеждений, знаний и возможностей. Педагоги возлагают на себя ответственность в полной мере в своей профессиональной деятельности за все положительные и негативные явления. В своей профессиональной деятельности и повседневной жизни стремятся использовать нестандартные способы и приемы самовыражения. Испытывают удовлетворение от своей работы и профессионально-личностного саморазвития, их отличает наполненность жизни позитивными событиями, о чем свидетельствует удовлетворенность качеством жизни. Совокупность указанных характеристик позволяет сделать вывод о достаточно успешном процессе их профессиональной самореализации.

У педагогов со средним уровнем социального интеллекта также существуют доминирующие позиции в иерархической структуре составляющих самореализации. В данной группе респондентов на статистически значимом уровне доминируют такие характеристики самореализации как пессимистичность, экстернальная саморегуляция, консервативность, а также ситуационные и личностные барьеры самовыражения. Ука-

---

занный набор качеств свидетельствует о более пассивной позиции в профессиональном самоосуществлении педагогов. Свое настоящее и будущее они воспринимают не столь радужно, не строят планы по совершенствованию своего профессионализма. В своей педагогической деятельности руководствуются в большей степени не собственными установками, планами или ценностями, а административными циркулярами, требованиями и желаниями других коллег или родителей. В качестве основных приемов самовыражения используют шаблонные стандартные схемы, по всей видимости, по этой причине испытывают трудности в самоосуществлении.

В целом можно отметить, что качество профессионального самоосуществления этих педагогов заметно снижено. Как показывает настоящее пилотажное исследование, одной из причин этого, выступает недостаточный уровень развития социального интеллекта, что неблагоприятно сказывается на взаимопонимании и взаимодействии педагогов с учащимися, коллегами и родителями. Результаты проведенного исследования могут найти применение в образовательном процессе в период профессиональной подготовки будущих педагогов, а также практической педагогической деятельности психологов по развитию социального интеллекта обучающихся.

## **Литература**

- Байлук В.В. Сущность самореализации личности и ее структура // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 12–17.
- Белюсова С.С., Костакова И.В. Психологическая характеристика профессиональной самореализации личности // Национальный психологический журнал. 2014. № 3 (15). С. 80–85.
- Гаврилова Е.А. Профессиональная самореализация как фактор эффективности деятельности руководителя // Среднее профессиональное образование. 2010. № 10. С. 45–47.
- Кириченко А.М. Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующегося российского общества: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 165 с.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С., Давыдова Н.И. Профессиональная самореализация педагогов в контексте эмоционального выгорания. М.: Изд-во «Перо», 2022. 222 с.
- Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и Технологии. 2014. № 41 (83). С. 114–121.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинова С.С. Субъектные предпосылки профессиональной самореализации военнослужащих контрактников // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2023. № 2 (23). С. 84–95.
- Максименко С.Д., Оседло В.И. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации // Электронный журнал «Психология и право». 2011. № 1. [https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2011\\_n1/psylaw\\_2011\\_n1\\_39330.pdf?ysclid=m88fupyrv0456760012](https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2011_n1/psylaw_2011_n1_39330.pdf?ysclid=m88fupyrv0456760012)
- Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
- Немолот Е.В. Ценностно-смысловые составляющие профессиональной деятельности психолога образования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 1 (53). С. 134–141.
- Ситникова М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: дис. ... д. пед. наук. Белгород, 2008. 405 с.
- Самаль Е.В. Психологические основы самоактуализации личности. Минск: ЗАО «Веды», 2007. 116 с.
- Юрьева О.В. Психологическая структура профессиональной самореализации педагогов // Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции «Формирование гуманитарной среды в вузе: Инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход». Том 1. Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2014. С. 450–454.
-

---

## References

- Bailuk, V.V. (2011). The essence of personal self-realization and its structure. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (4), 12–17.
- Belousova, S.S., & Kostakova, I.V. (2014). Psychological characteristics of professional self-realization of the individual. *Nacional'nyj psixologicheskij zhurnal*, (3), 80–85.
- Gavrilova, E. A. (2010). Professional self-realization as a factor of managerial effectiveness. *Srednee professional'noe obrazovanie*, (10), 45–47.
- Kirichenko, A.M. (2005). *Professional self-realization of teachers in the context of a transforming Russian society* [dissertation]. Stavropol.
- Kudinov, S. I., Kudinov, S.S., & Davydova, N.I. (2022). *Professional self-realization of teachers in the context of emotional burnout*. Moscow: “Pero”.
- Kudinov, S.I. (2014). Polysystemic concept of personal self-realization. *Dizajn I Texnologii*, (41), 114–121.
- Kudinov, S.I., Kudinov, S.S., & Kudinova, S.S. (2023). Subjective prerequisites for professional self-realization of contract military personnel. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii*, (2), 84–95.
- Maksimenko, S.D., & Osedlo, V.I. (2011). Subject approach in the study of professional self-realization. *E'lektronnyj zhurnal “Psixologiya i pravo”*, (1). Retrieved from [https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2011\\_n1/psylaw\\_2011\\_n1\\_39330.pdf?ysclid=m88fupyrv0456760012](https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2011_n1/psylaw_2011_n1_39330.pdf?ysclid=m88fupyrv0456760012)
- Mitina, L.M. (2014). *Psychology of personal and professional development of education subjects*. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya.
- Nemolot, E.V. (2013). Value-semantic components of the professional activity of an educational psychologist. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (1), 134–141.
- Samal, E.V. (2007). Psychological foundations of self-actualization of the individual. Minsk: ZAO “Vedy”.
- Sitnikova, M.I. (2008). *Formation of the culture of professional and pedagogical self-realization of a higher school teacher* [dissertation]. Belgorod.
- Yurieva, O.V. (2014). Psychological structure of professional self-realization of teachers. In *Materials of the XIV All-Russian Scientific and Practical Conference “Formation of a Humanitarian Environment in a University: Innovative Educational Technologies. Competence Approach”* (pp. 450–454). Perm: PNRPU Publishing House.

---

## Информация об авторах

**Кудинов Сергей Иванович**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы; почтовый адрес: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6; электронная почта: [rudn.tgu@yandex.ru](mailto:rudn.tgu@yandex.ru)

**Кудинов Владислав Сергеевич**, кандидат психологических наук, доцент кафедры гражданского права Московского гуманитарно-экономического университета; почтовый адрес: Россия, 119049, г. Москва, Ленинский просп., д.8, стр.16; электронная почта: [chluvic@mail.ru](mailto:chluvic@mail.ru)

**Кудинова София Сергеевна**, магистрант кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы; почтовый адрес: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6; электронная почта: [kudinova.sofia2017@yandex.ru](mailto:kudinova.sofia2017@yandex.ru)

---

## Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

---

## Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

---

---

## **История статьи**

---

Поступила в редакцию 19.01.25. Принята к печати 1.02.25.

## **Information about the authors**

---

**Sergey I. Kudinov**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba; Postal Address: Russia, 117198, Moscow, 6, Miklukho-Maklaya Street; e-mail: rudn.tgu@yandex.ru

**Vladislav S. Kudinov**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Civil Law, Moscow University for the Humanities and Economics; Postal Address: Russia, 119049, Moscow, 8, Building 16, Leninsky Prospect; e-mail: kudinov\_vlad@mail.ru

**Sofia S. Kudinova**, Master's Degree student of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba; Postal Address: Russia, 117198, Moscow, 6, Miklukho-Maklaya Street; e-mail: kudinova.sofia2017@yandex.ru

## **Contribution of the authors**

---

The authors contributed equally to this article.

## **Conflicts of interest**

---

The authors declare no conflicts of interests.

## **Article history**

---

Received 19 January 2025. Accepted 1 February 2025.

Научная статья

УДК 159.955

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-42-55>

## **ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА БОЛЕЗНИ КАК ЭЛЕМЕНТ КОГНИТОМА, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ**

---

**О.Е. Ельникова<sup>1</sup>, Л.Ю. Комлик<sup>2</sup>, И.В. Фаустова<sup>3</sup>**

<sup>1,2,3</sup> Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия

<sup>1</sup> [eln-oksana@yandex.ru](mailto:eln-oksana@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7904-3705>

<sup>2</sup> [lkomlik@yandex.ru](mailto:lkomlik@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6841-1573>

<sup>3</sup> [fayst71@mail.ru](mailto:fayst71@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7331-5471>

**Резюме.** В эпоху пандемий и тотальной потери здоровья вопросы сохранения здоровья и формирования здоровьесберегающего поведения не теряют своей актуальности. Традиционные методы формирования моделей поведения, ведущих к сохранению здоровья, не всегда приводят к ожидаемому результату. Необходим совершенно новый взгляд на обозначенную проблему. Проведенный анализ исследований внутренней картины болезни позволил наметить новый вектор исследований формирования внутренней картины болезни. В связи с этим проведено пилотное исследование особенностей отношения к болезни родителей и их взрослых детей. Для проведения исследования были отобраны семейные диады (мать и дочь) в количестве 25 человек. Общее число респондентов составило 50 человек в возрасте от 17 до 69 лет. Использовался следующий комплект методик: для диагностики чувственного уровня (шкала GH- общее состояние здоровья в «SF-36 Health Status Survey» и методика САН), для диагностика эмоционального уровня (проводилась запись оценка variability сердечного ритма с помощью компьютерной программы «Омега-М», опросник SCL-90-R, методика диагностики копинг-поведения в стрессовых ситуациях), для диагностики интеллектуального уровня (производилась оценка тормозного контроля посредством рефлексометрической методики «РеБОС» (автор-разработчик Е.Г. Вергунов), методика «Уровень субъективного контроля»), для диагностики мотивационного уровня (методика ТОБОЛ). Проведенное исследование доказывает то, что у взрослых детей диагностируются идентичных родителям показатели по всем уровням ВКБ, что с большой долей вероятности определяет особенности здоровьесберегающего поведения.

**Ключевые слова:** внутренняя картина здоровья, здоровьесбережение, нейронная гиперсеть, фрейм, ментальной модели здоровьесберегающего поведения

### **Для цитирования**

Ельникова О.Е., Комлик Л.Ю., Фаустова И.В. Внутренняя картина болезни как элемент когнитивного, определяющий здоровьесберегающее поведение // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 42–55. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-69-1-42-55>

© Ельникова О.Е., Комлик Л.Ю., Фаустова И.В., 2025

---

## THE INTERNAL PICTURE OF THE DISEASE AS AN ELEMENT OF COGNITION THAT DETERMINES HEALTH-SAVING BEHAVIOR

Oksana E. Elnikova<sup>1</sup>, Lyubov Y. Komlik<sup>2</sup>, Irina V. Faustova<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

<sup>1</sup> eln-oksana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7904-3705>

<sup>2</sup> lkomlik@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6841-1573>

<sup>3</sup> fayst71@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7331-5471>

**Abstract.** *In the era of pandemics and total loss of health, the issues of health preservation and the formation of health-saving behavior do not lose their relevance. Traditional methods of forming behaviors leading to the preservation of health do not always lead to the expected result. A completely new look at the problem is needed. The analysis of studies of the internal picture of the disease allowed us to outline a new vector of research into the formation of the internal picture of the disease. In this regard, a pilot study was conducted on the peculiarities of the attitude of parents and their adult children to the disease. For the study, 25 family dyads (mother and daughter) were selected. The total number of respondents was 50 people aged 17 to 69 years. The following set of techniques were used: for the diagnosis of the sensory level (the GH scale is the general state of health in the SF-36 Health Status Survey and the SAN method), for the diagnosis of the emotional level (an assessment of heart rate variability was recorded using the Omega-M computer program, the SCL-90-R questionnaire, the diagnostic method coping behavior in stressful situations), to diagnose the intellectual level (an assessment of inhibitory control was performed using the reflexometric ReBOS technique (author-developer E.G. Vergunov), the technique of "The level of subjective control"), for the diagnosis of the motivational level (the TOBOL technique). The study proves that adult children are diagnosed with indicators identical to their parents at all levels of HCB, which most likely determines the features of health-saving behavior.*

**Keywords:** *internal picture of health, health care, neural hypernet, frame, mental model of health-saving behavior*

### For citation

---

Elnikova, O.E., Komlik, L.Yu., & Faustova, I.V. (2025). The internal picture of the disease as an element of cognition that determines health-saving behavior. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 42–55 (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-42-55>

При исследовании особенности поведения людей, имеющих проблемы со здоровьем, большинство авторов фокусируют свое внимание на физиологических проявлениях, указывая, что именно симптоматика заболеваний определяет как саму активность человека, так и ее вектор. В качестве примеров можно указать на исследования онкологических заболеваний (Щукина, Булыгина, 2006; Колесниченко, Кочгурова, 2020); нарушений эндокринной системы (Петрова, Рачко, 2006; Олейников, 2020), заболеваний сердечно-сосудистой системы (Яковлева, Шайбакова, Бурангулова, 2006; Бурсинов, Тетерин, Петрова, 2007; Семенихин, Башмакова, Карпов, 2008; Бурсинов, Манюгина, 2010; Андреичева, 2010; Воробьева, 2014), опорно-двигательного системы (Яльцева, Речкина, Филатова, Коршунов, 2007; Корнеева, Величинская, Кундер, 2010; Лас, 2012; Крайнюков, 2019; Ткач, 2019; Токарева, Мингалева, 2020), выделительной системы и желудочно-кишечного тракта (Васильева, 2005; Фомин, Кирпиченко, Фомин, 2014),

---

дыхательной системы (Киушкина, Лычев, Гранитов, Никулина, 2008; Боговин, Водолазская, 2012; Кириллова, Губина, Ячменева, 2020), кожных заболеваний (Дубровина, Казначеева, Рогатных, Рычкова, 2006; Невзорова, 2013; Чарити, 2015), нервной системы (Резникова, Семиволос, Селиверстова, Никифорова, 2007). Большинство представленных выше исследований базируются на фундаментальных трудах И.М. Сеченова, в частности, на работе 1866 г. «Рефлексы головного мозга», в рамках которой принимается как аксиома, не требующая доказательства, тождество разума с анатомией мозга, а именно, с нервной сетью. Психика человека отождествляется с физиологическими процессами нервной сети. Считается, что поведение человека, испытывающего симптомы того или иного заболевания, должно (конечно, в очень упрощенном виде) соответствовать классической формуле бихевиористов — стимул порождает реакцию. Применительно к нашей теме оно должно выглядеть примерно следующим образом: человек отразил симптомы болезни — лечится — соблюдает предписания врача — не позволяет себе нарушений предписаний, ведущих к возобновлению симптоматики. Очевидным является, что классическая модель внутренней картины болезни (ВКБ), описанная в трудах А. Гольдшейдера (1929), Р.А. Лурия (1977), В.В. Николаевой (1987), базируются на данных утверждениях. И переход с уровня на уровень ВКБ обусловлен именно описанным выше, по сути, физиологическим «механизмом». Согласно классической модели ВКБ, это выглядит следующим образом (рис. 1).

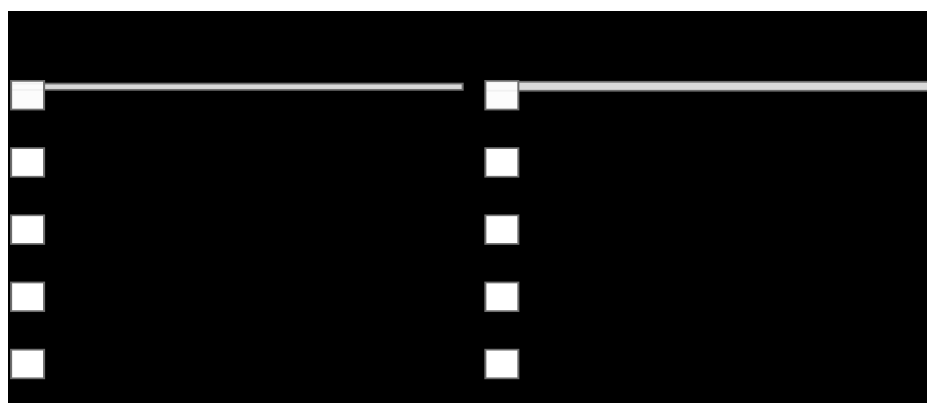


Рис. 1. Уровни ВКБ (по В.В. Николаевой (1987))

Тем не менее, поведение заболевшего человека, не всегда соответствует приведенной выше стройной «формуле», что подтверждают проведенные нами ранее исследования (Ельникова, 2014; Ельникова, 2015; Ельникова, 2016; Ельникова, 2020; Шатохин, Ельникова, 2022).

Как правило, исследователи, занимающиеся изучением формирования отношения к болезни, в качестве факторов, влияющих на него, выделяют следующие: жизненные обстоятельства и/или статус, потерявшего здоровье, в частности, уровень образования (Harrison, Tricker, Davies, Hassell, Dawes, 2005); половую принадлежность заболевшего (Miller, Chen, Cole, 2009); степень осознания человеком своего физического состояния (Lazarus, Folkman, 1984). Перечисленные факторы, безусловно, важны, но не дают ответ на главный вопрос, почему некоторые потерявшие здоровье люди переходят с уровня на уровень и достигают мотивационного уровня, а другие (при прочих равных условиях) «застревают» на эмоциональном и не переходят даже на интеллектуальный уровень ВКБ? Возможно, ответ на данный вопрос мы сможем найти, взглянув на сам конструкт «внутренняя картина болезни» под иным углом зрения.

---

Переход на интеллектуальный и мотивационный уровень ВКБ возможен именно потому, что человек — это существо, обладающее сознанием. В контексте сказанного необходимо обратиться к гиперсетевой теории мозга К.В. Анохина — когнитом (Анохин, 2021). К.В. Анохин утверждает, что к мозгу нельзя относиться как к другим органам человека, так как мозг является когнитивным органом. Согласно теории К.В. Анохина, не следует отождествлять нейронную сеть, как нейрофизиологическую характеристику мозга, и, так называемую, «нейронную гиперсеть», которая в той или иной мере определяет сознание человека. Именно гиперсеть, состоящая из «когнитивных групп» (коги) диктует, определяет поведение, реакции человека. Коги формируются в ходе индивидуального развития и объединяют в себе знания как о внешнем мире, так и о внутреннем состоянии человека. Теория Анохина объясняет разность реакций людей на болезнь. Можно сказать, что именно работа нейронной гиперсети и активизация когов определяет формирование такого ментального состояния как внутренняя картина болезни.

В контексте вышесказанного следует обратиться к модели ВКБ, предложенной В.М. Смирновым, Т.Н. Резниковой (Резникова, Смирнов, 1976; Смирнов, Резникова, 1983). Суть данной модели заключается в том, что при перенесении того или иного заболевания у человека формируется информационное поле болезни (ИПБ). ИПБ состоит из церебрального информационного поля болезни (ЦИПБ) и возникающей на его основе психологической зоны информационного поля болезни. ЦИПБ — это стабильная, функциональная мозговая структура, которая хранится в долгосрочной памяти человека. Материальной основой ЦИПБ выступают матрицы долгосрочной памяти (МДП). Комплексы МДП определяют информационное поле мозга — нейрональные, главным образом, кортикальные, поля мозга, воспринимающие, хранящие и перерабатывающие информацию.

Физиологический механизм понятен: переживаемая человеком ситуация потери здоровья «записывается» в коре головного мозга в долговременной памяти и актуализируется при возникновении соответствующего раздражителя — симптома болезни. Но при этом нет ответа на вопрос, почему не все люди, перенесшие то или иное заболевание, начинают вести здоровый образ жизни. Казалось бы, актуализация информации о заболевании должна изменить модель поведения. Но этого не происходит.

На наш взгляд, все дело в том, что коги намного шире, чем МДП и хранят в себе некую информацию, которая и «запускает» неконструктивную модель поведения.

Согласно К.В. Анохину, как отмечалось выше, коги формируются в ходе онтогенетического развития. И именно «работа» данных когнитивных групп, сформированных под воздействием как внутренних, так и разнообразных внешних факторов, определяют следующий «шаг», который сделает человек, в том числе в направлении сбережения здоровья. Общеизвестным является тот факт, что определяющее влияние на формирование личности человека оказывает непосредственное социальное окружение, в частности, семья. Колоссальное значение семьи в формировании личности было неоднократно подтверждено. Существует значительное количество исследований, утверждающих значимость и ценность семьи как важнейшего института социализации и развития человека. Родители, зачастую не осознавая этого, формируют у своих детей определенные модели поведения. Например, согласно теории фреймов, сформулированной У. Найссером и М. Минским «индивид воспринимает целостные сцены жизни. Эти сцены распознаются и хранятся в памяти, а при необходимости используются для регуляции поведения» (Минский, 1979). У. Найссер и М. Минский считали, что психической единицей информации, которая хранится в долговременной памяти и регулирует действия индивида, является целостная сцена реальности — фрейм.

---

Можно предположить, что родители формируют в сознании своих детей некие неделимые конструкты (по К.В. Анохину — коги, по У. Найссеру и М. Минскому — фреймы). И уже повзрослевшие дети бессознательно оперируют сложившимися еще в детстве «неделимыми конструктами» при принятии решений в той или иной области, при выработке и использовании в ходе жизнедеятельности той или иной модели поведения. Данные «конструкты» актуализируются «автоматически» как только человек попадает в схожую ситуацию. Аналогом памяти в таких случаях является «гипертекст», согласно теории фреймов. То есть психика человека как бы «экономит силы» — не нужно затрачиваться для поиска решения, есть сформированный еще в детстве и хранящийся в памяти элемент, который и определяет дальнейший путь.

Следовательно, исходя из всего вышесказанного, становится очевидным необходимость изучения механизма формирования ментальной модели здоровьесберегающего поведения, так как именно она, будучи сформированной на имеющемся, зачастую бессознательно сложившемся, личном опыте, определяет вектор активности человека в направлении сохранения и поддержания здоровья.

### **Материалы и методы исследования**

В контексте обозначаемой выше проблемы нами было проведено пилотное исследование особенностей отношения к болезни родителей и их взрослых детей. Для проведения исследования были отобраны 25 семейных диад (мать и дочь). Респондентами выступили мамы (возрастной диапазон от 38 лет до 69 лет) и дочери (возрастной диапазон от 17 лет до 49 лет). В качестве участников исследования подбирались люди, имеющие зафиксированный в медицинской карте диагноз хронической болезни (нозологическая заболеваемость не учитывалась).

Диагностический инструментарий подбирался с учетом уровней ВКБ и был неоднократно апробирован ранее (Ельникова, 2014; Ельникова 2015; Ельникова, 2016). Использовался следующий комплект методик: для диагностики чувственного уровня (шкала GH- общее состояние здоровья в «SF-36 Health Status Survey» и методика САН), для диагностики эмоционального уровня (проводилась запись оценки variability сердечного ритма с помощью компьютерной программы «Омега-М», опросник SCL-90-R, методика диагностики копинг-поведения в стрессовых ситуациях), для диагностики интеллектуального уровня (производилась оценка тормозного контроля посредством рефлексометрической методики «РеБОС» (автор-разработчик Е.Г. Вергунов), методика «Уровень субъективного контроля»), для диагностики мотивационного уровня (методика ТОБОЛ).

### **Результаты и обсуждение**

Полученные результаты полностью подтверждают наши предположения о том, что семья оказывает доминирующее влияние на формирование ментальной модели ВКБ. Все уровни данного психологического конструкта совпадают у матерей и дочерей.

*Таблица 1*

**Оценка общего состояния здоровья  
(среднее и стандартное отклонение, баллы)**

Группы респондентов	SF-36 Health Status Survey GH	САН	
		Самочувствие	Активность
Матери	58,16±10,44	4,9±0,8	4,7±1,05
Дочери	65,66±18,33	4,9±0,5	4,7±1,2

Как видно из представленной выше таблицы, достоверных различий у родителей и детей не выявлено. Несмотря на то, что средний возраст дочерей составил 32 года, а матерей 50 лет, общее состояние здоровья и самочувствие они оценивают практически одинаково. То же можно сказать и об оценке уровня активности. То есть и мамы, и дочери в рамках чувственного уровня ВКБ считают себя не совсем здоровыми и очевидно отражают у себя симптомы хронических заболеваний, что подтверждено записями в медицинских картах.

Диагностика эмоционального уровня ВКБ дала аналогичные результаты.

Таблица 2

**Оценка паттернов психологических признаков и копинг-поведение в стрессовых ситуациях (среднее и стандартное отклонение, баллы)**

Группы респондентов	Симптоматический опросник SCL-90-R			Копинг-стратегии		
	депрессия	тревожность	фобия	копинг решение задач	копинг эмоции	копинг избегание
Матери	0,6±0,3	0,5±0,2	0,11±0,1	57,16±5,8	40,3±3,1	35,8±5,5
Дочери	0,8±0,3	0,5±0,3	0,13±0,18	63,4±7,2	45,8±6,5	49,1±13,3*

\*  $p \leq 0,05$  по Т-критерию Стьюдента.

Показано, как мамы, так и дочери не испытывают значительных эмоциональных напряжений, показатели симптоматического опросника SCL-90-R в пределах нормы. При этом респонденты обеих групп выбирают фактически идентичные копинг-стратегии. Как видно из данных таблицы, и мамы и дочери в большей степени ориентированы на копинг решения задач. Достоверные различия зафиксированы только в одной позиции. Дочери в большей степени, чем мамы, склонны выбирать копинг избегания. Но, так как при этом респонденты данной группы все же однозначно чаще выбирают первый копинг, указанные различия не меняют общей картины.

Для более детального изучения эмоциональной реакции на факт наличия хронического заболевания нами была произведена запись вариабельность сердечного ритма (ВСР) с использованием «Омега-М» (программно-аппаратный комплекс Центра биомедицинских исследований «Динамика», г. Санкт-Петербург). Фиксировалась ВСР в двух ситуациях: в состоянии оперативного покоя (фон) и в процессе беседы о состоянии здоровья (состояние эмоциональной нагрузки).

Анализировались следующие показатели (табл. 3): индекс напряжения регуляторных систем (Инд Н); LF — низкочастотный компонент спектра, характеризующая симпатическую активность; HF — высокочастотная составляющая спектра, соответствующая уровню активности парасимпатического звена регуляции; LF/HF — соотношение низкочастотного компонента спектра к высокочастотному компоненту спектра.

Запись ВСР показала снижение у родителей, по сравнению с дочерьми, показателя LF, что свидетельствует о снижении активности симпатического сосудистого центра, а также снижение показателя HF, что указывает на снижение активности механизмов саморегуляции. Что, скорее всего, обусловлено возрастными изменениями. При этом индекс напряжения регуляторных систем и у мам, и у дочерей фактически идентичный. Также особо следует отметить, что ВСР в состоянии эмоциональной нагрузки (то есть в ходе беседы о болезни) фактически не изменилась у представительниц обеих групп респондентов, что, косвенно, указывает на то, что дочери используют идентичные матерям механизмы саморегуляции. И подтверждают данные, полученные в ходе диагностики копинг-стратегий.

Таблица 3

**Вариабельность сердечного ритма в состоянии оперативного покоя  
(среднее и стандартное отклонение)**

Группы респондентов	Инд Н	HF	LF	LF/HF/
Матери	194,5±95,6	211,9±226,9	648,3±455,3	7,6±6,1
Дочери	157,12±103,8	462,8±417,1*	1154,3±650,9*	7,13±5,18

\* достоверно при  $p \leq 0,05$  по Т-критерию Стьюдента.

Таблица 4

**Вариабельность сердечного ритма в состоянии эмоциональной нагрузки  
(среднее и стандартное отклонение)**

Группы респондентов	Инд Н	HF	LF	LF/HF/
Матери	227,6±165,8	190,16±190,4	786,6±624,4	6,8±5
Дочери	216,9±192,5	451,8±396,8*	1546,7±999,6*	6,3±3,8

\* достоверно при  $p \leq 0,05$  по Т-критерию Стьюдента.

Подбор методик для диагностики интеллектуального уровня ВКБ обусловлен, с одной стороны, необходимостью выявления степени осознанности респондентами причин, вызывающих те или иные заболевания. Диагностика локус контроля позволяет понять, как выстроена система убеждения участников исследования относительно того, где располагаются (или локализуются) силы, влияющие на результаты их действий, в том числе и в сфере сохранения здоровья. С другой стороны, рефлексометрические измерения позволяют оценить способности респондентов мобильно изменять реакции на стимулы в меняющихся условиях и «догадываться» о возможных изменениях (так как программа РеБОС выстроена таким образом, что потоки сигналов во второй половине задания повторяют потоки сигналов в первой). Результаты диагностики представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Уровень интернальности  
(среднее и стандартное отклонение, баллы)**

Группы респондентов	Методика «Уровень субъективного контроля»			
	Ио	Из	Оа	Дг
Матери	23,16±4,8	5,3±1,1	6,3±2	4,2±2
Дочери	27±3,6	5,8±1,2	4,5±1,5	5,5±1,1

Согласно данным представленным в таблице 5, показатели по шкалам общей интернальности (Ио), интернальности в сфере здоровья (Из), «отрицание активности» (Оа) и готовности к деятельности (Дг) у мам и дочерей фактически идентичны. Респонденты обеих групп вполне осознают, что их здоровье зависит только от них самих, представительницы обеих групп достаточно активны и готовы к деятельности по сохранению здоровья. Результаты анализа рефлексометрических измерений представлены в таблице 5.

Таблица 6

**Рефлексометрические измерения. Серия простых сенсомоторных реакций  
(среднее и стандартное отклонение)**

Группы респондентов	Первая часть потока			Вторая часть потока		
	среднее время реакций	количество ошибок 1-го рода	количество ошибок 3-го рода	среднее время реакций	количество ошибок 1-го рода	количество ошибок 3-го рода
Матери	318,6±54,8	2,6±2,8	1,16±1,2	351,4±48,8	3,3±3	2,8±2
Дочери	323,6±54,9	2,16±1,5	2,8±2,7	340,9±40,9	2,16±2,2	2,5±3,1

Таблица 7

**Рефлексометрические измерения. Серия сложных сенсомоторных реакций  
(среднее и стандартное отклонение)**

Группы респондентов	Первая часть потока			Вторая часть потока				
	среднее время реакций	количество ошибок 1-го рода	количество ошибок 2-го рода	количество ошибок 3-го рода	среднее время реакций	количество ошибок 1-го рода	количество ошибок 2-го рода	количество ошибок 3-го рода
Матери	408,5±48,7	5, 8±3,4	6,3±2,4	0,16±0,2	428,8±54	2,3±1	4,5±2,5	0,16±0,2
Дочери	406,5±63,7	2,5±1*	7,16±2,5	0,5±0,8	411,3±38,7	1,3±1,1	5,6±2,1	0,3±0,4

\* достоверно при  $p \leq 0,05$  по Т-критерию Стьюдента.

Результатом рефлексометрии является сравнение показателей: среднее время реакций испытуемых и количество ошибок разного рода: 1-го и 3-го рода (нет реакции при появлении стимула) и 2 рода (есть реакция на стимул, хотя реагировать, согласно инструкции не надо было). Как видно из представленных выше таблиц № 6 и 7, у мам и дочерей фактически идентичное время реакций и количество ошибок как первого и третьего, так и второго рода. Достоверные различия зафиксированы только в одной из позиций — «мамы» допустили больше ошибок первого рода (участницы исследования не успевали нажать на клавишу при появлении стимула) в первой части сенсорного потока в серии сложных сенсомоторных реакций. При этом они же значительно улучшили свои результаты во второй части потока, что указывает на пластичность, способность участниц исследования перестроиться и выработать более конструктивное поведение. То же самое можно сказать и о дочерях, которые, так же как и матери улучшили свои показатели во второй части рефлексометрического измерения.

То есть, и мамы, и дочери, согласно полученным результатам, осознают, что их здоровье зависит от выбранной и реализуемой ими модели поведения, способны быстро и эффективно перестроиться в меняющихся условиях (на это указывает достаточно высокий уровень пластичность нервной системы).

Далее перед нами стояла задача определить тип отношения к болезни участниц исследования.

Таблица 7

**Оценка отношения к болезни  
(среднее и стандартное отклонение, баллы)**

Группы респондентов	ТОБОЛ
Матери	1,8±0,5
Дочери	1,6±1,4

Как известно, методика ТОБОЛ направлена на выявление типа отношения к болезни. Для оценки степени сходства или различия отношения к ситуации потери здоровья, выявленные в ходе диагностики, типы отношений были закодированы порядковыми номерами. Представленные в таблице 7 данные указывают на то, что у участниц исследования диагностируются идентичные типы отношения к болезни. А именно либо анозогнозический, либо эргопатический типы.

Таким образом, проведенное исследование доказывает то, что у взрослых детей диагностируются идентичных родителям показатели. Дочери оценивают свое физическое состояние фактически так же, как и их матери, демонстрируют такой же уровень тревожности и страхов, а также выбирают одинаковые копинг-стратегии. Запись ВСП подтверждает, что дочери используют идентичные матерям механизмы саморегуляции.

---

При этом и мамы и дочери не перекладывают ответственность за свое здоровье на окружающих (на это указывает общий уровень интернальности и в сфере здоровья, в частности) и понимают, что уровень их здоровья всецело зависит от степени их активности. При этом и родители, и их взрослые дети достаточно пластичны, чтобы мобильно изменить модель поведения в русле здоровья сбережения. Но, при всех перечисленных условиях, у матерей и дочерей совершенно идентичный тип отношения к болезни, причем совершенно неконструктивный. Они либо «погружаются» в работу и вытесняют мысли о необходимости сохранять здоровье, либо не признают себя больными, зачастую отрицая очевидные симптомы. Почему же взрослые люди, которые реально оценивают уровень своего здоровья, умеющие управлять своими эмоциями, понимающие, что их здоровья зависит только от них самих, способные менять свое поведение и учитывать появляющиеся стимулы все же выбирают не конструктивное отношение к болезни и «отмахиваются» от симптомов? Возможно потому, что в формировании когов, элементов гиперсети, определяющих работу сознания участвовали матери, которые всю жизнь так же не обращали внимания на симптомы болезни или «погружались» в работу вместо того, чтобы заняться сохранением своего здоровья. И именно данный фактор является определяющим в формировании ментальной модели здоровьесберегающего поведения взрослых дочерей.

Проведенное исследование доказывает необходимость дальнейшего более детального исследования поднятой проблематики. Модель поведения, в частности в сфере здоровьесбережения, формируется в семье задолго до того, как взрослый человек начинает ее использовать. Изменить уже сформированную модель поведения во взрослом возрасте зачастую бывает проблематично, но если задуматься об этом ранее и начать формирование в раннем и дошкольном возрасте, то можно изменить сложившуюся ситуацию и воспитать новое поколение людей, заботящихся о собственном здоровье. И начать с формирования конструктивной модели здоровьесберегающего поведения именно у родителей.

## Литература

- Андреичева Е.Н. Анализ взаимосвязи жизнестойкости как личностной характеристики с типами отношения к болезни при гипертонической болезни // В мире научных открытий. 2010. № 4-14 (10). С. 21–23.
- Анохин К.В. Когнитом: в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. 2021. Том 71. № 1. С. 39–71. <https://doi.org/10.31857/S0044467721010032>
- Боговин Л.В., Водолазская А.С. Взаимосвязь мотивационных особенностей личности и типов отношения к болезни у больных бронхиальной астмой // Бюллетень физиологии и патологии дыхания. 2012. № 46. С. 30–34.
- Бурсиков А.В., Манюгина Е.А. Механизмы психологической защиты и типы отношения к болезни у пациентов с артериальной гипертонией // Вестник Ивановской медицинской академии. 2010. Т. 15. № 2. С. 48-49.
- Бурсиков А.В., Тетерин Ю.С., Петрова О.В. Типы отношения к болезни, качество жизни и приверженность лечению в дебюте гипертонической болезни // Клиническая медицина. 2007. Т. 85. № 8. С. 44–46.
- Васильева И.А. Отношение к болезни пациентов на хроническом гемодиализе // Нефрология. 2005. Т. 9. № 2. С. 53–60.
- Воробьева Л.И. Психологическое отношение к болезни у лиц с хроническими заболеваниями сердечнососудистой системы // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 6-1. С. 77.
- Гольдшейдер А. Боевые вопросы врачевания. М: Госиздат, 1929. 95 с.

