

# **THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION**

---

**2024  
№ 4**

# THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

---

Registration number: ЭП № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called  
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 2658-6983.  
The Journal has been published since 1 June, 2007.

---

## Founders:

Southern Federal University

## Editor in Chief

**I.E. Kulikovskaya** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

## Deputy Chief Editors

**G.A. Berulava** – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

**V.I. Mareev** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

## International Editorial Board

**I.V. Abakumova** – Psychology Doctor (habil.), professor, full member of RAE, Don State Technical University (Russia)

**A.Yu. Belogurov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

**S.I. Beryl** – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

**N.M. Borytko** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

**N.N. Veresov** – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

**O.V. Gukalenko** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Russia)

**A.Ya. Danilyuk** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

**P.N. Ermakov** – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

**A.K. Kiklevich** – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

**L.M. Kobrina** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Pushkin Leningrad State University (Russia)

**M.V. Korepanova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

**V.T. Kudryavtsev** – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

**A.K. Kusainov** – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

**I.V. Robert** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

**A.I. Savenkov** – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

**N.K. Sergeev** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

**V.V. Serikov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, full member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

## Editorial Board

**A.A. Andrienko** – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

**A.G. Bermus** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**V.I. Bondin** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**T.I. Vlasova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**L.V. Goryunova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**N.K. Karpova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**G.V. Karantysh** – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

**A.M. Mendzheritsky** – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**P.P. Pivnenko** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**M.L. Skuratovskaya** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**E.I. Rogov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**O.D. Fedotova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**R.M. Chumicheva** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

---

**The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)**

# **МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:**

**КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**2024  
№ 4**

# МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался  
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 2658-6983.  
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

## Учредители:

Южный федеральный университет

## Главный редактор

**Куликовская Ирина Эдуардовна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

## Заместители главного редактора

**Берулава Галина Алексеевна** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

**Мареев Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

## Международная редакционная коллегия

**Абакумова Ирина Владимировна** – доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

**Белогуров Анатолий Юльевич** – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

**Берил Степан Иорданович** – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

**Борытко Николай Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

**Вересов Николай Николаевич** – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

**Гукаленко Ольга Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Россия)

**Данилюк Александр Ярославович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

**Ермаков Павел Николаевич** – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

**Киклевич Александр Константинович** – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

**Кобрин Лариса Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия)

**Корепанова Марина Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

**Кудрявцев Владимир Товиевич** – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

**Кусаинов Аскарбек Кабыкенович** – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

**Роберт Ирэна Веньяминовна** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

**Савенков Александр Ильич** – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

**Сергеев Николай Константинович** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

**Сериков Владислав Владиславович** – доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

## Редакционный совет

**Андриенко Анна Александровна** – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

**Бермус Александр Григорьевич** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Бондин Виктор Иванович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Власова Татьяна Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Горюнова Лилия Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Карпова Наталья Константиновна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Карантыш Галина Владимировна** – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

**Менджеричкий Александр Маркович** – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Пивненко Петр Петрович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Рогов Евгений Иванович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Скуратовская Марина Леонидовна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Федотова Ольга Дмитриевна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Чумичева Раиса Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

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 (дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ****Куликовская И.Э., Строителева О.Ю.**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ..... 15**Алексеева И.В., Папина Т.А., Лизенко С.А.**КРИТЕРИИ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ПРИ РЕШЕНИИ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ЗАНЯТИЯХ ЖИВОПИСЬЮ ..... 20**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ****Толстихина Е.В.**КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ДЕСКРИПТИВНЫХ ТЕКСТОВ) ..... 29**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Гарёва Т.А.**ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ  
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ ..... 39**Данчук И.И., Павлова М.И.**ДИСЦИПЛИНА «РИСУНОК» КАК БАЗА  
ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧАЮЩЕГО ДЕЙСТВИЯ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОФИЛЕЙ  
В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ ..... 47**Тореева Т.А., Панова Л.Д., Ван Мэнчжу**РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 59**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ****Korobko E., Danilova M., Zuzina A.**EMOTIONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS  
OF WOMEN WHO HAVE CHOSEN AN ALTERNATIVE PATH TO MOTHERHOOD ..... 73**Гордикова И.В., Юматова И.И., Шевырева Е.Г.,****Задорожная О.В., Новохатько Е.Н.**СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК И ВТОРИЧНОЙ ВЫГОДЫ БОЛЕЗНИ  
У ПАЦИЕНТОВ С НЕВРОТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ ..... 79

НАШИ АВТОРЫ ..... 88

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование» ..... 92

**GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION**

- Kulikovskaya Irina E., Stroiteleva Olga Y.**  
DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCIES OF PRESCHOOL CHILDREN:  
THE THEORETICAL ASPECT OF THE PROBLEM ..... 15
- Alekseeva Irina V., Papina Tatiana A., Lizenko Svetlana A.**  
CRITERIA FOR DEVELOPMENT LEVELS OF STUDENTS'  
COMPOSITIONAL THINKING WHEN SOLVING EDUCATIONAL  
AND CREATIVE PROBLEMS DURING PAINTING CLASSES ..... 20

**THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION**

- Tolstikhina Elena V.**  
COMMUNICATIVE STRATEGY FOR TEACHING WRITTEN LANGUAGE IN ENGLISH  
(DESCRIPTIVE TEXTS) ..... 29

**THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION**

- Garyova Tatiana A.**  
PROSPECTS FOR PROFESSIONAL TRAINING  
OF DEFECTOLOGY STUDENTS IN RUSSIA AND ABROAD ..... 39
- Danchuk Ivan I., Pavlova Marina I.**  
THE DISCIPLINE 'DRAWING' AS THE BACKGROUND  
FOR PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS  
IN ARTS IN A MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION ..... 47
- Toreyeva Tatiana A., Panova Lubov D., Wang Mengzhu**  
THE ROLE OF LEARNER'S AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING ..... 59

**GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY  
AND THE HISTORY OF PSYCHOLOGY**

- Korobko Ekaterina V., Danilova Margarita A.,  
Zyuzina Anastasia V.**  
EMOTIONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS  
OF WOMEN WHO HAVE CHOSEN AN ALTERNATIVE PATH TO MOTHERHOOD ..... 73
- Gordikova Irina V., Yumatova Irina I., Shevyreva Elena G.,  
Zadorozhnaya Oksana V., Novokhatko Elena N.**  
SPECIFICITY OF COGNITIVE ERRORS AND SECONDARY ILLNESS BENEFIT  
IN PATIENTS WITH NEUROTIC DISORDERS ..... 79
- OUR AUTHORS ..... 88

**Алексеева Ирина Викторовна,  
Папина Татьяна Александровна,  
Лизенко Светлана Александровна**

**КРИТЕРИИ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ  
КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ  
УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ  
НА ЗАНЯТИЯХ ЖИВОПИСЬЮ**

Представленная статья посвящается разработке критериев оценивания живописных учебно-творческих работ, выполненных взрослыми обучающимися на занятиях живописью, и определению уровней развития их композиционного мышления. Данная проблема недостаточно решена и требует более углубленного изучения. Обозначена степень сложности решения учебно-творческих задач на занятиях живописью при обучении взрослых. Конкретизированы дефиниции научных понятий «критерий» и «композиционное мышление». Разработаны критерии качества композиционного мышления при решении живописных учебно-творческих задач, классифицированных по четырем основным группам. Определены уровни, которым соответствует каждый критерий развития композиционного мышления.

**Гарёва Татьяна Александровна**

**ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ  
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

Современные тенденции науки и высшего образования в России и за рубежом оказывают существенное влияние на дальнейшее развитие и внедрение инновационных технологий в практику работы высших школ. На сегодняшний день в университетском образовании популярен персонализированный подход, основанный на учете данных академических и личностных достижений каждого обучающегося. Особую значимость приобретают также кооперативное обучение, проектирование и реализация микро- и макропрограмм обучения студентов в вузах. Учитывая все это, в университетском образовании возникает необходимость разработки принципиально новых, перспективных линий развития профессионального обучения студентов. В материалах данной статьи представлены особенности разработки таргетированных линий профессионального развития студента-дефектолога, предполагающих учет многообразия возможностей его профессионального развития и перенос опыта обучения в вузе на практику работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, характеризующиеся вариативностью и сочетанностью вербальных и невербальных коморбидных расстройств.

**Гордикова Ирина Васильевна,  
Юматова Ирина Ивановна,  
Шевырева Елена Геннадиевна,  
Задорожная Оксана Владимировна,  
Новохатько Елена Николаевна**

**СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК  
И ВТОРИЧНОЙ ВЫГОДЫ БОЛЕЗНИ  
У ПАЦИЕНТОВ С НЕВРОТИЧЕСКИМИ  
РАССТРОЙСТВАМИ**

Статья посвящена изучению наиболее часто встречающихся когнитивных ошибок пациентов с различными формами невротического расстройства и их связи со вторичными выгодами от болезни. Полученные данные позволяют расширить представления о феноменологии расстройств невротического спектра благодаря наличию выявленных в исследовании психологических маркеров в

виде когнитивных ошибок и вторичных выгод от болезни, характерных для пациентов с формами невротических расстройств F41.2, F45.3, F48. Проведенное исследование может служить основой для создания психологических профилей пациентов с расстройствами невротического регистра с выявленной спецификой эмоционально-когнитивно-поведенческого репертуара.

**Данчук Иван Иванович,  
Павлова Марина Ивановна**

**ДИСЦИПЛИНА «РИСУНОК» КАК БАЗА  
ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧАЮЩЕГО  
ДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОФИЛЕЙ  
В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

В работе утверждается, что учебная дисциплина «Рисунок» является ключевым элементом практического обучения студентов художественных специальностей в современном вузе. Показана актуальность развития у бакалавров художественных профилей объемно-пространственного мышления. Отмечено, что сила взаимосвязи и согласованности воображения, а также мышление обучающегося образуют собой взаимозависимое сочетание и совершенствуются благодаря самой учебно-практической работе в художественно-графическом аспекте. Обосновано, что процесс изучения данной дисциплины базируется на приемах линейно-конструктивного построения рисунка, мотивирующего все время задумываться о форме, выдвигать на первый план корректное приращение светотени на поверхности строимого объекта. Поэтому для активизации мышления и целенаправленных действий по изображению студенты упражняются выполнять рисунки с натуры с конструктивным и тональным осмыслением, уясняют логику формообразования предметов и правила их воспроизведения, проникают в суть графического языка рисунка и познают разновидности рисования. Также обозначены задачи, нацеленные на приращение профессионального мастерства у будущих специалистов художественных профилей.

**Коробко Екатерина Владимировна,  
Данилова Маргарита Александровна,  
Зюзина Анастасия Викторовна**

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ  
ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, ВЫБРАВШИХ  
АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ПУТЬ К МАТЕРИНСТВУ**

Данное исследование основано на предыдущих исследованиях авторов, в которых изучалась взаимосвязь чувства вины в отношении симптомов тревоги и депрессии у бесплодных женщин, мотивированных стать матерями альтернативным путем. Всего в исследовании приняли участие 99 испытуемых, разделенных на три группы. Так, обследованы 42 женщины, у которых было диагностировано бесплодие и которые решили обратиться к ЭКО (1-я группа, средний возраст – 33,6), 33 женщины, не имевшие репродуктивных трудностей (2-я группа, средний возраст – 37,7) и 24 женщины с репродуктивными трудностями, выбравшие альтернативный путь к родительству через усыновление (3 группа, средний возраст – 43,4 года). Обсуждаются последствия полученных результатов для использования специалистами помогающих профессий и корректировки программ обучения приемных родителей, а также рассматриваются будущие направления исследований.

**Куликовская Ирина Эдуардовна,  
Строительева Ольга Юрьевна**

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ**

В статье рассмотрена проблема развития исследовательских компетенций детей дошкольного возраста в современном образовательном пространстве. Дошкольники в силу возрастных особенностей являются исследователями, которые все время стремятся познавать окружающий мир и его явления. Тем самым у детей дошкольного возраста развиваются исследовательские компетенции. Исследовательские компетенции детей дошкольного возраста рассматриваются как совокупность исследовательских знаний, умений, навыков, ценностей, опыта познания окружающего мира, его процессов и явлений. Педагогическое сопровождение развития исследовательских компетенций детей дошкольного возраста понимается авторами как системный инструментальный деятельности педагога, обеспечивающий эффективную познавательно-исследовательскую деятельность детей. Современный мир-SHIVA определяет тенденции, на которых основывается система работы, направленная на развитие исследовательских компетенций детей. Особое внимание в статье уделяется развитию креативного и гибкого мышления как основной единице исследовательских компетенций.

**Толстихина Елена Владимировна**

**КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ  
ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ДЕСКРИПТИВНЫХ ТЕКСТОВ)**

Письмо занимает важное место в процессе обучения. В эпоху обмена информацией развитие навыка эффективного письма очень важно при подготовке студентов университетов. Обучение письму направлено на развитие умений, необходимых для быстрого поиска и отбора необходимой информации, определения предмета задания и критического подхода к созданию письменного текста. Автор рассматривает интеграцию коммуникативной стратегии при обучении письму на английском языке как современной, интерактивной технологии, способствующей развитию навыка эффективного письма. В качестве основной формы представления письменного задания предлагается дескриптивный тип письменного текста.

**Тореева Татьяна Александровна,  
Панова Любовь Дмитриевна, Ван Мэнчжу**

**РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье раскрыты особенности формирования познавательной самостоятельности студентов при изучении иностранного языка. Анализируется содержание данного понятия у разных авторов. Установлено, что исследуемое интегративное качество личности студента включает структурные компоненты: мотивационно-волевой, практико-ориентированный, содержательно-методический и рефлексивный, дается их характеристика. В работе представлены результаты проведенного экспериментального исследования по апробации разработанной модели развития познавательной самостоятельности студентов при изучении иностранных языков, установлена возможность целостного влияния на процесс формирования познавательной самостоятельности современных студентов вуза.

**Alekseeva Irina V., Papina Tatiana A., Lizenko Svetlana A.**

CRITERIA FOR DEVELOPMENT LEVELS  
OF STUDENTS' COMPOSITIONAL THINKING  
WHEN SOLVING EDUCATIONAL AND CREATIVE  
PROBLEMS DURING PAINTING CLASSES

**Keywords:** adult learning, compositional thinking, development levels, assessment criteria, still life painting.

The article is devoted to development of assessment criteria for both educational and creative works of art created by adult students during painting classes as well as finding out levels of their compositional thinking development. According to the authors, the problem under study has not been sufficiently resolved and requires in-depth research. The degree of complexity of solving educational and creative problems in painting classes when teaching adults is mentioned. The authors define scientific concepts "criterion" and "compositional thinking" and describe criteria for assessing quality of compositional thinking when doing pictorial educational and creative tasks, classified into four main groups. The paper defines the levels of compositional thinking development to which each criterion corresponds.

**Garyova Tatiana A.**

PROSPECTS FOR PROFESSIONAL TRAINING  
OF DEFECTOLOGY STUDENTS IN RUSSIA AND ABROAD

**Key words:** conceptual foundations of higher education, students-defectologists, university education, targeted directions of professional development, personalized approach, persons with disabilities, comorbid disorders.

Modern trends in science and higher education in Russia and abroad have a significant impact on further development and introduction of innovative technologies into higher schools. These days, a personalized approach based on taking into account academic and personal achievements of each student is popular in university education. Cooperative learning, design and implementation of micro- and macro-programs for training students in universities are also of particular importance. Taking all this into account, university education faces a need to develop fundamentally new, promising directions for the development of professional training for students. The materials of this article present some features of the development of the targeted trajectories of professional development for students-defectologists, which involve taking into account the diversity of opportunities for their professional development and transferring the experience of studying at a university into practice of working with the disabled, characterized by variability and combination of verbal and non-verbal comorbid disorders.

**Gordikova Irina V., Yumatova Irina I., Shevyreva Elena G.,  
Zadorozhnaya Oksana V., Novokhatko Elena N.**

SPECIFICITY OF COGNITIVE ERRORS AND SECONDARY  
ILLNESS BENEFIT IN PATIENTS WITH NEUROTIC DISORDERS

**Keywords:** cognitive errors, secondary benefit of illness, neurotic disorder, psychosomatic pathology, cognitive distortions, cognitive constructs, psychosomatics.

The article is devoted to the study into the leading cognitive errors of patients with various forms of neurotic disorder and their connection to the secondary benefits of the disease. The obtained data allow expanding the ideas about the phenomenology of

neurotic spectrum disorders due to the presence of psychological markers in the form of cognitive errors and secondary benefits from the disease, typical for patients with forms of neurotic disorders F41.2, F45.3, F48, revealed in the study. The conducted research can serve as a basis for creating psychological profiles of patients with neurotic disorders with the revealed specificity of their emotional-cognitive as well as behavioural repertoire.

**Danchuk Ivan I., Pavlova Marina I.**

THE DISCIPLINE 'DRAWING' AS THE BACKGROUND  
FOR PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS  
IN ARTS IN A MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

**Keywords:** drawing, drawing from life, linear and constructive drawing, imagination, thinking, volumetric and spatial thinking, training of specialists in Fine Arts in higher education.

The paper argues that the academic discipline "Drawing" is the key element of practical training of art students in a modern university. The authors prove it relevant to develop volumetric and spatial thinking in bachelors of Arts. It is noted that the power of interrelation and coherence of imagination, as well as thinking of the learner form an interdependent combination and are improved due to educational and practical work in term of art-graphic aspect. It is proved that the process of studying this discipline is based on the techniques of linear-constructive drawing, which motivates to think about the form, put forward the correct application of light and shade on the surface of the constructed object. Therefore, in order to activate thinking and purposeful actions on the image, students exercise drawings from life with constructive and tonal comprehension, understand the logic of objects' shapes and the rules of their reproduction, penetrate into the essence of the graphic language of drawing and learn the varieties of drawing. The paper also covers the tasks aimed at enhancing professional skills in future specialists in Fine Arts.

**Korobko Ekaterina V., Danilova Margarita A., Zyuzina Anastasia V.**

EMOTIONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS  
OF WOMEN WHO HAVE CHOSEN AN ALTERNATIVE  
PATH TO MOTHERHOOD

**Keywords:** guilt, motivation, infertility, adoption, motherhood, adoption, foster mother.

This study builds on previous studies by the authors of this text examining the role of guilt in relation to symptoms of anxiety and depression in infertile women motivated to become mothers through alternative routes. A total of 99 women divided into three groups participated in the study. Among them, 42 women were diagnosed with infertility and decided to turn to IVF (group 1, average age – 33.6), 33 women who did not have reproductive difficulties (group 2, average age – 37.7) and 24 women with reproductive difficulties who chose an alternative path to parenthood through adoption (group 3, average age – 43.4). The authors dwell on implications of the findings for helping professions and for making certain adjustments to foster parenting training programs as well as on the future directions for research.