- 
- Дубровина Л.Н., Казначеева Л.Ф., Рогатных Е.П., Рычкова Н.А. Отношение к болезни подростков с atopическим дерматитом по данным психологического тестирования // Вопросы современной педиатрии. 2006. Т. 5. № 1. С. 187а.
- Ельникова О.Е. Диагностика интеллектуального уровня внутренней картины болезни у представителей разных групп здоровья // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 1 (29). С. 86–93.
- Ельникова О.Е. Особенности влияния уровня интернальности на субъективное отражение состояния здоровья // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. № 5 (34). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 1.02.2025).
- Ельникова О.Е. Особенности тормозных процессов юношей и девушек с различными моделями здоровьесформирующего поведения // Психология образования в поликультурном пространстве. 2020. № 2 (50). С. 19–27. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2020-50-2-19-27>
- Ельникова О.Е. Отношение к болезни представителей разных групп здоровья // Вестник психологии. 2014. № 2. С. 24–27.
- Ельникова О.Е. Психологические и психофизиологические особенности субъективной реакции на болезнь. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016. 100 с.
- Ельникова О.Е. Субъективная оценка здоровья как основа типов отношения к болезни // Научное мнение. 2016. № 10. С. 158–161.
- Ельникова О.Е. Субъективная реакция человека на болезнь: анализ проблемы // Психология образования в поликультурном пространстве. 2014. № 1 (25). С. 10–18.
- Кириллова Е.П., Губина С.Т., Ячменева А.А. Эмоциональный интеллект и отношение к болезни у больных туберкулезом легких // Фундаментальные и прикладные исследования: опыт, проблемы и перспективы. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. СПб.: Профессиональная наука, 2020. С. 95–103.
- Киушкина И.Н., Лычев В.Г., Гранитов В.М., Никулина М.А. Типы отношения к болезни у пациентов с бронхиальной астмой и сахарным диабетом на фоне описторхозной инвазии // Дальневосточный журнал инфекционной патологии. 2008. № 12. С. 242–243.
- Колесниченко М.С., Кочгурова Д.А. Отношение к болезни у пациентов с онкологическими заболеваниями // Молодой ученый. 2020. № 2 (292). С. 212–213.
- Корнеева В.А., Величинская О.А., Кундер Е.В. Преобладающий тип отношения к болезни у пациентов с ревматоидным артритом и остеоартритом // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2010. Т. 9. № 4. С. 34–39.
- Крайнюков С.В. Отношение к здоровью и болезни у подростков с патологиями позвоночника // Ананьевские чтения — 2019: Психология обществу, государству, политике. Материалы международной научной конференции. СПб.: ООО «Скифия-принт», 2019. С. 234–235.
- Лас Е.А. Эмоционально-личностные предикторы отношения к болезни у пациентов с ревматоидным артритом // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 150. С. 262–270.
- Лурия Р.А. Внутренняя картина болезней и ятрогенные заболевания. М.: Медицина, 1977. 111 с.
- Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 152 с.
- Невзорова Н.С. Стратегии совладающего поведения и типы отношения к болезни, характерные для пациентов с atopическим дерматитом // Фундаментальные исследования. 2013. № 11–6. С. 1255–1258.
- Николаева В.В. Влияние хронических болезней на психику. Психологическое исследование. М.: Издательство московского университета, 1987. 168 с.
- Олейников С. Психологические факторы отношения к болезни у пациентов с сахарным диабетом 2-го типа // Сборник материалов XLII (42) Итоговой научной конференции молодых ученых МГМСУ имени А.И. Евдокимова. Московский государственный медикостоматологический университет имени А.И. Евдокимова Министерства здравоохранения Российской Федерации. М.: Московский государственный медикостоматологический университет имени А.И. Евдокимова Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2020. С. 59–61.
- Петрова М.М., Рачко Т.А. Отношение к болезни пациентов с сахарным диабетом // Бюллетень сибирской медицины. 2006. Т. 5. № 4. С. 144–146.
-

- 
- Резникова Т.Н., Семиволос В.И., Селиверстова Н.А., Никифорова И.Г. Отношение к болезни у больных рассеянным склерозом // Вестник Санкт-Петербургской государственной медицинской академии им. И.И. Мечникова. 2007. Т. 8. № 3. С. 179–181.
- Резникова Т.Н., Смирнов В.М. О моделировании «Внутренней картины болезни» // Проблемы медицинской психологии (материалы научной конференции). Отв. ред. Кабанов М.М. Л.: Издательство «Медицина», 1976. С. 122–124.
- Семенихин Д.Г., Башмакова О.В., Карпов А.М. Социально-психологические предикторы формирования отношения пациентов с гипертонической болезнью к терапии психопатологических расстройств // Неврологический вестник. 2008. Т. 40. № 2. С. 54–56.
- Смирнов В.М., Резникова Т.Н. Основные принципы и методы психологического исследования внутренней картины болезни // Методы психологической диагностики и коррекция в клинике. / Под редакцией М.М. Кабанова, А.Е. Личко, В.М. Смирнова. Л.: Издательство «Медицина», 1983. С. 38–61
- Ткач М.Г. Исследование типа отношения к болезни у людей с нарушением опорно-двигательного аппарата // Психологический Vademesum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход. Сборник научных статей. Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2019. С. 263–267.
- Токарева Н.Г., Мингалева А.А. Типы отношения к болезни у больных травматологического отделения: клинико-психологический аспект // XLVIII Огарёвские чтения. Материалы научной конференции. Часть 2. Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, 2020. С. 449–453.
- Фомин А.В., Кирпиченко А.А., Фомин Ф.А. Типы отношения к болезни и качество жизни пациентов с острым панкреатитом // Новости хирургии. 2014. Т. 22. № 3. С. 306–312.
- Чарити Д.Т. Типы отношения к болезни подростков с атопическим дерматитом: гендерный аспект // Перспективы науки и образования. 2015. № 6 (18). С. 62–66.
- Шатохин А.А., Ельникова О.Е. Психологические особенности реагирования на угрозу потери здоровья в эпоху пандемии // Психология образования в поликультурном пространстве. 2022. № 4 (60). С. 49–57. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2022-60-4-49-57>
- Щукина Е.Г., Булыгина Л.С. Особенности типов отношения к болезни у женщин со злокачественными новообразованиями органов репродуктивной системы // Экология человека. 2006. № 9. С. 57–60.
- Яковлева Л.В., Шайбакова Л.Р., Бурангулова А.В. Отношение к болезни детей подросткового возраста с синдромом артериальной гипертензии // Детские болезни сердца и сосудов. 2006. № 4. С. 62–64.
- Яльцева Н.В., Речкина Е.В., Филатова Ю.С., Коршунов Н.И. Изменение отношения к болезни у пациентов ревматологического профиля на фоне терапии антидепрессантами // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2007. № 3. С. 12–14.
- Harrison M.J., Tricker K.J., Davies L., Hassell A., Dawes P. The relationship between social deprivation, disease outcome measures, and response to treatment in patients with stable, long-standing rheumatoid arthritis // The Journal of Rheumatology. 2005. Vol. 32 (12). Pp. 2330–2336.
- Miller G., Chen E., Cole S.W. Health Psychology: Developing Biologically Plausible Models Linking the Social World and Physical Health // Annual Review of Psychology. 2009. Vol. 60. Pp. 501–524. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163551>
- Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984.

## References

- Andreeicheva, E.N. (2010). Analysis of the relationship between resilience as a personal characteristic with types of attitude to the disease in hypertensive disease. *V mire nauchny`x otkry`tij*, 10(4-14), 21–23. (In Russ.)
- Anokhin, K.V. (2021). Cognitome: in search of a fundamental neuroscientific theory of consciousness. *Zhurnal vy`sšej nervnoj deyatel`nosti im. I.P. Pavlova*, 71(1), 39–71. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S0044467721010032>

- 
- Bogovin, L.V., & Vodolazskaya, A.S. (2012). Interrelation of motivational features of personality and types of attitude to the disease in patients with bronchial asthma. *Byulleten` fiziologii i patologii dy`xaniya*, (46), 30–34. (In Russ.)
- Bursikov, A.V., & Manyugina, E.A. (2010). Mechanisms of psychological defence and types of attitude to the disease in patients with arterial hypertension. *Vestnik Ivanovskoj medicinskoj akademii*, 15(2), 48–49. (In Russ.)
- Bursikov, A.V., Teterin, Y.S., & Petrova, O.V. (2007). Types of attitude to the disease, quality of life and adherence to treatment in the debut of hypertensive disease. *Klinicheskaya medicina*, 85(8), 44–46. (In Russ.)
- Charity, D.T. (2015). Types of attitude to illness of adolescents with atopic dermatitis: gender aspect. *Perspektivy` nauki i obrazovaniya*, 6(18), 62–66. (In Russ.)
- Dubrovina, L.N., Kaznacheeva, L.F., Rogatnykh, E.P., & Rychkova, N.A. (2006). Attitude to the disease of adolescents with atopic dermatitis according to psychological testing. *Voprosy` sovremennoj pediatrii*, 5(1), 187a. (In Russ.)
- Elnikova, O.E. (2014). Attitude to the disease of representatives of different health groups. *Vestnik psixofiziologii*, (2), 24–27. (In Russ.)
- Elnikova, O.E. (2014). Subjective human reaction to the disease: an analysis of the problem. *Psixologiya obrazovaniya v polikul`turnom prostranstve*, (1), 10–19 (In Russ.)
- Elnikova, O.E. (2015). Diagnostics of the intellectual level of the internal picture of the disease in representatives of different health groups. *Psixologiya obrazovaniya v polikul`turnom prostranstve*, (1), 86–93. (In Russ.)
- Elnikova, O.E. (2015). Features of the influence of the level of internality on the subjective reflection of the state of health. *Medicinskaya psixologiya v Rossii: e`lektron. nauch. zhurn*, (5). (In Russ.) Retrieved from <http://mprj.ru>
- Elnikova, O.E. (2016). *Psychological and psychophysiological features of subjective reaction to the disease*. Yelets: EGU im. I.A. Bunina. (In Russ.)
- Elnikova, O.E. (2016). Subjective assessment of health as the basis of types of attitude to the disease. *Nauchnoe mnenie*, (10), 158–161. (In Russ.)
- Elnikova, O.E. (2020). Features of inhibitory processes of young men and girls with different models of health-forming behavior. *Psixologiya obrazovaniya v polikul`turnom prostranstve*, (2) 19–27. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2020-50-2-19-27>
- Fomin, A.V., Kirpichenko, A.A., & Fomin, F.A. (2014). Types of attitude to the disease and quality of life of patients with acute pancreatitis. *Novosti xirurgii*, 22(3), 306–312. (In Russ.)
- Goldscheider A. (1929). *Combat questions of doctoring*. Moscow: Gosizdat.
- Harrison, M.J., Tricker, K.J., Davies, L., Hassell, A., & Dawes, P. (2005). The relationship between social deprivation, disease outcome measures, and response to treatment in patients with stable, long-standing rheumatoid arthritis. *The Journal of Rheumatology*, 32(12), 2330–2336.
- Kirillova, E.P., Gubina, S.T., & Yachmeneva, A.A. (2020). Emotional intelligence and attitude to the disease in patients with pulmonary tuberculosis. In *Fundamental and applied research: experience, problems and prospects. Collection of scientific papers on the materials of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 95–103). St. Petersburg: Professional`naya nauka. (In Russ.)
- Kiushkina, I.N., Lychev, V.G., Granitov, V.M., & Nikulina, M.A. (2008). Types of attitude to the disease in patients with bronchial asthma and diabetes mellitus on the background of opisthorchiasis invasion. *Dal`nevostochny`j zhurnal infekcionnoj patologii*, (12), 242–243. (In Russ.)
- Kolesnichenko, M.S., & Kochgurova, D.A. (2020). Attitude to the disease in patients with oncological diseases. *Molodoj ucheny`j*, (2), 212–213. (In Russ.)
- Korneeva, V.A., Velichinskaya, O.A., & Kunder, E.V. (2010). Prevailing type of attitude to the disease in patients with rheumatoid arthritis and osteoarthritis. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta*, 9(4), 34–39. (In Russ.)
- Krainyukov, S. V. (2019). Attitude to health and illness in adolescents with spinal pathologies. In *Ananiev Readings — 2019: Psychology to society, state, politics. Materials of the international scientific conference* (pp. 234–235). St. Petersburg: OOO “Skifiya-print”. (In Russ.)
-

- 
- Las, E.A. (2012). Emotional and personal predictors of the attitude to the disease in patients with rheumatoid arthritis. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, (150), 262–270. (In Russ.)
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Luria, R.A. (1977). *Inner picture of diseases and iatrogenic diseases*. Moscow: Medicina. (In Russ.)
- Miller, G., Chen, E., & Cole, S. W. (2009). Health Psychology: Developing Biologically Plausible Models Linking the Social World and Physical Health. *Annual Review of Psychology*, 60, 501–524. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163551>
- Minsky, M. (1979). *Frames for knowledge representation*. Moscow: E`nergiya. (In Russ.)
- Nevzorova, N.S. (2013). Strategies of coping behaviour and types of attitude to the disease, typical for patients with atopic dermatitis. *Fundamental`ny`e issledovaniya*, (11-6), 1255–1258. (In Russ.)
- Nikolaeva, V.V. (1987). *Influence of chronic diseases on the psyche. Psychological research*. Moscow: Izdatel`stvo moskovskogo universiteta. (In Russ.)
- Oleinikov S. (2020). Psychological factors of attitude to the disease in patients with type 2 diabetes mellitus. In *Proceedings of XLII (42) Final Scientific Conference of Young Scientists of Moscow State Medical and Dental University named after A.I. Evdokimov. Moscow State Medical and Dental University named after A.I. Evdokimov of Ministry of Health of the Russian Federation* (pp. 59–61). Moscow: Moskovskiy gosudarstvennyy mediko-stomatologicheskij universitet imeni A.I. Evdokimova Ministerstva zdravookhraneniya Rossiyskoy Federatsii. (In Russ.)
- Petrova, M.M., & Rachko, T.A. (2006). Attitude to the disease of patients with diabetes mellitus. *Byulleten` sibirskoj mediciny`*, 5(4), 144–146. (In Russ.)
- Reznikova, T.N., & Smirnov, V.M. (1976). On modelling of the ‘Internal picture of the disease’. In M.M. Kabanov (Ed.), *Problems of medical psychology (materials of the scientific conference)* (pp. 122–124). Leningrad: “Medicina”. (In Russ.)
- Reznikova, T.N., Semivolos, V.I., Seliverstova, N.A., & Nikiforova, I.G. (2007). Attitude to the disease in patients with multiple sclerosis. *Vestnik Sankt-Peterburgskoj gosudarstvennoj medicinskoj akademii im. I.I. Mechnikova*, 8(3), 179–181. (In Russ.)
- Semenikhin, D.G., Bashmakova, O.V. & Karpov, A.M. (2008). Social-psychological predictors of the attitude formation of patients with hypertensive disease to the therapy of psychopathological disorders. *Nevrologicheskij vestnik*, 40(2), 54–56. (In Russ.)
- Shatokhin, A.A., & Elnikova, O.E. (2022). Psychological features of responding to the threat of health loss in the era of pandemic. *Psixologiya obrazovaniya v polikul`turnom prostranstve*, (4), 49–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2022-60-4-49-57>
- Shchukina, E.G., & Bulygina, L.S. (2006). Peculiarities of the types of attitude to the disease in women with malignant neoplasms of reproductive system organs. *E`kologiya cheloveka*, (9), 57–60. (In Russ.)
- Smirnov, V.M., & Reznikova, T.N. (1983). Basic principles and methods of psychological study of the internal picture of the disease. In M.M. Kabanov, A.E. Lichko & V.M. Smirnov (Eds.), *Methods of psychological diagnostics and correction in clinic* (pp. 38–61). Leningrad: “Medicina”. (In Russ.)
- Tkach, M.G. (2019). Research of the type of attitude to illness in people with musculoskeletal disorders. In S.L. Bogomaz, V.A. Karaterzi, & S.F. Pashkovich (Eds.), *Psychological Vademecum: Psychological phenomenology in educational environment: multidisciplinary approach* (pp. 263–267). Vitebsk: Vitebskiy gosudarstvennyy universitet im. P.M. Masherova. (In Russ.)
- Tokareva, N.G., & Mingaleva, A.A. (2020). Types of attitude to the disease in patients of traumatological department: clinical and psychological aspect. In *Collection: XLVIII Ogaryov Readings. Materials of the scientific conference* (part 3, pp. 449–453). Saransk: Natsional`nyy issledovatel`skiy Mordovskiy gosudarstvennyy universitet im. N.P. Ogarëva. (In Russ.)
- Vasilieva, I.A. (2005). Attitude to the disease of patients on chronic haemodialysis. *Nefrologiya*, 9(2), 53–60. (In Russ.)
-

- 
- Vorobyeva, L.I. (2014). Psychological attitude to the disease in persons with chronic diseases of cardiovascular system. *Mezhdunarodny'j zhurnal e'ksperimental'nogo obrazovaniya*, (6-1), 77a. (In Russ.)
- Yakovleva, L.V., Shaybakova, L.R., & Burangulova, A.V. (2006). Attitude to the disease of adolescent children with arterial hypertension syndrome. *Detskie bolezni serdca i sudov*, (4), 62–64. (In Russ.)
- Yaltseva, N.V., Rechkina, E.V., Filatova, Y.S. & Korshunov, N.I. (2007). Changes in the attitude to the disease in rheumatological patients on the background of antidepressant therap. *Obozrenie psixiatrii i medicinskoj psixologii imeni V.M. Bextereva*, (3), 12–14. (In Russ.)

---

### **Информация об авторах**

**Ельникова Оксана Евгеньевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: eln-oksana@yandex.ru

**Комлик Любовь Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: lkomlik@yandex.ru

**Фаустова Ирина Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: fayst71@mail.ru

---

### **Вклад авторов**

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 1.03.25. Принята к печати 14.03.25.

---

### **Information about the authors**

**Oksana E. Elnikova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: eln-oksana@yandex.ru

**Lyubov Y. Komlik**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: lkomlik@yandex.ru

**Irina V. Faustova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: fayst71@mail.ru

---

### **Contribution of the authors**

The authors contributed equally to this article.

---

### **Conflicts of interest**

The authors declare no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 1 March 2025. Accepted 14 March 2025.

---

Научная статья

УДК 81-13

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-56-64>

## **ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ТИПИЧНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ**

---

**Л.А. Артюхова**

Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова,  
Белгород, Россия, [lidiya\\_artyukhova@mail.ru](mailto:lidiya_artyukhova@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0004-7801-2762>

**Резюме.** *В настоящее время возрос интерес иностранных студентов к обучению в российских вузах, вследствие этого на подготовительных факультетах разрабатываются и применяются различные методики для успешной интеграции зарубежных слушателей не только в российскую систему образования, но и в общество. Одной из главных целей в методике русского языка как иностранного является обучение диалогическому общению. В данной статье рассматривается феномен диалога, а также особенности его преподавания иностранным учащимся на довузовском этапе. От успешного освоения данного вида деятельности зависит не только будущее обучение иностранца, но и уровень комфортности его повседневной жизни. В статье анализируется понятие «диалог», причины его возникновения и преимущества перед другими речевыми видами деятельности, а также его роль в месте занятия. Также автором рассматривается процесс обучения диалогической речи на основе типично-коммуникативных ситуаций. В статье анализируются основные виды таких ситуаций: учебная и естественная, выделяются и описываются их сходства и различия. Дается сравнение двум подходам в обучении диалога — дедуктивному и индуктивному. Значительное внимание уделяется особенностям вышеупомянутых подходов: дается их краткое описание, отмечаются достоинства и недостатки, а также предлагаются образцы работы с ними. Данная статья дополняется описанием тем типично-коммуникативных ситуаций и требований, которые предъявляются к иностранному учащемуся по владению диалогической речью на довузовском этапе. В заключении отмечается важность работы по развитию диалогической речи студентов подготовительных факультетов, а также предложены рекомендации, которые могут помочь в построении учебного процесса.*

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, диалогическая речь, иностранные учащиеся, довузовский этап*

### **Для цитирования**

---

Артюхова Л.А. Обучение диалогической речи иностранных учащихся на основе типично-коммуникативной ситуации // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 56–64. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-56-64>

---

© Артюхова Л.А., 2025

---

## TEACHING DIALOGICAL SPEECH TO FOREIGN STUDENTS BASED ON A TYPICAL COMMUNICATIVE SITUATION

**Lidiya A. Artyukhova**

Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, Belgorod, Russia,  
lidiya\_artyukhova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-7801-2762>

**Abstract.** *Currently, the interest of foreign students in studying at Russian universities has increased, as a result of which various methods are developed and applied at preparatory faculties for the successful integration of foreign students not only into the Russian education system, but also into society. One of the main goals in the methodology of Russian as a foreign language is teaching dialogic communication. This article examines the phenomenon of dialogue, as well as the features of its teaching to foreign students at the pre-university stage. Not only the future education of a foreigner, but also the level of comfort in his everyday life depends on the successful mastering of this type of activity. The article analyzes the concept of "dialogue", the reasons for its occurrence and advantages over other speech activities, as well as its role in the place of study. The author also considers the process of teaching dialogic speech based on typical communicative situations. The article analyzes the main types of such situations: educational and natural, highlights and describes their similarities and differences. A comparison is given to two approaches to teaching dialogue - deductive and inductive. Considerable attention is paid to the features of the above-mentioned approaches: their brief description, their advantages and disadvantages are given, and examples of working with them are given. This article is supplemented by a description of the topics of typical communicative situations and the requirements that are imposed on a foreign student for dialogic speech at the pre-university stage. In conclusion, the importance of work on developing dialogic speech of students of preparatory faculties is noted, and recommendations are offered that can help in building the educational process.*

**Keywords:** *russian as a foreign language, dialogic speech, foreign students, pre-university stage*

### For citation

---

Artyukhova, L.A. (2025). Teaching dialogical speech to foreign students based on a typical communicative situation. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 56–64. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-56-64>

Российское образование по праву занимает достойное место в мире. Прежде всего, ценится высокий стандарт качества получаемых знаний, который дает выпускникам хороший старт в жизни, а также доступные цены, играющие немаловажную роль в выборе места обучения. Эти преимущества российского высшего образования привлекают выпускников не только российских, но и зарубежных школ. С каждым годом растет число иностранных абитуриентов, поступающих как в столичные, так и в региональные вузы, что говорит о достойном уровне всей системы российского высшего образования. В свою очередь, для российских университетов и институтов иностранные студенты являются показателем конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг.

Первой ступенью обучения иностранных учащихся являются подготовительные факультеты при вузах, где иностранные граждане за определенный срок должны освоить учебный материал первого сертификационного уровня владения русским языком

---

---

как иностранным, а также получить базовые знания на русском языке по тем профильным предметам, которые необходимы для поступления на определенные специальности в выбранные вузы.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного преобладает коммуникативный метод. Это значит, что при изучении иностранного языка на первый план выходят такие виды речевой деятельности как говорение и слушание, что представляет собой основу для построения диалогического общения. Диалог с давних пор исследуется лингвистикой, философией, психологией, педагогикой и т.д., и каждая наука предлагает ему свое определение. Например, Д.И. Изаренков, с точки зрения лингвистики, толкует этот феномен так: «диалог понимается как акт непосредственного общения двух людей, протекающего в форме перемежающихся, ситуативно обусловленных речевых действий (поступков)». Он понимал диалогическую речь как «особое действие речи, которое возникает при необходимости решения коммуникативной проблемы с помощью диалога» (Изаренков, 1986, с. 3–4). Словарь лингвистических терминов рассматривает диалог как «форму устной речи, разговор двух или нескольких лиц; речевую связь посредством обмена словами, фразами по какой-либо теме» (Жеребило, 2009, с. 92). Е.М. Розенбаум же описывал диалог как «способ формирования и формулирования собеседниками мыслей в процессе общения посредством языка» (Розенбаум, 1983, с. 14).

Необходимо отметить причины возникновения диалога: это наличие не только мотива для начала и ведения беседы, но и понятных коммуникативных интенций, которые необходимо достичь в процессе разговора (проинформировать, узнать о чем-либо, согласиться с чем-либо и т.д.). Исходя из этого, преподаватель в начале обучения диалогической речи на занятиях ставит несколько задач. Во-первых, это определение коммуникативной задачи; во-вторых, понимание конечной цели обучения; в-третьих, использование различных стимулов и поощрений; в-четвертых, овладение иностранными учащимися функциональной лексикой и конструкциями, помогающими коммуницировать, а также научить свободному использованию речевого материала в спонтанной речи (Фролова, 2012, с. 304–305).

Диалог как объект обучения имеет ряд достоинств:

1. Преподаватель начинает работу над развитием диалогической речи с самого начала занятий на подготовительном факультете.

2. При обучении диалогической речи иностранному студенту, по нашим наблюдениям, легче и быстрее усваивать грамматические и лексические нормы русского языка, этикетные клише. Обучение диалогу развивает умение слышать и слушать иностранную речь.

3. Объем диалога постоянно колеблется. Он может состоять из двух небольших реплик и до бесконечности. Это зависит от цели диалога, уровня знаний учащихся, от их психологической готовности к общению, от заданной темы ситуации и т.д. В зависимости от этого, преподаватель может контролировать размер диалога.

Немаловажную роль играют мини-диалоги, состоящие из пары реплик. Отметим, что использование мини-диалогов в начале урока способствует включению иностранного учащегося в учебный процесс, настраивает его на говорение и аудирование на русском языке. Например, к фразе «Как дела?» можно добавить следующие: «Как жизнь/учеба/здоровье/настроение?», что не только расширяет их лексический запас, но и приближает к реальному общению с русскими. Также не стоит забывать и о таких вопросах как «Какой(-ое) сегодня день/число/месяц/время года?», «Какая сегодня погода?», «Что Вы делали вчера? /что Вы будете делать после занятий (или завтра)?». Такие мини-диалоги помогают студенту активизировать грамматику и лексику. Отметим, что

---

---

иностранцы слушатели постепенно начинают проявлять самостоятельность в вопросах, добавляя свои варианты: «Как семья?», «Какая погода в твоей стране?» и т.д.

Изучив учебные и методические пособия по русскому языку как иностранному, мы можем сделать вывод, что обучение диалогу строится на двух подходах — это типично-коммуникативная ситуация и тематическая беседа. В данной статье рассматривается обучение диалогической речи на основе типично-коммуникативных ситуаций, так как, проживая в стране изучаемого языка, иностранцу необходимо как можно быстрее начать коммуницировать. Под этим термином мы понимаем определенное стечение обстоятельств, которое возникает в повседневной жизни человека и требует решения определенных коммуникативных задач.

В методике обучения русскому языку как иностранному в основном выделяются два вида типично-коммуникативных ситуаций: учебная и реальная (Судакова, Красовская, 2017, с. 23). Безусловно, обучение диалогической речи начинается с постановочных типично-коммуникативных ситуаций. Преподаватель с их помощью развивает коммуникативные навыки студента-иностранца на русском языке. Тренируя свои навыки в подобных ситуациях, студенты закрепляют речевые образцы. В процессе обучения у иностранного слушателя формируется новое речевое поведение, а также понимание культурных особенностей страны проживания, и закладываются основы русского речевого этикета.

Методисты и преподаватели РКИ активно обсуждают, насколько полноценно учебная ситуация способна воссоздать реальную. Ведь правильно построенная и усвоенная учебная ситуация помогает иностранцам лучше ориентироваться в российской действительности. Выделим сходные характеристики учебной и естественной речевых ситуаций:

1. Условия: учебная речевая ситуация отражает внешние стороны естественной речевой ситуации, и, в принципе, этого достаточно для коммуникации между собеседниками.

2. Построение диалога: внутреннее содержание учебного диалога в целом схоже с естественным.

3. Коммуникативный вектор: естественная и учебная речевые ситуации настроены на построение коммуникации между двумя и более людьми.

4. Повторение: оба вида речевых ситуаций многократно повторяются, первые на занятиях, вторые — в повседневной жизни учащегося. Меняться могут лишь детали, тогда как основное построение диалога одинаково.

Также важно упомянуть и о несоответствиях между учебной и естественной ситуациями, которые следует учитывать в процессе обучения:

1. Границы построения диалога: учебная ситуация изначально имеет ряд ограничений, а также конкретную цель; в то время как в естественной речевой ситуации возможны варианты развития диалога, т.е. сам диалог не ограничен какими-то рамками, а конечная цель может быть и вовсе не достигнута.

2. Внутренние условия усвоения речевого поведения: в процессе учебного диалога преподаватель предлагает иностранному слушателю определенный набор речевых клише, а также условия, в которых он должен действовать, чтобы прийти к решению поставленной задачи. На таких занятиях студент запоминает речевые модели данной ситуации. В отличие от учебной, условия естественной речевой ситуации постепенно входят и закрепляются в сознании учащегося, он естественным путем вырабатывает алгоритм действий в различных ситуациях.

3. Внешние условия усвоения речевого поведения: в отличие от учебной типично-коммуникативной ситуации реальная обладает наружными факторами воздействия — это и речь собеседника, темп его голоса, скорость, с которой он говорит, использо-

---

---

вание разговорного стиля речи, а также употребление коротких форм вопросов и ответов.

4. Мотивация: одним из важнейших факторов для усвоения успешного речевого поведения в диалоге является внутренняя потребность человека. В условиях учебной типично-коммуникативной ситуации иностранный слушатель чаще всего работает с теми задачами, речевыми клише, набором слов, которые входят в программу обучения. «Студенту необходимо дать понимание того, что учебная речевая ситуация является необходимой базой для успешной реализации в естественной языковой среде» (Изаренков, 1986, с. 31–31). Ведь в естественных условиях иностранец опирается на свои силы и умения, поэтому, естественно, ему захочется владеть действующими инструментами коммуникации.

В литературе по методике преподавания русского языка как иностранного описываются два подхода к обучению диалогической речи: дедуктивный и индуктивный (Щукин, 2012, с. 421–422). Суть дедуктивного способа заключается в движении от цельного образца диалога к элементам, из которого он состоит. Преподаватель вначале демонстрирует образец диалог в полном виде, чаще всего это небольшой диалог, который состоит из знакомого для учащихся лексического и грамматического материала. Новые слова или конструкции могут быть даны в начале диалога. При необходимости иностранные слушатели переводят реплики диалога на свой родной язык и уже затем прочитывают его самостоятельно. В дальнейшем учащиеся отвечают на вопросы по содержанию диалога, учатся варьировать лексику в диалоге, отрабатывают определенные языковые клише, а дома выучивают диалог наизусть. На элементарном уровне (A1) ведущим будет дедуктивный способ, это объясняется тем, что студенту для успешного развития навыка говорения необходимо иметь перед собой модель (опору), чтобы научиться строить диалоги. Здесь следует отметить, что на выбор диалога влияет несколько критериев: он должен быть доступным для иностранных учащихся; носить творческий характер; быть актуальным (по теме) и содержать актуальную (аутентичную) лексику, тем самым он будет полезен для учащегося (Савочкина, 2016, с. 71). В последующем мы рекомендуем немного видоизменять сам диалог, например, расположить реплики в правильном порядке, или поставить вместо пропусков необходимые слова и выражения. Приведем пример фрагмента такого занятия в контексте коммуникативной ситуации «В магазине «Одежда».

**Задание 1.** Вспомните слова по теме «Одежда» и «Цвета» (Преподаватель показывает карточки с одеждой и цветами, а студенты отвечают, что это или какой это цвет).

**Задание 2.** Подставьте правильные окончания прилагательных в словосочетаниях: тёпл \_\_\_ зимн \_\_\_ куртка; зелён \_\_\_, чёрн \_\_\_, син \_\_\_, красн \_\_\_ куртка; недорого \_\_\_ куртка; разн \_\_\_ куртки; больш \_\_\_ пакет.

**Задание 3.** Расположите реплики в правильном порядке и прочитайте диалог по ролям.

– *Здравствуйте!(1)*

– *Картой.(...)*

– *Мне нужна тёпл \_\_\_ зимн \_\_\_ куртка. (...)*

– *Здравствуйте! Я хочу купить куртку. (...)*

– *Да, дайте, пожалуйста, больш \_\_\_ пакет. (...)*

– *6500 рублей. (...)*

– *Скажите, какая куртка Вам нужна? (...)*

– *Пакет нужен? (...)*

– *Мне нравится эта зелён \_\_\_ куртка. Сколько она стоит? (...)*

- *Вот ваша куртка и чек. До свидания. (...)*
- *Это недорого \_\_\_ куртка, я её беру. (...)*
- *Оплата картой или наличными? (...)*
- *В этом отделе есть разн \_\_\_ куртки: чёрн \_\_\_, син \_\_\_, красн \_\_\_. Какая куртка Вам нравится? (...)*
- *До свидания. (14)*

**Задание 4.** По данному образцу составьте диалог, вместо слова «куртка» используйте слова «шарф», «шапка», «перчатки» и т.д.

Основным преимуществом дедуктивного способа является следующее: иностранный учащийся уже на первой неделе занятий может строить простейшие диалоги на базе усвоенного речевого материала, не обладая порой достаточными знаниями по грамматике. Недостатком данного метода является тот факт, что иностранец, усвоив определенные конструкции, строго следует им, он как бы ограничен ими. Иногда студенты боятся использовать варианты или самостоятельные примеры.

Индуктивный способ подразумевает движение от диалогических элементов к цельному диалогу. Здесь иностранцы вначале работают над речевыми компонентами, а в конце могут самостоятельно построить общение в ситуации, предложенной преподавателем. Работа над диалогом с помощью индуктивного метода используется тогда, когда у слушателя подготовительного факультета имеется достаточная лексическая и грамматическая база, он владеет определенными речевыми клише и этикетными формами, когда он уже проявляет креативность в языке. В качестве предварительного материала мы предлагаем использовать не только набор лексических и грамматических компонентов, но и текст, аудио- и видеоматериалы. Приведем пример фрагмента занятия по теме «Спорт», где дана следующая ситуация: Ваш друг предлагает Вам ходить в спортзал вместе, откажите ему и объясните причину.

**Задание 1.** Прочитайте и переведите следующие слова и словосочетания:

<i>Спортзал</i>	<i>Заниматься спортом</i>
<i>Фитнес</i>	<i>Бесплатно</i>
<i>Тренер</i>	<i>Регулярно</i>
<i>Тренажер</i>	<i>(На)качать пресс / мышцу</i>
<i>Персональная тренировка</i>	<i>Готовиться к чему?</i>
<i>Физические упражнения</i>	<i>Экзамен на носу</i>

**Задание 2.** Составьте с данными словами предложения. Например: Я регулярно хожу в спортзал.

**Задание 3.** Как Вы думаете, что значит фразеологизм «на носу»? Приведите свои примеры.

**Задание 4.** Посмотрите (прочитайте) рекламу нового спортзала, какая важная информация для Вас там есть? Какие слова и словосочетания Вы узнали?

**Спортзал — твой путь к здоровью!**

Занимайся спортом и достигай новых вершин вместе с нами! Мы предлагаем современные тренажеры, квалифицированных тренеров и индивидуальные программы тренировок.

Первая персональная тренировка — **абсолютно бесплатно!**

Получи максимум пользы от занятий под руководством опытного тренера!

Присоединяйся к нам и сделай первый шаг к идеальной форме в нашем спортзале!

Открытие состоится 1 марта 2025 года по адресу:  
Фитнес-центр «Атлант», ул. Мира, 45.

*Рис.1.* Реклама нового спортивного зала

---

**Задание 5.** Прочитайте следующие клише, какие чувства они выражают: *Как здорово! С удовольствием! К сожалению!*

**Задание 6.** Прочитайте следующие конструкции: – *Ты не хотел бы (+что делать)?; Было бы здорово (+что делать)!; Я бы рад, но .../ Я бы с удовольствием, но ...;* Приведите свои примеры, используя слова и выражения из задания 1.

**Задание 7.** Разыграйте диалог, используя слова и выражения из заданий 1, 5, 6.

Предлагаемый способ дает большую свободу в проявлении речевого творчества иностранных слушателей, снимает ограничения в мышлении, активном проявлении себя в типично-речевых ситуациях. Важно отметить, что данный способ подходит не всем: более слабые студенты замыкаются в себе и, не владея полноценными знаниями в грамматике и лексике, совершают ошибки. Таким образом, данный вид деятельности должен всегда осуществляться под контролем преподавателя.

Кроме описания видов и способов обучения диалогу, обратимся к основным требованиям, которые предъявляются к владению диалогической речью, а также ситуациям, в которых иностранный учащийся должен уметь общаться. К окончанию подготовительного факультета иностранные учащиеся получают сертификат первого уровня владения русским языком как иностранным (B1). В «Лексическом минимуме по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень» уточняется, что к этому моменту иностранные студенты должны «понимать диалогическую речь (объем до 12 реплик), а также инициировать диалог и адекватно реагировать на реплики собеседника, определять коммуникативные намерения собеседника» (Андрюшина, Козлова, 2005, с. 4–5). В «Лексическом минимуме по русскому языку как иностранному (Элементарный уровень. Общее владение)» приводятся следующие типично-коммуникативные ситуации: «Питание», «Здоровье», «Погода», «Транспорт», «Покупки», «Город, ориентация в городе» (Андрюшина, Козлова, 2015, с. 5). Это общие названия ситуаций, которые можно разделить на подситуации. Например, ситуация «Питание» состоит из следующих тем: «В кафе», «В ресторане», «В столовой». Ситуация «Здоровье» включает в себя темы «У врача», «В аптеке» и т.д. Стоит отметить, что в пособиях и учебниках по русскому языку как иностранному представлены типично-коммуникативные ситуации для обучения диалогической речи, иногда они оформлены в виде списка, либо раскрываются уже в самих разделах учебного пособия.

Рассмотрим популярное учебное пособие для иностранных студентов подготовительного факультета «Дорога в Россию» (Антонова, Нахабина, 2010). В учебном пособии «Дорога в Россию. Элементарный уровень» содержатся следующие типично-коммуникативные ситуации: «В магазине», «В библиотеке», «В деканате», «В классе», «В поликлинике (у врача)», «В ресторане», «На улице, в транспорте», «Приглашение», «Ответ на приглашение» (Антонова, Нахабина, 2010, с. 329–330). На базовом уровне иностранному учащемуся к ситуациям предлагаются задания: ответить на реплику без подготовки, начать диалог по ситуациям и т.д. Например: «Вы опаздываете на встречу. Позвоните и объясните почему»; «Сегодня хорошая погода. Пригласите друга (подругу) в парк» и др. (Антонова, Нахабина, Сафронова, Толстых, 2009, с. 239, 242).

Кроме основных учебных пособий выпускается дополнительная литература для обучения диалогической речи. Одним из таких пособий является «Учим диалоги», где даны следующие темы: «Знакомство», «В городе», «В транспорте», «На занятиях», «В деканате», «В аэропорту, на вокзале» и т.д., где, кроме образцов, даны упражнения для тренировки и закрепления материала (Деточенко, Бабакова, Евсенкова, Котова, 2020, с. 3).

---

---

Таким образом, обучение диалогической речи иностранных слушателей является достаточно сложной комплексной задачей преподавателя русского языка как иностранного. Формируя и развивая навыки диалогической речи обучаемых, преподаватель стимулирует желание учащихся говорить на чужом языке, вести на нем полноценный диалог с носителями языка, дает возможность практиковать спонтанную диалогическую речь, формирует у учащихся базовые навыки анализа и коррекции их речевых ошибок. На наш взгляд, особого внимания заслуживает творческий подход преподавателя к работе над диалогом, в том числе наполнение урока разнообразными лексическими и грамматическими упражнениями, применение различных технических средств. Ключевым моментом обучения диалогической речи мы считаем также его регулярность: на каждом уроке преподавателю необходимо уделять 15–20 % аудиторного времени данному виду работы. Это способствует успешности применения полученных слушателями знаний, умений и навыков не только при обучении, но и в повседневной жизни. Ключевым фактором, определяющим сформированность навыков диалогической речи на иностранном языке, считаем умение самостоятельно инициировать, продолжать и заканчивать диалог, а также достигать поставленной коммуникативной цели.

## Литература

- Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение (электронное издание). СПб.: Златоуст, 2015. 80 с.
- Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 2015. 200 с.
- Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учеб. русского языка (элементарный уровень). М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2010. 344 с.
- Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учеб. русского языка (базовый уровень). М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. 256 с.
- Деточенко И.В., Бабакова Л.Д., Евсенкова А.А., Котова Е.И. Учим диалоги по дисциплине «Русский язык как иностранный: общее владение». Ростов-на-Дону, 2020. 40 с.
- Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
- Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 1981. 136 с.
- Розенбаум Е. М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогического вуза (французский язык): автореф. дис. ... д. пед. наук. М., 1983. 40 с.
- Савочкина И.В. Организация самостоятельного изучения РКИ с применением современных образовательных технологий // Вестник ТулГУ. Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2016. № 1 (15). С. 70–73.
- Судакова Т.Г., Красовская А.О. Диалог как эффективный способ обучения русскому языку // Научный электронный журнал INNOVA. 2017. № 1 (6). С. 23–25.
- Фролова Т.П. Речевая ситуация как основа моделирования диалогического взаимодействия на иностранном языке // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 26. С. 303–305.
- Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 784 с.

## References

- Andryushina, N.P., & Kozlova, T.V. (2015). *Lexical minimum in Russian as a foreign language. Elementary level. General proficiency (electronic edition)*. St. Petersburg: Zlatoust.

- 
- Andryushina, N.P., & Kozlova, T.V. (2015). *Lexical minimum in Russian as a foreign language. First certification level. General proficiency (electronic edition)*. St. Petersburg: Zlatoust.
- Antonova, V. E., Nakhabina, M.M., Safronova, M.V., & Tolstykh, A.A. (2009). *The road to Russia: textbook. Russian language (basic level)*. Moscow: CzMO MGU im. M.V. Lomonosova; St. Petersburg: Zlatoust.
- Antonova, V.E., Nakhabina, M.M., Safronova, M.V., & Tolstykh, A.A. (2010). *The road to Russia: textbook. Russian language (elementary level)*. Moscow: CzMO MGU im. M.V. Lomonosova; St. Petersburg: Zlatoust.
- Detochenko, I.V., Babakova, L.D., Evsenkova, A.A., & Kotova, E.I. (2020). *We study dialogues in the discipline "Russian as a foreign language: general proficiency"*. Rostov-on-Don.
- Frolova, T.P. (2012). Speech situation as a basis for modeling dialogic interaction in a foreign language. *Psixologiya i pedagogika: metodika i problemy` prakticheskogo primeneniya*, (26), 303–305.
- Izarenkov, D.I. (1981). *Teaching dialogical speech*. Moscow: Russkij yazy`k.
- Rosenbaum, E.M. (1983). *Basics of teaching dialogic speech at the language faculty of the pedagogical university (French language)* [dissertation abstract]. Moscow.
- Savochkina, I.V. (2016). Organization of independent study of RKI with the use of modern educational technologies. *Vestnik TulGU. Sovremennyye obrazovatel`ny`e texnologii v prepodavanii estestvennonauchny`x disciplin*, (1), 70–73.
- Shchukin, A. N. (2012). *Teaching speech communication in Russian as a foreign language: A teaching aid for teachers of Russian as a foreign language*. Moscow: Russkij yazy`k. Kursy`.
- Sudakova, T.G., & Krasovskaya, A.O. (2017). Dialogue as an effective way of teaching Russian language. *Nauchny`j e`lektronny`j zhurnal INNOVA*, (1), 23–25.
- Zherebilo, T.V. (2010). *Dictionary of linguistic terms*. Nazran: OOO "Piligrim".

---

### **Информация об авторе**

**Артюхова Лидия Александровна**, старший преподаватель Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова; почтовый адрес: Россия, 308012, г. Белгород, ул. Костюкова, 46; электронная почта: [lidiya\\_artyukhova@mail.ru](mailto:lidiya_artyukhova@mail.ru)

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 16.12.24. Принята к печати 11.01.25.

---

### **Information about the author**

**Lidiya A. Artyukhova**, Senior Lecturer, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov; Postal Address: Russia, 308012, Belgorod, 46, Kostyukov Street; e-mail: [lidiya\\_artyukhova@mail.ru](mailto:lidiya_artyukhova@mail.ru)

---

### **Conflicts of interest**

The author declare no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 16 December 2024. Accepted 11 January 2025.

Научная статья

УДК 37:159.9: 241: 316.47

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-65-82>

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МЕДИЦИНСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ**

---

**О.С. Батурина<sup>1</sup>, З.Р. Садыкова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Бирский филиал Уфимского университета науки и технологий, Бирск, Россия, baturina.os@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-7602-9144>

<sup>2</sup> Башкирский государственный медицинский университет, Уфа, Россия, zilek-r@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3622-5533>

**Резюме.** Современное российское общество сталкивается с множеством новых вызовов в области здравоохранения, таких как появление новых заболеваний, увеличение продолжительности жизни и рост числа хронических заболеваний. Все это требует нового подхода к формированию медицинской грамотности населения. Большой объем информации о здоровье и медицине определяет значимость важно обучения населения критическому мышлению и способности отличать достоверную информацию от недостоверной. Задачи по формированию у населения ответственного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, привитию навыков здорового образа жизни, развитию культуры здоровья приводят к необходимости поиска эффективных способов их достижения, одним из которых, по мнению авторов, является медицинское просвещение. Методология, методы и методики исследования базировались на системных и кластерных подходах как ключевых, основополагающих подходов медицинского просвещения в российском современном обществе. В работе представлена авторская педагогическая модель медицинского просвещения населения, включающая целевой, содержательный и результативный блоки. В целевом блоке модели определены цели, подходы и принципы в соответствии с базовым понятием. Дается описание функций, задач, каналов и направлений медицинского просвещения, которые были размещены в содержательном блоке модели. Исследователями выделены и описаны критерии и уровни сформированности медицинской грамотности населения. В модели также представлены этапы просветительской работы с населением и организационно-педагогические условия. Разработанная педагогическая модель медицинского просвещения населения может быть реализована как в практике подготовки специалистов медицинской сферы к медицинской просветительской деятельности, так в рамках совершенствования профессиональных компетенций специалистов социального и гуманитарного профиля профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** медицинское просвещение, модель медицинского просвещения, система медицинского просвещения, кластер медицинского просвещения, медицинская просветительская работа, медицинская грамотность

### **Для цитирования**

---

Батурина О.С., Садыкова З.Р. Педагогическая модель медицинского просвещения населения // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 65–82. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-69-1-65-82>

© Батурина О.С., Садыкова З.Р., 2025

---

## **PEDAGOGICAL MODEL OF MEDICAL ENLIGHTENMENT OF THE POPULATION**

**Oksana S. Baturina<sup>1</sup>, Zilya R. Sadykova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Ufa University of Science and Technology, Birsk Branch, Birsk, Russia, baturina.os@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-7602-9144>

<sup>2</sup> Bashkir State Medical University, Ufa, Russia, zilek-r@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3622-5533>

**Abstract.** *Modern Russian society faces many new challenges in the field of health care, such as the emergence of new diseases, increased life expectancy and the growing number of chronic diseases. All this requires a new approach to the formation of medical literacy of the population. The large amount of information about health and medicine determines the importance of teaching the population to think critically and to distinguish between reliable and unreliable information. The tasks of forming in the population a responsible attitude to their own health and the health of others, imparting healthy lifestyle skills, developing a culture of health lead to the need to find effective ways to achieve them, one of which, according to the authors, is medical enlightenment. The methodology, methods and techniques of the study were based on the system and cluster approaches as key, fundamental approaches of medical enlightenment in the Russian modern society. The paper presents the author's pedagogical model of medical enlightenment of the population, including target, content and result blocks. The target block of the model defines the goals, approaches and principles in accordance with the basic concept. The description of functions, tasks, channels and directions of health enlightenment, which were placed in the content block of the model, is given. The researchers have identified and described the criteria and levels of formation of medical literacy of the population. The model also presents the stages of enlightenment work with the population and organisational and pedagogical conditions. The developed pedagogical model of medical enlightenment of the population can be implemented both in the practice of training specialists of medical sphere to medical enlightenment activity, and within the framework of improving professional competences of specialists of social and humanitarian profile of professional activity.*

**Keywords:** *health enlightenment, health enlightenment model, health enlightenment system, health enlightenment cluster, health enlightenment work, health literacy*

### **For citation**

---

Baturina, O. S., & Sadykova, Z. R. (2025). Pedagogical model of medical enlightenment of the population. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 65–82. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-65-82>

### **Введение**

Осознание важности здоровья и правильного образа жизни становится все более существенным, особенно в свете растущих проблем, связанных с общественным здоровьем. Медицинское просвещение является одной из значимых составляющих здорового общества. В современном информационном обществе, где доступ к медицинским знаниям стал еще более облегченным благодаря развитию интернета и цифровых технологий, медицинское просвещение должно быть активно поддерживаемым процессом. Не только профессионалы в области здравоохранения имеют возможность обновлять свои зна-

---

ния и навыки в режиме реального времени, но и обычные люди, обращающиеся за информацией о своем здоровье, могут получать из актуальных и достоверных источников основные знания о безопасности и профилактике различных заболеваний. Несмотря на широкое распространение информации о правильном образе жизни, о сохранении здоровья, медицинское просвещение как объект исследования не получил должного внимания в педагогической науке.

**Цель исследования:** разработать и описать педагогическую модель медицинского просвещения населения.

**Исследовательские задачи:**

1. Разработать теоретическую модель медицинского просвещения населения.
2. Определить этапы медицинской просветительской работы.
3. Выделить создание межведомственной команды как одно из важных организационно-педагогических условий медицинской просветительской деятельности.
4. Сформулировать принципы, функции, задачи, каналы и направления медицинского просвещения среди населения.
5. Установить критерии сформированности медицинской грамотности.

## **Источники**

Проблема медицинского просвещения в науке не нова. Более того, научный интерес к этой проблеме с каждым годом возрастает. В отечественных исследованиях рассматривались: истоки медицинского просвещения в России (Кибасова, Голицына, 2016), медицинское просвещение и образование в Средние века и Новое время (Станевич, Назарова, 2022), медицинское просвещение населения в рамках советской пропаганды (Киселев, Киселев, 2020), медицинское просвещение населения в годы Великой Отечественной Войны (Мухамедов, Киселев, 2022), организация и развитие здравоохранения и медицинского просвещения в период НЭПА (Рогожкин, 2012), роль медицинских обществ в становлении системы здравоохранения, в развитии науки и санитарном просвещении во второй половине XIX — начале XX вв. (Рубаева, 2013) и т. д.

На сегодняшний день изучены социальные, психолого-педагогические аспекты медицинского просвещения разных категорий населения: обучающихся (Балабанов, Коннова, 2010; Балабанов, 2015), военнослужащих (Агафонова, 2019), молодежи (Гаджиева, 2014), молодых семей (Болдина, Кузякина, 2016), родителей (Дмитриева, Булгакова, 2022; Чижикова и др., 2021), инвалидов (Миронова-Ходорович, Киселева, 2020), «желающих бросить курить» (Есина, Зуйкова, Есина, 2015), населения в сфере оказания медицинских услуг (Ярикова, 2022).

Выявлены психолого-педагогические аспекты медицинского просвещения в деятельности специалистов: врачей (Зудин, Тугорская, Завьялов, 2023; Князева и др., 2016; Обухова, 2018), работе участкового детского и подросткового психиатра (Шмакова, 2020), медицинского, социального работника и психолога (Чупров, 2017). Изучены социокультурные факторы медицинского просвещения в рамках инновационных аспектов информатизации (Мамонтова, 2014).

Несмотря на изученность проблемы медицинского просвещения и на имеющиеся достижения в данной области, тема остается актуальной. Нами была выявлена совокупность проблем в сфере медицинского просвещения:

- необходимость постоянного обновления знаний и навыков в сфере медицины;
- быстрое развитие научных открытий и технологий приводят к значительным изменениям в медицине, которые требуют постоянного освоения и применения новых методов и процедур;

- 
- сохраняется высокий спрос на квалифицированных врачей и медицинский персонал в связи с ростом населения и, соответственно, увеличением проблем у населения медицинского характера;
  - значительная часть населения не имеет должного понимания собственного здоровья и не способно оценить риски и возможности в медицинской сфере;
  - отсутствует доступ к необходимой медицинской информации;
  - остается высоким уровень заболеваемости и смертности населения.

В целом проблему медицинского просвещения можно видеть в двух аспектах: низкий уровень медицинской грамотности у населения в сочетании с недостатком специалистов.

Значимость медицинского просвещения в педагогике определяется необходимостью повышения общего уровня медицинских знаний, как среди населения, так и среди профессионалов. Педагогический подход к формированию медицинской грамотности среди населения является одним из ключевых инструментов ведения и поддержания здорового образа жизни в любом возрасте, в каждой социальной группе. Мы полагаем, что педагогика медицинского просвещения может представлять собой совокупность педагогических приемов, методов и технологий, которые направлены на формирования у населения понимания важности здоровья, умения принимать обоснованные решения в отношении своего здоровья, на поддержку и развитие физического и психофизиологического состояния. Имеющиеся трудности в отношении доступности информации и привлечения внимания населения к этой теме диктуют необходимость разработки и использования инновационных методов и подходов к просветительской деятельности. Специалисты, занимающиеся медицинским просвещением, должны быть готовы к передаче информации в понятной форме, к применению интерактивных методов обучения, игры, практических занятий и других новых форм работы с населением. Изучение и поддержание собственного здоровья может стать интересным и увлекательным. Эффективное медицинское просвещение позволит сформировать у детей и молодежи умения и навыки, необходимые для поддержания здорового образа жизни.

## **Материалы и методы**

Методологическую основу исследования медицинского просвещения среди населения составили два подхода: системный и кластерный.

Системный подход позволяет учесть все факторы, влияющие на эффективность медицинского просвещения. Среди них: социально-экономический, культурный, психологический, биологический и др. Системный подход к медицинскому просвещению выражается, в первую очередь, в анализе потребностей целевой аудитории. Подход предполагает разработку комплексной программы медицинского просвещения, которая учитывает потребности целевой аудитории и использует различные методы обучения. Использование разнообразных источников информации (учебники, инструкции, научные и популярные статьи, видеоматериалы, интерактивные модули и онлайн-курсы) в разработке программы, позволяет учесть потребности и предпочтения разных групп населения и создать условия для саморазвития и самообразования. Важной задачей является создание персонализированных материалов и программ обучения, учитывающих потребности различных групп населения и уровень их знаний.

Системный подход также подразумевает активное вовлечение медицинских специалистов в процесс просвещения. Они должны быть осведомлены о последних научных достижениях в медицине, чтобы передавать это знание своим пациентам. Врачи должны стать не только лечащими, но и просветительно-образовательными агентами, которые могут помочь людям разобраться в сложной медицинской информации и при-

---

нять информированные решения. С этой целью в просветительской работе могут быть использованы статьи из научных журналов, предназначенные для целевой аудитории «пациенты, родственники, здоровые люди» (Торубарова, 2024).

Нельзя обойти внимание внедрение программы. Реализация программы медицинского просвещения как системы приводит к необходимости использовать различные методы обучения, включая информационные кампании, семинары, тренинги и пр.

Оценка эффективности позволяет оценить эффективность, выявить проблемные моменты и внести коррективы в программы и методы просвещения. Систематический мониторинг и оценка результатов программы медицинского просвещения, включая анализ динамики знаний и навыков в области медицины, отношения и поведения населения в отношении здоровья и медицины. На основе оценки эффективности проводится корректировка программы медицинского просвещения для повышения ее эффективности.

Системный подход к медицинскому просвещению позволяет учесть все факторы, влияющие на эффективность этого процесса, и создать комплексную программу, направленную на повышение уровня знаний, отношения и поведения населения в отношении здоровья и медицины.

Рассмотрение пункта системного подхода об организации междисциплинарной команды, по нашему мнению, следует вынести в другой подход кластерный.

В нашем исследовании в качестве ключевого подхода был определен кластерный. По нашему убеждению, кластерный подход к медицинскому просвещению предполагает организацию медицинского просвещения на основе объединения нескольких организаций или учреждений в кластеры. Это позволяет более эффективно использовать ресурсы, обмениваться опытом и знаниями, а также создавать более комплексные и эффективные программы медицинского просвещения. Эффективным становится организация междисциплинарной команды при объединении специалистов из разных областей для разработки и реализации программы медицинского просвещения. Среди них не только врачи, но и иные специалисты — педагоги, психологи, социальные работники и др. Включение в медико-просветительскую работу специалистов «помогающих» профессий позволяет правильно применить методiku просветительской работы, учесть возрастно-психологические и характерологические особенности просвещаемых, организовать просветительскую работу с различными категориями населения.

Кластерный подход к медицинскому просвещению осуществляется поэтапно. Определяется кластер посредством выбора организаций или учреждений, которые будут объединены в кластер для проведения медицинского просвещения. Разрабатывается единая стратегия медицинского просвещения, которая будет реализована всеми участниками кластера. Между участниками кластера распределяются роли и ответственности в рамках реализации стратегии медицинского просвещения. Важно организовать обмен опытом и знаниями между участниками кластера для повышения эффективности просветительской работы. Разработка и реализация программ медицинского просвещения представляет собой самый трудоемкий этап просветительской работы. Реализация программы требует осуществления систематического мониторинга и оценки результатов, на основе которых проводится корректировка стратегии медицинского просвещения для повышения ее эффективности.

Кластерный подход к медицинскому просвещению позволяет более эффективно использовать ресурсы, обмениваться опытом и знаниями, а также создавать более комплексные и эффективные программы медицинского просвещения.

---

## Результаты исследования

Под медицинским просвещением мы понимаем педагогический процесс распространения знаний о здоровье и медицине среди населения, направленный на повышение осведомленности людей о различных заболеваниях, методах их профилактики и лечения, на формирование здорового образа жизни, поддержание и укрепление здоровья населения.

Медицинское просвещение также включает в себя обучение навыкам первой помощи и реагирования в экстренных ситуациях. Чем шире распространение этих знаний будет в обществе, тем больше вероятность спасения жизни при возникновении неожиданных происшествий. Образовательные программы, включающие в себя тренировки и симуляции, научат людей отвечать адекватно и эффективно в критических ситуациях, способствуя повышению безопасности и здоровья общества в целом.

Медицинское просвещение не ограничивается только уровнем знаний отдельных граждан. Оно также является ключевым аспектом профилактики заболеваний и контроля эпидемий. Чем больше люди осведомлены об опасностях, связанных с определенными заболеваниями и способами их передачи, тем эффективнее можно предотвратить распространение этих заболеваний в обществе. Поэтому обеспечение доступа к надежным медицинским знаниям и проведение массовых информационных кампаний является важным инструментом в недопущении пандемий и других инфекционных заболеваний.

Нами разработана теоретическая модель медицинского просвещения населения, которая показана на рисунке 1.

Доступ к надежным и достоверным медицинским знаниям играет решающую роль в повышении общего уровня здоровья и благополучия. Поэтому обеспечение медицинской просветительской работы среди населения было выделено нами в качестве одной из основных целей медицинского просвещения. Результатом медицинской просветительской работы будет сформированная медицинская грамотность у населения.

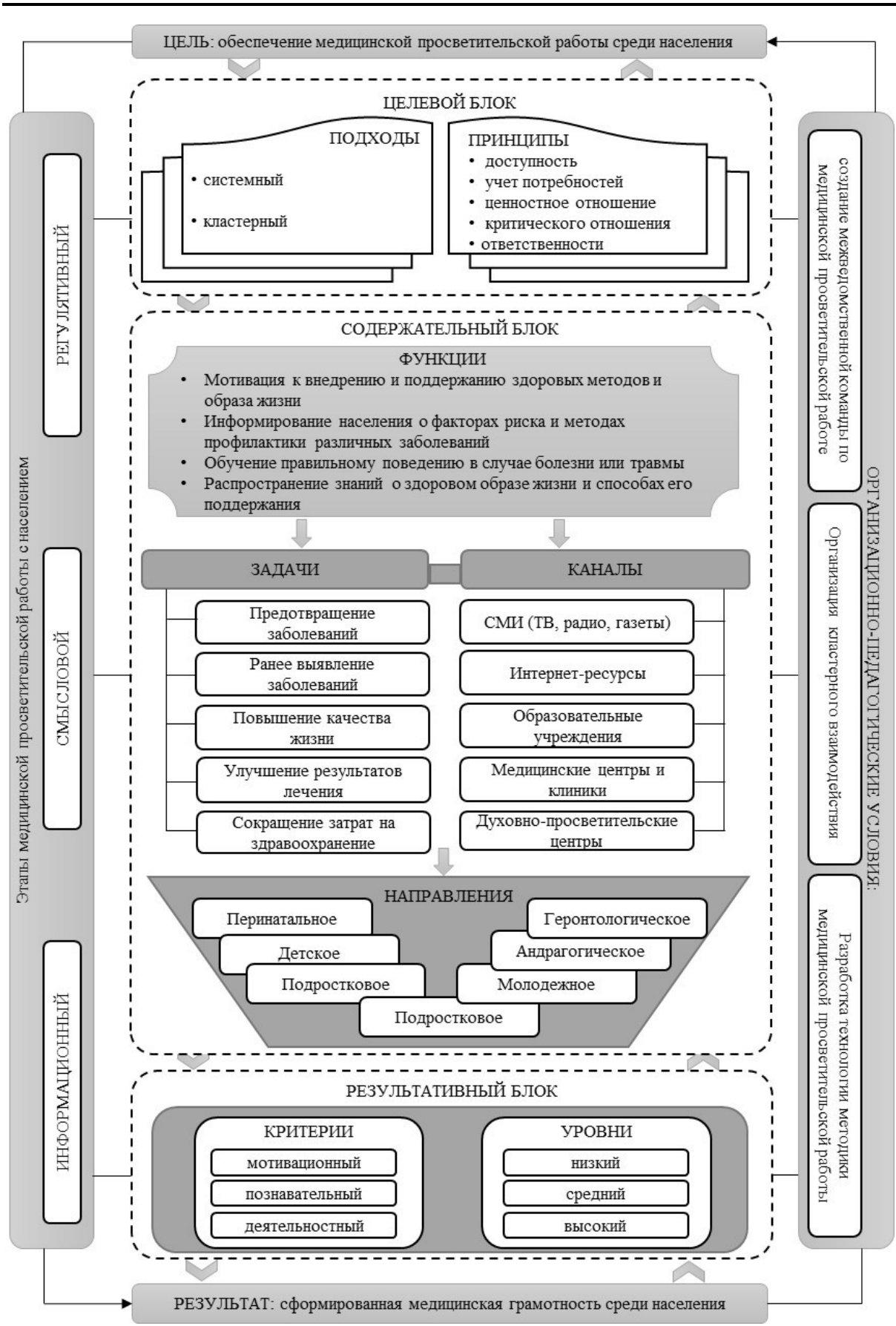
Медицинская просветительская работа включает ряд этапов: информационный, смысловой и регулятивный.

Информационный этап предполагает предоставление населению достоверной и понятной информации о важности здорового образа жизни, профилактике болезней, методах лечения и лечебных учреждениях. может включать в себя объяснение основных понятий, фактов и статистики, связанных с конкретными заболеваниями или темами здравоохранения. В рамках данного этапа проводятся информационные мероприятия, такие как публикации в СМИ, рассылка информационных бюллетеней, организация лекций и семинаров.

На смысловом этапе происходит интерпретация и анализ предоставленной информации. Участники просветительских мероприятий получают возможность задавать вопросы, обсуждать и понимать значение полученной информации в контексте своего собственного здоровья и ситуации. Работа на этом этапе направлена на формирование и изменение медицинских представлений, убеждений и ценностей у населения. Для формирования ценностного отношения к здоровью целесообразно проведение психологических тренингов, консультаций и оказание психологической поддержки. С точки зрения психологического подхода использование методов мотивации и понимания пробудит интерес у населения к улучшению своего здоровья и принятию необходимых для этого мер.

Применение полученных знаний и навыков в своей повседневной жизни участники просветительских мероприятий можно отнести к регулятивному этапу медицинского просвещения. Участники учатся принимать решения, связанные со своим здоровьем, и применять стратегии для поддержания здорового образа жизни.

---



Этапы медицинской просветительской работы с населением

**РЕГУЛЯТИВНЫЙ**

**СМЫСЛОВОЙ**

**ИНФОРМАЦИОННЫЙ**

Организационно-педагогические условия:

создание межведомственной команды по медицинской просветительской работе

Организация кластерного взаимодействия

Разработка технологии методики медицинской просветительской работы

Рис 1. Теоретическая модель медицинского просвещения среди населения

---

Таким образом, мы определили, что медицинская просветительская работа с населением включает информационный этап, направленный на предоставление информации, смысловой этап, ориентированный на изменение представлений и ценностей, а также регулятивный этап, включающий создание нормативной базы и контроль за проводимыми мероприятиями. Поэтапная работа в сфере медицинского просвещения позволяет эффективно проводить работу по повышению медицинской осведомленности населения и формированию здорового образа жизни.

В нашем исследовании были выделены организационно-педагогические условия медицинской просветительской деятельности.

Первое условие — создание межведомственной команды по медицинской просветительской работе, которое в нашем представлении является одной из важных и необходимых мер для повышения уровня медицинской просвещенности в обществе. Такая команда будет состоять из представителей различных ведомств и организаций, которые объединят свои усилия для успешной реализации данной задачи.

Межведомственная команда (группа) создается для координации усилий по медицинскому просвещению между различными государственными органами и организациями. Она призвана обеспечить эффективный обмен информацией, передачу передового опыта и внедрение лучших практик в данной области. Основной задачей этой группы является разработка и реализация мероприятий и проектов, которые будут направлены на осведомление, информирование граждан о значимости профилактики болезней, сохранения и укрепления здоровья, ведения здорового образа жизни, а также рационального использования медицинских ресурсов. Формирование межведомственной команды по медицинскому просвещению может включать ряд этапов, визуализированных на рисунке 2.

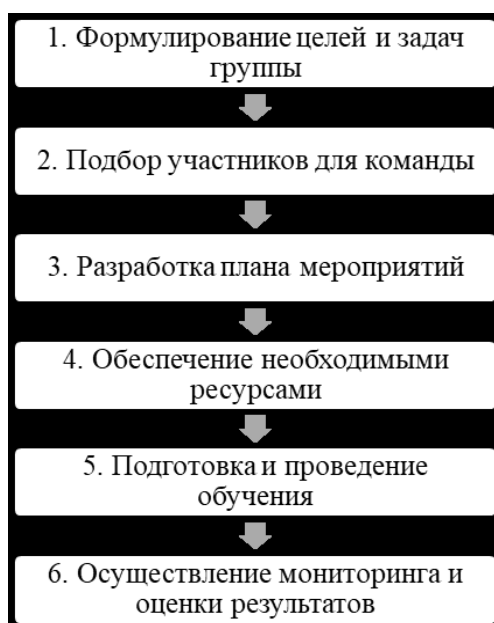


Рис. 2. Этапы формирования межведомственной команды для медицинского просвещения

Следуя рисунку 2, вначале следует определить, какие конкретные цели и задачи должна решать команда в рамках медицинского просвещения. Важно выбрать опытных и квалифицированных специалистов из разных областей, таких как врачи, педагоги, психологи, социальные работники и другие, чтобы обеспечить всесторонний подход к

---

медицинскому просвещению. Команда должна разработать план действий, который будет определять стратегию и методы работы, устанавливать сроки выполнения задач. Решение вопроса о доступе команды к необходимым ресурсам, к таким как финансовые средства, оборудование, информационные материалы и т. д., позволит успешно выполнять задачи. Члены команды должны пройти специальное обучение и подготовку, чтобы обладать необходимыми навыками и знаниями для эффективного проведения медицинского просвещения. Чтобы убедиться, что поставленные цели достигаются, и вносить необходимые корректировки в свой план действий, команда регулярно проводит мониторинг и оценивает свою работу.

Анализируя деятельность межведомственной команды, нами выделены основные задачи:

1. Создание и внедрение комплексных программ по медицинскому просвещению.
2. Регулярное информирование граждан о значимости профилактики заболеваний и ведения здорового образа жизни.
3. Повышение квалификации медицинских работников по методике просветительской деятельности посредством организации обучения.
4. Установление и укрепление сотрудничества с образовательными учреждениями, средствами массовой информации, общественными организациями и другими заинтересованными сторонами.
5. Организация и проведение мероприятий для населения и специалистов, направленных на улучшение здоровья и формирование медицинской и гигиенической грамотности.

Формирование межведомственной команды по медицинскому просвещению представляет собой значимый шаг в совершенствовании системы медицинской информированности, что позволит обществу более осознанно и ответственно относиться к вопросам здоровья и благополучия.

Изучая проблему медицинского просвещения, следует выявить принципы медицинского просвещения:

1. Доступность. Информационные материалы по медицине должны быть понятными и легко воспринимаемыми для всех социальных групп, поскольку они адресованы различным возрастным категориям, включая детей, молодежь, взрослых и пожилых людей.
2. Учет потребностей аудитории. Медицинское просвещение должно учитывать культурные, возрастные особенности, уровень образовательной подготовки и медицинской осведомленности людей.
3. Сочетание традиционных и инновационных методов. Наряду с традиционными подходами, сложившимися в медицинском просвещении, для достижения наилучших результатов необходимо использование современных информационных технологий и доступ к интернету. Онлайн-ресурсы, вебинары и платформы для обмена медицинскими знаниями позволяют гражданам получать актуальные и проверенные данные, а также общаться с другими пациентами и специалистами. Обращают внимание цифровые технологии медицинского просвещения, которые на современном этапе развития общества нуждаются в неизбежном использовании.
4. Принцип ценностного отношения к здоровью предполагает признание здоровья как высшей ценности, которая определяет качество жизни человека и общества в целом, и формирование у людей осознанного отношения к своему здоровью, понимания его значимости и необходимости заботиться о нем. Ценностное отношение к здо-

ровью включает в себя понимание того, что здоровье — это не только отсутствие болезней, но и состояние полного физического, душевного и социального благополучия.

5. Принцип критического отношения. Важным аспектом медицинского просвещения является развитие критического мышления и умения самостоятельно фильтровать информацию из различных источников. Среди множества доступной информации нередко встречаются непроверенные или даже ложные утверждения, которые могут ввести в заблуждение и негативно сказаться на принимаемых решениях по здоровью. Поэтому важно помочь людям развить навыки оценивания и проверки источников информации, чтобы они могли делать информированные решения о своем здоровье.

6. Принцип ответственности. Ответственность за медицинское просвещение лежит не только на плечах врачей и учителей, но и на всем обществе в целом. Государственные органы, медицинские учреждения, образовательные учреждения и общественные организации должны работать вместе, чтобы обеспечить доступ к надежной и проверенной информации о здоровье. Участие каждого гражданина в этом процессе будет способствовать формированию общества, где здоровье и благополучие станут приоритетом. На этой основе будут строиться успешные и продуктивные сообщества, способные достичь высоких стандартов здравоохранения и повысить качество жизни для всех.

В содержательный блок модели были включены функции, задачи, каналы и направления медицинского просвещения.

К функциям медицинского просвещения были отнесены следующие:

- мотивация к внедрению и поддержанию здоровых методов и образа жизни,
- информирование населения о факторах риска и методах профилактики различных заболеваний,
- обучение правильному поведению в случае болезни или травмы,
- распространение знаний о здоровом образе жизни и способах его поддержания.

Однако, это не исчерпывающий перечень функций медицинского просвещения. В следующих публикациях мы отразим их в более развернутом виде.

*Таблица 1*

### **Основные задачи медицинского просвещения**

Задачи медицинского просвещения	Содержание медицинского просвещения
1. Предотвращение заболеваний	Распространение информации о факторах риска и методах профилактики различных заболеваний помогает людям избегать их возникновения
2. Раннее выявление заболеваний	Чем раньше будет выявлено заболевание, тем больше шансов на успешное лечение. Медицинское просвещение помогает людям узнать симптомы болезни и своевременно обращаться за помощью
3. Повышение качества жизни	Знание о своем здоровье и способах его поддержания позволяет людям вести более активный образ жизни, чувствовать себя увереннее и счастливее
4. Улучшение результатов лечения	Медицинское просвещение также играет важную роль в улучшении медицинской грамотности населения. Грамотные пациенты лучше понимают инструкции врачей, выполняют предписания и более активно участвуют в процессе лечения. Это способствует снижению риска нежелательных результатов
5. Сокращение затрат на здравоохранение	Профилактика заболеваний обходится дешевле, чем их лечение. Поэтому медицинское просвещение играет важную роль в снижении расходов на здравоохранение

В исследовании особое внимание уделяется нами изучению различных каналов медицинского просвещения. СМИ (телевидение, радио, газеты) как один из ключевых каналов медицинского просвещения позволяют донести информацию о здоровье и ме-

---

дицине до широкой аудитории, охватывая различные слои населения. Телевизионные передачи и документальные фильмы о здоровье и медицине визуально продемонстрируют различные аспекты здоровья и медицины и привлекут внимание зрителей к важным вопросам. Радиопередачи доносят информацию до слушателей в удобное для них время и месте. В газетах и журналах публикуются статьи и интервью с экспертами в области здравоохранения, размещаются информационные материалы о здоровье и медицине.

Интернет-ресурсы предоставляют огромное количество доступной информации о различных аспектах здоровья и медицины, помогая людям получить знания о своем состоянии, профилактике заболеваний и методах лечения. Положительные стороны применения интернет-ресурсов в просветительской работе заключаются в легкости доступа информации, к его широкому спектру о различных медицинских темах. В то же время, необходимо осторожно относиться к получаемой информации, проверяя источник и достоверность представленных данных. В связи с чем стенгазеты, буклеты, относящиеся к традиционным формам просвещения, выполненные на профессиональном уровне, могут иметь больший эффект. Ю.В. Рудова выявляет положительную реакцию адресата, цитирую: «адекватно воспринимает информацию, содержащуюся в буклете, и, соответственно, начинает что-то менять в своем образе жизни (например, бросает курить, отказывается от жирной пищи, обращается за разъяснениями к врачу и т.д.). Сюда мы также относим случаи, когда адресат еще не болен, но принял к сведению информацию, содержащуюся в МБ, и тем самым повысил свой уровень гигиенических и медицинских знаний» (Рудова, 2007, с. 174).

Образовательные учреждения имеют возможность регулярно и систематически проводить обучающие программы в школах, колледжах и университетах. Тем самым повышают осведомленность о правильном образе жизни, здоровом питании, физической активности и борьбе с вредными привычками, такими как курение и употребление алкоголя.

Медицинское просвещение в медицинских центрах и клиниках направлено на повышение осведомленности о различных заболеваниях и их симптомах. Правильное распознавание и преждевременное обращение за медицинской помощью важны для эффективного лечения и предотвращения прогрессирования заболеваний. Пациенты, осведомленные о своем состоянии и возможных методах лечения, могут принимать более обоснованные решения в отношении своего здоровья.

В рамках медицинского просвещения выделяются различные направления с учетом особенностей разных возрастных групп (рис. 3).

Медицинское просвещение в различных направлениях играет огромную роль в поддержании и укреплении здоровья людей на разных этапах их жизни. Полагаем, что результатом медицинского просвещения является сформированная медицинская грамотность среди населения, под которой мы понимаем освоенные знания о здоровье и медицине, способность применять эти знания на практике и активное участие в поддержании своего здоровья и здоровья окружающих, понимание основных принципов здорового образа жизни, факторов риска различных заболеваний, следование методам профилактики и раннего выявления заболеваний, правильное использование лекарственных препаратов, соблюдение правил гигиены и санитарии, активное участие в программах медицинского просвещения и волонтерских проектах, связанных с здравоохранением.

В результативном блоке определены критерии и уровни сформированности медицинской грамотности среди населения.

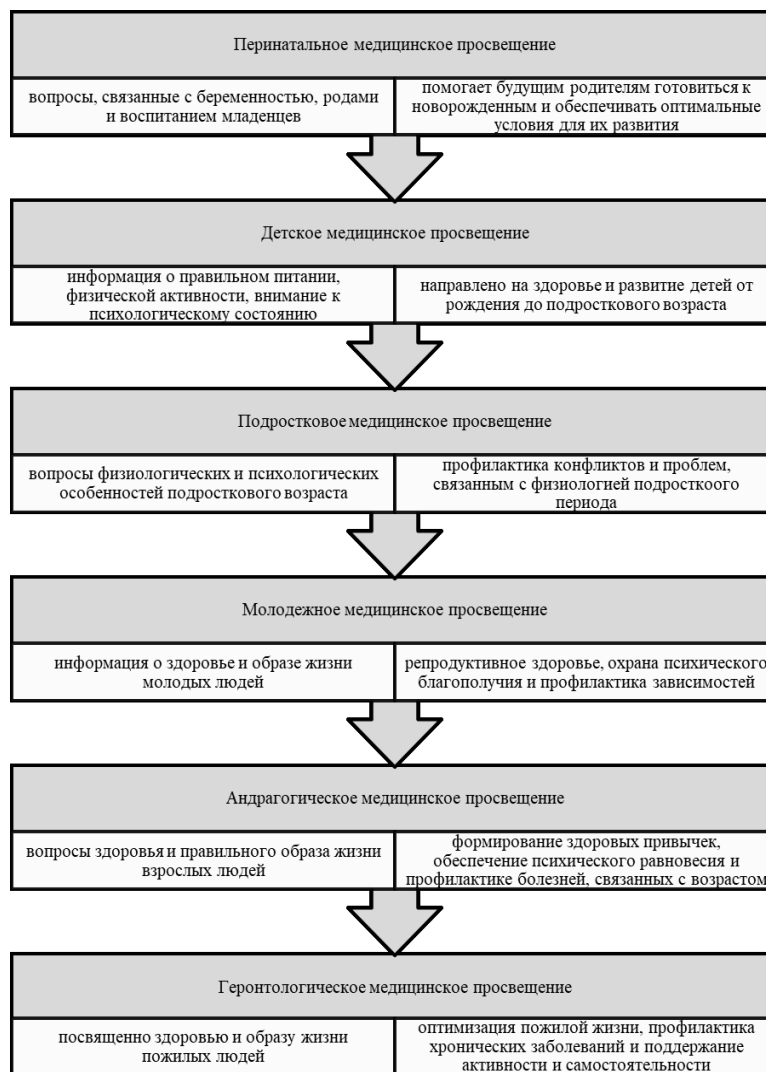


Рис. 3. Направления медицинского просвещения

Нами установлены критерии сформированности медицинской грамотности. Они в наглядном виде представлены на рисунке 4.

Уровни сформированности медицинской грамотности среди населения обозначены нами как низкий, средний и высокий.

Низкий уровень сформированности медицинской грамотности среди населения может проявляться в следующих аспектах:

1. Отсутствие базовых знаний о здоровье и медицине: люди не знают основных принципов здорового образа жизни, факторов риска различных заболеваний, методов профилактики и раннего выявления заболеваний.

2. Неправильное использование лекарственных препаратов: люди не умеют правильно использовать лекарства, не следуют инструкциям, принимают самолечение или злоупотребляют лекарствами.

3. Несоблюдение правил гигиены и санитарии: люди не соблюдают правила личной гигиены, не следят за чистотой окружающей среды, что может привести к распространению инфекций.

4. Нежелание заботиться о своем здоровье: люди не понимают важности здоровья, не предпринимают действий для поддержания и улучшения своего здоровья, не

---

участвуют в программах медицинского просвещения и волонтерских проектах, связанных с здравоохранением.

5. Неспособность анализировать и интерпретировать медицинскую информацию: люди не могут критически оценить медицинскую информацию, сделать информированный выбор относительно своего здоровья и принять ответственность за свое здоровье.