**Kulikovskaya Irina E., Stroiteleva Olga Y.**

DEVELOPMENT OF RESEARCH  
COMPETENCIES OF PRESCHOOL CHILDREN:  
THE THEORETICAL ASPECT OF THE PROBLEM

**Keywords:** research competencies, preschool children, pedagogical support, modern educational space, the world-SHIVA.

The article considers the problem of developing the research competencies of preschool children in the modern educational space. Preschoolers, due to their age characteristics, are researchers who constantly strive to learn about the world around them and its phenomena. They learn about various processes, establish cause-and-effect relationships, and learn about phenomena they have not yet explored. Thus, preschool children develop research competencies. The research competencies of preschool children are considered as a set of research knowledge, skills and abilities aimed at the child's cognition of the surrounding world, its processes and phenomena. Pedagogical support for the development of research competencies of preschool children involves creation of conditions necessary for active development of basic research skills in the context of the implementation of innovative technologies of preschool education. It is the modern world-SHIVA that determines the trends on which the construction of a system of work aimed at the development of research competencies is based. The article pays special attention to the development of creative and flexible thinking as the main aspect of research competencies.

**Tolstikhina Elena V.**

#### COMMUNICATIVE STRATEGY FOR TEACHING WRITTEN LANGUAGE IN ENGLISH (DESCRIPTIVE TEXTS)

*Keywords:* communicative teaching strategy, development of writing skills in English, descriptive type of written text.

Writing occupies a central place in the learning process. In the era of information sharing, developing effective writing skills is very important in preparing university students. Writing instruction focuses on developing the skills necessary for quickly identifying the information needed, stating the subject matter, selecting background information and using a critical approach to produce a written text. The author considers integration of communicative strategy in teaching writing in English as a modern interactive approach that enhances development of effective writing skills. The descriptive type of written text is used as the main form of presentation of a written task.

**Toreyeva Tatiana A., Panova Lubov D., Wang Mengzhu**

#### THE ROLE OF LEARNER'S AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Keywords:* cognitive autonomy of students, activity, motivation, quality of personality, foreign language, training process, learning skills.

The article describes some features of developing student's cognitive autonomy in foreign language learning. The paper analyzes the content of the key concept defined by different researchers. According to the article, the integrative quality of a student's autonomy includes some structural components, such as: motivational-volitional, practice-oriented, substantive-methodical, and reflexive. The authors characterize each of them in detail. The paper presents the results of the conducted experimental research on applying the worked out model for developing students cognitive autonomy in foreign languages learning and proves that it is possible to influence effectively the process of forming cognitive autonomy of modern university students.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ  
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Куликовская И.Э., Стронтелева О.Ю.** Развитие исследовательских компетенций детей дошкольного возраста: теоретический аспект проблемы
- **Алексеева И.В., Папина Т.А., Лизенко С.А.** Критерии уровней развития композиционного мышления обучающихся при решении учебно-творческих задач на занятиях живописью

УДК 372.36  
DOI 10.18522/2658-6983-2024-4-15-19

Куликовская И.Э.,  
Строителева О.Ю.

## РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

*Ключевые слова:* исследовательские компетенции, дети дошкольного возраста, педагогическое сопровождение, современное образовательное пространство, мир-SHIVA.

Дети дошкольного возраста по своей природе являются исследователями, естествоиспытателями, экспериментаторами. Они стремятся познать не только объекты и явления мира, но и людей вокруг, самих себя. Это тот возраст, когда ребенок впервые обнаруживает закономерности и категориальные взаимосвязи окружающей реальности (часть – целое, причина – следствие, пространство – время, содержание – форма и др.) [21].

Развитие исследовательских компетенций детей в современном образовательном пространстве является одной из актуальных проблем дошкольного образования. Это обусловлено тем, что в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в образовательной области «Познавательное развитие» сформулировано такое направление работы, как формирование целостной картины мира у ребенка, его представлений об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях [12, 13]. Становление целостной картины мира как образа окружающей реальности происходит в процессе исследования, экспериментирования, открытий [3, с. 153]. Педагогическое сопровождение процесса развития исследовательских компетенций детей предполагает создание условий для определения ими проблем, высказывания гипотез, продумывания необходимых для исследования ресурсов, проведения эксперимента, формулировки выводов и рефлексии по поводу результатов и личностных достижений [1, с. 6].

В данной статье мы сделали обзор некоторых теоретических исследований, посвященных проблеме развития исследовательских компетенций детей дошкольного возраста.

В качестве методов исследования нами были использованы: анализ на-

учных источников по рассматриваемой проблеме, обобщение и структурирование полученных данных. При изучении вопроса развития исследовательских компетенций детей дошкольного возраста мы проанализировали работы В.В. Краевского и А.В. Хуторского [6, с. 316; 16, с. 34]. Ученые рассматривают исследовательские компетенции детей как результат эффективно организованной познавательно-исследовательской деятельности. По их мнению, исследовательские компетенции детей имеют следующие критерии:

- когнитивный (содержательный);
- технологический (процессуальный);
- личностный.

Также, по мнению авторов, исследовательские компетенции включают в себя такие компоненты:

- знания, направленные на достижение результата в познавательно-исследовательской деятельности;
- методы и методики исследования, направленные на успешную организацию познавательно-исследовательской деятельности;
- мотивацию как значимое качество исследователя.

Обобщая позиции ученых, определим исследовательские компетенции следующим образом: это целостная система знаний, методов, методик и мотивации в познавательно-исследовательской деятельности, направленная на достижение положительного результата в данном направлении работы [2, с. 6; 9, с. 116].

Необходимо отметить, что основой исследовательских компетенций являются исследовательские способности и умения, проявляющиеся в исследовательском поведении [4, с. 18; 5, с. 69]. Показателем успешного развития исследовательских компетенций дошкольника является проявление следующих умений:

- определять проблемы;
- задавать вопросы;
- выдвигать гипотезы;
- осознанно определять понятия;
- экспериментировать;
- проектировать;
- классифицировать;
- наблюдать;
- анализировать;
- делать обоснованные выводы;
- структурировать материал;
- объяснять, доказывать и защищать свои идеи [7, с. 17; 8, с. 21].

В ходе специально организованной познавательно-исследовательской деятельности дети дошкольного возраста разрабатывают инновационные продукты, делают открытия и исследуют окружающий мир. Так у ребенка развиваются исследовательские компетенции, способствующие успешному становлению в дальнейшей профессиональной деятельности [18, с. 113; 20, с. 126].

В исследовании Е.В. Феськовой исследовательские компетенции детей понимаются как осознанная готовность к освоению новых знаний, умений и навыков, направленных на саморазвитие ребенка. Ребенок-исследователь – постоянно развивающаяся личность, готовая к поиску новых проблем и их решений, к самосовершенствованию и саморазвитию [14, с. 134].

Развитие ребенка-исследователя реализуется в русле тенденции эпохи, которая в настоящее время характеризуется акронимом SHIVA. Концепция SHIVA была предложена в 2022 г. психологом Марком Розиным [17, с. 130]. Эта эпоха имеет следующие характеристики:

- split – расщепленная: перестают работать привычные и устойчивые схемы действий, в связи с чем возникает короткий горизонт планирования;
- horrible – ужасная: у людей преобладает постоянное чувство тревоги,

которое влияет на принятие решений;

- inconceivable – невообразимая: отсутствие уверенности в своих действиях и принятых решениях, сложность или даже бессмысленность прогнозов;
- vicious – беспощадная: фрагментарное понимание происходящих событий и их взаимосвязей, несформированность целостной картины мира;
- arising – возрождающаяся: адаптация к новым условиям и тенденциям как путь к большому успеху [10, с. 12].

Обозначенные характеристики эпохи позволили нам определить компетенции, которые необходимо формировать у детей:

- быстрая адаптация к негативной среде;
- соперничество, честность и ответственность;
- высокий эмоциональный интеллект;
- способность к поиску валидной информации [15, с. 127].

Вышеперечисленные компетенции тождественны исследовательским компетенциям дошкольников, так как в процессе развития исследовательских компетенций ребенок учится быстро адаптироваться к любому событию, проявляет эмоциональную отзывчивость к сверстникам и взрослым, развивает когнитивные процессы, нацелен на поиск новой и интересной информации, которую сможет применить практически в своей жизнедеятельности. А.И. Савенков, известный ученый, изучающий исследовательское поведение детей, отмечает его связь с такими личностными качествами, как инициатива и самостоятельность [11]. Он утверждает, что способность к оценке ситуации является интегральной психической функцией. Учитывать и оценивать результаты исследова-

тельного поведения необходимо не только на завершающем этапе, но и на промежуточных, так как это позволяет обнаружить оптимальные варианты поведения и направления его коррекции.

Способность к оценке ситуации предполагает креативное и гибкое мышление, которое позволяет ребенку находить нестандартные (при этом удачные) решения; проявлять любознательность к окружающему миру; разрабатывать интересные идеи; выдвигать гипотезы [19, с. 24]. Развивая у дошкольников креативное и гибкое мышление, педагог тем самым создает предпосылки для развития у них исследовательских компетенций. Данный тренд способствует развитию когнитивной гибкости детей [10, с. 34].

Дети дошкольного возраста в современном образовательном пространстве проявляют себя как юные исследователи, создатели новых проектов, активные пользователи ИТ-технологий. Они изучают окружающую действительность и ее явления, проявляют эмоциональную отзывчивость, чувствуют себя свободными и нужными обществу. Именно в этих особенностях и проявляется трансформация современного дошкольного образования. Разработка новых программ дошкольного образования направлена на развитие компетенций детей дошкольного возраста, ключевыми из которых выступают исследовательские компетенции, соответствующие современным трендам мира-SHIVA [10, с. 48].

Развитие исследовательских компетенций детей дошкольного возраста – это предпосылка к становлению успешной самосовершенствующейся личности, которая в своей будущей профессиональной деятельности проявит себя как лидер и новатор. Как правило, именно таким профессионалам отдается предпочтение в крупных и значимых компаниях.

Развитие исследовательских компетенций помогает ребенку свободно, уверенно чувствовать себя в любой сфере общества. Адекватное реагирование на резко меняющиеся события, быстрое принятие верных решений, адаптация к новым условиям – ключевые навыки, входящие в исследовательские компетенции, ценные для современного мира.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, мы определили основное понятие «исследовательские компетенции дошкольников» как комплекс знаний, умений и навыков, способствующих развитию когнитивной, деятельностной и эмоциональной сферы у детей, направленный на исследование окружающего мира и его явлений и становление ребенка как основного субъекта современного мира. Зачастую данный процесс осуществляется в специально организованной проектной и экспериментальной деятельности, задачами которого выступают:

- 1) формирование навыков исследования окружающего мира и его явлений;
- 2) развитие креативного и гибкого мышления;
- 3) развитие когнитивных процессов, таких как определение проблем; выдвижение гипотез; анализ ресурсов, необходимых для проведения эксперимента; формулирование выводов; рефлексия;
- 4) развитие эмоциональной отзывчивости и стрессоустойчивости.

Таким образом, развитие исследовательских компетенций детей дошкольного возраста является одной из актуальных и важных задач современного дошкольного образования, основанной на трендах мира-SHIVA. Правильно организованный педагогический процесс по развитию познавательно-исследовательской деятельно-

сти способствует активному развитию исследовательских компетенций детей дошкольного возраста, которые являются основой в становлении ребенка как будущего исследователя. Эти компетенции важны для людей практически всех профессий: видеть ситуации с разных точек зрения, избегая шаблонов мышления; определить какие идеи необходимо дорабатывать, а от каких лучше отказаться; убедить потенциальных заказчиков или инвесторов в ценности инновационного продукта. Все это свидетельствует о том, что готовность и способность исследовать окружающий мир становится одной из значимых ценностей для ребенка, которую необходимо развивать в течение всей жизни.

#### *Литература*

1. Аксенова Т.А. Развитие дошкольника в познавательно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО // Молодой ученый. 2016. № 12.6. С. 1-6.
2. Дереклеева Н.И. Научно-исследовательская деятельность в школе. М.: Вербум-М, 2001. 48 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
4. Клёнова Н.И., Буйлова Л.М. Методика определения результатов образовательной деятельности детей // Дополнительное образование. 2004. № 12. С. 17-25.
5. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. 3-е изд. М.: Линка-Пресс, 2015. 208 с.
6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 352 с.
7. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. М.: Эгвес, 2004. 120 с.
8. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 191 с.
9. Прохорова Л.Н., Балакшина Т.А. Детское экспериментирование – путь познания окружающего мира // Формирование начал экологической культуры дошкольников / Под ред. Л.Н. Прохоровой. Владимир, ВОИУУ, 2013. 76 с.
10. Розин М. Манифест мира SHIVA // Экопси: сайт. URL: <https://www.ecopsy.ru/insights/shivamir/> (дата обращения: 08.10.2023).

11. *Савенков А.И.* Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания. М.: Национальный книжный центр, 2017. 240 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=m00bi6spez364616986> (дата обращения: 12.04.2024).
13. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 12.04.2024).
14. *Феськова Е.В.* Становление исследовательской компетенции учащихся в дополнительном образовании и профильном обучении: дис. . канд. пед. наук. Красноярск, 2006. 206 с.
15. *Харари Ю.Н.* Номо деус. Краткая история будущего. М.: Синдбад, 2022. 496 с.
16. *Хуторской А.В.* Образовательные компетенции и методология дидактики // Методология педагогики в контексте современного научного знания. 2016. С. 70-79.
17. *Шармер О.* Основы Теории У. Главные принципы и применение на практике [Пер. с англ. Т. Землеруб] // науч. ред. Е. Пустошкин. М.: МИФ, 2019. 240 с.
18. *Lilly F.R.* Creativity in early childhood // Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion. 2014. P. 598-609.
19. Open the Future: anticipatory mythologies by Jamais Cascio. URL: <http://www.openthefuture.com> (дата обращения: 02.05.2024).
20. *Restrepo K., Arias-Castro C.C., López-Fernández V.A.* Theoretical review of creativity based on age // Psychologist Papers. 2019. Vol. 40. Issue 2. P. 125-132.
21. *Veresov N.N., Kulikovskaya I.E.* Human world-outlook evolution: From LS Vygotsky to modern times // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6. Issue 3. P. 570-574.
6. *Kraevsky, V.V. and A.V. Khutorskoy,* 2007. Fundamentals of education: Didactics and methodology. Study guide for students. higher. studies. institutions. Moscow: Academy.
7. *Novikov, A.M.,* 2004. Educational project: methodology of educational activity. Moscow: Sindbad.
8. *Polivanova, K.N.,* 2008. Project activity of schoolchildren: teacher's manual. Moscow: Prosveshcheniye.
9. *Prokhorova, L.N. and T.A. Balakshina,* 2013. Children's experimentation as a way of learning about the world around them. Formation of the principles of ecological culture of preschoolers. Edited by L.N. Prokhorova. Vladimir, VOIUU.
10. *Rozin, M.* Manifesto of the SHIVA. World Available at: <https://www.ecopsy.ru/insights/shivamir/>.
11. *Savenkov, A.I.,* 2017. A small researcher. How to teach a preschooler to acquire knowledge independently. Moscow: National Book Center.
12. The Federal State Educational Standard for Preschool Education, approved by Order No. 1155 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/).
13. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation". Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).
14. *Feskova, E.V.,* 2006. Formation of students' research competence in additional education and specialized training: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences 13.00.01. Krasnoyarsk.
15. *Harari, Y. H.,* 2022. Homo Deus. A brief history of the future. Moscow: Sindbad.
16. *Khutorskoy, A.V.,* 2016. Educational competencies and methodology of didactics. Methodology of pedagogy in the context of modern scientific knowledge: 70-79.
17. *Sharmer, O.,* 2019. Fundamentals Of the Theory of U. The main principles and application in practice. Translated from English by T. Zemlerub, edited by E. Pustoshkin. Moscow: MYTH.
18. *Lilly, F.R.,* 2014. Creativity in early childhood. Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion: 598-609.
19. Open the Future: anticipatory mythologies by Jamais Cascio. Available at: <http://www.openthefuture.com>.
20. *Restrepo, K., Arias-Castro C.C. and V.A. López-Fernández,* 2019. Theoretical review of creativity based on age. Psychologist Papers. Vol. 40, No. 2: 125-132.
21. *Veresov N. N. and I. E. Kulikovskaya,* 2015. Human world-outlook evolution: From LS Vygotsky to modern times. Mediterranean Journal of Social Sciences. Vol. 6, No. 3: 570-574.

#### References

1. *Aksenova, T.A.,* 2016. Development of a preschooler in cognitive research activities in the context of implementing the Federal State Educational Standard. Young Scientist, No.12.6: 1-6.
2. *Derekleeva, N.I.,* 2001. Scientific research activity at school. Moscow: Verbum-M: 4-6.
3. *Druzhinin, V.N.,* 2007. Psychology of general abilities, 3rd edition. St. Petersburg: Piter.
4. *Klenova, N.I. and L.M. Buylova,* 2004. Methodology for determining the results of children's educational activities. Additional education, No. 12: 17-25.
5. *Korotkova, N.A.,* 2015. The educational process in groups of older preschool children, 3rd ed. Moscow: Linka-Press.

УДК 374.7  
DOI 10.18522/2658-6983-2024-4-20-26

**Алексеева И.В.,  
Папина Т.А.,  
Лизенко С.А.**

**КРИТЕРИИ  
УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ  
КОМПОЗИЦИОННОГО  
МЫШЛЕНИЯ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ПРИ РЕШЕНИИ УЧЕБНО-  
ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ  
НА ЗАНЯТИЯХ  
ЖИВОПИСЬЮ**

---

**Ключевые слова:** обучение взрослых, композиционное мышление, уровни развития, критерии оценки, живопись натюрморта.

---

© Алексеева И.В., 2024  
© Папина Т.А., 2024  
© Лизенко С.А., 2024

Среди сложных проблем педагогики, психологии, теории и методики изобразительного искусства можно отметить оценивание композиционных учебно-творческих задач на занятиях живописью и разработку критериев оценивания. Многие ученые задавались целью решения подобной проблемы в методике обучения изобразительному искусству: в работах представлены объективные оценки как учебных, так и творческих работ учащихся общеобразовательной школы на занятиях тематическим рисованием или рисованием с натуры; также отмечаются некоторые различия в зависимости от задач, стоящих перед исследователями. При этом в методике обучения живописи взрослых, обучающихся в учреждениях дополнительного образования, разработка критериев оценки работ с точки зрения композиционного мышления не получила должного освещения.