<b>Мотивационный критерий</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• наличие мотивации и желания заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих</li><li>• осознание важности здоровья</li><li>• готовность предпринимать действия для поддержания и улучшения своего здоровья</li><li>• активное участие в программах медицинского просвещения и волонтерских проектах, связанных с здравоохранением</li></ul>
<b>Познавательный критерий</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• совокупность освоенных знаний о здоровье и медицине</li><li>• понимание основных принципов здорового образа жизни, факторов риска различных заболеваний, методов профилактики и раннего выявления заболеваний</li><li>• способность анализировать и интерпретировать медицинскую информацию</li><li>• информированный выбор относительно своего здоровья</li><li>• принимать ответственность за свое здоровье</li></ul>
<b>Деятельностный критерий</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• способность применять свои знания о здоровье и медицине на практике</li><li>• соблюдать принципы здорового образа жизни</li><li>• регулярно проходить профилактические осмотры и вакцинации</li><li>• умение оказывать первую помощь и использовать лекарственные препараты согласно инструкциям</li><li>• участие в программах медицинского просвещения и волонтерских проектах, связанных с здравоохранением</li></ul>

Рис. 4. Критерии сформированности медицинской грамотности

Средний уровень сформированности медицинской грамотности среди населения характеризуется наличием некоторых знаний о здоровье и медицине, но без глубокого понимания сложных концепций. Люди могут знать основные принципы здорового образа жизни, факторы риска различных заболеваний, методы профилактики и раннего выявления заболеваний, но не всегда способны применять эти знания на практике. Также возможно неправильное использование лекарственных препаратов, несоблюдение правил гигиены и санитарии, нежелание заботиться о своем здоровье и неспособность анализировать и интерпретировать медицинскую информацию.

Высокий уровень сформированности медицинской грамотности среди населения характеризуется глубокими знаниями о здоровье и медицине, способностью применять эти знания на практике и активным участием в поддержании своего здоровья и здоровья окружающих. Люди с высоким уровнем медицинской грамотности понимают основные принципы здорового образа жизни, факторы риска различных заболеваний, методы профилактики и раннего выявления заболеваний, правильно используют лекарственные препараты, соблюдают правила гигиены и санитарии, активно участвуют в программах медицинского просвещения и волонтерских проектах, связанных с здравоохранением.

---

## Заключение

Таким образом, разработанная нами теоретическая модель медицинского просвещения среди населения на основе системного и кластерного подходов представляет собой систему и включает следующие блоки: целевой, в состав которого входит определение цели, подходов и принципов в соответствии с базовым понятием; содержательный блок, вмещающий в себя функции, задачи, каналы и направления медицинского просвещения; в результативном блоке отражены критерии и уровни сформированности медицинской грамотности населения. В модели воспроизведены этапы просветительской работы с населением и организационно-педагогические условия.

Значимость медицинского просвещения в повышении качества жизни населения и снижении бремени на здравоохранение определяет необходимость дальнейшего исследования. Перспективными задачами, на наш взгляд, являются проведение опытно-поисковой работы по формированию медицинской грамотности среди населения Республики Башкортостан — яркий пример развития системы здравоохранения, в котором, как в зеркале, отражаются все процессы развития медицины. Регион имеет внушительный опыт распространения надежных медицинских знаний в обществе, способствующий укреплению общественного здоровья, предотвращению заболеваний и улучшению результатов лечения.

## Литература

- Агафонова И.С. Необходимость стоматологического просвещения военнослужащих как части совершенствования системы организации медицинской службы в Вооруженных Силах Российской Федерации // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2019. № 10. С. 45–49.
- Балабанов В.А., Коннова Л.А. Медицинское просвещение как один из путей разрешения проблемы диссимметрии знаний // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2010. № 3 (8). С. 74–77.
- Балабанов В.А. Влияние медицинского просвещения на проблему диссимметрии знаний обучающихся в технических вузах // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». 2015. № 3. С. 136–139.
- Болдина М.А., Кузякина Н.А. Сущность технологии социально-медицинского просвещения, применяемой в социальной работе с молодыми семьями // Актуальные проблемы социальной истории, философии и социальной работы. Тезисы докладов и сообщений. Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт имени А.К. Кортунова. Новочеркасск: «Лик», 2016. С. 108–110.
- Гаджиева Х.М. Роль медицинского просвещения в воспитании здорового поколения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. Т. 16. № 2-1. С. 46–49.
- Дмитриева А.Ю., Булгакова О.С. Просвещение родителей в области реабилитации детей с ДЦП как еще одна важная задача медицинского персонала // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ю.В. Богинской. Симферополь: «Издательство Типография «Ариал», 2022. С. 71–75.
- Есина Е.Ю., Зуйкова А.А., Есина М.В. Просвещение и оказание помощи желающим бросить курить в медицинском университете // Актуальные вопросы современной медицины. Материалы научно-практических конференций Форума, посвященного 50-летию дополнительного профессионального медицинского образования на Северном Кавказе. Ставрополь: Ставропольский государственный медицинский университет, 2015. С. 146–148.
-

- 
- Зудин А.Б., Тугорская М.С., Завьялов А.И. Роль музейных коллекций восковых слепков в подготовке врачей и в медицинском просвещении // Клиническая дерматология и венерология. 2023. Т. 22. № 5. С. 642–647.
- Кибасова Г.П., Голицина О.Ю. XVIII век в России: у истоков медицинского просвещения // История медицины в собраниях архивов, библиотек и музеев. Материалы III Межрегиональной научно-практической конференции. Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2016. С. 21–24.
- Киселев В.С., Киселев К.В. Медицинское просвещение населения в рамках советской пропаганды в Ульяновской области в годы Великой Отечественной Войны 1941–1945 годов // Великая Отечественная война 1941–1945 гг.: историческая память народа. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2020. С. 98–102.
- Князева А.М., Крючкова А.В., Кондусова Ю.В., Семьнина Н.М., Полетаева И.А. Санитарное просвещение — неотъемлемая часть работы медицинского работника // Электронный научный журнал. 2016. № 2 (5). С. 60–65.
- Мамонтова Е.В. Социокультурные факторы медицинского просвещения в рамках инновационных аспектов информатизации // Итоги и перспективы информатизации здравоохранения в России. Герцик Ю.Г., Жукова Т.В., Ключева И.В., Мамонтова Е.В., Михайлова Т.В., Родионов В.В., Рошин Д.О. Мурманск: «Нетсл Консалтинг», 2014. С. 44–50.
- Миронова-Ходорович А.Ю., Киселева Е.В. Медицинское просвещение — основа здорового общества. необходимость информирования инвалидов // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2020. Т. 23. № 2. С. 52–56.
- Мухамедов Р.А., Киселев К.В. Медицинское просвещение населения в годы Великой Отечественной Войны // Всероссийская научно-практическая (on-line) конференция, посвященная 80-летию Сталинградской Битвы. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 2022. С. 63–65.
- Обухова Ю.О. Социотехническое воображаемое в медицине: проблемы медицинского просвещения и агитации // Технологии PR и рекламы в современном обществе. Том 1. СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2018. С. 151–155.
- Рогожкин Д.А. Организация и развитие здравоохранения и медицинского просвещения в Рязанской губернии в период НЭПА // Российский научный журнал. 2012. № 6 (31). С. 42–47.
- Рубаева Э.М. Деятельность медицинских обществ в становлении здравоохранения, развитии науки и санитарном просвещении на Северном Кавказе (вторая половина XIX — начало XX вв.) // Вестник Академии знаний. 2013. № 3 (6). С. 16–22.
- Рудова Ю.В. Жанровые характеристики текста медицинского буклета как одной из форм медицинского просвещения // Альманах современной науки и образования. 2007. № 3-2. С. 172–175.
- Станевич С.В., Назарова И.Г. Медицинское просвещение и образование в Англии Средних веков и Нового времени (XI–XVII века) // Эпомен: медицинские науки. 2022. № 6. С. 95–106.
- Торубарова И.И. Тексты медицинского просвещения в научных медицинских журналах // Российский лингвистический бюллетень. 2024. № 1 (49). <https://doi.org/10.18454/RULB.2024.49.5>
- Чижикова Т.С., Агапитов Л.И., Чижикова Т.В., Кокарева А.В., Панкратова О.Б., Хусаинов Д.В. Роль медицинского и санитарно-гигиенического просвещения родителей в поддержании стоматологического здоровья детей // Медико-фармацевтический журнал Пульс. 2021. Т. 23. № 12. С. 44–52. <https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6838-2021-23-12-44-52>
- Чупров Л.Ф. Распространение специальных знаний по санитарно-гигиеническому и психолого-педагогическому просвещению в системе профилактической работы медицинского, социального работника и психолога // Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты. VIII Международная научно-практическая интернет-конференция. Чита: Забайкальский государственный университет, 2017. С. 788–795.
-

---

Шмакова О.П. Психотерапия, психообразование, медицинское просвещение в работе участкового детского/подросткового психиатра // Неврологический вестник. 2020. Т. 52. № 2. С. 97–101.

Ярикова Т.С. Просвещение населения о проблемах и способах защиты прав потребителей в сфере оказания медицинских услуг // Образование и наука в современных реалиях. Материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. С. 315–317.

## References

- Agafonova, I.S. (2019). The need for dental education of military personnel as part of improving the system of organizing medical services in the Armed Forces of the Russian Federation. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*, (10), 45–49. (In Russ.)
- Balabanov, V.A. (2015). The influence of medical education on the problem of dissymmetry of knowledge of students in technical. *Nauchno-analiticheskiy zhurnal "Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby MChS Rossii"*, (3), 136–139. (In Russ.)
- Balabanov, V.A., & Konnova, L.A. (2010). Medical education as one of the ways to resolve the problem of knowledge dissymmetry. *Psikhologo-pedagogicheskiye problemy bezopasnosti cheloveka i obshchestva*, (3), 74–77. (In Russ.)
- Boldina, M.A., & Kuzyakina, N.A. (2016). The essence of the technology of social and medical education used in social work with young families. In *Current problems of social history, philosophy and social work. Abstracts of reports and messages* (pp. 108–110). Novocherkassk: "Lik" (In Russ.)
- Chizhikova, T.S., Agapitov, L.I., Chizhikova, T.V., Kokareva, A.V., Pankratova, O.B., & Husainov D.V. (2021). The role of medical and sanitary education of parents in maintaining children's dental health. *Medical and pharmaceutical journal Pulse*, 23(12), 44–52. (In Russ.) <https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6838-2021-23-12-44-52>
- Chuprov, L.F. (2017). Dissemination of special knowledge on sanitary-hygienic and psychological-pedagogical education in the system of preventive work of medical, social worker and psychologist. In *Health status: medical, social and psychological-pedagogical aspects. VIII International Scientific and Practical Internet Conference* (pp. 788–795). Chita: Zabajkal'skiy gosudarstvenny`j universitet. (In Russ.)
- Dmitrieva, A.Yu., & Bulgakova, O.S. (2022). Educating parents in the field of rehabilitation of children with cerebral palsy as another important task of medical personnel. In Yu.V. Boginskaya (Ed.), *Social and pedagogical support for persons with disabilities: theory and practice. Collection of articles based on the materials of the VI International Scientific and Practical Conference* (pp. 71–75). Simferopol': "Izdatel'stvo Tipografiya "Arial". (In Russ.)
- Esina, E.Yu., Zujkova, A.A., & Esina, M.V. (2015). Education and assistance to those wishing to quit smoking at a medical university. In *In the collection: Current issues of modern medicine. Materials of scientific and practical conferences of the Forum dedicated to the 50th anniversary of additional professional medical education in the North Caucasus* (pp. 146–148). Stavropol': Stavropol'skiy gosudarstvenny`j medicinskij universitet. (In Russ.)
- Gadzhieva, Kh.M. (2014). The role of medical education in raising a healthy generation. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk*, 16(2-1), 46–49. (In Russ.)
- Kibasova, G.P., & Golitsyna, O.Yu. (2016). XVIII century in Russia: at the origins of medical education. In *History of medicine in the collections of archives, libraries and museums. Materials of the III Interregional Scientific and Practical Conference* (pp. 21–24). Volgograd: Volgogradskij gosudarstvenny`j medicinskij universitet.
- Kiselev, V.S., & Kiselev, K.V. (2020). Medical education of the population within the framework of Soviet propaganda in the Ulyanovsk region during the Great Patriotic War of 1941–1945. In *The Great Patriotic War of 1941-1945: historical memory of the people. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 98–102). Cheboksary`: Chuvashskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva. (In Russ.)
-

- 
- Knyazeva, A.M., Kryuchkova, A.V., Kondusova, Yu.V., Semynina, N.M., & Poletaeva, I.A. (2016). Health education is an integral part of the work of a medical worker. *Elektronnyy nauchnyy zhurnal*, (2), 60–65. (In Russ.)
- Mamontova, E.V. (2014). Sociocultural factors of medical education within the framework of innovative aspects of informatization. In *Results and prospects of healthcare informatization in Russia* (pp. 44–50). Murmansk: “Netsl Konsalting”. (In Russ.)
- Mironova-Khodorovich, A.Yu., & Kiseleva, E.V. (2020). Health education is the foundation of a healthy society. the need to inform people with disabilities. *Mediko-sotsial'naya ekspertiza i rehabilitatsiya*, 23(2), 52–56. (In Russ.)
- Mukhamedov, R.A., & Kiselev, K.V. (2022). Medical education of the population during the Great Patriotic War. In *All-Russian scientific and practical (on-line) conference dedicated to the 80th anniversary of the Battle of Stalingrad* (pp. 63–65). Ul'yanovsk: Ul'yanovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni I.N. Ul'yanova. (In Russ.)
- Obukhova, Yu.O. (2018). Sociotechnical imaginary in medicine: problems of medical education and agitation. In *PR and advertising technologies in modern society* (pp. 151–155). St. Petersburg: Sankt-Peterburgskij politexnicheskij universitet Petra Velikogo. (In Russ.)
- Rogozhkin, D.A. (2012). Organization and development of healthcare and medical education in the Ryazan province during the NEPA period. *Rossiyskiy nauchnyy zhurnal*, (6), 42–47. (In Russ.)
- Rubaeva, E.M. (2013). Activities of medical societies in the development of healthcare, the development of science and health education in the North Caucasus (second half of the 19th — early 20th centuries). *Vestnik Akademii znaniy*, (3), 16–22. (In Russ.)
- Rudova, Yu.V. (2007). Genre characteristics of the text of a medical booklet as one of the forms of medical education. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya*, (3-2), 172–175. (In Russ.)
- Shmakova, O.P. (2020). Psychotherapy, psychoeducation, medical education in the work of a local child/adolescent psychiatrist. *Nevrologicheskij vestnik*, 52(2), 97–101. (In Russ.)
- Stanevich, S.V. (2022). Medical education and education in England of the Middle Ages and the New Age (XI–XVII centuries). *Epomen: meditsinskiye nauki*, (6), 95–106. (In Russ.)
- Torubarova, I.I. (2024). Texts of medical education in scientific medical journals. *Russian Linguistic Bulletin*, (1). (In Russ.) <https://doi.org/10.18454/RULB.2024.49.5>
- Yarikova, T.S. (2022). Educating the population about the problems and methods of protecting consumer rights in the provision of medical services. In *Education and science in modern realities. Materials of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 315–317). Cheboksary: Centr nauchnogo sotrudnichestva “Interaktiv plyus”. (In Russ.)
- Zudin, A.B., Tutorskaya, M.S., & Zav'yalov, A.I. (2023). The role of museum collections of wax casts in the training of doctors and medical education. *Klinicheskaya dermatologiya i venerologiya*, 22(5), 642–647. (In Russ.)

---

### Информация об авторах

**Батурина Оксана Сергеевна**, кандидат психологических наук, начальник научного отдела Бирского филиала Уфимского университета науки и технологий; почтовый адрес: Россия, 452450, г. Бирск, ул. Интернациональная, д. 10; электронная почта: baturina.os@mail.ru

**Садыкова Зилья Раисовна**, кандидат философских наук, доцент кафедры философии Башкирского государственного медицинского университета; почтовый адрес: Россия, 450008, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Ленина, д. 3; электронная почта: zilek-r@mail.ru

---

### Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

---

### Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

---

---

**История статьи**

---

Поступила в редакцию 10.01.25. Принята к печати 28.01.25.

**Information about the authors**

---

**Oksana S. Baturina**, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Scientific Department, Ufa University of Science and Technology, Birsk branch; Postal Address: Russia, 452450, Birsk, 10, Internatsionalnaya Street; e-mail: baturina.os@mail.ru

**Zilya R. Sadykova**, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Bashkir State Medical University; Postal Address: Russia, 450008, Republic of Bashkortostan, Ufa, 3, Lenin Street; e-mail: zilek-r@mail.ru

**Contribution of the authors**

---

The authors contributed equally to this article.

**Conflicts of interest**

---

The authors declare no conflicts of interests.

**Article history**

---

Received 10 January 2025. Accepted 28 January 2025.

Научная статья

УДК 37.02

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-83-91>

## **ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БИОГРАФИЧЕСКОГО МЕТОДА В ФОРМИРОВАНИИ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**

---

**Е.Н. Герасимова<sup>1</sup>, Т.А. Петряева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, Елец, Россия, main@elsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1497-4386>

<sup>2</sup> Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, Воронеж, Россия, tanyapetryaeva@yandex.ru

**Резюме.** В статье рассматривается актуальная для российской действительности проблема сохранения и развития традиционных российских ценностей в условиях стремительно меняющегося мира. В работе анализируется общественная ситуация, мировые тенденции и их влияние на личность, нравственные эталоны, изменение морального облика современного человека и связанные с этими явлениями последствия на уровне личности отдельного индивида, государства и мира как такового. В статье подробно рассмотрены задачи, поставленные перед системой образования в области сохранения и воспитания нравственных ориентиров у воспитанников образовательных учреждений основного общего образования высшими органами власти. В работе проведен анализ содержания нормативных документов (ФГОС ООО), прописывающих задачи современной системы образования в части достижения личностных результатов. В связи с поставленными задачами авторами рассмотрен воспитательный потенциал биографического метода, проанализировано его использование в отечественной системе образования в разные исторические периоды. В настоящее время интерес к данному методу возрастает, так как существует потребность в сохранении исторической памяти, знании отечественной истории и значении личностного вклада в развитие государства, отечественной науки. В связи с этим в работе предложены персоналии, которые могут быть использованы в практической деятельности при изучении различных школьных дисциплин, кроме того в работе указан список личностей, чьи биографии вызывают интерес у учащихся. В статье авторами представлены возможные педагогические риски при использовании биографий известных людей на уроках в школе и предложены возможные пути их минимизации.

**Ключевые слова:** биографии известных людей, биографический метод, нравственное воспитание, традиционные российские ценности, ФГОС ООО, педагогические риски

### **Для цитирования**

---

Герасимова Е.Н., Петряева Т.А. Потенциал использования биографического метода в формировании традиционных духовно-нравственных ценностей у российских школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 83–91. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-69-1-83-91>

---

© Герасимова Е.Н., Петряева Т.А., 2025

---

## THE POTENTIAL OF USING THE BIOGRAPHICAL METHOD IN THE FORMATION OF TRADITIONAL RUSSIAN SPIRITUAL AND MORAL VALUES AMONG RUSSIAN SCHOOLCHILDREN

Evgeniya N. Gerasimova<sup>1</sup>, Tatyana A. Petryaeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Yelets State University named after I.A. Bunin, Yelets, Russia, main@elsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1497-4386>

<sup>2</sup> Voronezh State Forestry Engineering University named after G.F. Morozov, Voronezh, Russia, tanyapetryaeva@yandex.ru

**Abstract.** *The article examines the problem of preserving and developing traditional Russian values in a rapidly changing world, which is relevant to Russian reality. The paper analyzes the social situation, global trends and their impact on personality, moral standards, changes in the moral image of modern man and the consequences associated with these phenomena at the level of the personality of an individual, the state and the world as such. The article considers in detail the tasks assigned to the education system in the field of preserving and educating moral guidelines for pupils of educational institutions of basic general education by higher authorities. The paper analyzes the content of regulatory documents (FGOS LLC) prescribing the tasks of the modern education system in terms of achieving personal results. In connection with the tasks set, the authors considered the educational potential of the biographical method, analyzed its use in the national education system in different historical periods. Currently, interest in this method is increasing, as there is a need to preserve historical memory, knowledge of national history and the importance of personal contribution to the development of the state and national science. In this regard, the work suggests personalities that can be used in practical activities in the study of various school disciplines, in addition, the work contains a list of personalities whose biographies are of interest to students. In the article, the authors present possible pedagogical risks when using biographies of famous people in school lessons and suggest possible ways to minimize them.*

**Keywords:** *biographies of famous people, biographical method, moral education, traditional Russian values, FGOS LLC, pedagogical risks*

### For citation

---

Gerasimova, E.N., & Petryaeva, T.A. (2025). The potential of using the biographical method in the formation of traditional Russian spiritual and moral values among Russian schoolchildren. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 83–91. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-83-91>

В последние годы идеи сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей выходят в нашей стране на первый план. Было бы неверным утверждать, что в предыдущие десятилетия данная задача не реализовывалась или была не приоритетной. Однако в современных политических, социальных, экономических и технологических обстоятельствах она приобрела совершенно иной ракурс. Не возникает сомнений, что сегодня человечество вступило в новую эпоху, когда меняются, а иногда и подменяются, казалось бы, вечные понятия о добре и зле, справедливости, чести и достоинстве человека, свободе, семейных ценностях, смысле жизни. Мы являемся свидетелями того, как гуманистическая духовно-нравственная парадигма (Э. Роттердамский, Т. Мор, М. Монтень, Дж. Локк, Г.В. Лейбниц, И. Кант, Ф.М. Достоевский,

---

Л.Н. Толстой, Махатма Ганди, Я. Корчак, А. Швейцер, А.Д. Сахаров и др.) сменяется искаженными, а подчас и извращенными взглядами и идеологемами, которые способствуют не конструктивному диалогу, а разрушительным и конфликтным путям разрешения объективно возникающих противоречий.

Хрупкий мир, который удалось выстроить мировому сообществу в послевоенные десятилетия XX в., претерпевает серьезные изменения. Падение мировой социалистической системы, распад Советского Союза, потеря миллионами людей социальной устойчивости и безопасности в результате неоднозначных политических и экономических реформ — все это привело к целому ряду серьезных проблем. Многие из них продемонстрировали не только экономические и политические противоречия, но, что гораздо важнее, духовную деградацию огромного числа людей, потерявших исконные нравственные ориентиры. В результате, на смену солидарности и единству приходят взаимные недоверие и агрессия, как способ разрешения возникающих разногласий. Налицо, прежде всего, мировоззренческий, духовный кризис человечества, кризис понимания критическими массами людей добра и зла, их смешение и даже подмена одного другим.

Распространение, а иногда и насаждение деструктивной идеологической парадигмы уже сейчас приводит к целому комплексу негативных последствий: ослабление межличностных и иных социальных связей; формирование ложных ценностей в семейных отношениях; обесценивание идей созидательного труда, их подмена идеями «легких» путей получения материальных благ; пропаганда эгоистичного образа жизни; отрицание человеческого достоинства, ценности самой человеческой жизни.

Полагаем, что в сложившихся условиях крайне важно сконцентрировать внимание государства, всего гражданского общества, его научной, культурной, образовательной и религиозной элиты не только на создании развитой и передовой экономики, достижении «цифровой зрелости» общества и граждан, но и на сохранении традиционных духовно-нравственных ценностей.

В настоящее время для решения озвученных проблем прилагается немало усилий. Тема сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей обсуждается на самых высоких уровнях и находит свое отражение в официальных актах<sup>1</sup>. Под основными характеристиками «традиционных российских ценностей» в этих документах подразумевается, главным образом, следующее: нравственные ориентиры, способствующие формированию гармоничной картины мира, созидательному отношению к природе, людям; духовные ценности, имеющие корни в многовековой истории Отечества; духовно-нравственные эталоны, способствующие развитию человеческого потенциала, сбережению самобытной культуры народов, населяющих территорию России; этические ценности, позволяющие критически осмыслить социальные, культурные, технологические процессы и явления для осуществления своевременного и эффективного реагирования на новые вызовы и угрозы<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

<sup>2</sup> Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

---

---

В майском указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» были дополнены задачи, которые необходимо реализовать в рамках процесса укрепления национальных и традиционных российских ценностей. Особое внимание обращается на создание условий для развития потенциала человека, в частности молодых людей. Перед российским обществом, системой образования и институтами культуры на ближайшую перспективу ставятся ориентиры по увеличению доли молодых людей, участвующих в проектах и программах, направленных на профессиональное, личностное развитие и патриотическое воспитание (не менее 75 %), а также по увеличению доли молодых людей, верящих в возможности самореализации в России (не менее 85 %) <sup>1</sup>.

Задача сохранения традиционных ценностей может реализовываться посредством различных социальных институтов, однако центральная роль в вышеупомянутых указах совершенно справедливо отводится системе образования. Именно в образовательных учреждениях воспитывается подрастающее поколение, которое является будущим государства и общества. Решение проблем в области сохранения и укрепления исконных нравственных устоев должно осуществляться через воспитание и образование детей и молодежи в соответствии с целями государственной политики, а также через повышение эффективности деятельности научных, образовательных, просветительских организаций, организаций культуры по защите исторической правды, сохранению исторической памяти <sup>2</sup>.

Поставленная задача находит свое комплексное отражение и в обновленном в 2023 г. Федеральном государственном образовательном стандарте. Данный стандарт, в отличие от предыдущих вариантов, учитывает изменившуюся политическую и социальную обстановку в стране и мире, обращает внимание администраций образовательных организаций, учителей на необходимость сохранения исторической памяти, как единственно прочного фундамента для формирования подрастающего поколения, небезразличного к судьбе своей Родины, желающего посредством лично и общественно значимой деятельности участвовать в судьбе своего государства.

ФГОСы ориентированы на создание условий для формирования личностных характеристик выпускника, которыми он должен обладать при выходе из школьной среды. Таким образом, перед педагогами стоит задача воспитать личность:

- готовую к выполнению обязанностей гражданина и реализации его прав, уважение прав, свобод и законных интересов других людей;
- любящую свой край и свою Родину, уважающую свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающую и принимающую традиционные ценности семьи, готовую к активному участию в жизни семьи;
- ориентирующуюся на моральные ценности и нормы в ситуациях нравственного выбора;
- способную критически оценивать свое поведение и поступки, поведение и поступки других людей с позиции нравственных и правовых норм с учетом осознания последствий поступков;

---

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

<sup>2</sup> Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

---

---

– восприимчивую к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов, понимающую ценности и значение отечественного и мирового искусства для реализации конструктивной коммуникации и самовыражения;

– мотивированную к творческой деятельности и стремящуюся к самовыражению в разных видах искусства<sup>1</sup>.

Очевидно, что достижение этой цели возможно только при условии адекватного педагогического содержания подобранных педагогических методов и технологий. На наш взгляд, среди значительного объема успешных педагогических методов особым образом стоит выделить биографический метод. Несмотря на то, что он недооценен педагогической практикой, этот метод, тем не менее, обладает богатой историей использования как в зарубежной образовательной системе, так и в отечественной педагогике. Русский и советский психолог и педагог Н. А. Рыбников отмечал, что изучение и внедрение биографического материала в образовательный процесс способно не только обогатить дидактический материал, но, что важнее, выступить в качестве воспитательного фактора через образ значимых и авторитетных людей. Еще в 1917 г. он писал: «Много было говорено о том огромном значении, которое имеет для подрастающего поколения знакомство с биографиями великих людей Родины. Но все же школа до сих пор очень мало и несистематично пользуется этим материалом как средством воспитательного воздействия. Особенно это заметно по отношению к русской школе. Опыт и наблюдения в этом отношении убедительно говорят о том, что русская молодежь очень немного слышала о своих национальных героях, мало о них читала. <...> А ведь именно на школе лежит обязанность привести ребенка в общение с великими душами, примером которых мог бы воодушевиться ребенок, она должна примерами великих дел сильных личностей, сумевших осуществить эти дела, внушить ему представление того высшего и лучшего, к чему он должен стремиться. <...> Конечно, это внушение со стороны школы должно быть сделано в форме, доступной конкретному уму ребенка, то есть в форме примера, образа, биографии, приуроченной по своему изложению к личным интересам ребенка. Если школа до сих пор не делала этого систематически, то одной из причин этого было отсутствие подходящего материала, недостаточно внимательное отношение к этому воспитательному материалу. Материал этот должен быть создан путем тщательного изучения и подбора таких биографий, влияние которых было бы желательным в том или другом отношении» (Рыбников, с. 235).

Несмотря на то, что Н.А. Рыбников отмечал незначительную разработанность данного метода, стоит отметить, что в дореволюционной России XIX-го — начала XX-го вв. биографический метод получил широкое распространение в курсе истории, поскольку все события изучались через призму личностей князей, царей, выдающихся полководцев, людей культуры, религии, науки и иных сфер общественной и государственной жизни.

В советский период практика использования биографического материала несколько сузилась, поскольку отбор биографического материала осуществлялся с оглядкой на идеологию. Однако в годы первых пятилеток, военное и послевоенное время данный метод снова стал востребованным, с его помощью воспитывалось поколение трудолюбивых, отважных, способных к жертвенности граждан. И все же стоит отметить, что широкого и многостороннего распространения метод не получил, его воспитательный потенциал не был использован в полной мере, не являлся доминирующим в

---

<sup>1</sup> ФГОС 4.2.30 Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

---

---

процессе социализации, и, скорее, был второстепенным и фрагментарным (Петряева, 2019, с. 325).

В последние десятилетия биографический метод переживает ренессанс, «развивается практика использования данного метода в процессе обучения и воспитания для решения широкого спектра задач (например, биографический метод обучения Л.Н. Хуторской» (Шакурова, Петряева, Калишкина, 2022, с. 11). По мнению Л.Н. Хуторской, биографический метод способствует качественному усвоению и дальнейшему практическому применению изучаемого на уроках материала. Помимо образовательного Л.Н. Хуторская отметит и значительный воспитательный потенциал данного метода. Как отмечает Хуторская, биографический метод «воспитывает стремление и умение ученика к собственному познанию. Для понимания и воспитания жертвенности ученого ученикам важно видеть драму идей, коллизии, в которые попадали ученые. Рассматривая ситуации, в которых оказывался ученый, школьники воспринимают дух происходящего через собственные ощущения. Изучаемый предмет оживляется и оживает через эмпатию личности ученого, через фрагменты его биографии. Учащиеся видят не только борьбу идей, но и личностные проявления талантливых ученых и деятелей. Они понимают, что за всем созданным великими людьми, стоят совершенно неординарные их личностные особенности, события» (Хуторской, 2015, с. 10). Главное достоинство и преимущество данного метода состоит в том, что он «оживляет» дидактический материал, делает его не оторванным от жизни школьника, а, напротив, отвлеченные фразы, термины, даты и события наполняет глубокими размышлениями, богатыми чувствами и переживаниями. Происходит удивительное «заражение» учащегося изучаемым материалом, что делает его усвоение более прочным и личностным. Кроме того, метод необходимо рассматривать шире, чем простое получение школьниками новых знаний. У этого метода есть совершенно потрясающий воспитательный компонент, ведь знание о своих соотечественниках, национальных героях — это возможность сохранить память о своем народе, его многовековой истории, привить учащимся ценности, имеющие истоки в прошлом. Биографический метод позволяет также формировать ответственного гражданина, отстаивающего ценности гражданственности, прав и свобод личности, сознательного участника общественной и государственной жизни.

Подбор биографий известных людей для образовательного процесса может быть сопряжен с рядом педагогических рисков, которые, безусловно, педагогу необходимо учитывать. Можно назвать некоторые из них.

1. Подбор малоинтересных или неактуальных биографий с точки зрения учащихся.

Во избежание указанного риска, имеет смысл заранее продумать, какая личность заинтересует учащихся, найдет отклик в их умах и душах. Для этого стоит поинтересоваться у воспитанников, о ком им бы хотелось послушать, чьи имена у них на слуху, проанализировать жизненный путь названных персон и подготовить соответствующий материал. Обратим внимание, что особый интерес у школьников вызывают деятели искусства, науки, медицины, спорта. Данное мнение подтверждает проведенный автором в течение нескольких лет опрос среди учащихся 9-х классов общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга и Воронежа. Большинство, а именно 64 % опрошенных, хотели бы услышать на уроках биографии людей искусства и культуры (среди названных персоналий — П.И. Чайковский, Д.Д. Шостакович, С.Ф. Бондарчук, Ю.Д. Куклачев), науки (Д.И. Менделеев, Н.И. Вавилов, С.П. Королев, Б.В. Раушенбах, А.Д. Сахаров, Н.Г. Басов, Н.П. Бехтерева, Н.Н. Дроздов), медицины (И.П. Павлов, С.Н. Федоров, Л.А. Бокерия, Е.П. Глинка (доктор Лиза), Ф.Г. Углов, Н.М. Амосов), спорта (Л. Скобликова, С. Великая, Р. Костомаров), путешественников (Ф.Ф. Конюхов, В.С. Кетов),

---

---

имена своих прадедов, дедушек и бабушек, которые пережили трагедию Великой Отечественной войны или были несправедливо репрессированы в сталинские годы. Учащиеся объясняют свой выбор тем, что они нуждаются в реальных примерах, которые вдохновляют их самих, дают им колоссальный духовный заряд для раскрытия своего личного потенциала. Особо обратим внимание на ситуации, когда учащиеся выбирают биографии своих современников (как правило, это происходит во время тех или иных значимых актуальных событий). Педагога не должен смущать такой выбор учащихся, напротив, это делает возможным направить вектор воспитания школьников в нужное направление.

2. Неспособность учащимися в силу их возрастных особенностей адекватно оценить некоторые жизненные ситуации в предлагаемых им биографиях.

Для нивелирования данного риска учитель может обратиться к межпредметным связям, материалам учебников с целью понимания, информация о каких знаменитых людях предлагается учащимся на других уроках. Педагогу следует заранее поинтересоваться на своем уроке, какие моменты из жизни той или иной личности запомнились детям, почему и что заставило их так реагировать. Подобный разговор может помочь учителю сориентироваться в том, что учащимися того или иного возраста воспринимается адекватно, и, напротив, — какая информация оказывается непонятной. Кроме того, использование межпредметных связей с применением биографического материала способствует развитию критического мышления, позволяет учащимся связывать знания из различных предметных областей, выстраивая разрозненные сведения в целостную картину мира.

3. Столкновение ценностных аспектов эпох, социальных слоев, религиозных и политических убеждений, «партийность» той или иной личности.

Подобный риск достаточно реален, поскольку биографический метод демонстрирует жизненный путь человека, где всегда есть место неоднозначным, сложным поступкам и выборам. Учитель на примере выбранной биографии может показать ребятам многогранность общества, человеческих поступков и мотивов, побеседовать с ними, выслушав их мнение, оставив за собой заключительное слово, которое направит рассуждения учащихся в нужное русло. При подборе той или иной биографии педагогу необходимо следовать принципу безусловного принятия рассматриваемой личности всеми слоями общества, независимо от их политических, религиозных и иных убеждений. Рассматриваемая биография должна объединять, приводить к солидарности, но ни в коем случае не делить людей по признаку партийности. Примером может служить тот же Ю.А. Гагарин, который воспринимается безусловным героем в любом фрагменте социума.

Приведенный здесь перечень педагогических сложностей, связанных с использованием биографического метода в образовательном процессе школы, конечно же, не является окончательным, однако упомянутые выше риски наиболее вероятны. Подбор биографического материала необходимо осуществлять, во-первых, с опорой на учебные пособия, которые предлагают имена выдающихся ученых, писателей, композиторов, государственных деятелей, чей вклад в развитие государства и общества общепризнан, во-вторых, с учетом межпредметных связей, и, в-третьих, принимая во внимание интересы самих учащихся и их возрастные особенности.

Очевидно, что значение биографического метода в образовании, как наиболее эффективного способа сохранения и приумножения традиционных российских духовно-нравственных основ, переоценить невозможно. Биографический метод как никогда необходим для успешной социализации подрастающего поколения, поскольку обладает уникальным нравственным и воспитательным потенциалом.

---

---

## Литература

- Шакурова М.В., Петряева Т.А., Калишкина Д.С. К вопросу о внутриличностных механизмах метода примера и биографического метода в воспитании // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (295). С. 10–15. [https://doi.org/10.47438/2309-7078\\_2022\\_2\\_10](https://doi.org/10.47438/2309-7078_2022_2_10)
- Петряева Т.А. Использование биографий известных людей в образовательном процессе как средства социализации личности школьника // Материалы открытой региональной конференции Всероссийского научно-практического форума «Воспитание в контексте социализации: современные вызовы и практики». Под ред. М.В. Шакуровой. Воронеж: «Научная книга», 2019. С. 323–326.
- Рыбников Н.А. Биографический метод в психологии // Развитие личности. 2010. № 2. С. 230–243.
- Хуторской А.В. Биографический метод Л.Н. Хуторской // Вестник Института образования человека. 2015. № 2. С. 1–17.
- Хуторская, Л.Н. Избранные педагогические труды. Гродно: Учреждение образования «Гроднен. гос. ун-т им. Янки Купалы», 2005. 365 с.

## References

- Khutorskaya, L.N. (2005). *Selected pedagogical works*. Grodno: Uchrezhdeniye obrazovaniya “Grodnen. gos. un-t im. Yanki Kupaly”.
- Khutorskoy, A.V. (2015). The biographical method of L.N. Khutorskoy. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*, (2), 1–17.
- Petryaeva, T.A. (2019). The use of biographies of famous people in the educational process as a means of socializing a student's personality. In M.V. Shakurova (Ed.), *Materials of the open regional conference of the All-Russian Scientific and Practical forum “Education in the context of socialization: modern challenges and practices”* (pp. 323–326). Voronezh: “Nauchnaya kniga”.
- Rybnikov, N.A. (2010). Biographical method in psychology. *Razvitiye lichnosti*, (2), 230–243.
- Shakurova, M.V., Petryaeva, T.A., & Kalishkina, D.S. (2022). On the question of the intrapersonal mechanisms of the example method and the biographical method in education. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (2), 10–15. [https://doi.org/10.47438/2309-7078\\_2022\\_2\\_10](https://doi.org/10.47438/2309-7078_2022_2_10)

---

## Информация об авторах

**Герасимова Евгения Николаевна**, доктор педагогических наук, проректор по дополнительному образованию, внутреннему контролю и международной деятельности Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: [main@elsu.ru](mailto:main@elsu.ru)

**Петряева Татьяна Андреевна**, старший преподаватель Воронежского государственного лесотехнического университета им. Г.Ф. Морозова; почтовый адрес: Россия, 394087, г. Воронеж, ул. Тимирязева, д. 8; электронная почта: [tanyapetryaeva@yandex.ru](mailto:tanyapetryaeva@yandex.ru)

---

## Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

---

## Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

---

## История статьи

Поступила в редакцию 1.12.24. Принята к печати 28.12.24.

---

---

**Information about the authors**

---

**Evgeniya N. Gerasimova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Vice-Rector for Additional Education, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: main@elsu.ru

**Tatyana A. Petryaeva**, Senior Lecturer, Voronezh State Forestry University named after G. F. Morozov; Postal Address: Russia, 394087, Voronezh, 8, Timiryazev Street; e-mail: tanyapetryaeva@yandex.ru

**Contribution of the authors**

---

The authors contributed equally to this article.

**Conflicts of interest**

---

The authors declare no conflicts of interests.

**Article history**

---

Received 30 December 2024. Accepted 31 December 2024.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-92-102>

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

---

**В.Н. Карташова<sup>1</sup>, Л.М. Максимук<sup>2</sup>, Л.Е. Левонюк<sup>3</sup>, А.С. Кисарин<sup>4</sup>**

<sup>1,4</sup> Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия

<sup>2,3</sup> Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, Брест, Беларусь

<sup>1</sup> [cartashova.vale@yandex.ru](mailto:cartashova.vale@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2057-5659>

<sup>2</sup> [maksimuk\\_l@tut.by](mailto:maksimuk_l@tut.by), <https://orcid.org/0000-0002-8163-0842>

<sup>3</sup> [levonyuk.lilya@mail.ru](mailto:levonyuk.lilya@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1560-2747>

<sup>4</sup> [artem.wr@yandex.ru](mailto:artem.wr@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3311-6873>

**Резюме.** В настоящее время в связи с возрастающей распространенностью детской инвалидности инклюзивное образование рассматривается в качестве приоритетного направления национальных систем школьного образования. Особую озабоченность мирового сообщества вызывает увеличение детей с нарушением речи. Цель данного исследования: выявить особенности обучения иностранному языку младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с признаками синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). В исследовании приняли участие школьники с признаками СДВГ, обучающиеся в 4-ых классах и изучающие английский язык. Базой исследования явилась ГУО «Средней школы № 18 г. Бреста». В ходе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ научных источников, проектирование игровых заданий, наблюдение, методическая рефлексия. В исследовании были использованы авторские разработки системы игровых упражнений на английском языке для учащихся 4-го класса начальной школы. В процессе теоретического анализа научных источников выявлены базовые принципы и дидактические условия эффективного обучения английскому языку младших школьников с признаками СДВГ. Апробирование авторской разработки системы игровых упражнений на английском языке для обучающихся 4-го класса начальной школы показало, что их использование способствует повышению уровня языковой подготовки учащихся с признаками СДВГ. Кроме этого отмечено, что игровая иноязычная деятельность младшего школьника в учебном процессе повышает мотивацию, концентрацию внимания ребенка, увеличивает возможность раскрыть свой творческий потенциал, развивает его коммуникативные навыки, помогает лучшему взаимодействию с обычными детьми класса, делает занятие более интересным и динамичным. Наблюдения в процессе апробации игровых упражнений на уроках английского языка свидетельствуют о повышении уровня языковой подготовки учащихся, также отмечается, что игровые упражнения мотивируют ученика, повышают концентрацию внимания, дают ему возможность раскрыть свой творческий потенциал, развивают его коммуникативные навыки, помогают ему лучше взаимодействовать с обычными учащимися класса, делают урок более интересным и динамичным.

---

**Ключевые слова:** младшие школьники, психофизические особенности, обучение иностранному языку, игровые упражнения, синдром дефицита внимания и гиперактивности, уровень языковой подготовки

#### Для цитирования

Карташова В.Н., Максимук Л.М., Левонюк Л.Е., Кисарин А.С. Особенности обучения иностранному языку младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 92–102. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-69-1-92-102>

Research article

## FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

**Valentina N. Kartashova<sup>1</sup>, Larisa M. Maksimuk<sup>2</sup>, Liliya Y. Levonyuk<sup>3</sup>, Artyom S. Kisarin<sup>4</sup>**

<sup>1,4</sup> Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

<sup>2,3</sup> Brest State Pushkin University, Brest, Belarus

<sup>1</sup> [cartashova.vale@yandex.ru](mailto:cartashova.vale@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2057-5659>

<sup>2</sup> [maksimuk\\_l@tut.by](mailto:maksimuk_l@tut.by), <https://orcid.org/0000-0002-8163-0842>

<sup>3</sup> [levonyuk.lilya@mail.ru](mailto:levonyuk.lilya@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1560-2747>

<sup>4</sup> [artem.wr@yandex.ru](mailto:artem.wr@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3311-6873>

**Abstract.** *Currently, due to the increasing prevalence of childhood disabilities, inclusive education is considered a priority area of national school education systems. The world community is particularly concerned about the increase in children with speech impairments. The purpose of this study: to identify the features of teaching a foreign language to primary school students with disabilities, in particular, with signs of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The study involved schoolchildren with signs of ADHD, studying in the 4th grade and studying English. The basis of the study was the State Educational Institution “Secondary School No. 18 of Brest”. The following methods were used in the study: theoretical analysis of scientific sources, design of game tasks, observation, methodical reflection. The study used the author's developments of a system of game exercises in English for 4th grade primary school students. In the process of theoretical analysis of scientific sources, the basic principles and didactic conditions for effective teaching English to primary school students with signs of ADHD were identified. Testing the author's development of a system of game exercises in English for 4th grade primary school students showed that their use helps to improve the level of language proficiency of students with signs of ADHD. In addition, it was noted that the use of gaming technologies increases motivation, concentration of the child, increases the opportunity to reveal their creative potential, develops their communication skills, helps better interaction with ordinary children in the class, makes the lesson more interesting and dynamic. Effective teaching of a foreign language to primary school students with disabilities requires the teacher to adhere to the principle of taking into account the didactic features of the educational process. The results of this study are the basis for further theoretical and experimental development of issues related to the peculiarities of the teacher's work in the process of teaching English to primary school students with signs of ADHD.*

**Keywords:** *primary school students, psychophysical characteristics, foreign language learning, game exercises, attention deficit hyperactivity disorder, level of language proficiency*

---

## For citation

Kartashova, V.N., Maksimuk, L.M., Levonyuk, L.Y., & Kisarin, A.S. (2025). Features of teaching a foreign language to primary school children with disabilities. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 92–102. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-92-102>

## Введение

В последнее время, как свидетельствует статистика, число детей с нарушениями развития постоянно растет. В качестве ответа на эту проблему в России и Белоруссии государство и общество уделяют первоочередное внимание вопросам инклюзивности, обеспечивая возможность получения образования для всех, независимо от разницы в способностях и возможностях.

Наше исследование направлено на изучение проблемы инклюзивного обучения иностранному языку детей с признаками синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) в младших классах общеобразовательных школ. Синдром гиперактивности является наиболее распространенной формой хронического расстройства поведения в детском возрасте. Для младших школьников с признаками СДВГ характерен высокий уровень тревожности, социального стресса, неустойчивое настроение, слабо контролируемые эмоции, трудности с приспособлением к новым условиям (Нодельсон, 2018, с. 19). Поэтому работа с такими детьми отличается характерными особенностями, которые учителю необходимо учитывать в ходе образовательного процесса.

Экспериментальной группой для проведения нами исследования выбраны учащиеся младших классов. Младший школьный возраст — это период интенсивного интеллектуального развития ребенка, у которого еще сохраняется интерес к игровой деятельности. Мы считаем, что именно игровая модель является наиболее эффективным и результативным средством обучения иностранному языку учащихся смешанных младших классов, в которых есть дети с признаками СДВГ, именно игра позволит создать необходимые условия, чтобы нивелировать трудности, возникающие в образовательном процессе. Цель данной статьи — представить теоретическое обоснование эффективности использования игровых заданий в обучении иностранному языку учащихся младших классов с признаками СДВГ.

Основными задачами исследования являются:

1. Определить базовые принципы, лежащие в основе языкового образования младших школьников с СДВГ.
2. Выделить на основе анализа возрастных и психофизических особенностей учащихся младших классов с СДВГ ряд дидактических условий обучения иностранному языку учащихся данной категории.
3. Разработать комплекс игровых упражнений, ориентированных на обучение иностранному языку учащихся младших классов с СДВГ, для последующей апробации их в учебном процессе.

В современной научной литературе под СДВГ понимается «психоневрологическое расстройство, характеризующееся несоответствующей возрасту степенью выраженности нарушения внимания, гиперактивности, импульсивности, которые проявляются в различных социальных ситуациях (в школе, дома и др.)» (Millrood, 2002, с. 3). По мнению Е.И. Медведской, гиперактивность относится к группе экспансивных расстройств поведения. Это специфические нарушения, обязательно имеющие асоциальную направленность поведения, приносящего больший вред другим людям, чем субъекту, у которого данное нарушение присутствует (Медведская, 2019, с. 7).

---

---

Симптомы СДВГ разделяют на три основные группы: невнимательность/нарушения внимания, гиперактивность и импульсивность.

Современная парадигма языкового образования младших школьников носит гуманистический характер и строится на основе принципа природосообразности, согласно которому учитель в своей деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития ребенка. Гуманистический принцип иноязычного образования реализуется посредством создания наиболее благоприятных условий для самореализации каждого обучающегося. Главная задача гуманистического подхода в обучении иностранному языку школьников младших классов — сформировать интерес к предмету, вовлечь в учебный процесс без давления и насилия. Современные исследователи считают, что природосообразность в обучении означает организацию данного процесса в «зоне ближайшего развития» ребенка (Рахимов, 2018, с. 35), позволяющую превращать обучаемого в субъекта своей собственной учебной деятельности.

Реализация принципов гуманизма и природосообразности в иноязычном образовании требует соблюдения соответствия образовательного процесса природе ребенка и состоянию его физического здоровья, признания индивидуального развития каждого обучающегося, проектирования межличностного взаимодействия, оказания педагогической и эмоциональной поддержки, что акцентирует внимание на активности и самостоятельности обучающегося. Однако такая стратегия обучения становится труднодостижимой ввиду особенностей учащихся и взаимоотношений учителя и ученика, как, например, в случае наличия у ребенка признаков СДВГ.

СДВГ считается одним из наиболее распространенных детских расстройств. Последствия СДВГ становятся наиболее заметными, когда ребенок идет в школу. Он сталкивается с умственными, эмоциональными и физическими нагрузками, что может вызвать трудности в обучении и социализации. Такие дети, как правило, имеют плохие отметки и плохо преодолевают неудачи и трудности образовательного процесса, зачастую им не удается нормально выстраивать отношения с одноклассниками.

Е.И. Медведская указывает, что учителю при проведении учебного процесса с данной группой учащихся необходимо принимать во внимание психофизиологические особенности детей с признаками СДВГ. Гиперактивные школьники отличаются заметной двигательной активностью, что, несомненно, ведет к снижению концентрации внимания, работоспособности, ухудшению памяти, что, в целом, отражается на их развитии (Медведская, 2019, с. 11–13). S. Turetsky, L. Tonner (2021) также отмечают, что учителя зачастую испытывают трудности при обеспечении условий для включения обучающихся с СДВГ в образовательный процесс, поскольку у них таких детей недостаточно развиты коммуникативные навыки и умения, имеются трудности во взаимодействии с другими людьми.

Важным условием успешного обучения гиперактивных детей в начальной школе, по нашему мнению, является конструирование обучающей среды на занятии. Это подразумевает создание благоприятной обстановки, когда детей поощряют учиться у учителей и друг у друга. В позитивной учебной среде процесс обучения основан на участии, учителя увлекают учеников за собой, а не заставляют их слушать, принимать и повторять то, что они услышали. Чтобы улучшить качество своих знаний, ребенок должен иметь возможность делиться идеями со сверстниками в классе. Дети должны знать, что они могут подвергаться сомнению каждый ответ, который они получают при решении проблемы, и учиться, глядя на вещи с точки зрения других учеников. Позитивная атмосфера внушает доверие, заставляет детей чувствовать поддержку и показывает им, что неудача тоже является частью учебного процесса.

---

---

На уроке таких детей лучше всего посадить за первые парты возле доски, что даст им возможность общаться с учителем и лучше видеть и слышать предлагаемый учебный материал. Учитель должен постоянно направлять и отслеживать ход учебного процесса, стараясь сделать учебную деятельность школьников интереснее и эффективнее.

Предлагается организовывать перерывы на активный отдых в виде физических упражнений. Цикличность в смене видов деятельности, комбинирование физической активности с учебными заданиями являются признаками верной организации учебного процесса по иностранному языку с учащимися данной группы.

Во взаимодействии с гиперактивными учащимися A.J. Martin, H. Street, N. Porter особо выделяет необходимость использования элементов игры в процессе обучения (Martin, 2014; Kamphorst et al., 2021). Авторы исследований считают, что на уроке иностранного языка для формирования и совершенствования различных языковых и речевых навыков необходимо применять разноформатные языковые игры. Хорошо зарекомендовала себя широко используемая на уроке иностранного языка драматизация.

При работе с детьми с СДВГ рекомендуется практиковать поощрение гиперактивного ученика за выполнение любого даже не значительного задания с целью осознания школьником значимости совершаемых им положительных действий, за которыми следует похвала (Sherman, 2018, с. 13). Учителю надо нестандартно поощрять ребенка (вручить марки, карточки или жетоны) за те задания, с которыми он справился, но в то же время указать, над чем ему нужно будет потрудиться. Необходимо повышать самооценку гиперактивного ученика, давать ему возможность проявлять себя, создавая ситуацию, в которой гиперактивный ученик сможет показать свои знания.

Анализ вышеперечисленных особенностей школьников с СДВГ и практических рекомендаций по построению учебного процесса позволяет нам выделить следующие дидактические условия иноязычного обучения младших школьников с признаками СДВГ: создание обучающей среды на занятии, использование разнообразных приемов и методов обучения, носящих демократический характер, интенсификация двигательной активности обучающихся, соблюдение определенного алгоритма в учебном процессе, ориентированность на развитие памяти и внимания школьников, включение поощрения для повышения самооценки.

Соблюдение указанных условий в учебном процессе гиперактивных учащихся младших классов с признаками СДВГ ассоциируется с игровой технологией, применяемой в обучении иностранному языку. Под игрой мы понимаем форму деятельности в условных ситуациях, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта (Психология, 1990, с. 127). В контексте обучения игра характеризуется точно поставленной целью обучения и соответствующими ей результатами, которые имеют учебно-познавательную направленность. В младшем школьном возрасте у ребенка сохраняется интерес к игре. Учитель и сам процесс игры хорошо мотивируют ученика в процессе иноязычной деятельности на достижение положительного результата. Игра также является прекрасной коррекционной методикой, направленной на развитие дефицитных функций детей с СДВГ.

Мы считаем, что следование выявленным закономерностям в игровом обучении иностранному языку позволит повысить языковую подготовку учащихся с признаками СДВГ, эффективнее контролировать дисциплину на уроке, реализовать принципы гуманизма и природосообразности.

### **Материалы и методы исследования**

Обучающие игровые упражнения для изучения иностранного языка школьниками младших классов с признаками СДВГ разработаны нами в соответствии с учебно-

---

методическим комплексом по английскому языку для учащихся четвертого класса<sup>1</sup>. В процессе исследования был проведен теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы, изучение опыта работы учителей-практиков по данному направлению исследования, наблюдение, проектирование игровых упражнений, способствующих развитию языковых навыков школьника с признаками СДВГ.

### **Результаты исследования**

Нами были разработаны и апробированы в учебном процессе на уроках английского языка игровые упражнения. Они представлены в виде двух блоков: грамматического и лексического. Лексический блок игровых упражнений включает следующие задания: «Fill and Win», «Guess and Win», «Snake», «Bingo!», «Chessboard», «Pick and Name», «Beep!», «Choose and Add», «True or False», «Domino», «One Hundred», «Match or not», «Let's go!», «Password?». В грамматический блок входят следующие игровые задания: «Who's that?», «There is», «What Can You Do?», «Domino», «Foursome», «Change the Degree», «Well Done», «How Much?», «Is There...», «What's That?»

Перечисленные игровые задания можно выполнять как коллективно, так и индивидуально. Составленные нами упражнения можно разделить на индивидуальные (например, «Guess and Win», «Password?», «Well Done»), групповые (например, «Snake», «Pick and Name», «Foursome», «There is»), командные («Beep!», «Who's that?» и др.). Рассмотрим несколько примеров.

Задание «Guess and Win» оформлено в виде кроссворда. Учащиеся в индивидуальном порядке заполняют кроссворд, опираясь на пояснения в виде текста или картинок. Выигрывает тот, кто первым называет слово, спрятанное в кроссворде. Эту игру можно использовать для проведения контроля заученной лексики.

Игровое задание «Well Done» применяется в качестве грамматического теста, где учащимся предлагается найти правильные варианты и занести их в специальную графу. Если все ответы верны, то в вертикальной графе учащийся сможет прочесть похвалу — «Well Done». Тот, кто сказал кодовую фразу первым, становится победителем. Такие игровые задания интересны учащимся, они с удовольствием пытаются с ними работать, что свидетельствует об их значительном мотивирующем потенциале.

Поскольку учащиеся с СДВГ отличаются неустойчивым вниманием, мы давали им небольшое по объему игровое задание, чтобы они обязательно успели его завершить. Например, задание «Bingo!» предполагает фронтальную форму организации деятельности учащихся. Ученикам раздаются карточки, на которых из общего возможного списка слов представлены не более 7-ми (в случайном порядке). Учитель произвольно называет слова из списка, в то время как учащиеся вычеркивают названные слова из своих карточек. Игрок, у которого все слова будут названы, должен сказать «Bingo!».

Данные игровые задания предусматривают повторное объяснение (изложение инструкций, дублирование зрительной информации устным объяснением), соблюдение особенностей цикла умственной деятельности (сначала работа со словами, записанными на доске, затем игра с карточками), адаптивное учебное задание относительно возможностей оперативной памяти гиперактивных детей.

Выполнение игровых заданий не только направлено на совершенствование иноязычных лексико-грамматических навыков обучающихся, но и призвано решать другие дидактические задачи: формировать позитивное отношение к английскому языку, проводить проверку овладения тематической лексикой и грамматикой («Guess and Win»,

---

<sup>1</sup> УМК и учебная программа по предмету «Иностранный язык» (английский) для IV класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Минск, 2018. 84 с.

---

---

«Well Done»), совершенствовать фонетические иноязычные навыки, способствовать обогащению лексического запаса школьников и прочному закреплению знаний грамматики, а также способствовать коррекции поведения школьников с СДВГ, развитию их высших психических функций.

Ввиду того, что СДВГ у учащихся младших классов зачастую проявляется в виде неусидчивости, в процессе обучения необходимо уделять особое внимание поддержанию дисциплины в классе. Первостепенную важность имеет акцентирование активности и правильных ответов учащихся на уроке с помощью приема «White List». На доске под этим названием вписываются имена и фамилии тех учеников, чья работа и поведение на уроке заслуживают высокой оценки. Имена и фамилии учащихся, которые получают замечания учителя и не исправляют свое поведение, вписываются в «Black List». В данном возрасте для учащегося важно мнение учителя, сверстников, родителей. Применение приема «White List» позволяет стимулировать положительные изменения в поведении ученика.

Апробирование и оценка эффективности игровых заданий в обучении иностранному языку учащихся младших классов с признаками СДВГ осуществлены в 2023/24 учебном году на базе 4-ых классов ГУО «Средней школы № 18 г. Бреста», изучающих английский язык.

На первом этапе проведено диагностирование признаков синдрома дефицита внимания и гиперактивности у учащихся младших классов методом наблюдения, а также проведена диагностика языковой подготовки учащихся посредством тестирования. В ходе диагностирования учащихся 4-ых классов на предмет наличия признаков СДВГ под актом наблюдения находились 14 учащихся 4 «А» класса и 15 учащихся 4 «Б» класса. Диагностирование осуществлялось согласно диагностическим критериям, предложенным Международной классификацией болезни 10-го пересмотра (1994). Подчеркнем, что в течение недели фиксировались проявления СДВГ, которые имели постоянный характер и наблюдались на протяжении всего периода диагностирования учащихся. При диагностировании учащихся 4 «А» класса отмечены 7 случаев проявления гиперактивности, 4 случая проявления импульсивности и 6 случаев проявления невнимательности. Результаты диагностирования учащихся 4 «Б» класса следующие: отмечены 3 случая проявления гиперактивности, 1 случай проявления импульсивности и 2 случая проявления невнимательности. Полученные данные указывают на то, что учащиеся 4 «А» класса в совокупности имеют большее количество проявлений СДВГ, чем учащиеся 4 «Б» класса.

На этом этапе были определены критерии уровня языковой подготовки обучающихся. Очень низкий уровень языковой подготовки составляет 1–2 балла, низкий уровень языковой подготовки приравнивается к 3–4 баллам, удовлетворительный уровень языковой подготовки соответствует 5–6 баллам, средний уровень языковой подготовки составляет 7–8 баллов, высокий уровень языковой подготовки приравнивается к 9–10 баллам.

С помощью тестов были определены уровни языковой подготовки учащихся 4 «А» и 4 «Б» классов (рис. 1).

Средний показатель языковой подготовки учащихся 4 «А» и 4 «Б» классов на первом этапе составил 5,4 балла по десятибалльной шкале соответственно.

На втором этапе была осуществлена экспериментальная апробация разработанного комплекса игровых заданий на уроках английского языка при обучении учащихся 4-х классов с признаками СДВГ. Применение дифференцированного и индивидуализированного комплекса игровых заданий по английскому языку осуществлялось в рамках самостоятельной деятельности учащихся, которая имела индивидуальную, парную и

---

групповую форму организации. Учитель выступал в роли организатора самостоятельной работы и контролировал учебно-познавательный процесс.

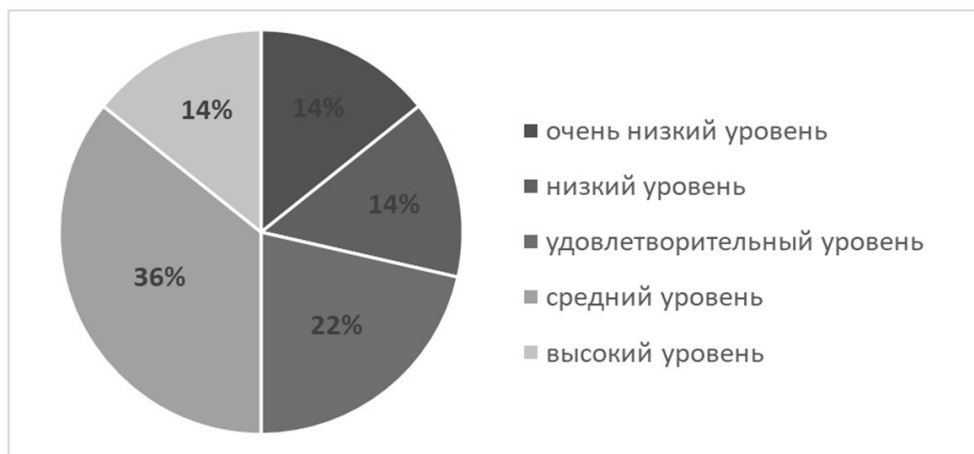


Рис. 1. Уровни языковой подготовки учащихся 4 «А» и 4 «Б» классов (до проведения опытно-экспериментальной работы)

На третьем этапе экспериментального обучения английскому языку учащихся 4-х классов с признаками СДВГ была проведена методическая рефлексия разработанного комплекса игровых заданий, а также анализ процесса и результатов экспериментального обучения. На заключительном этапе эксперимента была проведена диагностика языковой подготовки учащихся посредством тестирования (рис. 2).



Рис. 2. Уровни языковой подготовки учащихся 4 «А» и 4 «Б» классов (после проведения опытно-экспериментальной работы)

В завершении с помощью тестов были определены уровни языковой подготовки учащихся с СДВГ. Средний показатель уровня языковой подготовки составил 6,5 балла. Учащиеся, находившиеся на очень низком уровне владения иностранным языком, смогли улучшить свои показатели до низкого уровня языковой подготовки. Таким образом, очень низкий уровень языковой подготовки полностью ликвидирован. Также можно отметить существенные изменения на удовлетворительном и высоком уровнях языковой подготовки.

Полученные нами данные наблюдений соотносятся с результатами исследований J. Sherman, С. Rasmussen, L. Baydala (Sherman, 2018), Д.Н. Бабаевой, М.В. Козубы

---

(Бабаева, Козуб, 2021) и др., касающихся повышения уровня эффективности обучения иностранному языку учащихся с СДВГ в младших классах средней школы в рамках инклюзивного образования.

## **Заключение**

Таким образом, обучение иностранному языку учащихся с СДВГ требует особого внимания со стороны учителя, задача которого, учитывая все психофизические особенности таких детей, сделать учебный процесс максимально эффективным. Эффективное обучение иностранному языку младших школьников с ограниченными возможностями здоровья возможно при соблюдении принципа учета особенностей построения учебного процесса. Нами выделены дидактические условия, лежащие в основе разработанных игровых упражнений для формирования и совершенствования лексико-грамматических навыков английского языка у обучающихся с СДВГ (создание обучающей среды на занятии, использование разнообразных приемов и методов обучения, носящих демократический характер, интенсификация двигательной активности обучающихся, соблюдение определенного алгоритма в учебном процессе, ориентированность на развитие памяти и внимания школьников, включение поощрения для повышения самооценки).

Наблюдения в процессе апробации игровых упражнений на уроках английского языка свидетельствуют о повышении уровня языковой подготовки учащихся. Также отмечено, что игровые упражнения мотивируют ученика, повышают концентрацию внимания, дают ему возможность раскрыть свой творческий потенциал, развивают его коммуникативные навыки, помогают лучше взаимодействовать с учащимися класса, делают урок более интересным и динамичным.

Результаты исследования могут выступать основой для дальнейшей теоретической и экспериментальной разработки вопросов, связанных с особенностями работы учителя в процессе обучения английскому языку учащихся младших классов с признаками СДВГ.

## **Литература**

- Абдрахманова М.В., Валеева Р.Р. Разработка принципа природосообразности в современной отечественной педагогике // *Фундаментальные исследования*, 2015. № 2-13. С. 40–43.
- Бабаева Д.Н., Козуб М.В. Психолого-педагогические стратегии адаптации младших школьников с СДВГ к учебному процессу // *Психология и педагогика инклюзивного образования: технологии, результативность, качество: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Липецк, 10 ноября 2021 года. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. С. 195–199.
- Медвецкая Е.И. Гиперактивные дети: механизмы коррекции поведения. Брест: Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина, 2019. 102 с.
- Нодельсон С. СДВГ. Синдром дефицита внимания и гиперактивности. Семейная болезнь. [Б. м.]: Бахрах-М, 2018. 200 с.
- Психология. Словарь. Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
- Рахимов А.З. Природосообразная технология обучения и развитие школьников. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2015. 196 с.
- Чимаров В.М., Левитина Е.В., Ноговицина О.Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. Тюмень: Изд-во Вектор Бук, 2005. 253 с.
- Kamphorst E., Cantell M., Veer G., Minnaert A., Houwen S. Emerging School Readiness Profiles: Motor Skills Matter for Cognitive- and Non-cognitive First Grade School Outcomes // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759480>
-

- 
- Martin A.J. Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention- deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself // *British Journal of Educational Psychology*. 2014. Vol. 84 (1). Pp. 86–107.
- Millrood R. *Theory of Language Teaching*. Vol. 3. Language Pedagogy. Tambov: The University of Tambov Press, 2002.
- Sherman J., Rasmussen C., Baydala L. The impact of teacher factors on achievement and behavioral outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) // *Educational research*. 2018. Vol. 50 (4). Pp. 347–360. <https://doi.org/10.1080/00131880802499803>
- Turetsky S., Tonner L. *The Difficult Child*. New York: Bantam Books, 2021.

## References

- Abdrakhmanova, M.V., & Valeyeva, R. R. (2015). Development of the principle of natural conformity in modern domestic pedagogy. *Fundamental'ny'e issledovaniya*, 2-13, 40–43. (In Russ.)
- Babaeva, D.N., & Kozub, M.V. (2021). Psychological and pedagogical strategies of adaptation of younger schoolchildren with ADHD to the educational process. In *Psychology and pedagogy of inclusive education: technologies, effectiveness, quality: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation* (pp.195–199). Lipetsk: LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo (In Russ.)
- Chimarov, V.M., Levitina, E.V., & Nogovitsina, O.R. *Attention deficit hyperactivity disorder in children*. Tyumen: Vektor, 2005. (In Russ.)
- Kamphorst, E., Cantell, M., Veer, G., Minnaert, A., & Houwen, S. (2021). Emerging School Readiness Profiles: Motor Skills Matter for Cognitive- and Non-cognitive First Grade School Outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759480>
- Martin, A.J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention- deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86–107.
- Medvetskaya, Ye.I. (2019). *Hyperactive children: mechanisms for correcting behavior*. Brest: Brest. gos. un-t imeni A.S. Pushkina. (In Russ.)
- Millrood, R. (2002). *Theory of Language Teaching*. Vol. 3. Language Pedagogy. Tambov: The University of Tambov Press.
- Nodel'son, S. (2018). *SDVG. Attention deficit hyperactivity disorder. Family illness*. Bakhrahk-M. (In Russ.)
- Petrovsky, A.V., & Yaroshevsky, M.G. (Eds.). (1990). *Psychology. Dictionary*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
- Rakhimov, A.Z. (2015). *Nature-conforming technology of teaching and development of schoolchildren*. Ufa: Bashkirskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet im. M. Akmully`. (In Russ.)
- Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2018). The impact of teacher factors on achievement and behavioral outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Educational research*, 50(4), 347–360. <https://doi.org/10.1080/00131880802499803>
- Turetsky, S., & Tonner, L. (2021). *The Difficult Child*. New York: Bantam Books.

---

## Информация об авторах

**Карташова Валентина Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: [cartashova.vale@yandex.ru](mailto:cartashova.vale@yandex.ru)

**Максимук Лариса Михайловна**, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина; почтовый адрес: Беларусь, 224016, г. Брест, бульвар Космонавтов, 21; электронная почта: [maksimuk\\_l@tut.by](mailto:maksimuk_l@tut.by)

---

---

**Левонюк Лилия Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина; почтовый адрес: Беларусь, 224016, г. Брест, бульвар Космонавтов, 21; электронная почта: levonyuk.lilya@mail.ru

**Кисарин Артем Сергеевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: artem.wr@yandex.ru

---

#### **Вклад авторов**

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

---

#### **Заявление о конфликте интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

---

#### **История статьи**

Поступила в редакцию 23.01.25. Принята к печати 20.02.25.

---

#### **Information about the authors**

**Valentina N. Kartashova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Eastern and European Languages, Translation and Linguodidactics, Bunin Yelets State University; Postal Address: 399770, Russia, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: kartashova.vale@yandex.ru

**Larisa M. Maksimuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages, Brest State Pushkin University; Postal Address: 224016, Belarus, Brest, 21, Cosmonauts Boulevard, 21; e-mail: maksimuk\_1@tut.by

**Liliya Y. Levonyuk**, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Brest State Pushkin University; Postal Address: 224016, Belarus, Brest, 21, Cosmonauts Boulevard; e-mail: levonyuk.lilya@mail.ru

**Artem S. Kisarin**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Oriental and European Languages, Translation and Linguodidactics, Bunin Yelets State University; postal address: 399770, Russia, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: artem.wr@yandex.ru

---

#### **Contribution of the authors**

The authors contributed equally to this article.

---

#### **Conflicts of interest**

The authors declare no conflicts of interests.

---

#### **Article history**

Received 23 January 2025. Accepted 20 February 2025.

Научная статья

УДК 37.01

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-103-110>

## **НЕАФФИРМАТИВНАЯ ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И АНАЛИТИКА BILDUNG В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКЕ**

---

**А.Е. Крикунов**

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия,  
akr1975@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9632-5106>

**Резюме.** *Статья посвящена одному из актуальных направлений современной педагогической мысли — неаффирмативной теории образования (non-affirmative education theory). Подчеркивается характерное положение рассматриваемой теории на стыке англоязычной традиции философии образования и континентальной традиции общей педагогики, которая в основных чертах воспринята и отечественной педагогической мыслью. Заимствованный философией образования из немецкой педагогики концепт Bildung дополняет практически ориентированное понятие education, позволяя увидеть образование как путь общего становления личности. Тем самым, в целях решения педагогических проблем становится возможным опереться не только на аналитическую философию, но и на все наследие философии континентальной, для которой проблема развития человека всегда была одной из основных. Цель неаффирмативной теории образования — преодоление решающего противоречия между стремлением человека к свободе и ограничивающим воздействием педагогической практики. Ключевое предположение неаффирмативной теории в сфере антропологии состоит в отказе признавать за человеком обладание врожденным пониманием морали, но признание способности к ее постепенному пониманию в процессе взаимодействия с миром. Неаффирмативная теория, при всем ее своеобразии, позволяет увидеть типичные черты современной аналитики образования: представление о непосредственной практике образования — воспитании, education, Erziehung — как о контролируемом процессе, который может быть переориентирован на решение произвольно поставленных задач; заинтересованность в интерпретации процесса развития человека и рассмотрения образования в антропологическом горизонте; убежденность в том, что образовательная практика может непротиворечиво поставлена в соответствие с правильно понятым процессом образования-Bildung.*

**Ключевые слова:** *неаффирмативная теория образования, образование, философия образования, развитие, свобода, парадоксы в образовании*

### **Для цитирования**

---

Крикунов А.Е. Неаффирмативная теория образования: философия образования и аналитика Bildung в современной общей педагогике // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 103–110. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-103-110>

## **NON-AFFIRMATIVE EDUCATION THEORY: PHILOSOPHY OF EDUCATION AND ANALYTICS OF BILDUNG IN MODERN GENERAL PEDAGOGY**

**Alexander E. Krikunov**

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, akr1975@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0001-9632-5106>

**Abstract.** *The article is devoted to one of the current trends in modern pedagogical thought — non-affirmative education theory. The characteristic position of the theory under consideration at the junction of the English-language tradition of the philosophy of education and the continental tradition of general pedagogy, which in its main features has been adopted by Russian pedagogical thought, is emphasized. The concept of Bildung, borrowed by the philosophy of education from German pedagogy, complements the practically oriented concept of education, allowing us to see education as a path to the general development of a person. Thus, in order to solve pedagogical problems, it becomes possible to rely not only on analytical philosophy, but also on the entire legacy of continental philosophy, for which the problem of human development has always been one of the main ones. The goal of the non-affirmative theory of education is to overcome the decisive contradiction between a person's desire for freedom and the limiting impact of pedagogical practice. The key assumption of the non-affirmative theory in the field of anthropology is the refusal to recognize that a person has an innate understanding of morality, but recognizes the ability to gradually understand it in the process of interaction with the world. The non-affirmative theory, with all its originality, allows us to see the typical features of modern educational analytics: the idea of the direct practice of education — upbringing, education, Erziehung — as a controlled process that can be reoriented to solve arbitrarily set tasks; interest in interpreting the process of human development and considering education in the anthropological horizon; conviction that educational practice can be consistently put in line with a correctly understood process of education.*

**Keywords:** *non-affirmative theory of education, education, philosophy of education, development, freedom, paradoxes in education*

### **For citation**

---

Krikunov, A.E. (2025). Non-affirmative education theory: philosophy of education and analytics of Bildung in modern general pedagogy. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 103–110. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-103-110>

В отечественном педагогическом дискурсе, как кажется, еще не сложилось устойчивой практики перевода английского *non-affirmative education theory*, а также немецких *nicht-affirmative Bildungstheorie* или даже *nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns*, используемых в качестве обозначения одного из направлений поиска смысла и значения образования. Прямой перевод ключевого термина как *не-утверждающая* выглядит менее удачным, нежели простое калькирование — *неаффирмативная*. Его главную идею хорошо иллюстрирует следующее утверждение: «Неаффирмативная теория образования (*education*) подчеркивает моральную свободу как центральную цель образования. Поскольку идея заключается в том, что учащийся учится следовать своей саморефлексивной воле, а не действовать по импульсу или следовать условностям (*conventions*), образовательное обучение не передает культуру аффирмативно [то есть утверди-

---

тельно, в целях простого усвоения — А.К.]. Вместо этого воспитывающее обучение (англ. *educative teaching*) приглашает учащегося к рефлексивному взаимодействию относительно смысла и ценности представленного контента» (Uljens, 2023, p. 7). Эта формулировка, на первый взгляд соответствующая современным тенденциям либерального образования, в реальности отсылает совсем к иной традиции. Рассмотрение формы этого отнесения позволяет, как представляется, различить основные черты современной философско-педагогической рефлексии, то есть увидеть направление в философско-педагогической мысли как пример парадигмы, способ мыслить образование в ряду других схожих способов.

В общем случае, не-аффирмативная теория образования представляет собой современную — и здесь, конечно же, не *contemporary*, а *modern* — концептуализацию традиционной проблематики *Bildung*. Сочетание английской и немецкой терминологии не случайно. Мы имеем дело с дискурсом, принципиальным образом позиционирующим себя сегодня в качестве короскультурного, объединяющего традиции англосаксонской *философии образования* (англ. *philosophy of education*) и немецкоязычной, или шире — континентальной, *общей педагогики* (нем. *Allgemeine Pädagogik*). Появившееся в Германии, прежде всего благодаря усилиям Д. Беннера (нем. *D. Benner*), это направление, органично существующее внутри континентальной (прежде всего, немецкой и скандинавской) педагогической мысли, для философии образования выступает концепцией, позволяющей расширить и, тем самым, ввести в более основательный общеевропейский философский контекст теорию *education*, ассоциирующуюся преимущественно с аналитической философией.

Подразумевается, что *education* и *Bildung* составляют взаимодополняющую пару, в которой английское понятие выступает примерно в той же роли, что и немецкое *Erziehung*, которое лучше всего переводить как *воспитание*. *Bildung* — даже в случае использования в англоязычных исследованиях — обозначает развитие человека в условиях его активного взаимодействия с миром. *Education* — педагогическое воздействие как одну из составляющих этого развития и его возможное условие. Таким образом, к анализу практики непосредственного взаимодействия между учащим и учащимся, являвшемся центральной темой аналитики образования в традиции, восходящей к Муру, Витгенштейну и Расселу, добавляется теория становления целостного рационального человека, декларирующая опору на европейских классиков — Руссо, Гердера, Гумбольдта, Фихте, Шлейермахера, Гегеля, Гербарта.