Данное обстоятельство обусловлено узкими рамками, ограничивающими решение определенных исследовательских задач, направленных на развитие творческих способностей, на формирование композиционного мышления, на выявление психологических аспектов творчества или на формирование профессиональных компетенций. Часто композиционное мышление относят к тому или иному виду мышления: образному, наглядно-действенному, абстрактно-логическому, продуктивному, – поскольку художественно-творческая деятельность имеет специфическую особенность. Именно в процессе художественно-творческой познавательной деятельности, основанной на решении конкретных композиционных задач, и проявляется композиционное мышление автора [9].

Сложность разработки критериев уровней развития композиционного мышления при решении учебно-твор-

ческих задач зрелой личностью на занятиях живописью обусловлена психолого-педагогическими особенностями взрослого человека и определением его жизненного пути. Так, известный ученый-психолог Б.Г. Ананьев отмечает, что жизненный путь делится на определенные фазы, которые связаны с жизненной программой человека, с его системой имеющихся отношений, с изменениями в образе жизни в соответствии с приобретенным опытом [1]. В свою очередь В.В. Дружинин классифицирует жизненный путь человека по восьми позициям. В контексте данного исследования нас интересуют два вида, относящиеся к творчеству и активной творческой позиции:

- 1) жизнь как творчество и творчество как жизнь;
- 2) жизнь как предмет творчества и предмет творчества как жизнь [2].

При обучении живописи взрослых средствами антропологического подхода необходимо решить такие педагогические задачи:

- 1) постановка руки, постановка глаза и развитие глазомера, сенсомоторные способности для поддержания физической формы и работоспособности при настройке на высокие психолого-педагогические идеи, уверенность в себе, формирования Я-картины мира;
- 2) поддержание чувственно-эмоциональной стабильности, позитивности, развитие чувства красоты, прекрасного;
- 3) обучение художественно-творческому мастерству и изобразительным навыкам передачи натурной постановки на занятиях живописью, посвященных натюрморту.

Позиция «жизнь как творчество, а творчество как жизнь» позволяет начинающему художнику в зрелом возрасте заниматься художественно-

творческой деятельностью, в частности живописью, что помогает совершаться внутренней работе души, позволяет личности переключаться от внешних проблем бытия на красоту и творчество. С.Л. Рубинштейн в своих трудах утверждал, что личность развивается только в общем контексте ее жизненного пути в процессе становления и формирования как творца, художника, современника своей эпохи, как творческой личности посредством живописной и изобразительной деятельности [8].

Очевидно, что в условиях дополнительного образования при обучении взрослых для формирования и развития художественно-творческой личности требуется кардинально иной подход и педагогические технологии обучения основам композиции по сравнению с занятиями живописью, направленными на детей. Таким образом, возникает необходимость определить и сформулировать основные критерии и показатели развития композиционного мышления, позволяющие объективно фиксировать динамику традиционного обучения взрослых основам живописи в учреждениях дополнительного образования, живописных студиях, художественных мастерских и соотнести ее с разработанной экспериментальной моделью методической системы.

Необходимо конкретизировать дефиницию научного понятия «критерий», которая позволяет проводить наблюдения, измерения исследований и наиболее часто применяется по отношению к этому термину.

Критерий в контексте данного исследования определяется как основной признак овладения обучающимися композиционными принципами, средствами, способами и приемами организации выразительного худо-

жественного образа с учетом эстетических качеств живописного произведения; он формирует оценку профессионального уровня мастерства обучающегося. «Критерий» в переводе с греческого означает средство для суждения, средство проверки, т.е. признак, по которому производится оценка, некое мерило чего-либо. В теории познания критерием считается степень истинности или ложности положения.

В процессе обучения обычно оцениваются положительные качества работы. Оценка чаще основывается на положительном принципе уровня достижений обучающегося. Сложной педагогической задачей является проверка и оценка знаний, умений, навыков.

Рассмотрим принципы оценки:

1. Объективность при четко выраженных критериях качества выполнения задания. Задача художника-педагога заключается в минимизировании субъективных установок.
2. Системность при объективности оценки.
3. Валидность при гарантии достоверной информации о знаниях, умениях и навыках обучающегося, т.е. когда существует уверенность в самостоятельности выполнения задания.
4. Дифференцированность при выставлении конкретной оценки или баллов.
5. Надежность как гарантия длительного срока сохранения качества знаний, умений и навыков, получивших определенную оценку.
6. Систематичность как стимулирование регулярности процесса обучения живописи.

Обучающемуся необходимо знать требования, которые предъявляются к учебно-творческим работам перед выполнением задания. Это позволит избежать ряда критических ошибок в

ходе выполнения живописной работы, успешно овладеть предпрофессиональными компетенциями [4].

Работу над живописным произведением с натуры можно отнести как к учебному, так и к творческому процессам, которые опираются на теоретические и практические познания в сфере изобразительного искусства. Известно, что без теории нет практики. На занятиях живописью обучающемуся необходимо владеть взаимодополняющими составляющими учебно-творческого процесса: художественно-образным познанием и живописной технико-технологической аналитической работой.

Художественно-образное познание состоит из следующих этапов:

- целенаправленного восприятия натуры и оценочного суждения о композиции будущей живописной работы;
- знания законов и принципов создания художественного образа и понимания процесса его живописного технико-технологического воплощения;
- способности к синтезу художественно-образных представлений.

Обучение живописной технико-технологической аналитической работе требует акцентирования на таких моментах:

- знание основ цветоведения и колористики живописных материалов;
- знание традиционных и современных живописно-технологических процессов;
- владение композиционными законами и принципами создания живописной работы [7].

Уровень качества композиционного мышления при решении учебно-творческих задач в процессе написания живописного натюрморта оценивался нами по четырем основным группам:

1. Композиционно-пространственное решение живописного натюрморта.
2. Цвето-тональное решение живописного натюрморта.
3. Живописно-техничко-технологическое воплощение натюрморта, уровень мастерства.
4. Художественно-образное решение живописного натюрморта.

Данные критерии расчленяются на несколько составляющих.

Первая группа (композиционно-пространственное решение живописного натюрморта) оценивается по следующим критериям:

- компоновка в заданном формате листа или холста;
- передача формы, масштаба, пропорций предметов натюрморта и пространственных плоскостей;
- выявления центра композиции живописного натюрморта;
- композиционно-пространственное построение с учетом перспективы;
- грамотное применение законов и средств композиции;
- передача плановости в живописной работе;
- целостность изображения и детализация объектов;
- ритмическое построение живописного натюрморта;
- целостность композиционного построения живописного натюрморта.

Вторая группа (цвето-тональное решение живописного натюрморта) оценивается по следующим критериям:

- грамотная передача колористического решения живописного натюрморта;
- грамотная передача цвето-тональных отношений живописного натюрморта, основные действия и их взаимодействие;
- грамотная передача характера освещения и изменения цветовых тонов в свету и тени, обусловленного

искусственным или естественным освещением;

- грамотная передача светлотных и цветовых контрастов;
- грамотная передача собственных и падающих теней предметов натюрморта;
- грамотная передача цветовых рефлексов в учебно-творческой живописной работе, чистота и гармоничность цветовой палитры.

Третья группа (живописно-техничко-технологическое воплощение натюрморта, уровень мастерства живописного натюрморта) оценивается по следующим критериям:

- грамотная передача материальности драпировок и предметов натюрморта;
- грамотное исполнение деталей большой формы живописного натюрморта;
- технически грамотное владение живописными материалами и навыками нанесения красочного слоя;
- высокая степень общей живописной культуры.

Четвертая группа (художественно-образное решение живописного натюрморта) оценивается по следующим критериям:

- грамотное обобщение живописной работы;
- высокая степень выразительности живописной работы;
- раскрытие художественного образа живописного натюрморта, при необходимости оперирование образами на основе творческого воображения;
- передача эмоционально-ассоциативного восприятия природы;
- последовательность выполнения живописного натюрморта в зависимости от замысла.

При разработке основных критериев, указанных выше, учитывались следующие особенности:

- специфика формирования и развития художественно-образного живописного восприятия;
- специфика формирования и развития практических умений и навыков работы живописными материалами при создании художественного образа.

Таким образом, критерии развития композиционного мышления характеризуются следующими видами художественно-творческой деятельности, состоящей из трех компонентов:

- образно-логического, композиционно-аналитического компонента, основанного на анализе и синтезе, который включает мыслительные процессы при визуальном восприятии действительности и оперировании данными образами в процессе представления;
- художественно-образного, образно-выразительного компонента, основанного на восприятии наглядности и окружающей действительности;
- образно-практического, действенного компонента, основанного на зрительно-моторной координации «глаз-мозг-рука» [3].

Каждый критерий развития композиционного мышления характеризуется определенным уровнем:

1. Учебный уровень – эмпирический, где происходит первичная систематизация знаний и умений, накопление фактов и их классификация, который соответствует низкому уровню композиционного мышления на занятиях живописью, при отражении единичных связей основных компонентов в процессе выполнения живописного натюрморта.
2. Учебно-творческий уровень: соответствует среднему уровню композиционного мышления на занятиях живописью, наглядно-обобщенно-

му, где приобретаются и закрепляются определенные мыслительные процессы и навыки художественно-творческой деятельности в процессе обучения живописи при наличии основных компонентов, не сформированных, тем не менее, в достаточной степени.

3. Творческий уровень: соответствует высокому уровню композиционного мышления на занятиях живописью, содержит образно-логический, композиционно-аналитический компонент, художественно-образный, образно-выразительный компонент, образно-практический, действенный компонент, которые находятся в тесной взаимосвязи и реализуются на высоком уровне при создании художественного произведения средствами живописных материалов.

В результате разработана таблица 1, в которой отражено соотношение критериальных показателей с уровнями развития композиционного мышления обучающихся на занятиях живописью.

Важно отметить, что только при условии активной самостоятельной учебно-творческой деятельности в процессе написания живописного натюрморта возможно достижение наиболее высокого творческого уровня всех выше обозначенных критериев [6]. Конечно, при этом необходимо руководство художника-педагога, который использует индивидуальную и фронтальную формы обучения живописи и вовремя указывает на ошибки и рассказывает о способах их исправления, применяя педагогические методы и принципы обучения. Но для достижения наиболее высоких результатов необходимо самостоятельно выполнять домашние задания по составлению натюрморта как постановки при работе с натуры, разборе тональных

Таблица 1

**Критериальные показатели и уровни развития композиционного мышления обучающихся  
на занятиях живописью**

Компоненты и критерии композиционного мышления		Уровни развития		
		Учебный	Учебно-творческий	Творческий
Образно-логический, композиционно-аналитический компонент	композиционно-пространственное решение живописного натюрморта	+/-	+/-	+
	цвето-тональное решение живописного натюрморта	-	+/-	+
	живописно-техничко-технологическое воплощение натюрморта, уровень мастерства	-	+/-	-/+
	художественно-образное решение живописного натюрморта	-	-	+
Художественно-образный, образно-выразительный компонент	композиционно-пространственное решение живописного натюрморта	+/-	+/-	+
	цвето-тональное решение живописного натюрморта	-	+/-	+
	живописно-техничко-технологическое воплощение натюрморта, уровень мастерства	-	+/-	-/+
	художественно-образное решение живописного натюрморта	-	-	+
Образно-практический, действенный компонент	композиционно-пространственное решение живописного натюрморта	+/-	+/-	+
	цвето-тональное решение живописного натюрморта	-	+/-	+
	живописно-техничко-технологическое воплощение натюрморта, уровень мастерства	-	+/-	-/+
	художественно-образное решение живописного натюрморта	-	-	+
<b>Условные обозначения</b>				
-	Отсутствующее или слабо выраженное композиционное мышление (согласно критериальным показателям)			
+/- -/+	Недостаточно выраженное композиционное мышление (согласно критериальным показателям)			
+	Наличие или ярко выраженное композиционное мышление (согласно критериальным показателям)			

отношений предметной постановки, выявлении композиционных особенностей, определении центра композиции, соподчинении частей и целого, передачи пространства средствами живописи [5].

При сравнительном анализе учебно-творческих работ обучающихся возможно проследить динамику развития их композиционного мышления и сравнить полученные результаты в начале обучения и на завершающем

этапе, а также соотнести их с результатами других обучающихся [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что представленные показатели критериев позволяют наиболее объективно оценить уровни композиционного мышления обучающихся в процессе работы над живописным натюрмортом. Обучение взрослых при решении учебно-творческих задач на занятиях живописью необходимо строить с учетом их возрастных особенностей.

#### Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Некоторые проблемы психологии взрослых. М.: Знание, 1972. 31 с.
2. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ, 2005. 135 с.
3. *Иогансон Б.В.* Молодым художникам о живописи. М.: Изд. Акад. художеств СССР, 1959. 248 с.
4. *Кардовский Д.Н.* О принципах и методах обучения рисованию: пособие по рисованию. М.; Л.: Госстройиздат, 1938. 164 с.
5. *Коробко Ю.В.* Формирование целенаправленного восприятия живописных качеств цвета в работе с натуры студентов художественно-графических факультетов: дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2005. 384 с.
6. *Радлов Н.Э.* Рисование с натуры. 3-е изд. Л.: Художник РСФСР, 1978. 126 с.
7. *Ростовцев Н.Н.* Учебный рисунок. М.: Просвещение, 1985. 256 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодетальности // Вопросы философии. 1989. № 4. С. 88-95.
9. *Binet A.* La psychologie artistique de Tade Stuka // L'Annee psychologie. 1908. Vol. 15. P. 316-356.
10. *Hoffman D.* Visual Intelligence: How We Create What We See. New York: W.W. Norton, 1998. 294 p.

#### References

1. *Ananyev, B.G.*, 1972. Some problems of adult psychology. Moscow: Znaniye.
2. *Druzhinin, V.N.*, 2005. Life options: essays on existential psychology. Moscow: PER SE.
3. *Ioganson, B.V.*, 1959. About painting for young artists. Moscow: published by Academy of Arts of the USSR.
4. *Kardovsky, D.N.*, 1938. On the principles and methods of teaching drawing: a drawing guide. Moscow: Leningrad: Gosstroyizdat.
5. *Korobko, Yu.V.*, 2005. Developing purposeful perception of the pictorial qualities of color in work from life among students of art and graphic faculties. Doctoral Thesis in Pedagogical Sciences, Krasnodar.
6. *Radlov, N.E.*, 1978. Drawing from life. 3rd ed. Leningrad: Artist of the RSFSR.
7. *Rostovtsev, N.N.*, 1985. Educational drawing. Moscow: Prosveshcheniye.
8. *Rubinshtein, S.L.*, 1989. The principle of creative initiative. Issues of Philosophy. No. 4: 88-95.
9. *Binet, A.*, 1908. La psychologie artistique de Tade Stuka. L'Annee psychologie. Vol. 15: 316-356.
10. *Hoffman, D.*, 1998. Visual Intelligence: How We Create What We See. New York: W.W. Norton.

**ТЕОРИЯ  
И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ  
И ВОСПИТАНИЯ**

- **Толстихина Е.В.** Коммуникативная стратегия обучения письму на английском языке (на примере дескриптивных текстов)

УДК 372.881.111.1  
DOI 10.18522/2658-6983-2024-4-29-36

**Толстихина Е.В.**

## **КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ДЕСКРИПТИВНЫХ ТЕКСТОВ)**

*Ключевые слова:* коммуникативная стратегия преподавания, развитие навыков письменной речи на английском языке, дескриптивный тип письменного текста.

Среди языковых навыков, которыми студенты овладевают в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык (английский)», письмо считается наиболее продуктивным и самым сложным для выражения чувств, идей, описания объектов, процессов и событий на английском языке. В письмо как вид речевой деятельности включены различные аспекты, уникально реализуемые каждым студентом: словарный запас, грамматика и структура письменного текста, коммуникативная культура и т.д. В связи с этим письмо относят к психологической деятельности, которая осуществляется пользователем родного или изучаемого языка и задача которой – поместить информацию в письменный текст [7]. Согласно Дугласу Брауну, письмо представляет собой процесс и результат размещения на бумаге или цифровом носителе текста в понятной для читателя форме [9]. Данный подход определяет письмо как один из языковых навыков, который в сочетании с процессуальными и продуктивными навыками позволяет записать, сохранить и использовать различного вида информацию.

При обучении навыкам письма на английском языке студентам университета предлагаются задания, включающие различные типы письменных текстов (объяснительный, дескриптивный, убеждающий, нарративный) с учетом уровня владения студентами английским языком (A2-C1). Центральная идея при разработке письменных заданий – это процессуальный характер письменной деятельности, которая включает множество параметров: достаточный словарный запас, освоенные темы грамматики,

набор клише для письменных текстов и т.д. Тем не менее, ограничений по типам текстов в заданиях нет. Также в заданиях учитываются тема, жанр (список, письмо, эссе, отчет, доклад, реферат) и носитель, на который оно записано (бумажный, текстовый файл формата Word, форум или онлайн-чат и т.д.). Примечательно, что процесс письма как учебная деятельность состоит из четырех последовательных этапов: планирование, составление, обсуждение, оценивание [10].

Первый, предварительный этап (планирование) – это этап, на котором студенты должны ответить на некоторые вопросы. *Какова цель письменного задания? Какой необходимо выбрать стиль (деловой, разговорный, научный)? Какую информацию нужно включить, чтобы выполнить задание? Какова должна быть структура содержания письменного задания (расположение фактов, аргументов, данных, которые студенты собираются включить в письменное задание)?* Ответы на данные вопросы помогут корректно выбрать те характеристики письменного текста, которые отвечают требованиям задания и соответствуют потенциальной аудитории, для которой студент пишет (как правило, студенты полагают, что аудитория – это преподаватель). Предварительный этап в начале изучения дисциплины «Иностранный язык (английский)» необходимо обсудить со студентами в аудитории, на занятии, до того, как дома студенты приступят к написанию черновика. Первый этап выступает стимулом мыслительного процесса, избавляет студентов от недопонимания или неправильного понимания поставленной в задании задачи, спо-

собствует генерации идей и сбору информации для последующего написания текста [10].

Второй этап – составление письменного задания, его черновик. Задача, которая стоит перед студентом на данном этапе – в продолжение логики задания письменно изложить информацию, соблюдая содержательную и грамматическую точность и сохраняя соответствие плану первого этапа [11]. Этот этап в выполнении письменного задания предполагает, что в дальнейшем в текст будут внесены правки.

Третий этап – проверка письменного задания, которая может осуществляться как преподавателем, так и другим студентом (студентами). Обратная связь от преподавателя и других студентов на третьем этапе позволяет автору письменного задания пересмотреть свою работу, проверить ее на наличие языковых ошибок, проследить логику организации мыслей и т.д.

Четвертый этап, завершающий, – редактирование. На данном этапе обучающийся готовит окончательный вариант письменной работы для оценивания преподавателем: студент редактирует работу с точки зрения грамматики, орфографии, пунктуации, структуры предложений и точности цитат, примеров и т.п.