Важно отметить, что идеи не-аффирмативного образования берут свое начало в теоретических концепциях 60-х годов. Это время экономического роста, государства всеобщего благосостояния, очевидности демократического пути развития, и они идеальным образом сочетались с оптимистическими представлениями о человеческой природе. Не-аффирмативная теория во всех своих основных чертах опирается на это умонастроение и предлагает последовательное гуманистическое прочтение образовательной деятельности. В этом качестве теория противопоставляла себя эмансипаторским представлениям об образовании, которые концентрировались на задаче последовательной деконструкции современной культуры, а также на ее преобразовании в соответствии с радикально левыми политическими и культурными задачами. Д. Беннер пытался сформулировать на уровне теории условия, в которых учащиеся были бы привлечены к позитивному культурному творчеству: «Я стремился разработать альтернативную позицию, основанную на концепции образования, которая не стремится обучать следующее поколение для утверждения существующего порядка. Равным образом, она не стремится обучать следующее поколение для утверждения будущего порядка, ожидаемого самими педагогами» (Benner, 2023, p. 25). Вполне закономерно, в качестве основы

---

---

для теоретических построений были выбраны теоретики немецкого гуманизма, причем в его наиболее радикальной и сложной версии, характерной для немецкой классической философии. Идея свободы, выступавшая одним из основных предметов рефлексии немецких классиков, должна была быть использована для теоретического моделирования в условиях XX в. Она должна была помочь разрешить решающее противоречие между стремлением человека к свободе и ограничивающим воздействием педагогической практики, которое очевидно даже в том случае, если целью является формальное освобождение, понимаемое как следование заранее определенным — старым или вновь распространяемым — идеям. Необходимо было объяснить, как свобода человека возможна в условиях культуры, которая явно и недвусмысленно обращает внимание на практику собственного воспроизводства посредством практик образования (Uljens, 2024).

В аналитической философии образования это противоречие хорошо иллюстрирует известная формулировка «парадокса индоктринации» Макмиллана: «В современном демократическом обществе желаемая цель образования (*education*) состоит в том, чтобы каждый ученик выработал набор убеждений (*set of beliefs*), которые рационально обоснованы и могут быть пересмотрены, когда им бросают вызов более обоснованные убеждения. Однако, для того чтобы стать такими, ученики должны обрести веру (*belief*) в рациональные методы познания, которые сами по себе не подлежат сомнению, т.е. противоречат собственным требованиям. Таким образом, ученики должны быть подвергнуты индоктринации, чтобы не подвергаться индоктринации: педагогическая дилемма или парадокс» (Macmillan, 1983, p. 370). Ближе к интересующей нас терминологии более современный вариант: «Если его [ученика — А.К.] настоящие и будущие действия проистекают из действительно свободной воли, то они будут независимы от любого образовательного влияния. Следовательно, образование человека, наделенного свободой воли, кажется невозможным — либо мы отказываемся от понятия свободы учащегося, либо от идеи, что образование возможно» (Giesinger, 2010, p. 515). Неаффирмативная теория также видит образование, по меньшей мере, внешне, неустрашимо противоречивым. Наиболее существенным являются общий парадокс образования, преодоление которого составляет центральную задачу теории: «Широко признано, что индивидуум одновременно антропологически свободен и не определен, однако людям необходимо образование, чтобы стать культурно свободными и способными действовать соответственно. <...> Люди изначально способны размышлять, но также нуждаются в том, чтобы стать способными размышлять» (Uljens, 2023, p. 5). К этому можно добавить и другие варианты указаний на противоречивость образования. Например, М. Виберг (Wiberg, 2024) создает из парадоксов целую систему:

1. Человек является независимым, но, одновременно, принадлежит к обществу.
2. Образование всегда имеет национальный характер и, вместе с тем, должно раскрыть всеобщую природу человека.
3. Человек стремится к контролю над миром и тем самым отождествляет его с собой, но наслаждается природой как чем-то, что от него принципиально отлично.

Все три парадокса в сумме хорошо демонстрируют, насколько широкой может быть проблематика образования и с каким масштабом задач сталкивается общая педагогика (равно как и философия образования), при попытке ответить на вопрос о характере и смысле своего предмета. Проблема образовательной практики, очевидно, должна решаться с оглядкой на место человека в мире, то есть на взаимоотношение с тем, что Гумбольдт когда-то обозначил как *нечеловеческое* (нем. *NichtMensch*). Соответственно, главный вопрос, на который отвечает — или на который пытается ответить — современная аналитика *Bildung*, может быть определен как вопрос о соотношении автоном-

---

---

ной воли субъекта, с одной стороны, и неустранимо ограничивающего эту волю воздействия со стороны мира. И поскольку мы, кажется, не можем «отменить» педагогическую практику, нам остается искать ей оправдание, чем во многом и занята не-аффирмативная педагогика.

Беннер противопоставляет не-аффирмативное понимание образования традиционным определениям, в которых подчеркивается телеологический характер действий педагога в отношении воспитанника. В качестве примера такой трактовки может быть использована следующая дефиниция *Erziehung*: «Действия, посредством которых взрослые («воспитатели», «учителя») пытаются вмешаться в процесс становления и развития личности, чтобы поддержать или инициировать процессы обучения, которые приводят к склонностям и поведению, рассматриваемым взрослыми как желательные» (Brezinka, 1971, p. 26). Если оставить это понимание без критического переосмысления, то процесс образования человека останется подчиненным заданному извне набору культурных стереотипов, а свободное творчество если и останется возможным, то только за пределами собственно образовательной практики — в профессиональной деятельности, частной жизни, художественном творчестве и т. п. Легитимировать такую ситуацию оказывается возможным только ссылкой на эссенциалистское понимание человека, приписывающее ему некоторую вполне определенную сущность, которую можно только выявить, но невозможно изменить. Образование, при таком понимании, остается «утверждающим», но такое утверждение оказывается выведено из под критики ссылкой на репрезентацию сообществом учителей коллективного — а значит всегда вполне верного — понимания человеческой природы. Этот последний логический шаг, собственно, и приводит к функциональному пониманию образования, соответствующему функционализму как социологической парадигме.

Для Беннера (Benner, 2015) было очевидно, что, вне зависимости от оттенков понимания, все эти теории плохо совместимы с тем, что он называет *вызовом самостоятельности* (нем. *Aufforderung zur Selbsttatigkeit*) (Rucker, 2014). Задача, которую он и продолжающая его исследования современная не-аффирмативная теория поставили перед собой, состояла не только в их опровержении, но и в обосновании возможности построения альтернативной концепции, в которой образование, сохраняя задачу воспроизводства культуры, включало бы самостоятельность ученика как необходимый элемент. Решение требовало учета современных тенденций в понимании мира и человека, то есть не должно было бы быть архаичным. И оно должно было опираться на академически состоятельную философскую базу.

Ключевое предположение неаффирмативной теории в сфере антропологии состоит в отказе признавать за человеком обладание врожденным пониманием морали, но признание способности к ее постепенному пониманию в процессе взаимодействия с миром. В этом последнем отношении человек не просто усваивает содержание мира, но выступает полноценной мирообразующей силой. В мире он выявляет свои собственные возможности и разворачивает свою природу, неизвестную и неприязненную до этого развертывания. Таким образом, даже если творчество в значительной степени является репрезентацией самого человека, мы должны исходить из того, что форму этой репрезентации невозможно предположить до начала образовательного взаимодействия. В результате, школа предлагает ученику формат воспитания, резко отличающийся от прямого усвоения требований, характерного для семейного воспитания в дошкольном детстве. Стереотипы поведения и формы мышления, усвоенные в семье посредством прямой индоктринации, выступают теперь не целью, а инструментом, обеспечивающим освобождение человека, что если не решает полностью, то, во всяком случае, сглаживает остроту сопровождающих теорию образования парадоксов.

---

---

Предложенная логика образования, в которой его целью становится моральная свобода, соответствует «арке» развития философской мысли от Канта до Гегеля, на пути которого мы встречаем ключевые фигуры Фихте Гумбольдта и Гербарта. Критикуя Канта, Фихте утверждает свободу человека как опосредованную признанием со стороны другого. То есть, человек может жить и действовать в качестве свободного субъекта только в том случае, если он получил опыт признания себя в качестве такового в процессе взаимодействия со своим социальным окружением. Он должен быть призван к использованию своих способностей. Ту же самую идею Гербарт воплотил в концепте признания свободы человека, а также его способности учиться и развивать самого себя — *Bildsamkeit*. Неаффирмативная педагогика как раз и предполагает необходимость сохранения такой позиции по отношению к ученику и отклоняет все попытки теоретического обоснования непосредственной культурной индоктринации.

С другой стороны, такая теоретическая конструкция, при всей ее заинтересованности в философских концептах двухсотлетней давности, хорошо интегрируется в систему вполне современных представлений о мире и человеке. Например, мир признается устроенным неиерархически, что позволяет исключить легитимацию каких-либо инстанций — социальных, политических, культурных — за которыми можно было бы закрепить функцию проверки правильности и допустимости идеологических установок.

Выход в практическую область связан со вполне предсказуемыми рекомендациями. В качестве иллюстрации приведем обширную и показательную цитату: «Чтобы практиковать такой призыв Другого (*Other*) к самостоятельной деятельности, образование должно быть тактичным. Например, «слушать ученика» может означать многое, но, по крайней мере, это означает быть рядом с учеником. Таким образом, слушать означает признавать и быть открытым для опыта ученика. <...> Призыв может происходить несколькими способами. Чаще всего призыв происходит путем устного обращения к Другому. Призыв может также происходить путем молчания, тем самым создавая и поддерживая пространство для ученика. Акт активного слушания дает ученику эмпирическую возможность как осознать, так и реализовать свое право на собственный голос — право, которое было признано. Педагогическое слушание, как акт вмешательства, является педагогической провокацией. В качестве педагогической провокации мы можем, например, спросить ученика о том, что означает что-то сказанное. Мы можем попросить ученика сравнить свои собственные взгляды/идеи с чьими-то еще. Делая так, мы признаем, не утверждая, опыт ученика. Мы пытаемся открыть педагогическое пространство, где мы можем вместе размышлять, проверять, обсуждать и проблематизировать вещи (Uljens, 2023, p. 10). И, разумеется, мы многократно встречаемся с рекомендацией предлагать учащемуся ознакомление с различными точками зрения на тот или иной вопрос, а также изучать конкурирующие между собой теории и концепции.

В целом, неаффирмативное образование демонстрирует основные черты современных философско-педагогических теорий, или, если использовать немецкую терминологию, общепедагогических концепций. Одной из отличительных особенностей этой теоретической модели, как и всей европейской теории образования, является убежденность ее сторонников в возможности практического переустройства практики образования — воспитания — в целях соответствия вновь предлагаемым теоретическим основаниям. Воспитание представляется как предельно эластичный и контролируемый процесс, который может соответствовать любой поставленной перед ним извне задаче. Заинтересованность философии образования в концепте *Bildung*, фактически, представляет собой заинтересованность в расширении философских оснований, что позволило бы ставить такие задачи опираясь на опыт философского рассуждения о развитии человека как таковом. Такой подход, явно или неявно, возвращает нас к стратегии при-

---

---

кладной философии, которая заключалась в проекции формально непедagogических философских теорий на область теоретической и практической разработки методов и форм образования и воспитания. А поскольку мы продолжаем имплицитно связывать воспитание и образование с периодом пребывания в учебных заведениях, то мы стремимся адаптировать теорию к соответствующим условиям, формулируем ее таким образом, чтобы обеспечить возможность достижения всех поставленных нами перед образованием задач на краткой дистанции учебного курса. Обеспечить это можно только изначально предполагая, что образование как феномен всегда уже таково, чтобы соответствовать нашим потребностям в нем.

## Литература

- Benner D. *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, 2015.
- Benner D. On Affirmativity and Non-affirmativity in the Context of Theories of Education and Bildung // *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Ed. by M. Uljens. Springer, 2023. Pp. 21–59.
- Brezinka W. *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz, 1971.
- Giesinger J. Free Will and Education // *Journal of Philosophy of Education*. 2010. Vol. 44. No 4. Pp. 515–528. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00777.x>
- Macmillan C.J.B. «On Certainty» and indoctrination // *Synthese*. 1983. Vol. 56. No 3. Pp. 363–372.
- Rucker T. *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014. <https://doi.org/10.25656/01:14079>
- Uljens M. Non-affirmative Theory of Education: Problems, Positionings and Possibilities // *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Ed. by M. Uljens. Springer, 2023. Pp. 3–19.
- Uljens M. The Modern Paradox of Education in the Light of Non-Affirmative Education Theory Michael Uljens // *The Bloomsbury Handbook of Continental Philosophy of Education*. Ed. by J. Baldacchino, H. Saeverot. Bloomsbury Academic, 2024. Pp. 63–79.
- Wiberg M. Bildung. A Paradoxical Concept // *The Bloomsbury Handbook of Continental Philosophy of Education*. Ed. by J. Baldacchino, H. Saeverot. Bloomsbury Academic, 2024. Pp. 81–93.

## References

- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, D. (2023). On Affirmativity and Non-affirmativity in the Context of Theories of Education and Bildung. In M. Uljens (Ed.), *Non-affirmative Theory of Education and Bildung* (pp. 21–59). Springer.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Giesinger J. (2010). Free Will and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 44(4), 515–528. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00777.x>
- Macmillan, C.J.B. (1983). “On Certainty” and indoctrination. *Synthese*, 56(3), 363–372.
- Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:14079>
- Uljens, M. (2023). Non-affirmative Theory of Education: Problems, Positionings and Possibilities. In M. Uljens (Ed.), *Non-affirmative Theory of Education and Bildung* (pp. 3–19). Springer.
- Uljens, M. (2024). The Modern Paradox of Education in the Light of Non-Affirmative Education Theory Michael Uljens. In J. Baldacchino & H. Saeverot (Eds.), *The Bloomsbury Handbook of Continental Philosophy of Education* (pp. 63–79). Bloomsbury Academic.
- Wiberg, M. (2024). Bildung. A Paradoxical Concept. In J. Baldacchino & H. Saeverot (Eds.), *The Bloomsbury Handbook of Continental Philosophy of Education* (pp. 81–93). Bloomsbury Academic.

---

**Информация об авторе**

---

**Крикунов Александр Евгеньевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: akr1975@mail.ru

---

**Заявление о конфликте интересов**

---

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

**История статьи**

---

Поступила в редакцию 22.02.25. Принята к печати 3.03.25.

---

**Information about the author**

---

**Alexander E. Krikunov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: akr1975@mail.ru

---

**Conflicts of interest**

---

The author declares no conflicts of interests.

---

**Article history**

---

Received 22 February 2024. Accepted 3 March 2025.

Научная статья

УДК 372.862

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-111-123>

## **ОРГАНИЗАЦИЯ УРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОКРАЩЕННОГО СРОКА ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

**Е.А. Ренжина**

Вятский государственный университет, Киров, Россия, [genelena@yandex.ru](mailto:genelena@yandex.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-1447-4421>

**Резюме.** Научная статья посвящена проблеме модернизации процесса профессионального обучения в связи с сокращением сроков обучения по новым и актуализированным федеральным государственным образовательным стандартам среднего профессионального образования. Требования интенсификации, индивидуализации учебного процесса как факторы подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных кадров для современного производства рассмотрены в качестве предпосылок проектирования педагогической технологии уровневого профессионального обучения. На основе ретроспективного анализа теорий дифференцированного, личностно-ориентированного обучения и современных тренинговых технологий подготовки обучающихся СПО к участию в чемпионатах профессионального мастерства федерального проекта «Молодые профессионалы» была разработана технология уровневого профессионального обучения. В статье теоретически обоснованы структурные компоненты разработанной педагогической технологии: концептуальный, содержательный, процессуальный. Рассмотрены педагогические условия для эффективной реализации педагогической технологии: методическое сопровождение индивидуализации процесса обучения и повышения самостоятельности обучающихся. Средствами уровневого обучения являются рабочая тетрадь с комплексом разноуровневых заданий и цифровой образовательный ресурс с доступом к тематическим блокам учебного материала через QR-кодирование. Освоение содержания учебного материала каждого учебного блока происходит последовательно на трех уровнях обучения: репродуктивном, реконструктивном и творческом. Сформированность практических навыков профессиональной деятельности на минимальном, базовом или оптимальном уровне усвоения фиксируется на этапе самодиагностики, взаимодиагностики, внешней оценки педагогом, что позволяет своевременно организовать коррекцию знаний и умений каждого обучающегося, спланировать индивидуальный образовательный маршрут. В статье описан положительный опыт организации и проведения педагогического эксперимента по апробации технологии уровневого обучения в образовательном процессе СПО в учебных заведениях Российской Федерации в условиях сокращенных сроков освоения образовательных программ СПО.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, актуализированный ФГОС, сокращенный срок обучения, педагогическая технология, уровневое обучение, уровневая дифференциация, уровни обучения, уровни усвоения, индивидуальный образовательный маршрут, педагогический эксперимент

---

## Для цитирования

Ренжина Е.А. Организация уровневого обучения в условиях сокращенного срока освоения образовательной программы среднего профессионального образования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 111–123. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-111-123>

Research article

## **ORGANIZATION OF LEVEL-BASED TRAINING IN CONDITIONS OF A REDUCTED PERIOD OF MASTERING THE EDUCATIONAL PROGRAM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

**Elena A. Renzhina**

Vyatka State University, Kirov, Russia, [renelena@yandex.ru](mailto:renelena@yandex.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-1447-4421>

**Abstract.** *The scientific article is devoted to the problem of modernizing the process of vocational training in connection with the reduction of the period of training according to the new and updated federal state educational standards of secondary vocational education. The requirements of intensification and individualization of the educational process as factors of training highly qualified competitive personnel for modern production are considered as prerequisites for designing pedagogical technology for level-based vocational training. Based on a retrospective analysis of the theories of differentiated, personality-oriented learning and modern training technologies for preparing vocational students to participate in the championships of professional excellence of the federal project «YoungProfessionals», a technology for level-based vocational education has been developed. The article theoretically substantiates the structural components of the developed pedagogical technology: conceptual, content-based, processual. The pedagogical conditions for the effective implementation of pedagogical technology are considered: methodological support for the individualization of the training process and increasing the independence of students. The tools of level-based training are a workbook with a set of different-level tasks and a digital educational resource with access to the blocks of educational material through QRcoding. The content of the educational material of each educational block is mastered sequentially at three levels of education: reproductive, reconstructive and creative. The formation of practical skills of professional activity at the minimum, basic or optimal level of assimilation is fixed at the stage of self-diagnostics, mutual diagnostics, external diagnostics by the teacher, that makes it possible to organize the correction of knowledge and skills of each student opportunely, to plan an individual educational track. The article describes the positive experience of organizing and conducting a pedagogical experiment to test the technology of level-based training in the educational process of vocational education in educational institutions of the Russian Federation in conditions of reduced period of mastering vocational education programs.*

**Keywords:** *professional education, updated Federal State Educational Standard, reduced period of training, pedagogical technology, level-based training, level differentiation, levels of learning, levels of assimilation, individual educational track, pedagogical experiment*

## For citation

Renzhina, E.A. (2025). Organization of level-based training in conditions of a reduced period of mastering the educational program of secondary vocational education. *Psikhologiya obrazovaniya v poli-*

---

## **Введение**

В рамках национального проекта «Образование» и федерального проекта «Молодые профессионалы (повышение конкурентоспособности профессионального образования)» основной задачей определена модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения новых и актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС) профессий и специальностей среднего профессионального образования (далее СПО) с сокращенным сроком обучения. Интенсификацию образовательного процесса СПО и освоение основной образовательной программы в сжатые сроки обусловлена быстрой сменой квалификаций и технологий в эпоху цифровизации, реализацией принципа непрерывности образования, нехваткой рабочих кадров на производстве, партнерством с промышленными предприятиями отрасли.

При рамочном характере программ современных ФГОС Министерством просвещения РФ были даны общие методические рекомендации для образовательных организаций СПО с регламентами интенсификации образовательного процесса. Но процесс модернизации СПО в современных условиях требует не только грамотных управленческих, но и методических решений. На педагогические кадры СПО ложится ответственность за создание гибких образовательных программ, нацеленных на индивидуальное обучение высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов. На уровне каждого образовательного учреждения СПО ведется поиск новых методов обучения на основе индивидуализации профессионального обучения и дифференциации уровней освоения профессиональных компетенций.

Уровневая дифференциация как инструмент индивидуализации образования широко исследована с момента появления педагогической теории об инвариантном ядре и вариативной части. Актуальные в XXI в. для профессионального образования, вопросы вариативности уровней подготовки изучались еще в СССР с конца 50-х гг. XX в. в связи с быстрым научно-техническим прогрессом.

Для реализации индивидуального подхода к развитию личностных качеств младших школьников Л.В. Занков рассматривал обучение на высоком уровне сложности в быстром темпе по принципу «от сложного к простому» в соответствии с учением Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (Обучение и развитие ..., 1975). Труды Ю.К. Бабанского (1989) основаны на теории оптимизации процессов обучения и вариативности заданий для успешного развития школьников. Поиск новой модели адаптивной массовой школы, дидактических методов, приемов интенсификации обучения позволил В.Ф. Шаталову (1979) разработать педагогическую технологию эффективного поэтапного изучения крупных блоков материала, с повторением изученного материала на трех уровнях и открытой формой регулярного оценивания. В качестве слагаемых успешной педагогической технологии В.П. Беспалько (1989) определяет дифференциацию видов целенаправленно организованной деятельности на репродуктивную и продуктивную, описывает четыре уровня индивидуального усвоения опыта школьниками. В 90-е гг. изучение возможностей уровневой дифференциации и индивидуализации при обучении школьным предметам получило развитие в научных работах В.Н. Даванова, Л.Н. Добрыдина, А.А. Кирсанова, Г.Н. Кондратенко, Н.М. Розенберга, М.М. Рочева, К.В. Шевяковой, Е.И. Унт, всесторонний обзор которых дан В.С. Данюшенковым и О.В. Коршуновой (2003).

---

---

В инженерном образовании на уровне СПО уровневую структуру профессионально-ориентированных заданий с учетом индивидуальных особенностей обучающихся в сфере легкой промышленности проектировали И.А. Радченко (2002), Т.В. Костогриз (2004), В.П. Баранов (2005). По сравнению с целостным изучением вопросов уровневого обучения в методологии общего школьного образования, на уровне СПО невысокая степень разработанности проблемы уровневого обучения, отдельные вопросы которого рассматриваются с точки зрения проектирования разноуровневых заданий либо освоения профессиональных компетенций на низком, среднем и высоком уровнях.

**Целесообразность разработки** темы научного исследования заключается в необходимости поиска новых эффективных инструментов организации и осуществления процесса профессионального обучения на уровне СПО для качественной индивидуализированной подготовки специалистов в сжатые сроки обучения актуализированных ФГОС.

**Цель** исследования состоит в том, чтобы разработать и апробировать педагогическую технологию уровневого дифференцированного обучения в условиях сокращенного срока освоения образовательной программы СПО.

Поставленная цель предопределила решение следующих **задач**:

- проанализировать современные условия обновления ФГОС СПО;
- изучить теоретические положения уровневого дифференцированного обучения;
- определить содержание учебного материала для дифференцированного освоения на уровне СПО;
- раскрыть структуру и особенности педагогической технологии уровневого обучения в СПО;
- экспериментально проверить эффективность разработанной педагогической технологии уровневого обучения в образовательном процессе СПО.

**Научная новизна** заключается в разработке педагогической технологии уровневого профессионального обучения в условиях интенсификации, индивидуализации учебного процесса в СПО.

**Теоретическая значимость работы** заключается в обосновании форм, методов, средств, этапов и условий реализации уровневого профессионального обучения и структурировании содержания результатов профессионального образования по уровням обучения. **Практическая значимость** заключается в разработке рабочей тетради с комплексом разноуровневых, личностно-ориентированных, компетентностно-ориентированных заданий для профессионального обучения; внедрении педагогической технологии уровневого профессионального обучения в образовательный процесс специальностей группы науки 29.00.00 «Технологии легкой промышленности» в образовательных организациях СПО Российской Федерации.

## **Методология и методы**

Системный подход к исследованию предопределил применение комплекса теоретических и эмпирических методов. С целью обобщения опыта по теме научного исследования были теоретически проанализированы научные публикации. Поиск новых дидактических методов профессионального обучения осуществлялся на основе сравнительного анализа нормативных правовых актов СПО и профессиональных стандартов. Теоретическое моделирование педагогической технологии уровневого обучения в СПО сопровождалось эмпирическими методами: наблюдением, анкетированием, графическим тестированием. Особенности функционирования и эффективность разработанной

---

---

педагогической технологии проверялись в ходе педагогического эксперимента и обработки его данных методами математической статистики.

## Результаты и обсуждение

Проблема поиска теоретических и методологических основ уровневого профессионального обучения в условиях актуализированных ФГОС СПО строится на противоречиях между высокими требованиями к современным специалистам и недостаточным уровнем первичной подготовки абитуриентов СПО, между сокращением срока обучения в СПО и отсутствием готовых методик интенсификации профессионального обучения.

С 2022 г. в рамках проведения эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ СПО в рамках федерального проекта «Профессионалитет»<sup>1</sup> колледжи РФ начали вести образовательную деятельность по новым и актуализированным ФГОС СПО с уменьшенным сроком обучения и образовательной программой, сокращенной до 40 %. Для наглядности масштаба практической и научной проблемы в качестве примера рассмотрим модернизацию процесса обучения в рамках профессионального модуля (далее ПМ) специальности 29.02.10 «Конструирование, моделирование и технология изготовления изделий легкой промышленности (по видам)»<sup>2</sup>. По актуализированному ФГОС данной специальности срок обучения на базе среднего общего образования составил 1 год 10 месяцев вместо предыдущих 2 лет 10 месяцев. Часы на освоение ПМ.01 «Художественное проектирование швейных изделий» сокращены с 356 часов на 204 часа. Количество профессиональных компетенций (далее ПК) по сравнению с прежним ФГОС не изменилось. Новые ПК по наполнению стали более глубокими, что усложнит процесс обучения. Для разработки содержания уровневого обучения мы рассмотрим ПК 1.1 «создания технических рисунков и эскизов изделий». Для освоения данной ПК в первую очередь необходимо развить графические навыки. Различная графическая подготовка абитуриентов СПО (с преобладанием низкой у 40,5 % абитуриентов СПО) усложняет ситуацию интенсификации профессионального образования, вызывает необходимость создания педагогических условий индивидуализации учебного процесса (Некрасова, Ренжина, 2022).

В современной практике СПО технологии интенсивного личностно-ориентированного обучения с 2012 г. используются при подготовке обучающихся к участию в чемпионатах профессионального мастерства WorldSkillsRussia, «Молодые профессионалы». Основываясь на многолетнем опыте работы сертифицированным экспертом WSR и «Молодые профессионалы» по компетенции «Технологии моды», мы рассмотрели тренинговые технологии подготовки, содержание и регламент выполнения заданий, участие работодателей в формировании заданий и процедуре оценивания, критериальную систему диагностики в качестве потенциальной основы модернизации педагогического процесса в СПО (Ренжина, 2023b). Внедрение методов интенсификации индивидуальной подготовки участника чемпионата «Молодые профессионалы» в об-

---

<sup>1</sup> О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ СПО в рамках ФП «Профессионалитет»: постановление Правительства РФ от 16.03. 2022 г. N 387. URL: <https://base.garant.ru/403719658/> (дата обращения 20.10.2023).

<sup>2</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта СПО по специальности 29.02.10 «Конструирование, моделирование и технология изготовления изделий легкой промышленности (по видам)»: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 14.06.2022 г. N 443. URL: <https://base.garant.ru/404934403/> (дата обращения: 12.05.2023).

щую практику для дифференциации и индивидуализации профессионального обучения стало основной идеей исследования.

В ходе изучения теоретических положений уровневого дифференцированного обучения, было установлено, что определение и сущность понятий «уровневая дифференциация», «уровневое обучение» широко, но неоднозначно рассмотрены в общей дидактике при организации школьного, инклюзивного образования и обучения в малокомплектных классах (Данюшенков, Коршунова, 2003). На наш взгляд, уровневое дифференцированное профессиональное обучение предполагает целенаправленную организацию образовательного процесса, при которой студенты, обучаясь по одной образовательной программе, имеют возможность осваивать ее на различных уровнях в соответствии с индивидуальными способностями, целями и уровнем первичной подготовки, не ниже уровня требований ФГОС СПО. Структуру уровневого профессионального обучения в рамках выбранной обучающимся специальности или профессии представим в виде сетки междисциплинарных взаимоотношений, уровней обучения и индивидуального усвоения навыков по основному виду профессиональной деятельности (рис. 1).

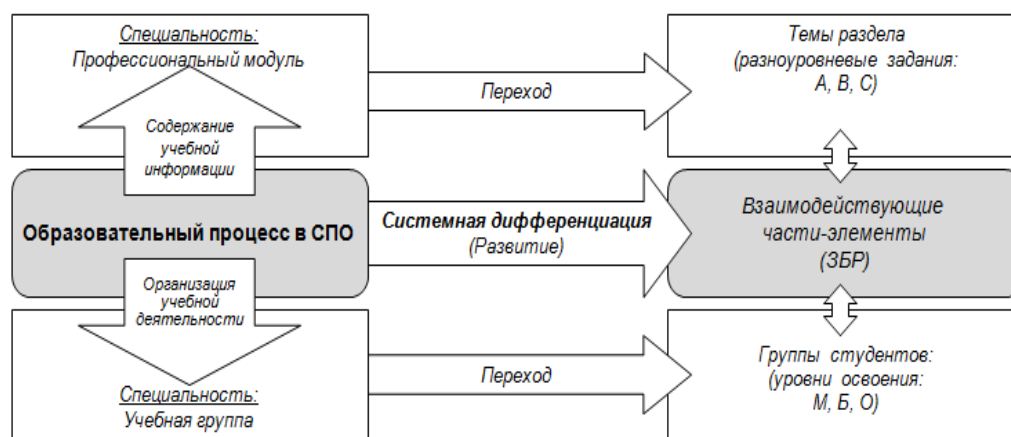


Рис. 1. Структура дифференциации профессионального обучения

С целью оптимальной организации дифференцированного по содержанию обучения нами были рассмотрены различные подходы к классификации уровней обучения. Четыре уровня обучения выделяют В.П. Беспалько (1983): ученический, алгоритмический, эвристический, творческий; П.И. Пидкасистый: репродуктивный, репродуктивно-вариативный, поисковый, творческий; М.М. Рочев: воспроизведение, понимание, творчество, одаренность; три уровня обучения — В.С. Данюшенков и О.В. Коршунова (2003): минимальный, общий, повышенный или продвинутый; два уровня обучения — О.А. Козырева (2010): репродуктивный, продуктивный.

Теория дифференцированной уровневой системы обучения В.П. Беспалько является образцом проявления в дидактике закона системной дифференциации, освоения учебного материала от простого к сложному. Выделяя по способу использования учебной информации репродуктивную и продуктивную деятельность, В.П. Беспалько рассматривает последовательный процесс обучения от феноменологической ступени А (деятельность с подсказкой по заданном алгоритму) к аналитической ступени Б (запоминание алгоритмов деятельности в типовой ситуации поиск рационального решения), к прогностической ступени В (поисковая, эвристическая деятельность, междисциплинарное исследование, проблемное обучение), к аксиоматической ступени Г (изобретательская деятельность по получению объективно новой информации). Изучение школь-

---

никами большинства учебных предметов происходит от уровня А к уровню Б. Подготовка научных кадров осуществляется на уровне Г (Беспалько, 1989).

Основная цель СПО — подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, обеспечение освоения базовых профессиональных, общих компетенций для осуществления трудовой деятельности в типовых производственных ситуациях. Основываясь на предложенной В.П. Беспалько классификации уровней учебной деятельности и трудовых функций выпускника СПО, выделяем три уровня профессионального обучения: репродуктивный уровень (А), реконструктивный уровень (В) и творческий уровень (С). Задания уровней А и В составляют инвариантное ядро профессионального обучения, в котором закреплены минимальные требования к уровню подготовки будущих специалистов. От уровня А к уровню С повышается степень абстракции в изложении содержания учебного материала, что способствует повышению интеллектуального опыта обучающегося.

Содержание разноуровневых компетентностно-ориентированных заданий строится на основе ФГОС СПО<sup>1</sup>, профессионального стандарта<sup>2</sup>, требованиях работодателей к качеству и содержанию профессиональной подготовки (Ренжина, 2023а). Разработанный комплекс разноуровневых заданий является средством реализации личностно-ориентированного и компетентностного подходов в профессиональном образовании (Ренжина, 2024). Иерархический комплекс разноуровневых графических заданий стал основой рабочей тетради, которая включает специально разработанный критериально-оценочный аппарат, доступ к цифровому образовательному ресурсу изучаемого предмета через QR-кодирование (Ренжина, Некрасова, 2024). Созданный алгоритм и средства выполнения разноуровневых заданий позволяют обучающимся СПО последовательно осваивать учебный материал по теме от инварианта к вариативной части. Спиралевидное построение содержания учебного материала по учебным блокам позволяет расширить и углублять познавательный опыт.

Для реализации дидактического принципа доступности в профессиональном обучении в группах смешанных возможностей важно организовать посильное для каждого обучающегося освоение содержания учебной программы. Традиционно выделяют три уровня усвоения учебного материала. Анализ научных работ позволил выявить схожие требования к качеству усвоения ЗУНов по уровням при разных определениях: О.А. Козырева (2010) — низкий, средний, высокий; В.С. Данюшенков и О.В. Коршунова — минимальный, допустимый, оптимальный (2003). В нашем исследовании, посвященном проблеме уровневого обучения в СПО, определим следующие уровни усвоения: минимальный (освоение минимума содержания образовательной программы СПО, не ниже требований, установленных в ФГОС), базовый (овладение базовыми профессиональными навыками и компетенциями), оптимальный (оптимально высокое освоение согласно природным данным и способностям обучающихся). Разработанный на основе принципов оценивания чемпионатов «Молодые профессионалы» критериально-оценочный аппарат используется при входящей диагностике для определения уровня первичной графической подготовки; при промежуточной диагностике для определения качества текущего освоения учебного материала, выявления необходимой кор-

---

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта СПО по специальности 29.02.10 «Конструирование, моделирование и технология изготовления изделий легкой промышленности (по видам)»: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 14.06.2022 г. N 443. URL: <https://base.garant.ru/404934403/> (дата обращения: 12.05.2023).

<sup>2</sup> Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области проектирования текстильных изделий и одежды»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 21.03.2022 г. N 151н. URL: <https://base.garant.ru/404463140/> (дата обращения 12.05.2023).

---

рекции и построения индивидуальной образовательной траектории; при итоговой диагностике для анализа роста уровня профессионального мастерства обучающегося.

С опорой на научную концепцию уровневого обучения и деятельностную теорию профессионального образования была разработана структура педагогической технологии уровневого профессионального обучения в системе СПО (рис. 2).

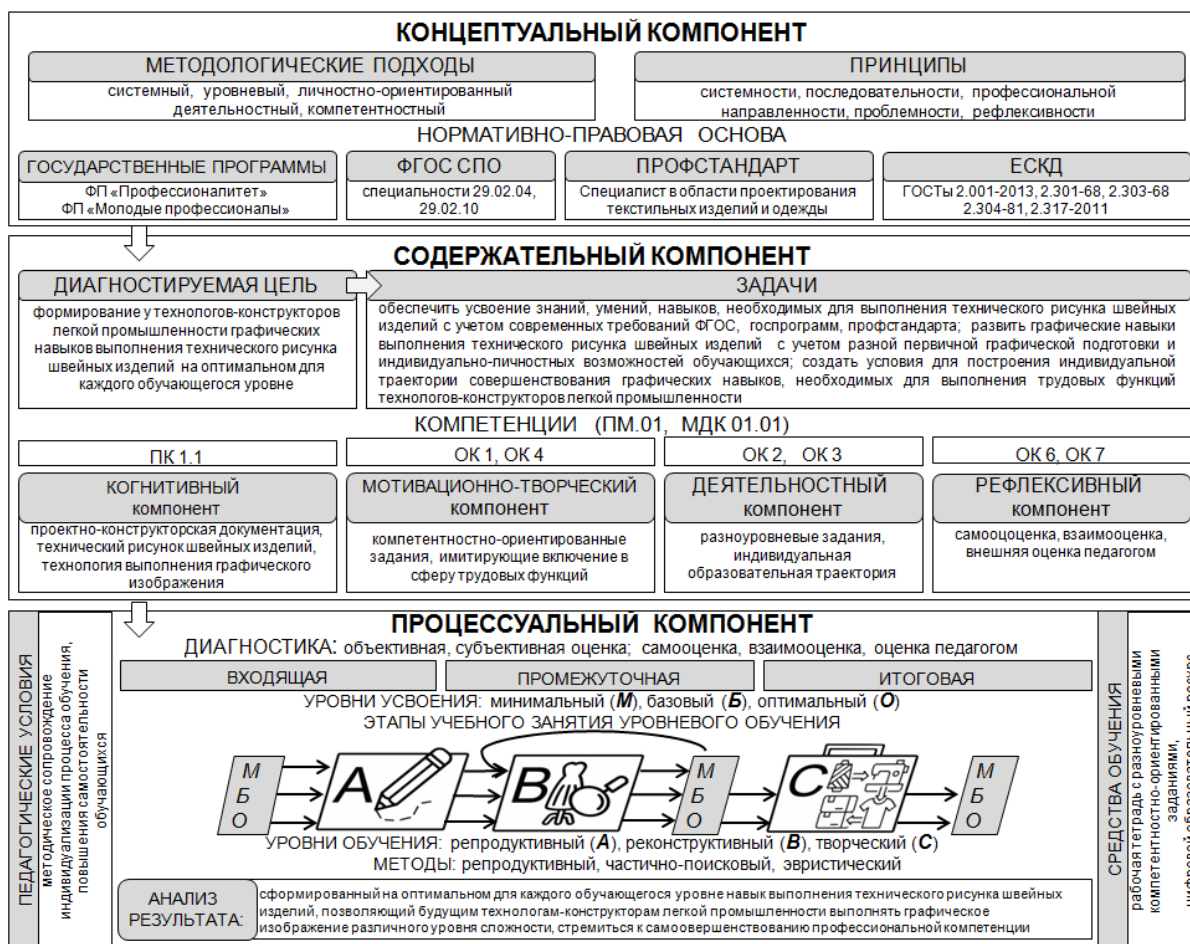


Рис. 2. Педагогическая технология уровневого обучения техническому рисунку швейных изделий технологов-конструкторов легкой промышленности в системе СПО

По уровню применения технология модульно-локальная; по виду социально-педагогической деятельности — развивающая технология с субъект-субъектным характером взаимодействия участников педагогического процесса; технология интенсификации, индивидуализации деятельности обучающихся. Структура педагогической технологии уровневого профессионального обучения включает в себя концептуальный, содержательный и процессуальный компонент. Концептуальный компонент отражает методологические подходы, принципы и нормативно-правовую основу педагогической технологии уровневого профессионального обучения в системе СПО. Содержательный компонент включает диагностируемую цель, раскрывающие ее задачи, структуру осваиваемых общих и профессиональных компетенций, выступающих в качестве когнитивного, деятельностного, мотивационно-творческого и рефлексивного компонента профессионально-ориентированного содержания. В процессуальном компоненте раскрываются структура, алгоритм и методические особенности организации учебного

---

процесса уровневого обучения в системе СПО, включающие планирование этапов педагогической диагностики для дифференциации обучающихся по уровням освоения учебного материала (минимального, базового, оптимального). Представлена схема этапов учебного занятия уровневого обучения с регламентом управления учебным процессом на каждом уровне обучения (репродуктивном, реконструктивном, творческом) с учетом уровня усвоения. На репродуктивном уровне А используется репродуктивный метод обучения, на реконструктивном уровне В — частично-поисковый метод, на творческом уровне С — эвристический метод. Дидактическими средствами уровневого профессионального обучения являются рабочая тетрадь с разноуровневыми компетентностно-ориентированными заданиями, цифровой образовательный ресурс. Эффективная реализация педагогической технологии обеспечивается педагогическими условиями: активным методическим сопровождением индивидуализации процесса обучения и повышения самостоятельности обучающихся.