Третий и четвертый этапы подтверждают тот факт, что письмо представляет собой сложный процесс, в который входит не только написание текста, но и его понимание самим автором и адресатом (в случае обучения это преподаватель и другие студенты) [6]. Согласно теории когнитивной психологии и коммуникативной модели,

в процессе письма адресат воспринимается как потенциально активный участник процесса, привносящий интерпретативную функцию в процессе восприятия письменной информации [3]. Таким образом, в рамках когнитивной модели потенциальный или конкретный адресат должен учитываться автором письменного текста как получатель информации, чтобы информация была представлена эффективно.

Письмо, рассматриваемое как один из навыков владения английским языком, должно преподаваться студентам логично, структурировано, материал должен быть детально объяснен и понят обучающимся, чтобы избежать формального отношения к выполнению письменного задания. Письмо и выполнение письменных заданий по дисциплине «Иностранный язык (английский)» должно стать активным видом учебной деятельности для студентов университетов. В этом отношении письмо должно способствовать расширению словарного запаса, усвоению грамматических и стилистических правил и норм, обогащению знаниями и приращению навыков. Однако интегрировать в программу обучения эффективные письменные задания достаточно сложно с точки зрения мотивации студентов к их выполнению, а также с точки зрения контроля со стороны преподавателя, их проверки. Актуализация вопроса интеграции большего количества письменных заданий в изучение дисциплины «Иностранный язык» заявлена во многих научных работах и исследованиях. Например, А.П. Авраменко и М.А. Давыдова в работе «Интегрированные письменные задания как средство повышения

аутентичности в обучении иностранному языку» отмечают, что 80% респондентов отнесли письменные задания к «относительно сложной деятельности», 15% посчитали эту деятельность «трудной», и только 5% респондентов рассматривают данное задание как «простое» [8]. Как отмечают авторы, «трудности, с которыми учащиеся могут столкнуться при выполнении задания, могут быть связаны с тем, что эта деятельность включает в себя набор навыков и поднавыков, относящихся к умению [...] обобщать и анализировать данные в процессе обработки информации, а также стратегической компетентности, подразумевающей в этом случае способность реконструировать определенную информацию путем прогнозирования или контекстного предположения» [8]. В этом смысле традиционный подход к обучению письму на английском языке не может считаться эффективным, так как не знакомит со стратегиями выполнения письменных заданий и не включает этапы, описанные выше, а следовательно, не ведет к рефлексии содержания письменной работы относительно восприятия адресатом, а сводится лишь к проверке преподавателем орфографических и грамматических ошибок. Задача современного преподавателя английского языка – трансформировать выполнение письменных заданий студентами в осмысленный процесс обучения, который также помогает учащимся активно освоить изучаемый материал, осознано развивать навыки и уйти от формального изучения английского языка.

Данное исследование связано с вопросом интеграции активных стратегий при выполнении студентами

письменных заданий по английскому языку; цель – исследование коммуникативной стратегии выполнения письменных заданий (на примере дескриптивных текстов).

Интегрирование активных письменных заданий в изучение английского языка требует сочетания рецептивных и продуктивных навыков студентов, которые рассматриваются как потенциально взаимодействующие субъекты, выполняющие коммуникативные задачи. На начальном этапе изучения это может быть развитие способности обрабатывать и передавать информацию в письменном виде: описать предмет или явление, составить резюме, написать деловое письмо или рекламный текст, преобразовать нелинейный текст (график, диаграмма) в линейный и наоборот и т.д. На данном этапе часто используют дескриптивные, или описательные, тексты применительно ко всем четырем видам речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо).

В обучении письму на английском языке существует учебно-методическая традиция сформировать у обучающихся навыки четырех типов речи – объяснительной (*expository*), дескриптивной или описательной (*descriptive*), убеждающей (*persuasive*) и нарративной или повествовательной (*narrative*). Стратегия обучения данным типам письма в своей отправной точке имеет целью создание текста и лишь затем грамматику. Как правило, каждый тип изучают отдельно от фрагмента до целого текста, в учебные задания студентов входит не только написание текста, соответствующего критериям задания, но и оценка письменных работ одно-

группников. Обзор исследований, посвященных данной практике, подтверждает продуктивность коммуникативного подхода в обучении письму на английском языке как одной из продуктивных стратегий [1]. В основании коммуникативного подхода (или коммуникативной стратегии) обучения письму лежит концепция, согласно которой успешное изучение языка достигается за счет необходимости передавать реальный смысл. При этом обучающиеся участвуют в реальном общении, что помогает им не только корректировать выполняемое письменное задание, но и овладевать остальными формами речевой деятельности на иностранном языке (чтение, аудирование и говорение).

Дескриптивный тип письменного текста представляет собой описание чего-либо или кого-либо, инструкцию, алгоритм действий и т.д. Данному типу текста присуща универсальность, так как он может быть использован в любой теме при изучении английского языка. [5]. К основным характеристикам дескриптивного текста относят большое количество конкретных и абстрактных имен существительных, имен прилагательных (формы всех степеней сравнения); среди грамматических особенностей отмечают преимущество простых и осложненных предложений, всех типов сложных предложений в повествовательной, вопросительной и восклицательной формах, номинативных и инфинитивных односоставных предложений, что говорит о разнообразии грамматических средств; в содержательном аспекте отмечают наличие общей субстанциональной стратегии, то есть принципа описания реальных объ-

ектов; среди стилистических средств выделяют присутствие сравнений, метафор, перечислений с целью уточнения [2].

Включение письменных заданий по созданию дескриптивного текста на начальном этапе изучения английского языка в университете представляется эффективным, так как данный тип текста содержит много информации, например, об определенных людях, вещах и местах, стремится к четкому и подробному изложению. Выполнение данного рода письменных заданий требует от студентов освоения структуры описательного текста (начала, основной части и заключения) (см. таблицу 1).

Исходя из того, что цель дескриптивного текста – описать конкретный предмет, человека, место или событие, важно, чтобы в тексте были приведены детали, которые помогут адресату представить описываемое. В связи с этим письменный текст характеризуется следующими присущими ему лексико-грамматическими особенностями: частое употребление конкретных существительных, использование определенных видов прилагательных (описательных, классифицирующих и т.д.), использование глаголов, описывающих состояния или явления и

события, сигнальные предлоги и грамматические конструкции (например, «My brother has...», «At this party...», «She was so beautiful...», «My car...»), наличие метафор с целью эффекта иллюстрации («Her smile was the sun in my world»), также, как правило, в текстах используются простое настоящее и прошедшее время.

Согласно теории коммуникативной компетентности, при взаимодействии участников коммуникативного процесса в различных контекстах (в том числе с помощью письменного текста с отложенной обратной связью) главная цель – донести мысль одного человека до другого человека и наоборот [4].

При этом справедливо утверждение Джека К. Ричардса о том, что при обмене высказываниями необходимо учитывать роли говорящего и слушающего; то есть текст, устный или письменный, выступает формой социального взаимодействия, передачей представлений, образов, идей и т.д. При выполнении письменных заданий, в том числе в форме дескриптивных текстов, взаимодействие студентов и преподавателя происходит на третьем этапе (обратная связь). Студенты участвуют в обсуждении на английском языке, овладевают грамматической

Таблица 1

Особенности структуры описательного текста

Особенности структуры	Функции
Идентификативная часть (указывается объект письменного текста)	1. Определение описываемого объекта. 2. Создание у студента заинтересованности в выполнении задания
Описательная часть	1. Описание объекта, указанного в идентификативной части (обычно один или несколько абзацев). 2. Описание объекта по признакам, характеристикам, аспектам, особенностям и т.п.
Заключительная часть	Мнение автора теста, вывод и т.д.

структурой необходимого уровня и раздела, при этом в письменных заданиях уровень владения грамматикой становится более четким, так как репрезентируется в статической форме письменного текста. Важно то, что взаимодействие между студентами и преподавателем предполагает не просто выражение автором письменного текста собственной идеи, но и понимание этой идеи другими людьми.

Ожидается, что вместе с расширением словарного запаса, освоением грамматических правил и структур обучающиеся приобретут понимание особенностей письменной речи на английском языке и навык ее развития. Практика применения коммуникативной стратегии в выполнении письменных заданий на примере дескриптивных текстов в четыре этапа обеспечивает функциональный аспект владения языком: формальные языковые знания обучающегося применяются при решении разнообразных коммуникативных задач. Существуют убедительные доказательства пользы включения в курс дисциплины «Иностранный язык (английский)» письменных заданий коммуникативного функционального уровня даже на уровне элементарного уровня владения английским языком. Однако необходимо отметить, что существующая потребность в коммуникативной письменной практике на начальном этапе изучения английского языка в вузе предполагает использование в большей степени заданий на составление дескриптивных письменных текстов – в отличие от обучения студентов с продвинутым уровнем владения английским языком, когда используют задания на составление четырех ти-

пов текста (объяснительный, дескриптивный, убеждающий, нарративный). Следовательно, автор курса «Иностранный язык (английский)» должен разрабатывать письменные задания с учетом коммуникативной стратегии, в которых будут представлены различные аспекты социального взаимодействия, включающие письменную речь (первый-четвертый этапы) и устную речь (второй этап). При разработке заданий, материалов учебных пособий и методических рекомендаций необходимо учитывать, что обучающиеся постепенно овладевают структурными навыками коммуникативной стратегии (см. рисунок 1).

Принцип интеграции коммуникативной стратегии выполнения письменных заданий по английскому языку представлен на рисунке 1: языковая программа и содержательная программа тем и заданий входят в методологию выполнения заданий, которая содержит четыре взаимосвязанных компонента деятельности или структурированную практику: тематические, лексические, грамматические и стилистические особенности; функциональная практика или контролируемая коммуникативная деятельность; выполнение задачи; результат. На рисунке четыре компонента методологии, или фокусные области, соединены таким образом, что методически их можно выполнить в любом направлении, образуя тем самым цикл действий или процесс. Это позволит применить либо симметричный подход к организации учебного процесса (т.е. соблюсти равный баланс всех элементов), либо асимметричный (т.е. в пользу одного конкретного типа практики, в нашем случае письмен-



**Рисунок 1.** Интеграция коммуникативной стратегии в выполнение письменных заданий по английскому языку

ных заданий по дескриптивному типу). Предлагаемая коммуникативная стратегия интеграции письменных заданий с переменным фокусом является одним из проявлений тенденции к комплексной методике преподавания английского языка, которая позволяет использовать разнообразные методы обучения на разных этапах общей программы.

#### Литература

1. Абдусаламов М.М., Газиева А.А. Письменная речь и целевые категории коммуникативной письменной речи как средство обучения при усвоении английского языка // МНКО. 2020. № 4 (83). С. 63-65.
2. Асланова Д.М. Туристический текст как разновидность рекламного текста // Экономика и социум. 2021. № 2 (81). С. 495-498.
3. Борковская И.Ф. Текст как инструмент языковой коммуникации // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 6 (25). С. 30-32.
4. Горбунова М. Социальная психология. М.: Владос, 2006. 223 с.
5. Литвинова Г.Г., Штатская Т.В. Средства актуализации содержания англоязычного экономического текста // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. 2012. № 1. С. 43-49.
6. Нужа И.В. Письмо как методическая категория в истории лингводидактики // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2009. № 2-2. С. 150-155.

7. Порхомацкий В.Я. Письмо как социокультурный и психологический феномен // Вопросы психолингвистики. 2017. № 1 (31). С. 97-109.
8. Avramenko A.P., Davydova M.A. Integrated writing tasks as a means of increasing the authenticity of the learning process // Вопросы прикладной лингвистики. 2020. № 2 (38). С. 25-43.
9. Brown H.D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, second edition. Longman, 2001. 480 p.
10. Harmer J. How to Teach Writing. Essex: Pearson Education ESL, 2004. 160 p.
11. Richard J.C., Renandya W.A. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Teaching. New York: Cambridge University Press, 2001. 432 p.

#### References

1. Abdusalomov, M.M. and A.A. Gazieva, 2020. Written speech and target categories of communicative writing as a means of learning in the English language acquisition. MNCO. No. 4 (83): 63-65.
2. Aslanova, D.M., 2021. Tourist-aimed text as a kind of advertising text. Economics and Socium. No. 2 (81): 495-498.
3. Borkovskaya, I.F., 2014. Text as a communication tool. International Research Journal. No. 6 (25): 30-32.
4. Gorbunova, M., 2006. Social psychology. Moscow: Vlados.
5. Litvinova, G.G. and T.V. Shtatskaya, 2012. Means of actualisation of the content of an economic text in English. Bulletin of Volgograd State University. Ser. 2. Linguistics. No. 1: 43-49.
6. Nuja, I.V., 2009. Writing as a methodological category in the history of linguodidactics. Vest-

- 
- nik SPbSU. Language and Literature. No. 2-2: 150-155.
7. *Porkhomovsky, V.Ya.*, 2017. Writing as a sociocultural and psychological phenomenon. Questions of Psychological Linguistics. No. 1 (31): 97-109.
  8. *Avramenko, A.P.* and *M.A. Davydova*, 2020. Integrated writing tasks as a means of increasing the authenticity of the learning process. Questions of Applied Linguistics. No. 2 (38): 25-43.
  9. *Brown, H.D.*, 2001. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, second edition. Longman.
  10. *Harmer, J.*, 2004. How to Teach Writing. Essex: Pearson Education ESL.
  11. *Richard, J.C.* and *W.A. Renandya*, 2001. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Teaching. New York: Cambridge University Press.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Гарёва Т.А.** Перспективы профессиональной подготовки студентов-дефектологов в России и за рубежом
- **Данчук И.И., Павлова М.И.** Дисциплина «Рисунок» как база практического обучающего действия будущих специалистов художественных профилей в современном вузе
- **Тореева Т.А., Панова Л.Д., Ван Мэнчжу.** Роль познавательной самостоятельности в процессе обучения иностранному языку

УДК 376.37

DOI 10.18522/2658-6983-2024-4-39-46

Гарёва Т.А.

## ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ- ДЕФЕКТОЛОГОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

**Ключевые слова:** концептуальные основы высшего образования, студенты-дефектологи, университетское образование, таргетированные линии профессионального развития, персонализированный подход, лица с ограниченными возможностями здоровья, коморбидные расстройства.

Современные тенденции развития общества, науки и высшего образования, распространяющиеся в последние десятилетия в России и за рубежом, связаны с изменениями в геополитических, социально-экономических отношениях и свидетельствуют о необходимости внедрения в практику работы высших школ инновационных форм воспитания и обучения студентов, основанных на интерактивном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса в вузе. Применение инновационных технологий в вузах направлено на повышение качества воспитания и обучения студентов, внедрение и дальнейшее развитие персонализированного подхода к каждому обучающемуся по различным направлениям профессиональной подготовки [1].

Наибольшую популярность в различных отраслях наук (экономике, психологии, педагогике) и инновационных практиках с различными социальными группами населения за последние годы в России и за рубежом приобретает таргетированное развитие. Внедрение таргетированного развития в практику работы современных вузов предполагает организацию качественного кооперативного обучения в условиях смешанного формата обучения в вузах, основанного на применении активных методов обучения и воспитания студентов-дефектологов и учете возможностей и профессиональных интересов каждого обучающегося в соответствии с особенностями постижения им академических (общеобразовательных, общепрофессиональных и профессиональных) знаний и навыков их практического применения, а также личностной, морально-нравственной готовности к реализации профессиональной деятельности в различных институциональных условиях. На со-

временном этапе развития высшего дефектологического образования возникает необходимость модернизации программ воспитания и обучения студентов на основе проектирования и реализации персонализированных микро- и макропрограмм в вузах [2].

Внедрение таргетированных линий профессионального развития имеет особую актуальность для организации обучения и воспитания студентов-дефектологов. В процессе обучения в вузе студенты-дефектологи готовятся к различным видам профессиональной деятельности: диагностической, профилактической, коррекционной и консультативной. Важно учитывать, что в последние годы существенно увеличивается количество детей, имеющих коморбидные нарушения, при которых сочетаются вербальные и невербальные расстройства, варьирующие по степени выраженности: от легких, незначительно выраженных, до тяжелых стойких нарушений [1; 2].

Соответственно, организация персонализированного подхода, основанного на учете всей совокупности медико-психолого-педагогических сведений о детях с нарушениями в развитии, и разработка, внедрение таргетированных линий развития и коррекции имеют колоссальное значение для проектирования и реализации профессиональной деятельности дефектолога в различных институциональных условиях [1].

Таким образом, можно предположить, что таргетированное развитие в вузах будет способствовать выделению кооперативных групп студентов-дефектологов в условиях смешанного формата обучения в соответствии с общностью академических и личностных установок, возможностей каждого обучающегося и всей группы в целом, а также стимулировать студентов-де-

фектологов к применению полученных навыков в своей практической деятельности.

В целях доказательства данной гипотезы нами было проведено экспериментальное эмпирическое изучение опыта работы зарубежных вузов (Abatihun Alehegn Sewagegn, Boitumelo M. Diale; Abdullahi Abubakar Yunusa, Irfan Naufal Umar, Brandford Bervell; Ajitha Nayar Krishnakumaryamma, Srikirupa Venkatasubramanian).

В процессе проведения исследования нами были изучены наиболее современные работы отечественных и зарубежных авторов в сфере коррекционной педагогики, педагогики профессионального обучения. В результате исследования была разработана концепция профессиональной подготовки студентов-дефектологов в условиях влияния современного научно-технического прогресса, активного внедрения инновационных технологий в практику работы вузов.

Таргетированное развитие в современном обществе предполагает непрерывное обучение и профессиональное развитие каждого человека на протяжении всей его жизни через практику, посредством применения активных методов постижения новых знаний (дискуссии, дебаты), организации обучения в составе смешанного формата обучения, что в целом способствует переосмыслению поликультурных основ обучения и воспитания студенчества, повышению качества образовательной деятельности в высшей школе, переосмыслению методологии обучения и воспитания студенчества, что и явилось концепцией проведенного исследования в рамках выбранной темы.

Проектирование таргетированных линий развития в образовании способствует качественному усвоению

нового учебного материала в условиях смешанного формата обучения и развитию академических и личностных возможностей каждого студента-дефектолога с учетом динамических изменений профессиональных траекторий программ обучения и воспитания в вузах [15].

Несомненным преимуществом в прогнозировании таргетированного развития студентов-дефектологов является использование современных цифровых технологий, которые предоставляют каждому обучающемуся возможность освоить разнообразные источники интересующей его научной информации, учебные дисциплины, разработанные преподавателями, что будет способствовать его дальнейшему академическому и личностному развитию [7].