Опытно-экспериментальной базой для разработки и апробации педагогической технологии уровневого дифференцированного обучения является КОГПОБУ «Кировский технологический колледж», где теоретическая разработка технологии уровневого профессионального обучения началась заблаговременно в 2021 г., до внедрения новых ФГОС СПО. В 2022 г. в колледже был проведен сравнительный педагогический эксперимент по проверке эффективности разработанной технологии. В 2023 г. по актуализированному стандарту состоялся первый набор обучающихся, подготовка которых проводилась уже по апробированной педагогической технологии уровневого обучения.

Педагогический эксперимент проводился в естественных условиях обучения на уровне СПО. Статистическую совокупность составили обучающиеся специальности 29.02.04. Были сформированы равновеликие независимые выборки: контрольная группа КГ (35 человек), обучающаяся по традиционной технологии компетентностно-ориентированного обучения, и экспериментальная группа ЭГ (34 человека), обучающаяся по разработанной технологии уровневого компетентностно-ориентированного обучения. Статистическая обработка данных входящей диагностики с применением критерия Фишера и критерия Крамера-Уэлча позволила доказать, что группы КГ и ЭГ составляют однородные выборки обучающихся и могут являться фактологической базой для проведения сравнительного эксперимента. Динамика формирования профессиональных графических навыков, основанная на сравнении результатов входящей и итоговой диагностики, представлена на рисунке 3. С использованием критерия Хи-квадрат Пирсона при достоверности 95 % было доказано предположение об эффективности экспериментальной методики уровневого обучения.

В 2023–2024 учебном году в опытной работе по апробации модели уровневого обучения технологов-конструкторов легкой промышленности приняли участие 5 педагогов и 180 обучающихся из 3 колледжей РФ: ГБПОУ «Технологический колледж № 34» г. Москва, ГБПОУ РО «Ростовский техникум индустрии моды, экономики и сервиса», КОГПОБУ «Кировский технологический колледж». Приведем некоторые данные опытной работы, подтверждающей положительные результаты внедрения технологии уровневого профессионального обучения в образовательный процесс СПО. Средний балл итоговой диагностики 25,7, что свидетельствует об освоении графических навыков в соответствии с ФГОС в условиях интенсификации профессионального обучения на базовом уровне, приближенном к оптимальному уровню. Минимальный уровень усвоения от входящей диагностики к итоговой снизился с 83 % до 21,7 %, базовый уровень усвоения увеличился у 51 % обучающихся по сравнению с 16 % на входе. График корреляции динамики среднего показателя самооценки и внешней оценки, выставяемой педагогом, демонстрирует положительный сдвиг в формировании профессио-

---

нальных навыков, принятие обучающимися требований к результатам практической работы, развитие у обучающихся критического мышления.

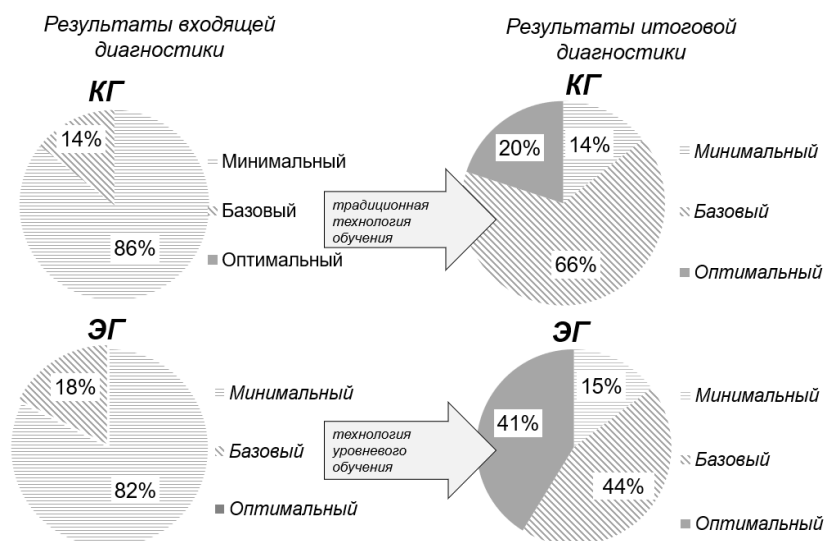


Рис. 3. Динамика уровней усвоения контрольной и экспериментальной групп в ходе эксперимента

100 % педагогов, участвовавших в апробации разработанной педагогической технологии уровневого профессионального обучения, отметили эффективность технологии выполнения разноуровневых компетентностно-ориентированных заданий от простого к сложному, удобство выполнения заданий в рабочих тетрадях с доступом к структурированному по темам и уровням цифровому образовательному ресурсу. 75 % участников эксперимента высказали пожелание иметь подобные готовые методические пособия по всем учебным дисциплинам, профессиональным модулям.

Достоверность представленных в работе положений подтверждается результатами многолетней работы автора педагогом специальных дисциплин в системе СПО, работы в качестве наставника и сертифицированного эксперта по компетенции «Технологии моды» чемпионата «Молодые профессионалы». Достоверность проведенной опытно-экспериментальной работы подтверждают статистически обработанные данные эксперимента и акты внедрения результатов исследования в образовательный процесс учебных заведений СПО.

## Выводы

В статье представлены ключевые положения разработки и апробации педагогической технологии уровневого профессионального обучения в условиях сокращенного срока освоения образовательной программы по новым и актуализированным ФГОС СПО. В качестве современных условий интенсификации и индивидуализации образовательного процесса при проектировании педагогической технологии были рассмотрены различный уровень первичной подготовки современных студентов и опыт подготовки обучающихся к участию в чемпионатах «Молодые профессионалы». На основе изученных теоретических положений уровневого дифференцированного обучения в общей дидактике были определены три уровня профессионального обучения, обеспечивающие качественную подготовку специалистов. Содержание профессионального обучения определено на основе требований ФГОС СПО, содержания заданий конкурсов «Молодые профессионалы», трудовых функций профессионального стандарта. Личностно-ориен-

---

тированный подход в профессиональном обучении обеспечивается построением индивидуального образовательного маршрута, трехэтапной диагностикой уровня усвоения учебного материала.

В статье представлена структура модульно-локальной педагогической технологии уровневого обучения техническому рисунку швейных изделий технологов-конструкторов легкой промышленности в системе СПО. Материализацией педагогической технологии уровневого обучения стал учебно-методический комплекс, состоящий из рабочей тетради с разноуровневыми компетентностно-ориентированными заданиями и цифрового образовательного ресурса. Статистическая обработка данных педагогического эксперимента позволила сделать вывод об эффективности, гибкости разработанной технологии уровневого обучения, позволяющей качественно организовать освоение профессиональных навыков в сокращенный срок обучения, обучающимся успешно реализовать индивидуальные способности.

### **Заключение**

Опережающее проектирование технологии уровневого профессионального обучения позволило использовать апробированную педагогическую технологию уровневого профессионального обучения в первом наборе обучающихся по актуализированному ФГОС СПО в 2023–2024 учебном году в Кировском технологическом колледже. Промежуточные результаты в виде 100 % освоения ПК выполнения технического рисунка швейных изделий, зафиксированные в ходе квалификационного экзамена по ПМ.01, подтвердили эффективность разработанной технологии. Мы допускаем, что положительные и более высокие результаты профессионального обучения в условиях сокращенного срока освоения образовательной программы СПО будут достигнуты и при реализации другой педагогической технологии.

Начатый заблаговременно педагогический эксперимент позволил использовать готовую методическую разработку в практике образовательных организаций СПО РФ по специальности 29.02.10. Разработанная педагогическая технология уровневого обучения профессиональной графике может быть востребована в учебном процессе специальностей и направлений подготовки 29.00.00 «Технологии легкой промышленности», 54.00.00 «Изобразительное и прикладные виды искусств», 44.00.00 «Образование и педагогические науки», 54.00.00 «Дизайн». Применение целостной педагогической технологии уровневого профессионального обучения или ее отдельных структурных элементов может способствовать оптимальной организации практической подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов с развитыми индивидуальными способностями в обновленной структуре профессионального образования.

### **Литература**

- Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 558 с.
- Баранов В.П. Формирование содержания и педагогических технологий подготовки работника швейного производства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 23 с.
- Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
- Данюшенков В. С., Коршунова О. В. Уровневое обучение физике в малокомплектной сельской школе. Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2003. 221 с.
- Козырева О.А. Моделирование уровневой технологии обучения как средство формирования и развития культуры самостоятельной работы студентов педагогической академии // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 6. С. 313–323.
- Костогриз Т.В. Формирование творческого стиля деятельности будущего конструктора-модельера средствами дизайна: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 264 с.

- 
- Некрасова Г.Н., Ренжина Е.А. Оценивание первичных графических навыков студентов по техническому рисунку как необходимой основы для решения профессиональных конструкторских задач // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 4. С. 129–151. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-11028>
- Обучение и развитие. (Экопериментально-педагогическое исследование.) Под ред. Л.В. Занкова. М.: «Педагогика», 1975. 440 с.
- Радченко И.А. Педагогические средства эффективного изучения предметов профессионального цикла при подготовке квалифицированных рабочих швейного производства: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 262 с.
- Ренжина Е.А. Профессионалитет: требования работодателей и обучение техническому рисунку в сфере легкой промышленности // Трансформация информационно-коммуникативной среды общества в условиях вызовов современности: Материалы II Международной научно-практической конференции молодых ученых. Часть II. Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре государственный университет, 2023а. С. 436–439.
- Ренжина Е.А. Система подготовки студентов в области технического рисования к участию в чемпионате «Молодые профессионалы» по компетенции «Технологии моды» // Ярославский педагогический вестник. 2023b. № 5 (134). С. 58–78. [https://doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_5\\_134\\_58](https://doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_58)
- Ренжина Е.А. Комплекс разноуровневых заданий как средство реализации личностно ориентированного и компетентностного подходов в профессиональном образовании // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2024. № 4 (23). URL: [http://irortsmi.ru/wp-content/uploads/2024/12/2024\\_4\\_renzhiba.pdf](http://irortsmi.ru/wp-content/uploads/2024/12/2024_4_renzhiba.pdf) (дата обращения: 1.02.2025).
- Ренжина Е.А., Некрасова Г.Н. Технический рисунок швейных изделий. Рабочая тетрадь. Киров: ВятГУ, 2024. 31 с.
- Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ г. Донецка. М.: Педагогика, 1979. 134 с.

## References

- Babansky, Yu.K. (1989). *Selected pedagogical works*. Moscow: Pedagogika.
- Baranov, V.P. (2005). *Formation of the content and pedagogical technologies for training a garment worker* [dissertation abstract]. Moscow.
- Bespalko, V.P. (1989). *Components of pedagogical technology*. Moscow: Pedagogika.
- Danyushenkov, V.S., & Korshunova, O.V. (2003). *Leveled teaching of physics in a small rural school*. Kirov: Vyatskij gosudarstvenny`j gumanitarny`j universitet.
- Kostogriz, T.V. (2004). *Formation of the creative style of activity of the future fashion designer by means of design* [dissertation]. Ekaterinburg.
- Kozyreva, O.A. (2010). Modeling of leveled teaching technology as a means of forming and developing a culture of independent work of students of the pedagogical academy. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, (6), 313–323.
- Nekrasova, G.N., & Renzhina, E.A. (2022). Evaluation of primary graphic skills of students in technical drawing as a necessary basis for solving professional design problems. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, (4), 129–151. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-11028>
- Radchenko, I.A. (2002). *Pedagogical means of effective study of subjects of the professional cycle in the training of skilled workers in the garment industry* [dissertation]. Moscow.
- Renzhina, E.A. (2023a). Professionalism: employers' requirements and training in technical drawing in the light industry. In *Transformation of the information and communication environment of society in the face of modern challenges: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference of Young Scientists* (part II, pp. 436–439). Komsomolsk-on-Amur: Komsomol'skij-na-Amure gosudarstvenny`j universitet.
- Renzhina, E.A. (2023b). The system of training students in the field of technical drawing for participation in the championship "Young Professionals" in the competence "Fashion Technologies".
-

---

*Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, (5), 58–78. [https://doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_5\\_134\\_58](https://doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_58)

Renzina, E.A. (2024). A set of multi-level tasks as a means of implementing personality-oriented and competence-based approaches in professional education. *Sovremennoe obrazovanie: aktual'ny'e voprosy` i innovacii*, (4). URL: [http://irortsmi.ru/wp-content/uploads/2024/12/2024\\_4\\_renzina.pdf](http://irortsmi.ru/wp-content/uploads/2024/12/2024_4_renzina.pdf) (accessed: 01.02.2025).

Renzina, E.A., & Nekrasova, G.N. (2024). *Technical drawing of garments. Workbook*. Kirov: Vyat-GU.

Shatalov, V.F. (1979). *Where and how the threes disappeared: From the experience of Donetsk schools*. Moscow: Pedagogika.

Zankov, L.V. (Ed.). (1975). *Learning and development. (Experimental and pedagogical research.)* Moscow: "Pedagogika".

---

### **Информация об авторе**

**Ренжина Елена Александровна**, преподаватель кафедры технологии и методики преподавания технологии Вятского государственного университета; почтовый адрес: Россия, 610007, г. Киров, ул. Ленина, д. 164; электронная почта: [renelena@yandex.ru](mailto:renelena@yandex.ru)

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 3.02.25. Принята к печати 28.02.25.

---

### **Information about the author**

**Elena A. Renzhina**, Lecturer of the Department of Technology and Methods of Teaching Technology, Vyatka State University; Postal Address: Russia, 610000, Kirov, 36, Moskovskaya Street; e-mail: [renelena@yandex.ru](mailto:renelena@yandex.ru)

---

### **Conflicts of interest**

The author declares no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 3 February 2025. Accepted 28 February 2025.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-124-134>

## **ПРАКТИКО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕСЯТИКЛАССНИКОВ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

---

**Е.В. Чеснокова<sup>1</sup>, А.В. Торопцева<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия

<sup>1</sup> [tschesnokovae@rambler.ru](mailto:tschesnokovae@rambler.ru)

<sup>2</sup> [anastasiator28@gmail.com](mailto:anastasiator28@gmail.com)

**Резюме.** *Статья посвящена вопросам изучения проблемы формирования метакогнитивных стратегий у десятиклассников при обучении иностранному языку. Цель статьи — показать возможность и целесообразность использования практико-исследовательского проекта как одной из педагогических технологий формирования метакогнитивных стратегий при обучении десятиклассников лексической стороне речи иностранного языка. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования метакогнитивных стратегий у десятиклассников для оптимизации процесса усвоения иноязычной лексики. Учитывая потребность десятиклассников к планированию, рефлексии и самоанализу, показана необходимость использования практико-исследовательского проекта как педагогической технологии для формирования метакогнитивных стратегий. В статье описаны виды метакогнитивных стратегий, проанализировано их положительное влияние на усвоение лексики иностранного языка, а также предложен адаптированный вариант практико-исследовательского проекта. Предлагается включение в процесс обучения десятиклассников иностранному языку формирование метакогнитивных стратегий на основе практико-исследовательского проекта, направленного на рефлексию собственной деятельности по усвоению лексики английского языка. В статье проанализировано опытное обучение, проведенное в МБОУ «Гимназия № 64 имени В.А. Котельникова» города Липецка с учащимися десятого класса на основе практико-исследовательского проекта «Как применение метакогнитивных стратегий повлияет на мое усвоение лексики английского языка?»: представлена анкета, проанализированы результаты анкетирования, предложены 5 вариантов кейсов для проведения практико-исследовательского проекта, описаны организация и результаты опытного обучения. Анализ литературы по проблеме исследования и проведенное опытное обучение показали, что практико-исследовательский проект может являться одной из педагогических технологий формирования метакогнитивных стратегий при обучении иностранному языку, так как обучающиеся не только получают знания о метакогнитивных стратегиях, но и могут проверить их эффективность на практике в процессе изучения иностранного языка. Практические материалы статьи представлены на русском языке, так как они носят универсальный характер и могут быть использованы при обучении любому иностранному языку.*

---

© Чеснокова Е.В., Торопцева А.В., 2025

---

---

**Ключевые слова:** планирование, метакогнитивные стратегии, практико-исследовательский проект, кейс, английский язык, лексика, педагогическая технология

**Для цитирования**

Чеснокова Е.В., Торопцева А.В. Практико-исследовательский проект как педагогическая технология формирования метакогнитивных стратегий при обучении десятиклассников лексической стороне речи иностранного языка // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 124–134. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-69-1-124-134>

Research article

**PRACTICAL RESEARCH PROJECT AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR THE FORMATION METACOGNITIVE STRATEGIES IN TEACHING TENTH-GRADERS THE LEXICAL ASPECT OF A FOREIGN LANGUAGE**

**Elena V. Chesnokova<sup>1</sup>, Anastasia V. Toroptseva<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Semenov-Tyan-Shanskij Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russia

<sup>1</sup> [tschesnokovae@rambler.ru](mailto:tschesnokovae@rambler.ru)

<sup>2</sup> [anastasiator28@gmail.com](mailto:anastasiator28@gmail.com)

**Abstract.** *The article is devoted to the issues related to the formation of metacognitive strategies among tenth-grade students in foreign language education. The aim of the article is to demonstrate the possibility and appropriateness of using a practical research project as one of the pedagogical technologies for formation metacognitive strategies while teaching tenth graders the lexical aspects of a foreign language. The relevance of the study is determined by the necessity of forming metacognitive strategies among tenth graders to optimize the process of acquiring foreign vocabulary. Given the students' need for planning, reflection, and self-analysis, the article emphasizes the importance of employing a practical research project as a pedagogical technology for formation metacognitive strategies. The article describes the types of metacognitive strategies, analyzes their positive impact on the acquisition of foreign language vocabulary, and offers an adapted version of a practical research project. It suggests incorporating the formation of metacognitive strategies into the foreign language learning process for tenth graders, based on a practical research project aimed at reflecting on their own activities in mastering English vocabulary. The article analyzes experimental teaching conducted at the Municipal Budgetary Educational Institution “Gymnasium No. 64 named after V.A. Kotelnikov” in Lipetsk with tenth-grade students, based on the practice-research project “How will the application of metacognitive strategies affect my acquisition of English vocabulary?” It presents a questionnaire, analyzes the results of the survey, proposes five case study options for conducting the practical research project, and describes the organization and results of the experimental teaching. The literature review on the research problem and the conducted experimental teaching indicate that the practical research project can serve as one of the pedagogical technologies for formation metacognitive strategies in foreign language education, as students not only gain knowledge about metacognitive strategies but also have the opportunity to test their effectiveness in practice during the process of learning a foreign language. The practical materials of the article are presented in Russian, as they are universal and can be used in teaching any foreign language.*

**Keywords:** *planning, metacognitive strategies, practical research project, case, the English language, vocabulary, pedagogical technology*

---

## For citation

---

Chesnokova, E. V., & Toroptseva, A. V. (2025). Practical research project as a pedagogical technology for the formation metacognitive strategies in teaching tenth-graders the lexical aspect of a foreign language. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 124–134. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-124-134>

В контексте современного образования особую значимость приобретает поиск перспективных методов и педагогических технологий при обучении иностранному языку, которые способны обеспечить не только быстрое и качественное усвоение иностранного языка, но и могут помочь обучающимся эффективно организовать и контролировать процесс усвоения иностранного языка. Одним из таких методов является применение метакогнитивных стратегий, которые позволяют обучающимся управлять собственными психическими процессами при овладении иностранным языком и способствуют формированию собственного стиля обучения. При этом необходимо не только познакомить обучающихся с метакогнитивными стратегиями, но и показать на практике специфику их применения, при этом развивая у обучающихся способности планировать, контролировать и анализировать собственную деятельность при изучении иностранного языка. Педагогической технологией, способной решить вышеуказанные задачи, может стать, по нашему мнению, практико-исследовательский проект, причем не в классической, а в специально адаптированной форме.

В конце 1970-х и начале 1980-х годов исследования в области метакогнитивных процессов и социальной когниции способствовали появлению нового подхода к изучению индивидуальных различий учащихся. Метакогниция определялась как осознание собственных мыслительных процессов. Проблемы в обучении стали объясняться недостаточной метакогнитивной осведомленностью о личных ограничениях и неспособностью их компенсировать. Исследователи социальной когниции уделяли особое внимание влиянию социальных факторов на развитие саморегуляции у детей, изучая, например, влияние педагогического моделирования процесса обучения, обучение целеполаганию и самомониторинг учащихся (Шунк, Циммерман, 1989). Результаты исследований показали, что учащиеся, формулирующие четкие и достижимые цели, демонстрировали более высокие академические результаты и были более уверены в своих силах и способностях. (Циммерман, 2001).

А.Л. Браун в своих трудах определяет «метакогнитивные стратегии» как «процессы, с помощью которых учащиеся планируют, контролируют и оценивают собственное обучение» (1987). Д.Х. Флейвелл под понятием «метакогниция» понимает «знание о собственных когнитивных процессах, включая контроль, регуляцию и планирование мыслительной деятельности» (1994).

В отечественной науке термин «метакогнитивная стратегия» начал активно использоваться только в начале 2000-х гг. Однако идеи, аналогичные западным, встречаются, например, в работах Н.И. Кондакова и Е.И. Пассова, но в несколько иной формулировке. У Н.И. Кондакова метакогнитивные стратегии представлены термином «алгоритмы» (1975), Е.И. Пассов в своих трудах использует понятие «умение учиться» (2010). В современной методической литературе под метакогнитивными стратегиями понимается специфическая последовательность действий, направленных на контроль и регуляцию познания.

К метакогнитивным стратегиям традиционно относят целеполагание, планирование, контроль, прогнозирование и оценка.

При целеполагании обучающиеся определяют границы знания и незнания, соотносят, что им уже известно, а что неизвестно; понимают цель деятельности; форму-

---

---

лируют цель деятельности; выбирают цель деятельности; обосновывают выбор цели; удерживают цель деятельности; обосновывают значение цели для решения практических и жизненных задач и проблем; конкретизируют цель до комплекса задач; учитывают условия достижения цели; выделяют способы и средства достижения поставленной цели; анализируют степень достижения цели, соотносят цель и результат.

При планировании учащиеся составляют план действий; планируют расход времени на выполнение каждого действия, раздела, плана; соотносят собственные действия и план; анализируют выполнение плана; вносят коррективы в план в случае изменения условий. При прогнозировании ученики прогнозируют результат работы; прогнозируют уровень решения учебной задачи или выполнения задания; прогнозируют расход времени; прогнозируют возможные трудности при решении учебной задачи или выполнении задания. При контроле обучающиеся сопоставляют собственное действие с образцом действия или представлением об образце; сопоставляют полученный результат с образцом; анализируют и учитывают условия выполнения действия. При оценке учащиеся вырабатывают критерии оценки; оценивают правильность выполнения действий; оценивают результат своей деятельности; соотносят полученный результат с поставленной целью; определяют степень успешности выполнения задания; выявляют причины успеха или неудачи.

Формирование метаконитивных стратегий имеет ряд преимуществ. Во-первых, ученики лучше контролируют свои мысли и действия. Во-вторых, они глубже осознают свои сильные и слабые стороны в процессе обучения, что помогает учащимся выбирать подходящие именно им методы работы. В-третьих, ученики легче приспосабливаются к новым учебным условиям и меняют подход в зависимости от задачи.

Формирование метакогнитивных стратегий рассматривается нами в данной статье на примере учащихся десятых классов. Десятиклассники являются особой категорией учащихся, которые находятся на стыке подросткового возраста и взрослой жизни. «Старший школьный возраст — это время активного формирования научной системы знаний, получения и совершенствования умений и навыков, активного развития личностных свойств, становления индивидуальности, расцвета интеллектуальных и нравственных сил» (Торгашева, 2022, с. 110). В этом возрасте обучающиеся начинают осознавать важность умения планировать свою деятельность, контролировать процесс усвоения знаний, оценивать свои успехи и применять полученные знания на практике. Планирование помогает им структурировать свой процесс обучения. Умение ставить конкретные задачи и определять последовательность действий для их достижения способствует лучшему усвоению учебного материала. Кроме того, благодаря планированию обучающиеся осознают важность каждого этапа на пути к достижению их цели.

Л.С. Выготский выделил два новообразования, характерных десятиклассникам — развитие рефлексии и на ее основе самосознания (Выготский, 1982). Оценка собственных успехов становится важным элементом образовательного процесса учеников десятых классов. Осознание своих сильных и слабых сторон позволяет учащимся более эффективно управлять своим обучением, а также способствует формированию внутренней мотивации и стремления к самосовершенствованию. Кроме того, учащиеся десятых классов начинают осознавать, что знания, полученные в школе, становятся более значимыми, когда они могут применять данные знания в реальных ситуациях.

Учитывая данные особенности развития десятиклассников и их растущую способность к планированию, рефлексии и самоанализу, становится очевидной необходимость использования специальных методов обучения, одним из таких методов является формирование метакогнитивных стратегий.

---

Для знакомства десятиклассников с метакогнитивными стратегиями мы предлагаем использовать практико-исследовательский проект. В методике преподавания языков к современным педагогическим технологиям обучения относят, в частности, метод проектов (проектная технология), «обучение в сотрудничестве, централизованный на ученике подход, использование технических средств обучения, использование языкового портфеля» (Азимов, Щукин, 2009, с. 314). Однако, мы предлагаем использовать практико-исследовательский проект не в классической, а адаптированной форме именно для обучающихся, а не обучающихся, чтобы десятиклассники смогли не только познакомиться с возможностями применения метакогнитивных стратегий при усвоении лексического материала английского языка, но и провести рефлексию собственной учебной деятельности с перспективой ее оптимизации. Кроме того, практико-исследовательский проект связан с решением конкретной проблемной ситуации (в нашем случае — практико-исследовательским вопросом: что будет, если я ...), которая «предполагает выявление проблемы и ее деталей, обсуждение возможных вариантов решения, анализ альтернативных способов выхода из проблемной ситуации, обоснование собственной позиции, умение выслушать мнение других людей, выработку заключительного решения» (Андреенко, 2018, с. 5).

Практико-исследовательский проект (нем. *Praxiserkundungsprojekt*) был разработан группой ученых ФРГ для (будущих) учителей немецкого языка в рамках международной программы «Deutsch Lehren Lernen» (DLL) (Ballweg et al., 2013). В нашем случае практико-исследовательский проект проводится с обучающимися и включает организационный, поисковый, практический, презентационный, кооперативный и рефлексивный этапы, предложенные Е.В. Чесноковой и А.И. Корнауховой (2023, с. 89).

В рамках данной статьи мы опираемся на опыт проведения практико-исследовательского проекта «Как применение метакогнитивных стратегий повлияет на мое усвоение лексики английского языка», проведенного с десятиклассниками МБОУ «Гимназия № 64 имени В.А. Котельникова» города Липецка в октябре 2024 г. Практические материалы представлены на русском языке, так как они могут быть использованы при обучении любому иностранному языку.

Практико-исследовательский проект, направленный на выявление потенциала применения метакогнитивных стратегий при усвоении лексики английского языка, по нашему мнению, может включать следующие этапы:

**1 этап — диагностический.** На данном этапе десятиклассники отвечают на вопросы анонимной анкеты. Вопросы анкеты, ответы обучающихся, установки и выполнение заданий, защита и оформление результатов проекта на практике формулируются на английском языке, так как уровень владения английским языком в десятом классе позволяет справиться с данной работой и способствует развитию языковой компетенции обучающихся и позволяет применить английский язык «здесь и сейчас» для решения определенных коммуникативных задач.

#### **Анкета**

1. Слышали ли Вы раньше о метакогнитивных стратегиях (целеполагание, планирование, мониторинг, прогнозирование, оценка)? Хотели бы Вы узнать о данных стратегиях?

2. Что для Вас представляет наибольшие затруднения при запоминании нового материала?

- а) запоминание новых слов и их форм;
- б) запоминание грамматических правил;
- в) запоминание страноведческих фактов;
- г) другое.

---

3. Как часто Вы ставите перед собой конкретные цели при изучении нового материала (например, выучить 10 новых слов за день)?

4. Используете ли Вы при запоминании новых слов на иностранном языке определенные техники? Если да, то какие?

5. Когда Вы начинаете выполнять задание, что Вы обычно делаете первым?

а) я читаю инструкции внимательно и составляю план;

б) я сразу начинаю работать, если возникают затруднения, читаю инструкцию;

в) я прошу у учителя или одноклассников помощи;

г) другое.

6. Используете ли Вы прогнозирование для оценки трудности предстоящего задания по лексике? Почему?

7. Как часто вы оцениваете свои успехи в изучении лексики после завершения урока или выполнении домашнего задания? Почему?

Анализ проведенного анкетирования показал, что 60 % не знакомы с понятием «метакогнитивные стратегии», а 80 % опрошенных хотели бы узнать о метакогнитивных стратегиях больше. Респонденты отметили, что наибольшие затруднения при запоминании нового материала вызывают запоминание грамматических правил — 40 % и запоминание новых слов и их форм — 20 %). На вопрос о том, как часто респонденты ставят перед собой конкретные цели при изучении нового материала, 5 % ответили «всегда», 35 % — «часто», 20 % — «иногда», 25 % — «редко» и 15 % — «никогда». При этом, 50 % не используют никаких техник при запоминании новых слов на иностранном языке, 35 % респондентов используют ассоциации при запоминании новых слов на английском языке, 10 % записывают слова на листочках и расклеивают по дому и 5 % используют многократное повторение для запоминания новых лексических единиц на английском языке. При выполнении заданий большинство опрошенных (65 %) сразу начинают работать, если возникают затруднения, читают инструкцию и только 35 % респондентов, вначале внимательно читают инструкции и составляют план.

Большая часть опрошенных (60 %) не используют прогнозирование для оценки трудности предстоящего задания по лексике. Однако, 40 % респондентов используют прогнозирование для того, чтобы оценить трудность предстоящего задания по лексике, так как данная стратегия помогает понять, чему нужно уделить особое внимание при выполнении лексического задания, а также помогает рассчитать время на выполнение задания. Свои успехи в изучении лексики после завершения урока или выполнения домашнего задания большинство учащихся (70 %) оценивают редко или никогда.

Проведенное анкетирование показало, что проблема использования метакогнитивных стратегий при изучении лексической стороны английского языка является актуальной, так как большая часть опрошенных учащихся не слышала о понятии «метакогнитивные стратегии» и не применяет их в процессе изучения нового лексического материала на английском языке. Однако, большая часть респондентов хотела бы узнать о том, что такое метакогнитивные стратегии и как их использовать в процессе изучения и запоминания новых слов на английском языке.

**2 этап — организационный.** Цель данного этапа — познакомить десятиклассников со спецификой практико-исследовательских проектов, замотивировать обучающихся на участие в проекте, создать рабочие группы. На данном этапе преподаватель знакомит десятиклассников с целями и задачами проведения практико-исследовательского проекта, объясняет специфику его проведения, делит класс на рабочие группы.

**3 этап — поисковый.** Цель данного этапа — познакомить учащихся с метакогнитивными стратегиями, с их возможностями при усвоении иностранного языка в це-

---

---

лом и иноязычной лексики в частности, сформулировать ряд советов по использованию метакогнитивных стратегий при обучении английскому языку и выбрать одну из рекомендаций (одну общую для группы или индивидуально каждому участнику команды), сформулировать практико-исследовательский вопрос: «Что изменится, если я в течение недели каждый день буду...» и выбрать один из предложенных кейсов организации работы над проектом:

#### **КЕЙС 1: ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ**

День 1. Ученики выбирают 20 новых слов, которые они будут изучать в течение недели. Ученики формулируют 3 личные цели изучения лексики по выбранной теме. Цели должны быть конкретными, измеримыми, достижимыми, релевантными и ограниченными во времени. (Например, я выучу 20 новых слов по теме “...” и смогу использовать их в речи.)

День 2–5. Изучение лексики с использованием различных методов и ресурсов (словари, приложения, игры), фокусируясь на достижении поставленных целей.

День 6–7. Составление высказывания с использованием новой лексики. Рефлексия (оценка достижения поставленных целей).

#### **КЕЙС 2: ПЛАНИРОВАНИЕ**

День 1. Ученики выбирают 20 новых слов, которые они будут изучать в течение недели. Ученики разрабатывают детальный план изучения лексики на неделю, включая:

- время, выделяемое на изучение новых слов в день;
- выбор методов изучения лексики (карточки, приложения, чтение текстов, просмотр видео и т.д.).

День 2–5. Работа по плану, составленному в первый день. Корректировка плана при необходимости.

День 6–7. Составление высказывания с использованием новой лексики. Рефлексия (оценка эффективности плана).

#### **КЕЙС 3: КОНТРОЛЬ**

День 1. Ученики выбирают 20 новых слов, которые они будут изучать в течение недели. Ученики определяют, как будут отслеживать свой прогресс в изучении лексики (например, чек-листы, проверочные тесты).

День 2–5. Изучение лексики с использованием выбранных методов. Регулярный самоконтроль с помощью выбранных инструментов. Внесение корректировок в процесс изучения лексики при необходимости (например, уделение большего внимания сложным словам, изменение методов изучения).

День 6–7. Составление высказывания с использованием новой лексики. Рефлексия (анализ данных самоконтроля, выявление сильных и слабых сторон в изучении лексики).

#### **КЕЙС 4: ПРОГНОЗИРОВАНИЕ**

День 1. Ученики выбирают 20 новых слов, которые они будут изучать в течение недели. Ученики составляют список возможных трудностей, с которыми они могут столкнуться при изучении лексики. Определение стратегий преодоления трудностей.

День 2–5. Изучение лексики, применение стратегий преодоления трудностей. Ученики отмечают, какие слова вызывают затруднения, какие стратегии преодоления трудностей оказываются эффективными.

День 6–7. Составление высказывания с использованием новой лексики. Рефлексия (анализ сбывшихся и несбывшихся прогнозов, эффективности использованных стратегий).

---

---

## КЕЙС 5: ОЦЕНКА

День 1. Ученики выбирают 20 новых слов, которые они будут изучать в течение недели. Ученики формулируют критерии, по которым будут оцениваться их знания лексики и продукт проекта (например, запоминание, использование в речи).

День 2–5. Изучение лексики. Промежуточная самооценка (ученики оценивают свой прогресс в изучении лексики по установленным критериям).

День 6–7. Составление высказывания с использованием новой лексики. Оценка продукта проекта (ученики оценивают свои продукты проекта по установленным критериям). Рефлексия (анализ результатов оценки, определение сильных и слабых сторон в изучении лексики).

Для того, чтобы познакомить десятиклассников с метакогнитивными стратегиями возможны варианты:

1. Десятиклассникам предлагается в качестве домашнего задания проработать подготовленный преподавателем кейс, в котором подобрана информация по вопросу «Что такое «метакогнитивные стратегии» и как они помогают при изучении иностранных языков?». Задача десятиклассников — сформулировать рекомендации, которые могут быть использованы при усвоении лексических единиц английского языка. В кейсе могут быть представлены различные материалы на русском и английском языках (с указанием обязательного или факультативного изучения), ссылки на видео, статьи, статистику и т.д.;

2. Работу на данном этапе можно осуществлять аудиторно. При этом можно предложить учащимся задания тестового типа: соотнесите метакогнитивную стратегию с его описанием, заполните пробелы подходящими словами или задания, схожие на задания ЕГЭ по английскому языку разделов «Чтение» (понимание структурно-смысловых связей в тексте, полное понимание информации текста) «Грамматические и лексико-грамматические навыки. Сопутствующей задачей выполнения данных упражнений — составление рекомендаций по использованию метакогнитивных стратегий с использованием конструкции: нужно/нельзя/следует. В качестве альтернативы можно использовать кооперативное чтение текста о метакогнитивных стратегиях, когда десятиклассники читают текст и выполняют задания в режиме: индивидуально — в паре — в группе. Заданием в этом случае — составить рекомендации по использованию метакогнитивных стратегий при изучении лексики иностранного языка.

**4 этап — практический.** Цель данного этапа — проверить на практике эффективность выбранной метакогнитивной стратегии. Десятиклассник должен каждый день работать над лексикой, используя выбранную стратегию. При этом он должен отслеживать изменения или их отсутствие в своей учебной деятельности и свое отношению к ней. Далее десятиклассник готовит краткий отчет на английском языке о том, как проходил его практико-исследовательский проект.

**5 этап — презентационный.** Цель данного этапа — представить результаты своей работы, познакомиться с отчетами товарищей по команде и создать общий продукт — мультимедийную презентацию и общий отчет по проекту. Этот этап проходит аудиторно, участники каждой группы рассказывают друг другу о результатах проведенного проекта и обсуждают, как будут делать общую презентацию своего проекта. Ученикам можно предложить следующий план в виде вопросов:

1. Что такое метакогнитивные стратегии?
  2. Как их можно использовать при обучении английскому языку?
  3. Какие метакогнитивные стратегии выбрали участники команды?
  4. Что было интересным и сложным при работе над проектом?
  5. Будете ли продолжать использовать метакогнитивные стратегии?
-

---

**6 этап — кооперативный.** Цель данного этапа — развитие умений говорения (умения защищать проект на английском языке) и совершенствование компьютерной грамотности. Каждая группа представляет свой проект перед классом, а мультимедийные презентации можно также разместить в электронной среде.