Разработка персонализированных микро- и макропрограмм воспитания и обучения студентов в процессе реализации таргетированного развития должна учитывать возможности каждого обучающегося, условия получения им высшего образования и способствовать повышению его качества. В процессе разработки таргетированных линий развития внутри смешанных студенческих групп обучающиеся усваивают учебную информацию в индивидуальном для них темпе, совершенствуют имеющиеся у них академические и личностные достижения при наличии систематичной обратной связи с преподавательским составом вуза. В результате внедрения в практику работы вузов областей таргетированного развития для каждого обучающегося определяется персонализированная траектория профессионального обучения в соответствии с его академическими и личностными возможностями и актуальными потребностями общества [11]. Таким образом, внедрение таргетированного развития

в вузе позволяет выстроить преемственность в усвоении академических и личностных достижений каждого обучающегося в рамках инновационной модульной подготовки специалистов в выбранном направлении профессиональной подготовки. Персонализация в высшей школе предполагает развитие индивидуальных траекторий получения знаний с целью самостоятельного развития способностей каждого обучающегося.

Таргетированное развитие предполагает наблюдение за академическими и личностными успехами каждого студента-дефектолога для проектирования дальнейших персонализированных образовательных программ обучения и воспитания в вузе. Таргетированное развитие включает целенаправленное поэтапное обучение исследовательским навыкам, предполагающим получение новых академических и личных достижений под руководством преподавателей.

В процессе реализации таргетированных линий развития на каждого студента-дефектолога определяются академические и личностные показатели успешности в виде высокого, среднего и низкого параметров их сформированности и составляют персонализированные учебные микро- и макропрограммы воспитания и обучения. Соответственно, все учебные мероприятия направлены на удовлетворение персональных потребностей каждого обучающегося и в более широком смысле – всех студентов группы. Не менее важным критерием успешности является создание эффективной учебной среды, которая способствует построению интерактивного взаимодействия преподавателей и обучающихся [5].

Дальнейшая разработка таргетированных линий развития студентов-де-

фектологов предполагает применение различных форм смешанных форматов обучения в режиме онлайн, самостоятельного изучения веб-курса, посещения аудиторных занятий в вузе в режиме оффлайн. Одним из основных направлений работы современных вузов, применяющих таргетированное развитие в профессиональной подготовке студентов, является гибкая среда обучения и необходимость вовлечения обучающихся в активную образовательную деятельность. При этом дистанционное и традиционное очное обучение не заменяют друг друга, а лишь расширяют границы дальнейших перспектив таргетированных областей высшего образования.

Таргетированный формат обучения используется в качестве элемента как дистанционного, так и традиционного (очного) обучения; это могут быть видеоконференции, чаты, учебные пособия. Выбор формы веб-обучения в смешанном формате зависит от персональных возможностей и предпочтений каждого студента. В качестве компонентов, составляющих стратегию успешного таргетированного развития, можно назвать быстрый и содержательный ответ студентам, планирование персонализированных программ обучения студентов, создание благоприятной учебной обстановки для обучения. Со стороны студента поведением, адекватным стратегии таргетированного развития, выступает взаимодействие со сверстниками, освоение материала курса. Для студентов повышение эффективности онлайн-обучения определяется следующими факторами: количеством и качеством загруженного учебного материала, ясностью его изложения, результативностью учебной деятельности, а также качественной и своевременной обратной связью, получаемой

от педагогов. Важнейшие стратегии дальнейшего развития и распространения таргетированного развития в вузах – грамотно продуманное качество дизайна онлайн-курса, формирование мотивации у обучающихся, а также стиль преподавания, включающий формальное традиционное и нетрадиционное обучение с использованием электронных средств, «обучение через всю жизнь», формирование ценностного и академического опыта обучающихся посредством использования современных интерактивных технологий, которые существенно перестраивают классические методы обучения, выдвигая на первый план визуализацию и таргетированный формат обучения [8].

Применение интерактивных технологий позволяет студентам получить доступ к современным мультимедийным веб-курсам, функционирующим на основе интернет-связи и онлайн-сотрудничества. Данная форма обучения предоставляет широкие возможности для студентов в овладении знаниями в любое время за пределами вуза, подготавливает их к самообучению, самоорганизации, позволяет реализовать персонализированный подход с учетом потребностей каждого обучающегося, учитывая при этом социальные и познавательные особенности студентов, способ их общения. В процессе организации таргетированного развития студент берет на себя ответственность за качество и результат обучения, что способствует дальнейшему созданию персонализированной концепции обучения в высшей школе. Таргетированное развитие в профессиональной подготовке побуждает студентов-дефектологов к активному обучению, к стремлению действовать, а не просто получать знания целостно, к развитию способности к обучению на

основе метапознания (дискуссионное решение проблемы, обратная педагогическая связь) [13].

В зависимости от характера двухсторонней связи в организации таргетированного развития профессиональной подготовки студентов-дефектологов обучение может представлять собой систему лекций без участия в них студентов; систему видео-аудио-конференций, характеризующуюся минимальным взаимодействием между преподавателями и обучающимися, сохраняя при этом для обучающихся право выбора интересующего их учебного контента и скорости его изучения; «адаптивную сервисную систему», имеющую высочайший уровень взаимодействия между преподавателями и обучающимися и отвечающую всем потребностям и возможностям студентов, т.е. позволяющую моделировать персональные программы обучения для каждого студента в группе [14; 16].

Значительную роль в развитии инноваций в области зарубежного дистанционного образования играют открытые образовательные ресурсы. Учебный материал, опубликованный таким образом, в пределах общественного достояния, свободно используется и модифицируется. Наиболее популярными среди открытых образовательных ресурсов являются сайты-порталы, учебные базы данных, открытые обучающие программы, электронные учебники и учебные пособия.

На сегодняшний день таргетированное развитие является инновацией в области технологий и дидактических стратегий высшего образования, предоставляющих доступ к непрерывному образованию на протяжении всей жизни человека. Таргетированное развитие предполагает построение персонализированных программ обучения

для каждого студента и предоставляет обучающимся все возможности для организации онлайн-курсов и доставки учебного контента (синхронно или асинхронно). Важно отметить, что таргетированное развитие как целенаправленная структура характеризуется нелинейным обучением, в которой путь находит сам обучающийся. Практика организации таргетированного развития представлена в различных форматах: в очном, онлайн и самостоятельном обучении с различными средствами доставки учебного контента (лекции, презентации, учебники) и веб-технологий (чаты, блоги). Комбинации форматов обучения осуществляются в зависимости от цели обучения, курса, опыта преподавателя и его стиля преподавания. Таргетированное развитие интерпретируется как единая перспективная организация обучения, сочетающая современные информационно-коммуникативные средства и традиционные аудиторные занятия в вузах. При этом лекция сочетает в себе классику аудиторного проведения занятия с размещением его видеозаписи на педагогическом ресурсе. Успех таргетированного развития зависит от качества организации виртуальной среды и от мотивации всех субъектов образовательного процесса в этой среде работать.

Таргетированное развитие предполагает выстраивание персонализированных программ обучения для каждого студента посредством применения современных социальных сетей без четкой стандартизированной технологической платформы и осуществляется посредством форумов, записанных видеоконференций, интернет-оценок, увлекательных образовательных модулей. В прогнозировании таргетированного развития студенты играют ведущую роль в становлении своего учеб-

ного опыта. Таргетированное развитие охватывает инновационную экосистему открытой среды онлайн-обучения: от дизайна платформы обучения до структурирования цифровых возможностей обучения, ориентированных на построение персонализированных программ для каждого студента. В процессе организации персонализированной работы в вузе каждый студент имеет возможность изучать темы, которые были адаптированы для него в соответствии с его возможностями и интересами. Персонализированное обучение представляет собой персонализацию процесса и результатов обучения, результатом чего становится самостоятельность студентов в процессе получения знаний. Обучающимся предлагается индивидуальный учебный материал, отобранный на основе компьютерного алгоритма для достижения стандартизированных целей обучения. Однако технологии обучения, основанные на инструментальных методах, полноценно функционируют только при совместной работе с преподавателями [12].

Эффективность преподавательской работы со студенческой аудиторией осуществляется при учете следующих аспектов:

- взаимодействие преподавателей и обучающихся, позволяющее реализовать персонализированный подход при организации обратной связи, внутри студенческого коллектива, способствующее повышению их творческого потенциала и вовлеченности в учебный процесс;
  - применение методов активного обучения, в которые входит взаимодействие обучающихся, их погруженность в систему заданий на лекциях, обратная связь;
  - управление студенческой аудиторией, требующее от преподавателей
- вуза знаний современной методологии обучения студентов;
- повышение мотивации обучающихся, связанной с их успешной академической успеваемостью;
  - применение современных информационных и коммуникативных технологий обучения, обеспечивающих актуальный образовательный опыт для обучающихся, расширение границ их самообучения, предоставление возможности для организации персонализированного подхода в обучении [10].

Таким образом, на сегодняшний день университеты не могут функционировать только на ранее созданной, устоявшейся традиционной системе воспитания и обучения студентов. Вузам необходимо находить инновационные подходы к организации образовательного процесса, предполагающие гибкость и персонализацию в виде дальнейшей разработки концептуальных основ таргетированного развития студентов. Новые концептуальные подходы высшего образования основываются на возможности обучающихся применять инновационные технологии для достижения успеха в выбранном профессиональном пути, повышения рейтинга вуза [9]. Таргетированное развитие студентов-дефектологов является эффективной формой профессионального взаимодействия преподавателя и студента. Данная модель сотрудничества способствует расширению профессионального и личного опыта обучающихся, их опыта в организации смешанного формата обучения. В процессе совместного обучения студент имеет возможность получить и совершенствовать свой педагогический опыт во время проведения практических занятий с обучающимися или прохождения стажировок в школах. В процессе организации

таргетированного развития студенты должны обучиться навыкам грамотного наблюдения, формулирования выводов и оценивания роли применения научных знаний на практике [6].

#### Литература

1. Алмазова А.А., Туманова Т.В. Научная школа Т.Б. Филичевой «Персонализированный подход к диагностике и коррекции общего недоразвития речи у детей» // Научные школы московского педагогического государственного университета. 2023. № 2. С. 207-212.
2. Гарёва Т.А. Прогнозирование областей таргетированного развития траектории профессиональной подготовки логопедов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 191-193.
3. Ши Х. Роль цифровых библиотек в развитии профессионального образования // Мир университетской науки: культура, образование. 2023. № 8. С. 93-101.
4. Abatihun A.S., Boitumelo M.D. Empowering Learners Using Active Learning in Higher Education Institutionst // Active Learning – Beyond the Future. 2019. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/63456> (дата обращения: 12.04.2024).
5. Boas A.A., Hamtini T., Ferreira F.A., Furtado R.P.M. Quality Assurance in Distance Education in Brazil // Distance Education. 2012. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/39198> (дата обращения: 15.04.2024).
6. Dei D. Making Higher Education Count in Sub-Saharan Africa: Lessons from John Dewey's My Pedagogic Creed // Pedagogy – Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications. 2022. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/80997> (дата обращения: 24.04.2024).
7. Flogie A., Aberšek B. Artificial Intelligence in Education // Active Learning – Theory and Practice. 2021. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/75444> (дата обращения: 10.04.2024).
8. Ghina A., Simatupang T.M., Gustomo A. Entrepreneurship Education within Higher Education Institutions (HEIs) // Global Voices in Higher Education. 2017. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/55397> (дата обращения: 12.04.2024).
9. Gilson F. Reboúças Porto Junior Introductory Chapter: Communication, Education, and Internationalization – Paths and Possibilities of the Systems in the European Union // Education Systems Around the World. 2020. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/67969> (дата обращения: 02.05.2024).
10. Halliki H.L. Feedback and Feedforward as a Dialogic Communication in the Learning Environment // The Essence of Academic Performance. 2019. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/70520> (дата обращения: 08.04.2024).
11. Krishnakumaryamma A.N., Venkatasubramanian S. Technology-Mediated Pedagogies for Skill Acquisition toward Sustainability Education // New Pedagogical Challenges in the 21st Century – Contributions of Research in Education. 2018. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/59524> (дата обращения: 12.04.2024).
12. Mugimu C.B. Higher Education Institutions (HEIs) in Africa Embracing the “New Normal” for Knowledge Production and Innovation: Barriers, Realities, and Possibilities // Higher Education – New Approaches to Accreditation, Digitalization, and Globalization in the Age. 2021. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/79255> (дата обращения: 11.04.2024).
13. Pandya B., Cho B., Patterson L. Disparity in Higher Education Provision Caused by Technological Capabilities of Nations during Covid-19 // Pedagogy – Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications. 2021. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/79712> (дата обращения: 12.04.2024).
14. Svendsen B. The Nature of Science and Technology in Teacher Education // Teacher Education – New Perspectives. 2021. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/74953> (дата обращения: 21.04.2024).
15. Yunusa A.A., Umar I.N., Bervell B. Massive Open Online Courses (MOOCs) in Sub-Saharan African Higher Education Landscape: A Bibliometric Review // MOOC (Massive Open Online Courses). 2021. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/78755> (дата обращения: 03.04.2024).
16. Zambrano-Matamala C., Rojas-Díaz D., Salcedo-Lagos P., Albarran-Torres F., Diaz-Mujica A. Perception of Student-Teachers Regarding Self-Regulated Learning // Pedagogy in Basic and Higher Education – Current Developments and Challenges. 2019. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/69330> (дата обращения: 12.04.2024).

#### References

1. Almazova, A.A. and T.V. Tumanova, 2023. Scientific school of T.B. Filicheva “Personalized approach to the diagnosis and correction of general speech underdevelopment in children”. Scientific schools of Moscow Pedagogical State University. No. 2: 207-212.
2. Gareva, T.A., 2023. Forecasting areas of targeted development of the trajectory of professional training of speech therapists. Problems of modern pedagogical education. No. 81-2: 191-193.
3. Shi Hui, 2023. The role of digital libraries in the development of professional education. The World of Academia: Culture, Education. No. 8: 93-101.
4. Abatihun, A.S. and M.D. Boitumelo, 2019. Empowering Learners Using Active Learning in Higher Education Institutionst. Active Learning – Beyond the Future. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/63456>.

5. *Boas, A.A., Hamtini, T., Ferreira, F.A. and R.P.M. Furtado*, 2012. Quality Assurance in Distance Education in Brazil. Distance Education. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/39198>.
6. *Dei, D.*, 2022. Making Higher Education Count in Sub-Saharan Africa: Lessons from John Dewey's My Pedagogic Creed. Pedagogy – Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/80997>.
7. *Flogie, A. and B. Aberšek*, 2021. Artificial Intelligence in Education. Active Learning – Theory and Practice. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/75444>.
8. *Ghina, A., Simatupang, T.M. and A. Gustomo*, 2017. Entrepreneurship Education within Higher Education Institutions (HEIs). Global Voices in Higher Education. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/55397>.
9. *Gilson F.*, 2020. Reboças Porto Junior Introductory Chapter: Communication, Education, and Internationalization – Paths and Possibilities of the Systems in the European Union. Education Systems Around the World. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/67969>.
10. *Halliki, H.L.*, 2019. Feedback and Feedforward as a Dialogic Communication in the Learning Environment. The Essence of Academic Performance. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/70520>.
11. *Krishnakumaryamma, A.N. and S. Venkatasubramanian*, 2018. Technology-Mediated Pedagogies for Skill Acquisition toward Sustainability Education. New Pedagogical Challenges in the 21st Century – Contributions of Research in Education. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/59524>.
12. *Mugimu, C.B.*, 2021. Higher Education Institutions (HEIs) in Africa Embracing the “New Normal” for Knowledge Production and Innovation: Barriers, Realities, and Possibilities. Higher Education – New Approaches to Accreditation, Digitalization, and Globalization in the Age. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/79255>.
13. *Pandya B., Cho B. and L. Patterson*, 2021. Disparity in Higher Education Provision Caused by Technological Capabilities of Nations during Covid-19. Pedagogy – Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/79712>.
14. *Svendson, B.*, 2021. The Nature of Science and Technology in Teacher Education. Teacher Education – New Perspectives. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/74953>.
15. *Yunusa A.A., Umar I.N. and B. Bervell*, 2021. Massive Open Online Courses (MOOCs) in Sub-Saharan African Higher Education Landscape: A Bibliometric Review. MOOC (Massive Open Online Courses). Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/78755>.
16. *Zambrano-Matamala C., Rojas-Díaz D., Salcedo-Lagos P., Albarran-Torres F. and A. Diaz-Mujica*, 2019. Perception of Student-Teachers Regarding Self-Regulated Learning. Pedagogy in Basic and Higher Education – Current Developments and Challenges. Available at: <https://www.intechopen.com/chapters/69330>.

УДК 378.147

DOI 10.18522/2658-6983-2024-4-47-58

**Данчук И.И.,  
Павлова М.И.**

**ДИСЦИПЛИНА  
«РИСУНОК» КАК БАЗА  
ПРАКТИЧЕСКОГО  
ОБУЧАЮЩЕГО  
ДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ  
СПЕЦИАЛИСТОВ  
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ  
ПРОФИЛЕЙ  
В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

**Ключевые слова:** рисунок, рисование с натуры, линейно-конструктивное построение рисунка, воображение, мышление, объемно-пространственное мышление, подготовка специалистов художественных профилей в вузе.

В свете важнейших документов нашего государства («Основы государственной культурной политики» (Указ Президента РФ от 24.12.2014 г. № 808) [9] и «Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года» (распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 г. № 326-р)) [14] культура и искусство вполне оправданно причислены к ведущим ориентирам развития социума и поддержания национальной безопасности. В документах рекомендуется содействие творческому процессу специалистов художественных профилей в разработке и демонстрации социуму своих работ (творений архитектуры, дизайна, графики и других видов искусства).

«Единение науки, образования и искусства закладывает основу для понимания общественной миссии культуры как инструмента передачи новым поколениям свода моральных, этических и эстетических ценностей, составляющих ядро российской самобытности» [9]. Поэтому одна из «основных целей государственной культурной политики – сохранение исторического и культурного наследия и его использование для воспитания и образования» [14]. Безусловно, исходя из этих установок, современная вузовская подготовка специалистов художественных профилей укрепила свое положение.

Сейчас «высшая школа (бакалавриат и магистратура) отвечает за финальный этап подготовки, где идет формирование высококвалифицированного специалиста. Представление о мире в целом и о профессии в частности, о месте специалиста в этом мире – все закладывается в институтах и университетах» [7, с. 25]. На фоне этого в рамках образования, например, будущих учителей изобразительного искусства (педагог-художник) в

Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (далее – АПП ЮФУ) по направлению «44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль Технология и изобразительное искусство» [10], а также архитекторов и дизайнеров на факультете «Школа архитектуры, дизайна и искусств» Донского государственного технического университета (далее – ШАДИ ДГТУ) по направлениям: «07.03.01 «Архитектура», 07.03.02 «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия», 54.03.01 «Дизайн архитектурной среды» [8] немаловажная позиция отводится дисциплинам художественного образования, одной из которых является дисциплина «Рисунок». Учебные курсы художественного цикла непосредственно коррелируют друг с другом, причем рисунок сцепляет их в монолитный цикл. Ведь исполнение разнообразных заданий во всех без исключения этих дисциплинах начинается с работы карандашом, с целью показать замысел композиционного выбора. В связи с этим учебный курс «Рисунок» в разных профилях подготовки бакалавров предстает как дисциплина со своими специфическими нюансами: «Специальный рисунок», «Архитектурный рисунок» и др., в которых в той или иной степени акцентируется внимание на традиционной практике преподавания академического рисунка.

Слово «академизм» означает направление в искусстве, базирующееся на серьезной приверженности канонам классического искусства, сторонники которого были сосредоточены на безупречности рисунка, полной точности композиции, идеальном воспроизведении человеческого тела. Данное понятие произошло от слова «академия», знаменовавшего

в эпоху Возрождения школу, обучающую рисованию. Отсюда суть термина «академический», т.е. соблюдающий определенные нормы, ценности в изобразительном искусстве. Такой рисунок создается по частям, следуя регламентированным нормам (аллокация определенных заданий по рисунку и их скрупулезное исполнение: детальный осмотр воспроизводимой вещи, оформление тона, светотени и пространственного расположения вещи). Истинный смысл такого творения состоит в достижении цельности и законченности воспроизводимой формы. А вот курсы «Декоративное рисование», «Декоративная графика» и др. являют собой переходные этапы от рисунка с натуры к усиленной его трансформации.

Вышеописанное объясняет, что рисунок представляет собой способ коммуникации специалистов художественных профилей с существующей вокруг действительностью, поэтому миссией рисунка в рамках обучающего курса выступает содействие овладению бакалаврами основными навыками восприятия мира вокруг и правильного его представления на картинной плоскости.

Судя по всему, рисунок создается как отдельное по содержанию творение графики или же подается в качестве второстепенной инверсии с целью воплощения в жизнь оригинальных идей в живописи, графике, скульптуре и архитектуре. Акт выполнения графического произведения являет собой уникальный способ восприятия окружающего мира, процедуру каузации видения явственного мироздания графическими приемами. Он способствует «развитию пространственного воображения, образного мышления, координации руки и глаза, наблюдательности, а также приобретению

теоретических знаний и практических навыков в этой области» [4, с. 6].

Гребенников С.А. и др. утверждают, что «рисунок как способ объективной передачи на плоскости образов трехмерного мира, наблюдаемых в реальности или создаваемых воображением автора, традиционно является важной частью обучения пластическим искусствам» [3]. Рисование является также методом визуального исследования социальных репрезентаций [15]. В связи с этим данная дисциплина является собой базу практического обучающего действия будущего профессионала.

Ведь рисунок – не только искусство, но и наука, научающая умозрительно представлять форму, осознать конструктивную суть вещи, изображать формообразное строение объекта в двухмерном пространстве (по Г.М. Гладышеву). Р. Тайтлер и др. считают, что при создании рисунков обучающимся необходимо учитывать, насколько их рисунок соответствует особенностям предмета, который они представляют, а также осознать степень согласованности деталей как внутри составных частей рисунка, так и во всех связанных изображениях [16]. Иначе говоря, будущий специалист художественного профиля должен зреть воспроизводимый объект в динамике, прогрессе; чувствовать его архитектуру и строение, не замыкаясь на внешнем видении. Такого рода позиция (вникать, погружаться в объект, при этом запечатлевая его) дошла до нас еще с эры Возрождения благодаря живописным и графическим трудам творцов этого исторического периода. Примечательно, что рисунок также показывает строение объекта в его пространственной сути. Он в качестве образного представления вещи осмысливается рисующим заранее перед процедурой выполнения

изображения. Таким образом, можно сказать, что рисунок вмещает в себя логическое и ментальное зерно. Он, являясь искусством наброска, выступает в полной мере колыбелью и сутью видов живописи, истоком всякой науки (по Микеланджело Буонарроти).

По мнению В.Ю. Семенова и др., «все существенное в изобразительном произведении несет рисунок» [11, с. 8]. Значит, рисунок в интересах специалистов художественного профиля является собой ключевой механизм яркой демонстрации собственной идеи (проекта) и профессионализма.

Сегодня научная литература, освещающая проблему подготовки специалистов художественных профилей в вузе, представлена трудами многих исследователей (Н.П. Бесчастнов, Т.В. Волкова, Г.М. Гладышев, С.А. Гребенников, И.М. Гусакова, Ф.Х. Даудова, К.А. Кравченко, К.К. Константинов, Н.В. Курбатова, А.Ю. Лысенков, Л.Ф. Лысенкова, В.Ю. Семенов, М.М. Соркин, Г.А. Софронов, П.М. Якимчук и др.), подчеркивающих, что фраза «владеть рисунком» имплицитно включает ключевые навыки проникновения в самую суть вещи и осознание красоты предмета с последующим проектированием графическими инструментами объемного представления его структуры. Они же замечают, что здесь существенно отображение формы, изящества, конфигурации, конструктивно-пространственной целостности объекта и размещение его в окружающей обстановке.

По уверению же Г.А. Софронова, «студенты, занимаясь серьезно рисунком, приобретают возможность аналитического восприятия в природе всех ее безграничных пластических формообразований, умение познавать законы их развития и существования» [13]. Такое обучение графическому искусству бакалавров инициирует

для них обширные горизонты накопления ключевых компетенций в демонстрировании подлинного бытия, усиливает их креативность, мышление, воображение.

Степень интеракции и когерентности воображения, а также мышление субъекта образования, символизируя собой взаимозависимое сочетание, преобразуются и усиливаются вследствие самой учебно-практической работы в изобразительно-графическом плане. Фактически генерация креативных идей в случае превосходства в операции мышления представляет собой воображение.

Дефиниций понятия «воображение» предостаточно. Приведем некоторые из них. Так, воображение есть:

- конкретный вид действия, уникальным творением которого выступают познавательные образы реального мира (по Аристотелю);
- необычный стиль воспроизведения мира вокруг нас, воплощающийся в порождении актуальных образов и замыслов, опираясь на сложившиеся убеждения (по Я.Л. Коломенскому);
- источник наглядно-образной мыслительности, открывающий возможность субъекту разбираться в обстановке и разрешать вопросы, минуя практические шаги. Воображение имеет место при таких жизненных контекстах, когда реальные действия либо непосильны, либо бесполезны (по Р.С. Немову);
- одна из ключевых составляющих творческой деятельности, без чего не обойтись при воплощении в жизнь актуального, оригинального, необычного продукта (по А.В. Запорожцу).

Как видим, умение увидеть мысленным взором скрытый или порожденный фантазией объект, сохранять

его в уме (держать в голове, сознании), более того, умозрительно (про себя) управлять им – все это и есть воображение. А оперирование воображением креативно, с творческим подходом, активизирует творческое воображение.

Воображение невозможно без мышления. Последнее многими психологами (Л.С. Выготский, М.В. Гаврилова, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.) представляется в качестве интеллектуального понимания, логического восприятия, целостного осознания окружающей действительности. Эти исследователи ассоциируют внутреннюю суть личности с определенной, экстринсивной, реальной деятельностью.

«Мышление – психический познавательный процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира» [2].

В педагогическом аспекте категории «мышление» и «знание» сопряжены между собой. Поэтому мышление – это:

- разумная (мыслительная) активность, развертывающаяся посредством интеллектуальных умений (по И.С. Якиманской);
- энергичное действие воспроизведения окружающей реальности в сознании индивида (по Ю.М. Колягину);
- операция приобретения личностью знаниевого прироста при участии всех когнитивных схем интеллекта; процедура трансформации получаемых сведений посредством мысли (по М.А. Холодной).

Уникальным видом мышления, отличающимся созданием инновационного продукта в рамках самой познавательной деятельности по его воплощению, обеспечивающей вы-

работку решений и генерирование уникальных, эксклюзивных замыслов, выступает креативное мышление, полагающее изменение тактики разрешения сложности, обуславливающее непредвиденные умозаключения и итоги. Оно строится на воображении, подразумевает, будто на любую проблемную ситуацию возможны несколько решений. А это, в свою очередь, и есть фактор генерации креативных мыслей и экспрессии личности. Значимыми параметрами креативного мышления, по мнению Дж. Гилфорда, являются быстрота, гибкость, оригинальность, точность. Поэтому бакалавры, раскрывая свои приобретенные профессиональные компетенции в рамках рассматриваемого учебного курса и проявляя свою креативность, имеют возможность выполнять оригинальные, инновационные учебно-проектные задания по профилю обучения, а в формате самостоятельной работы представлять на просмотрах творческие рисунки, говорящие об их высоких познаниях в конструктивном построении рисунка, усиленном восприятии, творческой и развитом объемно-пространственном мышлении. Как пример, рисунок в созидательном акте архитектора подразумевает множество семантических подтекстов и продуцирует всевозможные профессиональные образы. Подтверждение этому находим в лаконичной цитате А.Ю. Лысенкова о том, что рисунок в силах запечатлеться многогранно: «как путевая записка, как реконструкция, как театральная декорация, как момент становления архитектурного образа, как иллюстрация архитектурного проекта, как пример формальной архитектурной композиции, как поясняющее, вспомогательное средство для передачи архитектурного проекта на бумаге, как стилизация манеры ар-

хитектурного изображения, как проекция стили архитектурного образа» [6].

Так, бакалавры художественных профилей, чтобы освоить азы рисунка, совершенствуют визуальное ощущение, познают приемы точного воспроизведения и трехмерного формообразования рисовальными инструментами, получают конкретные сведения о построении, перспективе и тональном рисовании, уясняют специфику перцепции объемного пространства объекта и способы воссоздания его на плоскости, практикуются непосредственно думать и находить ответы на проблемные вопросы креативного характера. В конечном счете это ведет к выработке у студентов базовых профессиональных компетенций, затем бакалавры для активизации мышления и целеустремленных действий по изображению объекта тренируются выполнять рисунки с натуры. Такие задания усиливают восприятие, память, воображение.

Д.Н. Кардовский тонко подмечает: «Главным и настоящим учителем является только натура. Начинать учиться нашему делу надо только на натуре. В конце учебного пути, когда уже приобретен опыт и знание, уяснено, в чем суть рисунка и живописи, можно копировать и изучать произведения больших мастеров и учиться у них понимать, как, пользуясь приобретенным на изучении природы опытом, они прокладывали свой творческий путь. Такое знакомство с высокими образцами развивает вкус и учит, как от простого изучения законов природы и ее реальной передачи перейти к творческому изображению ее... Совершенство исполнения приходит само собой в результате многих упражнений, как и во всех других ремеслах» [цит. по: 4, с. 7].

Студенты учатся рассматривать объект, фиксировать специфические черты

его формы, соотношений, светового контраста и характера поверхности. Вместе с тем одного внешнего осмотра мало, нужно иметь представление о строении объекта, органически присущей сути формы. Внешняя форма объекта обуславливается его конструктивными характеристиками. Поэтому будущие специалисты художественных профилей проникаются мыслью, что все без исключения объекты отличаются собственной структурой.

Так, в ДГТУ бакалавры архитектуры на 1-м курсе, в формате рисования с натуры, выполняют натюрморт из геометрических тел (это базовое упражнение). В результате практического обучения избранным формам (форма предмета есть геометрическая суть, конкретизирующая его внешний абрис): гранным (куб, призма, пирамида) и тел вращения (цилиндр, конус, шар), субъекты образования уясняют логику формообразования предметов и правила их воспроизведения. Затем студенты изображают геометрические тела с натуры с конструктивным и тональным осмысливанием. С целью выражения видимости значительности пространства, расстояния и трехмерности объекта подключается техника изображения предметов и пространства на плоскости – перспектива: линейная (иллюзорное представление формы и размеров объектов в пространстве во время зрительного восприятия) и воздушная (тональная), характеризующаяся воссозданием светотеневых и колористических (а не линейных) особенностей запечатлеваемых объектов, при этом наблюдается угасание четкости и ясности контуров предметов сообразно их смещению с позиции зрителя. Вслед за этим студенты овладевают умениями и навыками изображения аналогичных форм согласно видению во всевозможных

ракурсах, выполняют упражнения по вычитанию объемов изнутри основных геометрических конфигураций. Нужны умения и навыки рисования формы с разнообразных позиций, при этом показывая трехмерность, пространственно-конфигурационное свойство формы. Бакалавры вследствие продолжительного обучающего действия приобретают способность наблюдения объекта, установления его геометрической сущности, идентифицирующей его контур (форму) и соразмерность его частей (пропорции), грамотного определения габаритов и размещения объекта в рамках предписанного формата (компоновка). Такие испытания обеспечивают реализацию значительно усложненных в объемно-пространственном плане рисунков (объемно-пространственные композиции из ряда геометрических тел). Описываемые задания есть ориентир к плавному переключению на рисование сочетаемых архитектурных форм.

В образовании же будущих учителей изобразительного искусства в АПП ЮФУ один из определяющих принципов – приобщение студентов к искусству «доносить до учащихся конструктивные и тональные основы сложной формы», а также «демонстрации работы различными графическими материалами» [1, с. 213]. Поэтому преподаватель вуза обязан простроить обучение бакалавров художественных профилей дидактически обоснованно. Осуществление структурного анализа в работах студентов помогает обнаружить глубину понимания и осведомленность в профессиональной лексике, степень своеобразия и нестандартность мысли, ясность выводов и точность самооценки. Исключительно следуя положениям академического рисунка (самость, четко налаженный мыслительный процесс), бакалавр

пытается создавать свой рисунок качественно. Спектр задач для субъектов образования данного профиля начальных курсов разноплановый (сначала рисунок натюрморта, потом пейзажи, наброски и зарисовки представителей фауны, фигуры человека, сюжеты жанровой направленности). К выполнению этого блока заданий бакалавры приступают с приобретения сведений о составляющих графики (точка, линия, штрих, пятно). Вследствие чего студенты, первоначально постигая основы рисунка, создают эскиз натюрморта только линией.

Волкова Т.В., Гусакова И.М. подчеркивают, что преподаватель вуза обязан заострять интерес обучающихся на «элементах графики» (по Н.П. Бесчастному) и их изобразительном и выразительном потенциале, субъекты же образования при этом должны осознавать, что «линия в рисунке может размыкаться, быть прерывистой, разомкнутой, а в другом случае может быть практически замкнутой, непрерывной... Предметы, выполненные толстой линией, кажутся ближе, а нарисованные тонкой линией – дальше» [1, с. 214].

Вместе с тем количество часов, отводимое на аудиторную часть учебной дисциплины «Рисунок», с каждым годом сокращается, из-за чего студенты часто не дописывают свои рисунки, и их приходится доделывать уже дома (это, однако, зависит от преподавателя: какую задачу он поставит, какой натюрморт потребует написать). Поэтому важную роль играет и самостоятельная работа бакалавров, которая способствует освоению учебной программы по дисциплине, и состоит в выполнении задания (упражнения), полученного от преподавателя. По словам К.А. Кравченко, «создание оптимальных форм организации их самопод-

готовки имеет много положительных моментов в профессиональной подготовке студентов» [5, с. 153].

Примерные тематические упражнения по рисунку для будущих специалистов рассматриваемых художественных профилей приведены на рисунках 1 и 2 (образцы работ в упражнениях взяты из поисковой системы «Яндекс.Картинки»).

Выполняя самостоятельную работу, студенты могут научиться грамотно и вовремя выполнять всю аудиторную работу по рисунку. Поэтому учебные программы по рисунку сегодня максимально адаптируют для того, чтобы получаемые выпускниками навыки и умения пригодились в профессии.