**7 этап — рефлексивный.** Цель данного этапа — оценить свою деятельность по усвоению лексики английского языка с учетом использования новых знаний (в нашем случае, метакогнитивных стратегий). Десятиклассникам можно предложить дополнить следующие предложения:

Работая над проектом, я узнал ...

Было полезно ...

Мне было интересно ...

Для меня было сложно ...

При изучении новой лексики я ...

Анализ проведенного опытного обучения показал, что формирование метакогнитивных стратегий у учащихся десятых классов является необходимым условием для повышения эффективности процесса обучения иностранному языку. Метакогнитивные стратегии, такие как целеполагание, планирование, контроль, прогнозирование и оценка, играют важную роль в развитии навыков саморегуляции и самостоятельности. Применение метакогнитивных стратегий в процессе обучения иностранному языку не только облегчают процесс запоминания иноязычной лексики, но и способствует формированию у учащихся более глубокого понимания собственных учебных потребностей и возможностей. Опытное обучение показало, практико-исследовательский проект позволяет учащимся не только познакомиться с метакогнитивными стратегиями, но и применять их на практике, что значительно повышает мотивацию учащихся к изучению иноязычной лексики.

Практическая ценность использования такой педагогической технологии как практико-исследовательский проект заключается в его универсальности. Адаптированный практико-исследовательский проект может быть использован для обучения любому иностранному языку и его различным аспектам, обеспечивая применение метакогнитивных стратегий в образовательном процессе.

Необходимость формирования метакогнитивных стратегий на основе практико-исследовательского проекта обусловлена современными требованиями к образовательному процессу, который должен быть направлен не только на передачу знаний, но и на развитие у учащихся способности самостоятельно управлять своим обучением. Включение метакогнитивных стратегий и практико-исследовательских проектов в учебный процесс позволяет формировать у обучающихся навыки, которые будут полезны не только в процессе изучения иностранного языка, но и в дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности.

## **Литература**

- Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
- Андреев Т.Н. Способы активизации речемыслительной активности студентов на занятиях по практике устной и письменной речи иностранного языка // Актуальные вопросы современной лингвистики, филологии и лингводидактики: Сборник научных трудов. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. С. 3–6.
- Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Издательство Московского университета, 1982. С. 160–165.

- 
- Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 721 с.
- Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
- Торгашева А. А. Психолого-педагогические особенности деятельности, направленной на обучение старшеклассников // Вопросы современной науки: новые достижения: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, София, 14 февраля 2022 года. Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2022. С. 109–113.
- Чеснокова Е.В., Корнаухова А.И. Использование практико-исследовательских проектов при обучении второкурсников иностранному языку в педагогическом вузе // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 3 (63). С. 97–105. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-63-3-97-105>
- Ballweg S., Drumm S., Hufeisen B., Klippel J., Pilypaityte L. (2013). DLL — deutsch lehren lernen 2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL — deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit. Stuttgart: Klett-Langenscheidt, 2013.
- Brown A.L. Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding. Ed. by F.E. Weinert, R. Kluwe. Hillsdale: Erlbaum, 1987. Pp. 65–116.
- Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34 (10). Pp. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>
- Schunk D.H. Social cognitive theory and self-regulated learning // Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice. Ed. by B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. New York: Springer Verlag, 1989. Pp. 83–110.
- Zimmerman B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis // Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Ed. by B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. Mahwah: Erlbaum, 2001. Pp. 1–37.

## References

- Andreenko, T.N. (2018). Ways to activate students' speech and thinking activity in classes on introducing oral and written speech of a foreign language. In *Actual issues of modern linguistics, philology and linguodidactics: Collection of scientific papers* (pp. 3–6). Lipetsk: LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo. Pp. 3–6.
- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2009). *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language learning)*. Moscow: IKAR. (In Russ.)
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., & Pilypaityte, L. (2013). *DLL — deutsch lehren lernen 2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL — deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit*. Stuttgart: Klett-Langenscheidt, 2013.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale: Erlbaum.
- Chesnokova, E.V., & Kornaukhova, A.I. (2023). The use of practical research projects in teaching second-year students a foreign language in a pedagogical university. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (3), 97–105. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-63-3-97-105>
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>
- Kondakov, N.I. (1975). *Logical dictionary-reference book*. Moscow: Nauka.
- Passov, E.I., & Kuzovleva, N.E. (2010). *Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a methodological manual for teachers of Russian as a foreign language*. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy.
-

- 
- Schunk, D.H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 83–110). New York: Springer Verlag.
- Torgasheva, A. A. (2022). Psychological and pedagogical features of activities aimed at teaching high school students. In *Issues of modern science: new achievements: materials of the International (correspondence) scientific and practical conference, Sofia, February 14, 2022* (pp. 109–113). Neftekamsk: Nauchno-izdatel'skiy tsentr «Mir nauki» (IP Vostretsov Aleksandr Il'ich).
- Vygotsky, L.S. (1982). Development of personality and worldview of a child. In Yu.B. Gippenreiter & A.A. Puzyrei (Eds.), *Psychology of personality. Texts* (pp. 160–165). Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–37). Mahwah: Erlbaum.

---

### **Информация об авторах**

**Чеснокова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского; почтовый адрес: Россия, 398020, г. Липецк, ул. Ленина, д. 42; электронная почта: tschesnokovae@rambler.ru

**Торопцева Анастасия Викторовна**, студент 5 курса Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского; почтовый адрес: Россия, 398020, г. Липецк, ул. Ленина, д. 42; электронная почта: anastasiator28@gmail.com

---

### **Вклад авторов**

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 6.12.24. Принята к печати 20.12.24.

---

### **Information about the authors**

**Elena V. Chesnokova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of German and French Languages, Semenov-Tyan-Shanskij Lipetsk State Pedagogical University; Postal Address: Russia, 398020, Lipetsk, 42, Lenin Street: tschesnokovae@rambler.ru

**Anastasia V. Toroptseva**, Fifth-year Student, Semenov-Tyan-Shanskij Lipetsk State Pedagogical University; Postal Address: Russia, 398020, Lipetsk, 42, Len-in Street: anastasiator28@gmail.com

---

### **Contribution of the authors**

The authors contributed equally to this article.

---

### **Conflicts of interest**

The authors declare no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 6 December 2024. Accepted 20 December 2024.

---

Научная статья

УДК 37.02

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-135-144>

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ПЯТИКЛАССНИКОВ ПРИ АНАЛИЗЕ ЭКФРАСТИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

---

**А.М. Шуралёв<sup>1</sup>, Л.Х. Асаева<sup>2</sup>, В.Ф. Аитов<sup>3</sup>**

<sup>1,2,3</sup> Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

<sup>1</sup> [almishur@mail.ru](mailto:almishur@mail.ru)

<sup>2</sup> [asaevaliana@mail.ru](mailto:asaevaliana@mail.ru)

<sup>3</sup> [valerie.aitov@mail.ru](mailto:valerie.aitov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3739-4950>

**Резюме.** *Интерпретация художественного текста является одним из ключевых уровней читательской грамотности. Но фактически в школе процесс организации интерпретационной деятельности осуществляется в определенной степени только в 8–9 классах, причем чаще всего в формате подготовки к заданиям ОГЭ. В результате в речи обучающихся наблюдаются логические ошибки, она страдает бедностью словарного запаса. Ученики не могут извлечь из текста культурологическую информацию и осмыслить ее в контексте творчества писателя и культуры в целом. Поэтому интерпретационной деятельности необходимо уделять должное внимание, начиная с 5 класса. Благоприятным материалом для такой работы, на наш взгляд, могут служить присутствующие в художественных текстах интермедialные включения, содержащие описания других видов искусства. Психологически возраст детей 5 класса характеризуется стремлением к личностной самоидентификации, активным развитием головного мозга, повышенной эмоциональностью восприятия, развитием словесно-логического мышления, умения рассуждать. Поэтому целесообразно закладывать серьезные основы полноценной интерпретационной деятельности именно в этом возрасте. Интермедialные элементы художественного текста релевантно соотносятся с этими психологическими особенностями и с психологической точки зрения способны внести дополнительный позитив в эти процессы. В предлагаемой статье приводятся классификация внутритекстовых интермедialных включений и методическая модель их анализа с целью формирования интерпретационных умений школьников. Практическое действие этой модели рассматривается на примере формирования интерпретационных умений пятиклассников при изучении повести-сказки Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством». В статье демонстрируется, как анализ экфрастических элементов способствует проникновению в идейно-художественную структуру изучаемого произведения, более глубокому пониманию особенностей его композиции, сюжета, образной системы, выявлению отличительных черт его поэтики. Благодаря такому анализу повышается общий уровень художественной подготовки, эстетической и читательской культуры учащихся, стимулируется активная работа их эмоциональной сферы и творческого воображения, происходит их духовно-нравственное развитие.*

**Ключевые слова:** *интерпретация, интерпретационные умения, читательская грамотность, экфрагис, экфрастические интермедialные включения, духовно-нрав-*

---

ственное и эстетическое воспитание, культурологический аспект, эмоциональная сфера, творческое воображение.

### Для цитирования

---

Шуралёв А.М., Асаева Л.Х., Аитов В.Ф. Формирование интерпретационных умений пятиклассников при анализе экфразических элементов художественного текста // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 135–144. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-69-1-135-144>

Research article

## FIFTH-GRADERS INTERPRETATION SKILLS FORMATION IN THE PROCESS OF LITERARY TEXT EKPHRASTIC ELEMENTS ANALYZING

Alexander M. Shuralev<sup>1</sup>, Liana Kh. Asayeva<sup>2</sup>, Valeriy F. Aitov<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

<sup>1</sup> almishur@mail.ru

<sup>2</sup> asaevaliana@mail.ru

<sup>3</sup> valerie.aitov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3739-4950>

**Abstract.** *Interpretation of a literary text is one of the key levels of reading literacy. But in fact, at school, the process of organizing interpretive activity is carried out to a certain extent only in grades 8-9, and most often in the format of preparation for OGE tasks. As a result, students' speech exhibits logical errors and suffers from poor vocabulary. Students cannot extract cultural information from the text and comprehend it in the context of the writer's work and culture as a whole. Therefore, interpretation activities must be given due attention, starting from the 5th grade. In our opinion, intermedial inclusions present in artistic texts containing descriptions of other types of art can serve as fertile material for such work. Psychologically, the age of 5th grade children is characterized by the desire for personal self-identification, active development of the brain, increased emotionality of perception, development of verbal and logical thinking, and the ability to reason. Therefore, it is advisable to lay serious foundations for full-fledged interpretive activity at this age. The intermedial elements of a literary text are relevantly correlated with these psychological characteristics and, from a psychological point of view, are capable of introducing additional positivity into these processes. This article provides a classification of intratextual intermedial inclusions and a methodological model for their analysis with the aim of developing the interpretive skills of schoolchildren. The practical effect of this model is considered on the example of the formation of interpretive skills of fifth-graders when studying a fairy tale by N.V. Gogol's "The Night Before Christmas". The article demonstrates how the analysis of ekphrastic elements contributes to penetration into the ideological and artistic structure of the work under study, a deeper understanding of the features of its composition, plot, imagery system, and identification of the distinctive features of its poetics. Thanks to this analysis, the general level of artistic training, aesthetic and reading culture of students increases, the active work of their emotional sphere and creative imagination is stimulated, and their spiritual and moral development occurs.*

**Keywords:** *interpretation, interpretive skills, reading literacy, ekphrasis, ekphrastic intermedial inclusions, spiritual, moral and aesthetic education, cultural aspect, emotional sphere, creative imagination*

---

## For citation

Shuralev, A.M., Asayeva, L.Kh., & Aitov, V.F. (2025). Fifth-graders interpretation skills formation in the process of literary text ekphrastic elements analyzing. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 135–144. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-135-144>

В современной теории и методике обучения литературе остро стоит проблема осмысления интерпретации изучаемого произведения в ее реально осуществляемом функциональном значении. Интерпретация художественного текста является одним из ключевых уровней читательской грамотности. Но фактически в школе процесс организации интерпретационной деятельности (установление скрытой связи, осмысление подтекста, формулировка основной мысли, цели и назначения текста) осуществляется в определенной степени только в 8–9 классах, причем чаще всего в формате подготовки к заданиям ОГЭ. Учащиеся часто затрудняются в интерпретации художественного текста. В речи учеников наблюдаются логические ошибки, связанные с ошибочным восприятием и истолкованием прочитанного произведения. В их высказываниях о прочитанном или прослушанном тексте наблюдается также бедность словарного запаса.

Это происходит, потому что в 5–7 классах целенаправленная и действенная работа по интерпретации художественного текста практически отсутствует. В результате преобладает субъективизм, усваиваются стереотипы, ученики в большинстве случаев не могут извлечь из художественного текста культурологическую информацию и осмыслить ее в контексте творчества писателя и культуры в целом (Аитов, 1993, с. 4). В старших классах не просто трудно, но фактически уже невозможно наверстать упущенное, поэтому интерпретационной деятельности необходимо уделять должное внимание, начиная с 5 класса. Богатым материалом для такой работы, на наш взгляд, могут служить интермедийные элементы, присутствующие в художественных текстах. Возраст детей пятого класса является переходным от младшего школьного к младшему подростковому. Психологически этот возраст характеризуется стремлением к самоидентификации себя как личности, активным развитием головного мозга, повышенной эмоциональностью восприятия окружающего мира, развитием словесно-логического мышления, умения рассуждать. Поэтому целесообразно начинать закладывать серьезные основы полноценной интерпретационной деятельности именно в этом возрасте, а интермедийные элементы художественного текста релевантно соотносятся с этими психологическими особенностями и с психологической точки зрения способны внести дополнительный позитив в эти процессы.

Анализ интермедийных включений на уроках литературы при продуманном и системно-деятельностном подходе способен решить целый ряд важных образовательных, воспитательных и развивающих задач, в том числе и в плане формирования ценностно-смысловой сферы личности, и прежде всего задачу развития интерпретационных умений школьников.

В русской литературе есть писатели, чьи имена всегда находили эмоциональный отклик в читательской аудитории, чьи тексты вызывают повышенный интерес у подростков своей загадочностью, соединением сказочного и быденного, причудливой эстетикой. В первую очередь, к ним можно отнести Н.В. Гоголя. Все эти особенности у него очень ярко выражаются в интермедийных элементах, которыми насыщены его произведения, и среди них важное значение имеют экфрастические включения. Рассмотрим один из возможных методических вариантов формирования интерпретационных умений пятиклассников при анализе экфрастических элементов в повести-сказке Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством».

---

Прежде чем представим нашу методическую модель, поясним, как мы понимаем термины «экфрасис» и «экфрастические элементы» применительно к нашему исследованию.

Как справедливо отмечает С.А. Звонова, «экфрасис как теоретическая проблема является одним из аспектов проблемы взаимодействия литературы со смежными видами искусства. Сложившаяся в современном литературоведении традиция анализа художественного произведения в контексте культуры вызвала большой интерес к экфрасису» (Звонова, 2014, с. 4).

Если попытаться составить условную классификацию внутритекстовых интермедиальных включений, то она будет соотноситься с традиционной для искусствоведения классификацией видов искусств.

1. Собственно экфрастические включения, содержащие словесные описания пространственных видов искусств: живописи, архитектуры, скульптуры, фотографии, декоративно-прикладное искусства, а также иконописи и церковной росписи.

Например, описания картины, увиденной Вакулой во дворце царицы, и распятого им клироса церкви в повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством»; описания архитектурных достопримечательностей Петербурга и памятника Петру I в поэме А.С. Пушкина «Медный всадник»; описание фотографии в рассказе В.П. Астафьева «Фотография, на которой меня нет» и др.

2. Вокальные и инструментальные музыкальные интермедиальные включения, содержащие словесные описания исполнения персонажами песен и арий, игры на музыкальных инструментах и их звучания.

Например, описание состязания Якова Турка и рядчика в рассказе И.С. Тургенева «Певцы»; игра на скрипке в рассказе А.П. Чехова «Скрипка Ротшильда»; звуки флейты и барабана в рассказе Л.Н. Толстого «После бала» и др.

3. Синтетические интермедиальные включения, содержащие словесные описания элементов кино, цирка, театра, балета, танца.

Например, описание театральных действий на ярмарочной площади в поэме-эпосе Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»; описания танца деда Максима в повести Н.В. Гоголя «Заколдованное место» и пляски запорожцев в его повести «Тарас Бульба» и др. Методическое рассмотрение этой интермедиальной разновидности представлено нами в статье «Анализ внутритекстовых хореографических интермедиальных включений на уроках в школе» (Асаева, Шуралёв, Аитов, 2024, с. 69–76).

Таким образом, мы определяем экфрастические элементы художественного текста как большую группу интермедиальных включений, содержащую внутритекстовые словесные описания пространственных видов искусств и в определенной степени отличающуюся от музыкальных и синтетических интермедиальных элементов.

При имеющих место разных толкованиях понятия «экфрасис» следует отметить, что большинство исследователей, определяя экфрасис как словесное описание произведений искусства и, прежде всего, визуальных искусств (живопись, скульптура, графика), концентрируют внимание на выражаемом им духовном содержании. Мы вполне солидарны с таким толкованием термина и таким подходом к его адаптации в формате методики, исходя из содержащихся в нем возможностей для формирования и развития интерпретационных умений школьников.

В основу такой развивающей интерпретационные умения учеников работы положен разработанный нами алгоритм анализа интермедиальных элементов художественного текста, состоящий из нескольких этапов.

**Этап № 1.** Обнаружить в тексте (во фрагменте) произведения интермедиальные элементы:

---

а) исходя из названия: если в произведениях фигурирует или только упоминается названия произведений или фамилии творцов музыкальных, живописных, произведений, а также, если используется лексика, которая относится к области музыки, живописи, танца, театра и кино, то есть авторские отсылки на произведения живописи, музыки, танца и др. и на сюжеты и мотивы, то есть отсылки к известному художественному тексту, общественному, культурному, историческому явлению или к какой-либо известной личности (аллюзии);

б) исходя из формы и содержания: словесное описание живописных картин и икон (эфраксис), то есть передача изображения в произведении с помощью живописных техник: свето-теневых эффектов, фактуры словесно нарисованных материй, копирование приемов живописи; копирование кинематографических приемов (монтаж, «стоп-кадры», чередование общего крупного, среднего планов и проходов, замедленная или ускоренная съемка и др.); словесное описание ритмики танцев и мелодичность поэтического текста, словесная передача песни.

**Этап № 2.** Определение роли интермедиального элемента (песня, танец, музыкальные инструменты, картина, икона и др.) в эпизоде, композиции, сюжете, проблематике, образной системе, в раскрытии образа персонажа, темы и идеи произведения, в художественной картине мира, представленной в литературном произведении.

**Этап № 3.** Культурологическое сопровождение анализа интермедиальных элементов с привлечением иллюстративного материала: из области изобразительного искусства, музыки и др. видов искусства.

На уроке литературы, посвященном произведению «Ночь перед Рождеством», целесообразно акцентировать внимание учеников на интермедиальных экфрастических включениях. Таких включений в тексте повести четыре. С первым мы встречаемся в самом начале, когда получаем первые представления о иконописном мастерстве кузнеца Вакулы, узнаем о том, почему чёрт хотел отомстить Вакуле и украл с неба месяц.

«Кузнец был богобоязливый человек и писал часто образа святых: и теперь еще можно найти в Т... церкви его евангелиста Луку. Но торжеством его искусства была одна картина, намалеванная на церковной стене в правом притворе, в которой изобразил он святого Петра в день Страшного суда, с ключами в руках, изгонявшего из ада злого духа; испуганный черт метался во все стороны, предчувствуя свою гибель, а заключенные прежде грешники били и гоняли его кнутами, поленами и всем чем ни попало» (Гоголь, 2009, с. 169).

Второе экфрастическое включение занимает центральное место в повести. Это картина с изображением Пречистой Девы с младенцем на руках, увиденная Вакулой во время визита к царице: «Вступивши в четвертую, он невольно подошел к висевшей на стене картине. Это была Пречистая Дева с младенцем на руках. «Что за картина! что за чудная живопись! — рассуждал он, — вот, кажется, говорит! кажется, живая! а дитя святое! и ручки прижало! и усмехается, бедное! а краски! боже ты мой, какие краски! тут вохры, я думаю, и на копейку не пошло, все ярь да бакан; а голубая так и горит! важная работа! должно быть, грунт наведен был блейвасом...» (Гоголь, 2009, с. 200).

Третье и четвертое экфрастические включения предстают перед читателем в финале повести, когда Гоголь вновь возвращается к образам матери и ребенка, изображая размалеванную хату Вакулы и расписанный им клирос в церкви.

«Проезжал через Диканьку блаженной памяти архиерей, хвалил место, на котором стоит село, и, проезжая по улице, остановился перед новою хатою.

— А чья это такая размалеванная хата? — спросил преосвященный у стоявшей близ дверей красивой женщины с дитятей на руках.

---

---

– Кузнеца Вакулы, — сказала ему, кланяясь, Оксана, потому что это именно была она.

– Славно! славная работа! — сказал преосвященный, разглядывая двери и окна. А окна все были обведены кругом красною краскою; на дверях же везде были козаки на лошадях, с трубками в зубах.

Но еще больше похвалил преосвященный Вакулу, когда узнал, что он выдержал церковное покаяние и выкрасил даром весь левый крылос зеленою краскою с красными цветами. Это, однако ж, не все: на стене сбоку, как войдешь в церковь, намалевал Вакула черта в аду, такого гадкого, что все плевали, когда проходили мимо; а бабы, как только расплакивалось у них на руках дитя подносили его к картине и говорили: “Он бачь, яка кака намалевана!” — и дитя, удерживая слезенки, косилось на картину и жалось к груди своей матери» (Гоголь, 2009, с. 207–208).

Сначала мы акцентируем внимание учеников на этих экфрастических включениях, а затем в ходе совместной аналитической работы определяем их роль в эпизоде, композиции, сюжете, проблематике, образной системе, в раскрытии образов персонажей, темы и идеи произведения, в художественной картине мира, представленной в повести Н.В. Гоголя.

После прочитанного второго экфрастического фрагмента для более глубокого его осмысления в качестве культурологического сопровождения целесообразно продемонстрировать ученикам репродукции картин художников, изображающих Мадонну с младенцем, например, «Мадонна дель Грандука» Рафаэля Санти (1505 г.). Во фронтальной работе с классом можно опереться на следующие вопросы-задания: «Рассмотрите картину «Мадонна дель Грандука». Какие чувства и ассоциации она у вас вызывает? Совпадает ли ваше представление о Деве и младенце с представлением художника? Какие грани литературного образа помог вам лучше увидеть художник? Какими красками изобразили эти образы художник и писатель? Какие мотивы прослеживаются в данном литературном отрывке?»

Вопрос о христианских мотивах в раннем творчестве Н.В. Гоголя важен и актуален. Образ Богородицы с младенцем на руках — символ православного мира, скрепляющее звено между миром земным и небесным. Кроме того, уже само название повести («Ночь перед Рождеством») подсказывает читателю, что в тексте будут присутствовать христианские образы и мотивы.

Впечатление Вакулы от увиденной картины Гоголь передает при помощи оценочных эпитетов: «чудная», «живая», «святое», здесь присутствуют фольклорные мотивы и символы (мотивы чуда и святости: («чудная живопись!», «дитя святое»). Сочувственные определения: «ручки прижало! и усмехается, бедное». Скорее всего, Гоголь под словом «бедный» подразумевает не «неимущий или малоимущий», а напротив, слово выступает в значении «несчастный, возбуждающий жалость, сострадание». В этом эпитете умещается тот путь страданий, который предстоит пройти повзрослевшему Христу ради спасения человечества, и в то же время актуализируется понимание этой жертвенности и сострадательное сочувствие со стороны Вакулы, характеризующее его как доброго человека и творческой личности. Н.В. Гоголь использует метафоры: «голубая так и горит», «вот, кажется, говорит», повторы: «кажется, говорит! кажется, живая!», риторические восклицания.

Природа собственного художества Вакулы — наивность, простота и искренность, он творческого патриархального склада ума талантливый человек с задатками настоящего проницательного художника. Поэтому, оказавшись в петербургском дворце, он не просто обратил свой взор на украшающую его живопись, но искренне, от всей души восхитился ею. Его тяготение к чему-то прекрасному не остается равнодушным к

---

---

красоте полотна. Вакула видел не только краски, мазки, искусство ковки, он видел прекрасное изнутри, таким, как оно есть в своей Божественной первозданности. Примечательно в этом эпизоде то, что он подумал про деньги совершенно в другом, не материальном, а эстетическом аспекте — сколько было израсходовано денег на материалы, позволившие создать этот живописный шедевр. Также обращаем внимание учеников на употребляемые Гоголем слова, усиливающие зрительное восприятие этого экфрастического включения: «вохра» (краска желтого цвета), «ярь» (зеленая масляная краска), «бакан» — багряная краска, «блейвас» — свинцовые белила, краска белого цвета. Обратим внимание на отсутствие полутонов, на резкость и смелость цветовых контрастов.

В финале повести, где появляется Оксана с ребенком и затем — баба, которая держит на руках плачущее дитя, можно наблюдать мотив подмены (в литературе — это умышленная или непреднамеренная замена, которая играет сюжетообразующую роль). Вместо Пречистой Девы появляется Оксана, вместо младенца — плачущее дитя, которое «удерживая слезенки, косилось на картину и жалось к груди своей матери» ...» (Гоголь, 2009, с. 208). Это еще раз демонстрирует то, что дети более чувствительны к злу, нежели взрослые. По мнению А.К. Куликова, «ребенок в гоголевском мифотворчестве, детскость, объемлющая его — это и есть его фундаментальное оправдание. Ведь кроме огромных по масштабам бессмыслицы и зла, в нем есть и неприметные рядом с ними искренность, доверчивость, любовь маленького ребенка — только они и превращают у Гоголя даже самый абсурдный мир в мир теплый и родной» (Куликов, 2020, с. 200).

Так находит свое завершение тема Рождества. Младенец, напоминающий нам о Христе, с испугом смотрит на Вакулино изображение черта, но это в то же время акт нравственной закалки и будущего преодоления этого страха праведной жизнью.

В ходе проведенного анализа мы приходим с пятиклассниками к выводу, что эти экфрастические включения выполняют в тексте очень важную, смыслообразующую роль, выстраивают в логическую последовательность ее идейно-тематическое содержание и скрепляют в единое целое лейтмотивы повести, связанные с определением выбора человеком его жизненного пути на основе преодоления искушений и победы духовного над бездуховным, добра над злом, творческого начала над бездумным небокопительством. От этих экфрастических включений исходят пронизывающие пространство повести сюжетные линии, образующие своеобразный композиционный треугольник. В левом углу этого треугольника первое включение с изображением изгоняемого из ада черта, предопределившее кражу чёртом месяца и последующие события. Левая сторона треугольника от основания к вершине — это путешествие Вакулы верхом на чёрте в Петербург за черевичками. Вершина треугольника — это увиденная Вакулой в екатерининском дворце картина с Пречистой Девой и младенцем. Правая сторона — от вершины к основанию — это возвращение Вакулы из Петербурга в Диканьку. В левом углу находятся третье и четвертое экфрастические включения, а основание треугольника — это духовно-нравственный путь Оксаны, осуществленный ею во время путешествия Вакулы. Главные события сказки происходят накануне Рождества, и картина с изображением Девы Марии с младенцем Иисусом, увиденная Вакулой в царском дворце, фокусирует нравственные коллизии этого сакраментального Кануна. Повесть начинается с того, что желающий отомстить Вакуле чёрт крадет месяц, и мир погружается во тьму. Именно в такой тьме раздолье для чертей и ведьм, но еще страшнее та тьма, в которую погружаются людские души, погрязшие в корыстолюбии, чревоугодничестве и сладострастии.

Как отмечает А.К. Воронский, «фантастическое у Гоголя отнюдь не внешний прием, не случайное и не наносное. Удалите чорта, колдуна, ведьм, мерзостные свиные рыла, повести распадутся не только сюжетно, но и по своему смыслу, по своей идее.

---

Злая, посторонняя сила, неведомо, со стороны откуда-то взявшаяся, разрушает тихий, безмятежный, стародавний уклад с помощью червонцев и всяких вещей — вот в чем этот смысл. В богатстве, в деньгах, в кладах — что-то бесовское, они манят, завлекают, искушают, толкают на страшные преступления, превращают людей в жирных скотов, в плотоядных обжор, лишают образа и подобия человеческого» (Воронский, 2009, с. 86).

Эти потерявшие человеческий облик существа забывают о той чистоте и том истинном свете, которые олицетворили Мария и сын ее Иисус. Частичку этой чистоты и этого света несет в себе кузнец Вакула, он единственный в начале повести человек, способный по-настоящему любить, любить свое кузнечное дело, свое живописное творчество, любить Оксану, ради которой он готов отказаться от всех материальных благ. Но его возлюбленная не понимает этого и еще находится во власти эгоизма, себялюбия и самолюбования. Преодолеваемый в совмещенном мистически-реалистическом пространстве путь Вакулы верхом на чёрте в Петербург за черевичками, которые носит сама царица, знаменателен именно всецелой готовностью героя совершить подвиг ради любви. Подобный путь, например, проходит Иван-царевич, отправляющийся в царство Кощея за Василисой Прекрасной. Мотив пути, являющийся одним из доминирующих мотивов русской и мировой литературы, выражает извечную потребность человека в движении, перемещении в пространстве, стимулируемую жаждой познания. Странствие способствует приобретению жизненного опыта, нравственному взрослению, приближению к постижению смысла жизни. В то же время, проходя вместе с героями-странниками по литературным путям-дорогам, и читатель осваивает огромные духовные пространства (Шуралёв, 2020, с. 88).

Этот путь подвижничества, осуществленный Вакулой, одновременно незримо отражается в изменяющемся сознании Оксаны и трансформируется в ее собственный путь нравственного взросления, органического понимания любви как высшего чуда, ответственности за любимого человека и материнства, восходящего к образу Божьей Матери. Перед этим чудом блекнут и становятся ничтожными и ненужными самые дорогие черевички и другие самые изысканные материальные сокровища.

«— Нет! нет! мне не нужно черевичков! — говорила она, махая руками и не сводя с него очей, — я и без черевичков... — Далее она не договорила и покраснела. Кузнец подошел ближе, взял ее за руку; красавица и очи потупила. Еще никогда не была она так чудно хороша. Восхищенный кузнец тихо поцеловал ее, и лицо ее пуще загорелось, и она стала еще лучше» (Гоголь, 2017, с. 207).

Конечный результат этого пути мы видим в финале повести, когда Оксана предстает перед читателями «красивой женщиной с дитятей на руках» и ее облик одухотворен светом любви Божьей Матери к сыну и человечеству. «Если рассматривать творчество Н.В. Гоголя как метатекст, то его специфической особенностью является постоянный диалог с читателем, стремление сформировать у него тот уровень восприятия художественных смыслов, который был заложен в творческом задании художника» (Гольденберг, 2019, с. 42).

Именно так раскрывается перед нами в гоголевском тексте аксиологическая роль представленных в нем экфрастических элементов. «На основе диалогических взаимоотношений с произведением изобразительного искусства создается пространство диалога с читателем, который помещается в позицию самостоятельного и субъектного адресата произведения искусства и которому предлагается поразмышлять не только о верности поэтической интерпретации, но и о включенных в диалог аксиологических системах, присутствующих в произведениях живописи и литературы» (Шевчик-Хааке, 2022, с. 11).

---

---

Таким образом, на основе проведенного исследования мы определили, что анализ интермедийных и конкретно экфрастических включений на уроках литературы при продуманном и системно-деятельностном подходе способен решить целый ряд важных образовательных, воспитательных и развивающих задач и прежде всего задачу формирования и развития интерпретационных умений школьников. Разработанную нами методическую модель мы показали на примере формирования интерпретационных умений пятиклассников в процессе анализа экфрастических элементов в повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством». В ходе проведенного урока пятиклассники, опираясь на предложенный нами алгоритм анализа, научились находить экфрастические элементы в тексте, понимать их роль в композиции, сюжете, образной системе литературного произведения и в результате более глубоко осмыслили его идейно-тематическое содержание, приобрели умения извлекать из художественного текста культурологическую информацию, рассматривать ее в контексте творчества писателя и культуры в целом. Благодаря такому анализу повышается общий уровень художественной подготовки, эстетической и читательской культуры учащихся, стимулируется активная работа их творческого воображения, происходит их духовно-нравственное развитие, а с психологической точки зрения процессы развития головного мозга и развития словесно-логического мышления школьников приобретают дополнительную позитивную жизнеутверждающую эмоциональную окраску.

## Литература

- Аитов В.Ф. Использование песенного материала в обучении английскому языку в 5–6 классах средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1993. 28 с.
- Асаева Л.Х., Шуралёв А.М., Аитов В.Ф. Анализ внутритекстовых хореографических интермедийных включений на уроках в школе // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 69–76. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-69-76>
- Воронский А.К. Гоголь. М.: Молодая гвардия, 2009. С. 447.
- Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений и писем: В 17 т. Т.1: Вечера на хуторе близ Диканьки; Т. 2: Миргород. М.: Издательство Московской Патриархии, 2009. 664 с.
- Гольденберг А.Х. Творчество Гоголя в мифологическом и литературном контексте. Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2019. 108 с.
- Звонова С.А. Русская литература первой половины XX века в контексте других видов искусства и феномен экфрасиса. Пермь: Пермская гос. академия искусства и культуры, 2014. 88 с.
- Куликов А.К. Мифологические мотивы в творчестве Н.В. Гоголя. Философский анализ. СПб.: Алетейя, 2020. 294 с.
- Шевчик-Хааке К. Тернии Грюневальда: об экфрасисе и не только. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2022. 208 с.
- Шуралёв А.М. Полифункциональность художественных концептов в литературном образовании. Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2020. 160 с.

## References

- Aitov, V.F. (1993). *The use of song material in teaching English in grades 5–6 of a secondary school* [dissertation abstract]. St. Petersburg.
- Asaeva, L.Kh., Shuralev, A.M., & Aitov, V.F. (2024). Analysis of intra-text choreographic intermedial inclusions in school lessons. *Psixologiya obrazovaniya v polikul`turnom prostranstve*, (2), 69–76. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-69-76>
- Gogol, N.V. (2009). *Complete Works and Letters: In 17 volumes. Vol. 1: Evenings on a Farm Near Dikanka; Vol. 2: Mirgorod*. Moscow: Izdatel`stvo Moskovskoj Patriarxii.

- 
- Goldenberg, A.H. (2019). *Gogol's work in mythological and literary context*. Volgograd: "Peremena".
- Kulikov, A.K. (2021). *Mythological motifs in the works of N.V. Gogol. Philosophical analysis*. St. Petersburg: Aletheia.
- Shuralev, A.M. (2020). *Multifunctionality of artistic concepts in literary education*. Ufa: BGPU im. M. Akmully`.
- Szewczyk-Haake, K. (2022). *Thorns of Grunewald: about ekphrasis and more*. St. Petersburg: Izd-vo Ivana Limbaxa.
- Voronsky, A.K. (2009). *Gogol*. Moscow: Molodaya gvardiya.
- Zvonova, S.A. (2014). *Russian literature of the first half of the 20th century in the context of other types of art and the phenomenon of ekphrasis*. Perm: Permskaya gos. akademiya iskusstva i kul'tury`.

---

### **Информация об авторах**

**Шуралёв Александр Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа, Россия); почтовый адрес: Россия, 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; электронная почта: almishur@mail.ru

**Асаева Лиана Хазисламовна**, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа, Россия); почтовый адрес: Россия, 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; электронная почта: asaevaliana@mail.ru

**Аитов Валерий Факильевич**, доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа, Россия); почтовый адрес: Россия, 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; электронная почта: valerie.aitov@mail.ru

---

### **Вклад авторов**

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 18.11.24. Принята к печати 5.12.24.

---

### **Information about the authors**

**Alexander M. Shuralev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla; Postal Address: 450008, Ufa, 3a, October Revolution Street; e-mail: almi-shur@mail.ru

**Liana Kh. Asayeva**, Postgraduate Student, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla; Postal Address: 450008, Ufa, 3a, October Revolution Street; e-mail: asaevaliana@mail.ru

**Valery F. Aitov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla; Postal Address: 450008, Ufa, 3a, October Revolution Street; e-mail: va-lerie.aitov@mail.ru

---

### **Contribution of the authors**

The authors contributed equally to this article.

---

### **Conflicts of interest**

The authors declare no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 18 November 2025. Accepted 5 December 2025.

---

---

## **К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ**

---

Адрес редакции: 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1.

Телефон: 8 (47467) 6-09-62 (ответственный секретарь — Александр Евгеньевич Крикунов).

E-mail: [nj-psy@elsu.ru](mailto:nj-psy@elsu.ru)

Журнал «Психология образования в поликультурном пространстве» является научным журналом, в котором рассматриваются проблемы педагогики и психологии. Выходит с 2004 года. Журнал учрежден Елецким государственным университетом имени И.А. Бунина, является подписным периодическим научным изданием. Выходят 4 номера в год.

Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN в Париже (номер 188К 2073-8439), что обеспечивает информацию о нем в соответствующих международных реферативных изданиях.

Журнал включен в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» (ВАК).

Полные требования к публикации размещены на сайте <http://elsu.ru/journal>

---

## **INFORMATION FOR THE AUTHORS**

---

Address of the editorial office: 399770, Lipetsk region, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street.

Tel. 8 (47467) 6-09-62 (executive secretary – Aleksandr E. Krikunov).

E-mail: [nj-psy@elsu.ru](mailto:nj-psy@elsu.ru)

The journal “Educational Psychology in Polycultural Space” is a scientific journal which considers pedagogical and psychological problems. It has been published since 2004. The journal was founded by Bunin Yelets State University; it is a subscription periodical scientific publication. There are 4 issues a year.

The journal is registered in the International center ISSN in Paris (number 188K 2073-8439) that ensures the information about it in corresponding international abstract publications.

The journal is included in “The list of Russian reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate’s theses must be published”.

Full information is presented on site <http://elsu.ru/journal>

*Научный журнал*

Психология  
образования  
в поликультурном  
пространстве

*№ 1 (69) / 2025*

*Редактор – Н.П. Безногих  
Корректор – И.И. Окружко  
Техническое исполнение – В.М. Гришин*

**Знак информационной продукции 12+**

Подписано в печать 20.03.2025  
Дата выхода в свет 21.03.2025  
Бумага 73,0 п.л. Формат А-4. Гарнитура Times.  
Печать трафаретная  
Тираж 1000 экз. Заказ № 12  
Свободная цена

Адрес редакции и издателя:  
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1  
E-mail: nj-psy@elsu.ru  
Сайт редколлегии: <http://www1.elsu.ru/journal>

Подписной индекс журнала **№ 43283** в объединенном каталоге «Пресса России»

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии  
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина  
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28,1