На основе всего вышеизложенного можно полагать, что обладание умением созерцать природу свидетельствует о способности исследовать ее строение. Получается, что необходимо всегда выполнять рисунок обдуманно, не нарушая установленных правил: любая представляющая затруднения для осуществления совокупность действий в рамках исполнения рисунка безусловно разбивается на моменты действий, постигаемые бакалаврами по установленному алгоритму, который в свою очередь ясно сгенерирован и гарантирует единство концепции всей процедуры. В этом контексте актуально высказывание М.М. Соркина: «Каждая линия, штрих, тон рисуют форму, т.е. тени и полутени представляют собой не бессмысленные пятна, а определенные плоскости предмета, выражающие его объем» [12]. Следовательно, показывая расположение поверхности объекта, бакалавр не имеет оснований неупорядоченно рисовать тона на бумажной глади. Он обязан демонстрировать распределением штриха особенности, структуру объекта. Поэтому студент старается

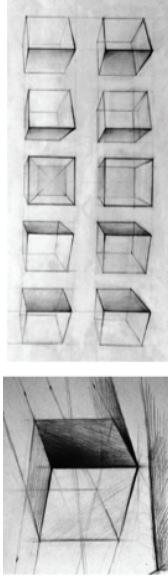
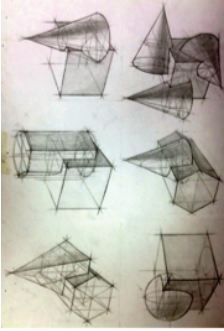
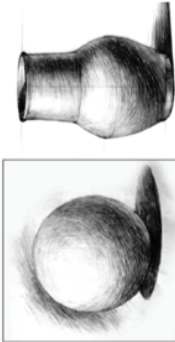
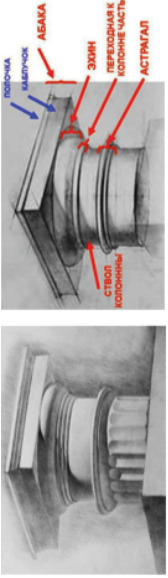
№ п/п	Упражнение	Содержание задания	Примеры рисунков
1	Линейно-конструктивное построение: геометрическое тело на просвет	Геометрическое тело на просвет. Следует рассмотреть на просвет, например, призм — как она строится в разных ракурсах; куб — с разных точек перспективы (сбоку, сверху, снизу...); конус (лежит, стоит, повернут, завернут...). Затем реально повторить эти упражнения в заданном формате	
2	Врезка	Врезка — например, между кубом и конусом. Их надо между собой врезать, показать на просвет, как один в другой врезается (соединение происходит как в черчении)	
3	Тональность	Выполнение натюрморта с быговыми предметами (изучить тон, поштриховать, придать тональность предмету). Например, сделать светотеневую градацию на шаре, или выполнить врезку и показать какую-то градацию, или попробовать распределить светотени на кувшине, на яблоке	
4	Капитель	Изучить материал: сначала сделать просто рисунок капители от руки и подписать название каждой части (абака, каннелюры, количество их), т.е. разобрать, чтобы теоретически понимать, из чего она состоит и где каждый элемент находится (например, где там полочка, каблучок, какие виды бывают). Всё это прорисовать, поупражняться в выполнении рисунка капители, чтобы уже на занятии, видя с натуре колонну с капителью, окончательно ее дорисовать	

Рис. 1. Примерные упражнения по рисунку для самостоятельной работы для будущих архитекторов

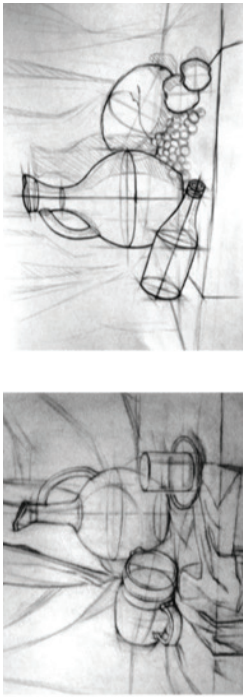

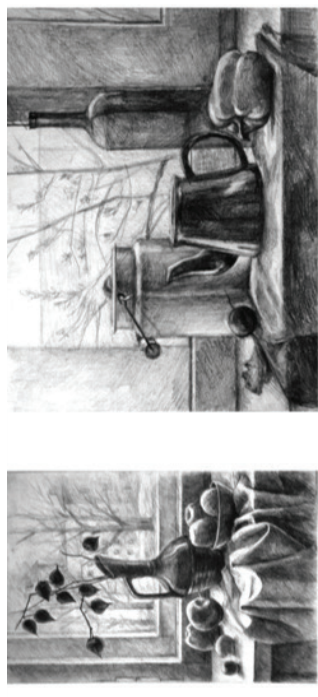
№ п/п	Упражнение	Содержание задания	Примеры рисунков
1	Выполнение линейного наброска натюрморта	Развивать у студентов способность продемонстрировать соединение и позиции всех предметов натюрморта	
2	Рисование силуэта, предмета, фигуры животного, пейзажа	Развивать у студентов способность к анализу пятном (сноровку узреть пятно или силуэт вещи)	
3	На воспроизведение натюрморта у окна, в контржуре	Развивать у студентов способность запечатлевать постановку, даже хорошо читаемую по пятнам	

Рис. 2. Примерные упражнения по рисунку для самостоятельной работы для будущих художников-педагогов

добиваться стройности и пластичности в рисунке, чтобы нанесенные полутон, свет, рефлекс и блик обусловливали эффект целостности изображаемой вещи. Грамотное выполнение тонального задания при выполнении рисунка способствует лучшему восприятию объекта при наличии контраста между ним и фоном. Иначе говоря, бакалавры осознают, что разнообразно оформленный фон на рисунке (сочетающий светлые и темные места) наполняет пространство вокруг объекта воздушной средой.

В связи с этим основная задача преподавания искусства рисунка в высшей школе – прививать студентам умения точного восприятия трехмерных форм объектов изображения и рациональной, пошаговой передачи их на поверхности листа. Одновременно придается значение разбору конструкций геометрических гипсовых макетов, т.к. структура всякой вещи в корне осознается как их геометрическая квинт-эссенция. Достоверно осмысленные и изученные принципы при воспроизведении простых форм стимулируют в значительной мере целенаправленную тенденцию рисования сложных конфигураций в дальнейшем.

Совершенствование умений и оттачивание навыков рисунка у студентов воплощается в действительность в формате практических занятий с опорой на детальный анализ натуры вместе с освоением фундаментальных принципов изобразительной грамоты (по М.М. Соркину), преподносящейся бакалаврам в ходе изобразительной деятельности и вспомогательной самообразовательной инициативы по изучению учебно-профессиональных изданий, а также выполнения заданий-упражнений в рамках самостоятельной работы. Любое задание по рисунку предусматривает поиск решений для конкретных учебно-творческих про-

блемных ситуаций, доводящихся до всеобщего сведения преподавателем, прежде чем начать применять упражнения на практике, вследствие чего завершенность рисунка детерминируется масштабом решения предложенных проблемных вопросов.

Линейно-конструктивное построение рисунка – сущностный атрибут в развитии объемно-пространственного мышления у бакалавров. Данный прием гарантирует формирование у них предрасположенности к анализу при выполнении рисунка. Для конструктивного рисунка имманентно графическое знаковое обозначение. Соответственно, бакалавры проникают в суть графического языка рисунка и познают разновидности рисования.

Итак, на основании всего изложенного выше можно заключить:

- 1) учебный курс «Рисунок» – немаловажная дисциплина в вузе, заключающая в себе тот фундамент знаний и интеллектуальный ресурс, в отсутствие которых нереально полноценно существовать в роли специалиста художественного профиля;
- 2) главная задача – научить студентов рисованию с натуры, обучающее действие которого следует строить с планированием задач на становление объемно-пространственного мышления;
- 3) целесообразно вырабатывать навыки линейно-конструктивного построения на занятиях рисунком, не придавать значения бессмысленным элементам, а постараться мастерски уловить саму суть, отличающую изображаемый объект, определить его «главное», воспринять его.

Таким образом, данная учебная дисциплина, будучи технической платформой изобразительных искусств,

скрупулезно и детально осваивается бакалаврами художественных специальностей в современном вузе.

#### Литература

1. Волкова Т.В., Гусакова И.М. Организация изучения академического рисунка в художественно-педагогической подготовке студентов // *Кант*. 2022. № 3 (44). С. 211-219.
2. Гаврилова М.В. Основные теории мышления в трудах отечественных и зарубежных авторов // *Актуальные исследования*. 2022. № 26 (105). С. 50-52.
3. Гребенников С.А., Иванов А.О., Ушков В.И. Актуальные вопросы преподавания художественно-графических дисциплин в архитектурно-дизайнерском вузе (опыт кафедры рисунка, живописи и скульптуры) // *Творчество и современность*. 2022. № 2 (17). С. 70-74.
4. Даудова Ф.Х., Хаидов Х.Я., Бестаев А.Л. Архитектурный рисунок: учебное пособие. Грозный: ГГНТУ, 2023. 132 с.
5. Кравченко К.А. Особо значимые педагогические условия обучения академическому рисунку в системе художественно-педагогического образования // *Философия образования*. 2016. № 3. С. 148-156.
6. Лысенков А.Ю., Лысенкова Л.Ф. Смысловые значения рисунка в творчестве архитектора // *Педагогика и просвещение*. 2016. № 4. С. 420-424.
7. Мартыненко Е.В. Образование: основные предпосылки и тенденции преобразования // *Мир университетской науки: культура, образование*. 2022. № 5. С. 25-30.
8. Образовательные стандарты и требования. ФГБОУ ВО «ДГТУ». URL: <https://old.donstu.ru/sveden/eduStandarts/> (дата обращения: 15.01.2024).
9. Основы государственной культурной политики (утв. Указом Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808). URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/70828330/paragraph/1:0> (дата обращения: 17.03.2024).
10. Приказ «Об утверждении образовательного стандарта Южного федерального университета по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». URL: <https://sfedu.ru/files/upload/sts/33997/П181-ОД%2044.03.05.pdf> (дата обращения: 17.01.2024).
11. Семенов В.Ю., Константинов К.К., Якимчук П.М. Рисунок как доминанта в изобразительном искусстве // *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*. 2017. № 2 (69). С. 5-13.
12. Соркин М.М. Основные особенности обучения дизайнеров выполнению академического рисунка // *Бизнес и дизайн ревю*. 2019. № 2 (14). С. 13.
13. Софронов Г.А. Значимость дисциплины «Рисунок» в системе художественного образования для взаимосвязи всех дисциплин художественного цикла // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. Т. 27. С. 234-236.
14. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 февраля 2016 г. № 326-п). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71243400/> (дата обращения: 17.03.2024).
15. Martikainen J., Hakoköngäs E. Drawing as a method of researching social representations // *Qualitative Research*. 2023. Vol. 23 (4). P. 981-999.
16. Tytler R., Prain V., Aranda G., Ferguson J., Gorur R. Drawing to reason and learn in science // *Journal of Research in Science Teaching*. 2020. Vol. 57 (2), P. 209-231.

#### References

1. Volkova, T.V. and I.M. Gusakova, 2022. Organisation of the study of academic drawing in the artistic and pedagogical training of students. *Kant*. No. 3 (44): 211-219.
2. Gavrilova, M.V., 2022. The main theories of thinking in the works of national and foreign authors. *Topical Research*. No. 26 (105): 50-52.
3. Grebennikov, S.A., Ivanov, A.O. and V.I. Ushkov, 2022. Topical issues of teaching art and graphic disciplines in the architectural and design university (experience of the Department of Drawing, Painting and Sculpture). *Creativity and Modernity*. No. 2 (17): 70-74.
4. Daudova, F.H., Khaidov, H.Y. and A.L. Bestaev, 2023. *Architectural drawing: textbook*. Grozny: GGNTU.
5. Kravchenko, K.A., 2016. Particularly significant pedagogical conditions of teaching academic drawing in the system of art and pedagogical education. *Philosophy of Education*. No. 3: 148-156.
6. Lysenkov, A.Yu. and L.F. Lysenkova, 2016. Semantic meanings of drawing in the work of an architect. *Pedagogy and Enlightenment*. No. 4: 420-424.
7. Martynenko, E.V., 2022. Education: basic prerequisites and trends of transformation. *The World of Academia: Culture, Education*. No. 5: 25-30.
8. Educational standards and requirements. FGBOUE VO 'DGTU'. Available at: <https://old.donstu.ru/sveden/eduStandarts/> (date of reference: 15.01.2024).
9. Fundamentals of the State Cultural Policy (approved by the Decree of the President of the Russian Federation No. 808 dated 24 December 2014). Available at: <https://ivo.garant.ru/#/document/70828330/paragraph/1:0> (date of reference: 17.03.2024).
10. Order "On Approval of the educational standard of Southern Federal University in the direction of training 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles). Available at: <https://sfedu.ru/files/upload/sts/33997/П181-ОД%2044.03.05.pdf> (date of access: 17.01.2024).
11. Semenov, V.Y., Konstantinov, K.K. and P.M. Yakimchuk, 2017. Drawing as a dominant in the fine arts.

- In the World of Science and Art: issues of philology, art history and cultural studies. No. 2 (69): 5-13.
12. *Sorkin, M.M.*, 2019. The main features of training designers to perform academic drawing. *Business and Design Review*. No. 2 (14): 13.
  13. *Sofronov, G.A.*, 2017. Significance of the discipline "Drawing" in the system of art education for the interrelation of all disciplines of the art cycle. *Electronic Journal "Concept"*. Vol. 27: 234-236.
  14. Strategy of the state cultural policy for the period up to 2030 (approved by the order of the Government of the Russian Federation of 29 February 2016 No. 326-r). Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71243400/> (date of circulation: 17.03.2024).
  15. *Martikainen, J.* and *E. Hakoköngäs*, 2023. Drawing as a method of researching social representations. *Qualitative Research*. Vol. 23 (4): 981-999.
  16. *Tytler, R., Prain, V., Aranda, G., Ferguson, J.* and *R. Gorur*, 2020. Drawing to reason and learning in science. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 57 (2). P. 209-231.

УДК 378.016

DOI 10.18522/2658-6983-2024-4-59-70

**Тореева Т.А.,  
Панова Л.Д.,  
Ван Мэнчжу**

## **РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Ключевые слова:** познавательная самостоятельность студентов, деятельность, мотивация, качество личности, иностранный язык, процесс обучения, умение учиться.

Признание человека высшей социальной ценностью в свете новой парадигмы – гуманизации образования – как никогда порождает необходимость формирования такой среды обучения в вузе, где созданы условия для раскрытия и развития способностей личности обучающихся, обогащения их внутреннего мира, самосовершенствования и саморазвития. Подготовка конкурентоспособного специалиста, который обладает гибким мышлением, творческим воображением, компьютерной грамотностью и профессиональным самосознанием предполагает наделение его полномочиями центрального субъекта, который организует свой процесс обучения.

Стремительное развитие мировой глобализации привело к росту потребности в специалистах, владеющих иностранными языками и, конечно, к повышению требований к уровню их профессиональной подготовки. Сегодня, в условиях стремительного роста количества информации и быстрого темпа ее обновления, преподаватель уже не является единственным источником знаний для студентов. Поэтому в условиях быстрой информатизации общества, увеличения объемов новой и важной информации исключительно важную роль играет процесс формирования у студентов желания и умения самостоятельно овладевать знаниями, получать эти знания из современных источников. Благоприятная основа для решения этой проблемы создается в процессе обучения. Будущий специалист должен научиться находить и выделять профессионально важные знания, предлагаемые современным учебным информационным пространством, самостоятельно усваивать и оперативно использовать приобретенные знания. Оптимальный путь овладения иностранными

языками – получение информации из современных источников. В таком случае умение учиться является необходимой способностью, с помощью которой студент имеет возможность эффективно получать необходимую информацию, чтобы использовать ее для дальнейшего профессионального роста, то есть самообучения. Именно этим обуславливается неоспоримая актуальность исследования проблемы формирования познавательной самостоятельности студентов при изучении иностранного языка.

Проблема познавательной самостоятельности привлекала внимание зарубежных и отечественных исследователей в античные времена (Конфуций, Сократ), в период становления педагогической науки (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский), была и остается объектом научных исследований современной эпохи. Недостаточность познавательной самостоятельности делает обучающегося пассивным, неспособным к применению приобретенных знаний, тормозит развитие его мышления.

Различные аспекты проблемы познавательной самостоятельности студента освещены во многих психолого-педагогических исследованиях, где она рассматривается как *качество его личности*, которое характеризует «стремление и готовность без посторонней помощи овладевать знаниями и способами деятельности» (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); *характеристика деятельности*, которая несет в себе элементы творчества и предполагает активность обучающегося (Г.И. Щукина); *совокупность познавательных умений и навыков*, которые позволяют обучающимся самостоятельными усилиями продвигаться в овладении знаниями и способами деятельности (Н.А. Половникова, Т.И. Шамова).

Т.И. Шамова также считает, что на познавательную самостоятельность людей влияет интерес. После того, как люди начинают интересоваться определенной вещью, они активно усваивают знания об этом, определяют конкретную цель и, наконец, достигают ее упорным трудом [7, с. 69].

В исследованиях много внимания уделяется общим признакам познавательной самостоятельности, а также развитию практических навыков самостоятельной познавательной деятельности. Так, Холек (Holec) определяет познавательную самостоятельность при изучении иностранного языка как «способность учиться с личной ответственностью», то есть способность обучающихся брать на себя ответственность за решения, касающиеся всех аспектов обучения. В частности, это включает установление целей обучения, определение содержания и процесса обучения, выбор методов и навыков обучения, контроль процесса обучения, оценку результатов обучения [9].

Таким образом, в исследованиях ученых сущность понятия «познавательная самостоятельность» определяется органическим единством трех сторон качества личности обучающихся: *мотивационной* (мотивы познавательной интеллектуальной деятельности), *содержательной* (инвариантно-вариативные знания) и *процессуальной* (способность самостоятельно осуществлять познавательную деятельность). Мотивационная сторона предопределяет потребность и стремление личности к познанию. При исследовании процессуальной стороны познавательной самостоятельности внимание ученых фокусируется на формировании у студентов личностной направленности, определенных свойств и качеств, системы знаний, умений и навыков.

Все стороны познавательной самостоятельности влияют друг на друга.

Мы считаем, что познавательную самостоятельность студентов с педагогической точки зрения более уместно рассматривать как умение осуществлять познавательную и профессиональную деятельность, а с психологической – как качество личности.

Познавательную самостоятельность можно рассматривать лишь через познавательную деятельность. Она осуществляется с целью усвоения знаний, умений, интеллектуальных навыков субъекта обучения, имеет место и в процессах восприятия, памяти, внимания, воображения, воли. Поэтому под воздействием познавательной деятельности происходит развитие всех психических процессов, что способствует общему становлению и формированию личности, изменению самого субъекта, который, приобретая новые знания, приобретает также новые познавательные возможности, новые практические действия. Учитывая вышесказанное, вполне очевидно, что познавательная самостоятельность – это прежде всего «процесс познавательной деятельности, ориентированный не на саму деятельность, а на результаты, определяющие качественно новое развитие личности» [3]. Характер этой деятельности, ее масштаб и интенсивность являются наиболее общими критериями развития самостоятельности, а ее уровень влияет на характер самостоятельной познавательной деятельности. Чем больше в деятельности новизны, творчества, тем больше в ней проявления и развития познавательной самостоятельности.

Все ученые подчеркивают важность познавательной самостоятельности студента высшей школы. Только когда человек владеет способностью учиться

самостоятельно, он может активно осваивать новые знания, расширять свои умения и повышать свои способности.

Анализ теоретических основ проблемы познавательной самостоятельности позволил выявить основную общую характеристику означенного феномена – это «интегративное динамическое качество личности, аккумулирующее стремление к самостоятельности, самоконтроль, совокупность умений познавательной деятельности, теоретические (общие и специальные) знания, их усовершенствование, творческое применение в различных ситуациях для решения проблем без посторонней помощи» [5].

Основываясь на проведенном анализе теоретических исследований, мы рассматриваем познавательную самостоятельность студента высшей школы и как *процесс*, и как *результат*; она составляет динамическое качество личности, ее основой является органическое сочетание интеллектуальных способностей и умений, готовности и стремления выполнить образовательную деятельность без внешнего вмешательства, адекватно оценить ход и результаты этой деятельности. Как сложное личностное качество познавательная самостоятельность содержит в своей структуре *знания, мотивы, способности действий*, степень выраженности которых имеет значительное влияние на характер и результаты учебной деятельности обучающихся. Очевидно, что это интегративное свойство личности требует системного подхода к его анализу.

Следует отметить, что процесс обучения иностранному языку очень сложен. Это процесс получения информации и ее переработки, процесс решения проблем; обучение состоит из ряда действий, включая ощущение, восприятие, запоминание, мышление,

воображение, усвоение, обобщение и применение на практике. Успех при изучении иностранного языка во многом зависит от того, какие цели преследуют студенты. Как известно, передача знаний от преподавателя к студенту не может быть эффективной без деятельности самого обучаемого. Все это свидетельствует о том, что обучение иностранному языку тесно связано с познавательной деятельностью студента.

Познавательная деятельность – сложный процесс, который требует от обучаемого значительного напряжения и затрат умственных сил. Усвоение знаний требует управления вниманием, регуляции чувств, волевых усилий, позитивного отношения и сформированных интеллектуальных умений. Поэтому в познавательной деятельности важную роль играет внутренняя активная позиция студента – позиция субъекта познания. Высшим уровнем развития субъектной позиции студента в познавательной деятельности является потребность в самореализации, которая невозможна без сформированности такого личностного образования, как познавательная активность, влияющая на результативность познавательной деятельности.

В этой связи заслуживает внимания точка зрения И.С. Якиманской относительно природы познавательной активности, которая может проявляться как на уровне внешней (репродуктивной) активности, так и на уровне внутренней (мыслительной) активности. Репродуктивная активность выражается в стремлении студента воспринять, запомнить и воспроизвести учебный материал по образцу – при отсутствии интереса как к знаниям, так и к самому процессу учения. Мыслительная активность проявляется в стремлении к самостоятельному обретению знаний,

приращению ранее усвоенных знаний, переносу усвоенных знаний на решение новых учебных и практических заданий, овладению новыми способами решения учебных проблем, что связано с творческой деятельностью [8].

Объективной предпосылкой повышения эффективности познавательной активности является применение студентами самостоятельных усилий к овладению знаниями, умениями и навыками, то есть проявление самостоятельности. При этом самостоятельность постепенно превращается в сознательную, произвольную активность и соответствующим образом влияет на эффективность познавательной деятельности.

Китайскими учеными самостоятельность обучающихся также рассматривается как условие эффективного обучения: Ли Мучунь считает, что автономия обучающихся – это гарантия того, что они смогут применять правильные и эффективные методы самостоятельного обучения [10]; Гао Цзили также отмечает, что самостоятельность студентов играет очень важную роль в изучении иностранного языка [11].

Опираясь на проведенный структурно-понятийный анализ исследуемого феномена (И.Я. Лернер, Н.А. Половникова, Т.И. Шамова и др.), нами смоделирована структура познавательной самостоятельности студента как объединение конструктов: мотивационно-волевого, практико-ориентированного, содержательно-методического и рефлексивного, которые функционируют в единстве, на основе взаимодополнения, органического сочетания и функциональной целесообразности [4; 6; 7].

*Мотивационно-волевой компонент* определяет иерархию и соотношение учебных, познавательных и профессиональных мотивов, учебных потребностей студентов в осуществле-

нии самостоятельной познавательной деятельности; систему приоритетов и предпосылок в становлении готовности к самообразованию; потребность и уровень активности студента в профессиональном самопознании и самоактуализации, в самоутверждении благодаря реализации способностей при изучении иностранного языка. *Практико-ориентированный компонент* связан с овладением средствами и способами познавательной деятельности. *Содержательно-методический компонент* включает развитость мышления у будущих специалистов, качество их знаний по изучаемым дисциплинам; дидактические и методические знания относительно видов, форм, способов и приемов организации самостоятельной учебной деятельности в процессе обучения. *Рефлексивный критерий* очерчивает отношение студента к самому себе как к субъекту образовательной деятельности, степень самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля, самооценки собственных действий; способность к анализу и оценке результатов деятельности других, а также к корректировке путей организации собственной самостоятельной учебной деятельности в процессе обучения; стремление к профессиональному самосовершенствованию.

Теория является основой практики, а практика – конечной целью теории. Для исследования процесса формирования познавательной самостоятельности студента при изучении иностранного языка мы применили метод педагогического эксперимента. Этот метод позволяет не только выявить имеющиеся уровни познавательной самостоятельности, которые сложились в прошлом опыте студентов, но и во время самого исследования проследить динамику развития этих уровней,

что дает возможность варьировать, перестраивать методику формирования познавательной самостоятельности в зависимости от педагогических условий.

На подготовительном этапе для отбора контрольной и экспериментальной группы была проведена оценка мотивов, влияющих на выбор русского языка в качестве иностранного среди китайских студентов, изучающих русский язык в университетах Китая и в России. В опросе принял участие 391 студент, в числе которых как обучающиеся в Китае (284 человека), так и в России (107 человек). Исследование проводилось с целью выявления внутренних и внешних мотивов, влияющих на процесс выбора русского языка для изучения в качестве иностранного у студентов. Ответ предполагал множественный выбор.

Внутренняя мотивация обучения относится к мотивации, вызванной интересом студентов к обучению. Внутренние познавательные мотивы формулируются как: «интерес к изучению русского языка», «возможность использовать аутентичные материалы в области литературы, искусства при посещении России», «стремление к самосовершенствованию и саморазвитию», «мне нравится страна Россия и я хочу понять ее культуру и народные обычаи» и т.п. Внешние познавательные мотивы обучения относятся к мотивации, вызванной внешним побуждением, такие как: «желание получить высокооплачиваемую работу», «выбор родителей», «требования по выполнению учебного плана» и т.п.

На основании анализа результатов анкетного опроса можно сделать следующие выводы:

1. По результатам данного анкетирования определено соотношение внешних и внутренних мотивов, влия-

ющих на выбор для изучения русского языка в вузах китайскими студентами. Выбор профессии является фактором, который в наибольшей степени влияет на выбор иностранного языка.

2. При выборе дисциплины «Русский язык как иностранный» у студентов, обучающихся в Китае, преобладают внешние факторы, тогда как у студентов, обучающихся в России, лучше сформирована внутренняя мотивация. Так, студенты, обучающиеся в МГУ имени М.В. Ломоносова, приезжают в Москву с главной целью – совершенствоваться в профессиональной деятельности и улучшать свой уровень владения русским языком.

3. При опросе студентов, изучающих русский язык, также можно отметить, что девушки больше внимания уделяют внутренним мотивам, они хотят учиться в соответствии со своими интересами и потребностями, тогда как юноши склонны больше учитывать внешнюю среду и результаты, которые можно получить по итогам учебы.

4. В Китае на выбор специальности у студентов большое влияние оказывает такой фактор, как баллы Гао Као (аналог ЕГЭ в Китае). 71% студентов Тяньцзиньского университета иностранных языков, участников эксперимента, ответили, что изучают русский язык потому, что их баллы Гао Као не позволили им выбрать другие вузы и другие специальности. Для таких студентов специальность, связанная с изучением русского языка – лучший вариант, так как в современных условиях в Китае растет потребность в специалистах со знанием русского языка. Как мы видим, в Китае баллы Гао Као оказывают очень сильное влияние на выбор специальности.

Анализируя указанные результаты, мы пришли к выводу, что при организации обучения студентов необходимо

повышать как внешнюю, так и внутреннюю мотивацию к изучению русского языка.

С учетом требований, предъявляемых к организации опытно-экспериментальной работы, в контрольную группу (КГ) были отобраны студенты, обучающиеся в России, в экспериментальную (ЭГ) – обучающиеся в вузах Китая, принявшие участие в анкетировании и имеющие статистически незначимые отличия в уровне сформированности у них мотивации самостоятельного изучения русского языка. Исследование проводилось на базе Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и Тяньцзиньского университета иностранных языков. В экспериментальную группу вошли 142 студента-второкурсника, обучающихся на факультетах русского языка Тяньцзиньского университета иностранных языков (4 академических группы) и Биньхайского института иностранных дел данного университета (2 академических группы), контрольную группу составили 136 обучающихся русскому языку на факультете педагогического образования и в Высшей школе перевода (факультет) МГУ им. М.В. Ломоносова. Выбор студентов второго курса для исследования обусловлен тем, что эти студенты уже адаптированы к обучению в вузе, изучают русский язык уже второй год.

Констатирующий этап экспериментальной работы направлен на установление у участников эксперимента исходного уровня сформированности познавательной самостоятельности – определены показатели сформированности у студентов мотивационно-волевых качеств, операциональных навыков и навыков рефлексии в ведении самостоятельной познавательной деятельности по изучению иностранного языка. Также был использован

специально подобранный комплекс методов психолого-педагогической диагностики, представленный в диагностическом блоке спроектированной модели [1; 2].

Обобщенные показатели сформированности компонентов познавательной самостоятельности у китайских студентов, изучающих русский язык, представлены на диаграмме (рис. 1).

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента выявлен достаточно низкий уровень сформированности познавательной самостоятельности (компонентов данного качества личности) у студентов экспериментальной и контрольной групп.

В ходе подготовительного этапа эксперимента аспирантом был разработан курс «Основы познавательной самостоятельности студентов», материалы которого были применены автором в ходе обучения студентов «умению учиться» в ЭГ. Обучение проводилось в форме семинаров. Студенты были ознакомлены с основными понятиями, такими как познавательный интерес, мотивация, рефлексия и др.; со структурой познавательной самостоятельной деятельности, критериями и уровнями ее сформированности для

обеспечения осознания студентами обобщенных характеристик содержания учебных действий и знаний по ее формированию. Занятия проводились с применением активных методов, с использованием конкретных примеров, чтобы студенты поняли сущность и прочувствовали значение познавательной самостоятельности для их обучения и будущей профессиональной деятельности.

Знания и навыки аудирования, перевода, грамматики, чтения требуют в своем формировании значительной самостоятельной (в том числе – самоорганизуемой и самоуправляемой) учебно-познавательной деятельности со стороны обучающихся. Поэтому уровень сформированности практико-ориентированного и содержательно-методического компонентов познавательной самостоятельности студентов, изучающих иностранный язык, определен как усредненный показатель владения обучающимися русским языком. Оценивание проводилось в письменной и устной формах. Тестирование показало сопоставимые результаты у обучающихся обеих групп (рис. 2, 3).

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента в ЭГ

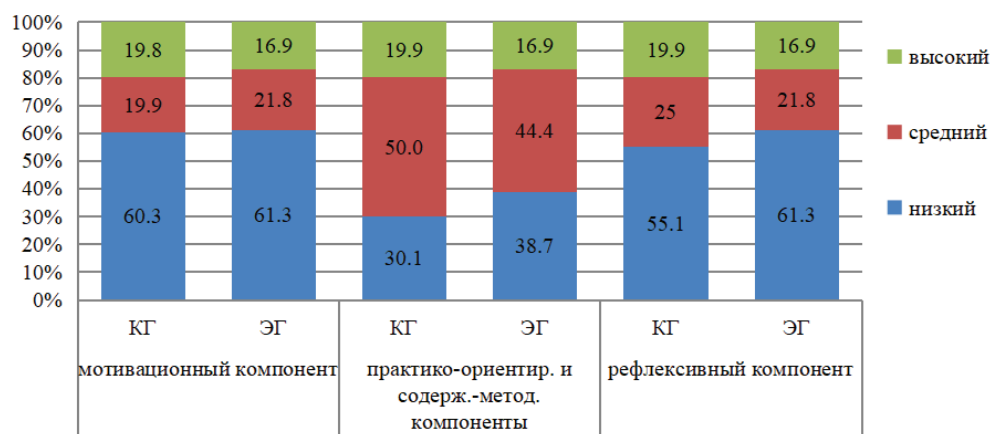


Рис. 1. Уровень сформированности компонентов познавательной самостоятельности у студентов КГ и ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

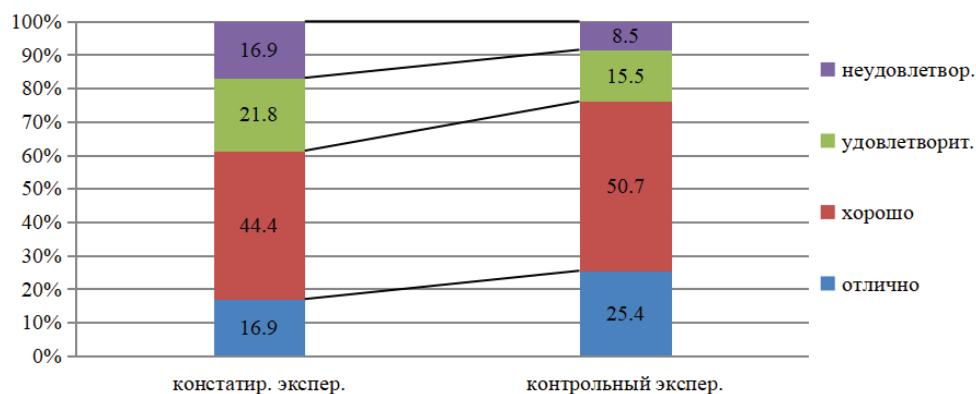


Рис. 2. Динамика сформированности практико-ориентированного и содержательно-методического компонентов познавательной самостоятельности у студентов ЭГ

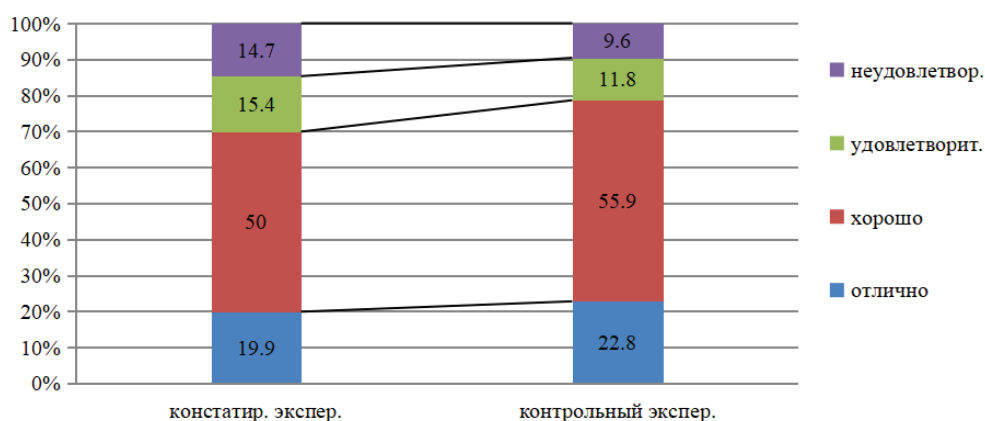


Рис. 3. Динамика сформированности практико-ориентированного и содержательно-методического компонентов познавательной самостоятельности у студентов КГ в процессе опытно-экспериментальной работы

целенаправленно реализовывалась разработанная нами комплексная программа формирования познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному (русскому) языку. Подготовка и проведение учебных занятий строились на основе методико-технологической карты формирования познавательной самостоятельности студентов в процессе языкового обучения. В ходе реализации экспериментальной программы обучения использовались как традиционные методы и формы

обучения иностранному языку, так и элементы педагогических технологий и моделей обучения на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся (в т.ч. технологии проектного обучения, дифференцированного обучения, «перевернутый класс», ИК-технологии, технологии, направленные на выработку у студентов исследовательских компетенций и др.), способствующие формированию у студентов познавательной самостоятельности, развитию инициативы в поиске необходимой информации и в конечном

итоге – смелости в выражении своего мнения и применении полученных знаний на практике.

Формирующий этап педагогического эксперимента по оценке эффективности спроектированной системной модели развития познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку длился два семестра. При организации обучения русскому языку как иностранному мы выявили, что в формировании познавательной самостоятельности студентов учебная дисциплина «Иностранный язык» играет особую роль, овладение которой связано с возможностью развития интеллектуальной сферы студентов, их речевой деятельности, познавательных умений, умений учиться, активизации механизмов познавательной самостоятельной интеллектуальной деятельности. Влияние познавательной самостоятельности студентов на успеваемость не одностороннее, они взаимодействуют. На контрольно-аналитическом этапе экспериментальной работы была проведена повторная диагностика показателей сформированности компонентов познавательной самостоятельности студентов в КГ и ЭГ [1; 2].

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на положительную динамику в развитии у студентов мотивации самостоятельной познавательной деятельности в изучении русского языка как иностранного, мотивация самостоятельного познания у обучающихся осталась достаточно низкой. В ЭГ – половина (50%), а в КГ – более 55% студентов продемонстрировали низкий уровень мотивации самостоятельной познавательной деятельности в изучении русского языка как иностранного. При этом отметим, что в ходе экспериментальной работы зафиксирована

положительная динамика в развитии мотивационно-волевого компонента познавательной самостоятельности студентов.

В ходе оценки сформированности у обучающихся знаний и операциональных навыков ведения самостоятельной познавательной деятельности (сформированность практико-ориентированного и содержательно-методического компонентов рассматриваемого личностного качества) выявлен достаточно значимый рост показателей в экспериментальной группе. Динамика показателей сформированности у студентов экспериментальной и контрольной групп знаний и операциональных навыков ведения самостоятельной познавательной деятельности представлена на диаграммах (рис. 2, 3).

Студенты ЭГ справились с выполнением контрольных заданий достаточно успешно, увеличилось число студентов, набравших высокие баллы. Отдельно отметим: при написании сочинения не оказалось студентов, не справившихся с заданием. Анализ результатов успешности выполнения заданий студентами ЭГ дает основание сделать вывод об эффективности созданных в данной группе в ходе формирующего эксперимента условий обучения. Рост показателей в КГ объясним качеством процесса традиционной языковой подготовки китайских студентов в вузах России.

Применение статистических методов обработки информации позволило нам установить, что полученные в ходе эксперимента изменения в показателях сформированности у студентов ЭГ практико-ориентированного и содержательно-методического компонентов познавательной самостоятельности являются статистически достоверными.

Исследование уровня рефлексивности у студентов КГ и ЭГ мы провели

на основе диагностики рефлексии А.В. Карпова [1].

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень рефлексивности студентов ЭГ достоверно повысился. С ростом способности у студентов к самоанализу создаются условия для повышения уровня сформированности у них познавательной самостоятельности: в процессе обучения студенты более грамотно подходят к распределению своего времени для занятия самостоятельной познавательной деятельностью; оптимально выстраивают алгоритмы сбора, анализа и обработки учебно-познавательного и информационного материала; более корректно анализируют свою познавательную деятельность, выявляют и исправляют свои ошибки и вносят в саморегулируемую познавательную деятельность коррективы (рис. 4).

Отметим, что и по нашим наблюдениям, и по мнению преподавателей, проводивших лекции и учебные занятия в ходе эксперимента в экспериментальных группах, студенты данных групп в ходе опытно-экспериментальной работы проявляли

инициативу в изучении новых слов, в просмотре учебных текстов перед занятиями, в выражении своих мыслей на русском языке. Преподаватели отметили возросший уровень общения студентов во внеучебное время на русском языке; значительно увеличилась частота самостоятельной познавательной деятельности студентов в знакомстве с русскоязычной информацией, не входящей в учебники русского языка.

Об эффективности разработанных дидактических условий свидетельствуют данные формирующего этапа педагогического эксперимента, которые показали, что в ЭГ зафиксированы статистически значимые позитивные изменения относительно уровней сформированности познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения русского языка как иностранного. Полученные результаты могут быть применены в вузах при обучении бакалавров русскому языку как иностранному, а также для разработки спецкурсов и написания рекомендаций по формированию познавательной самостоятельности студентов.

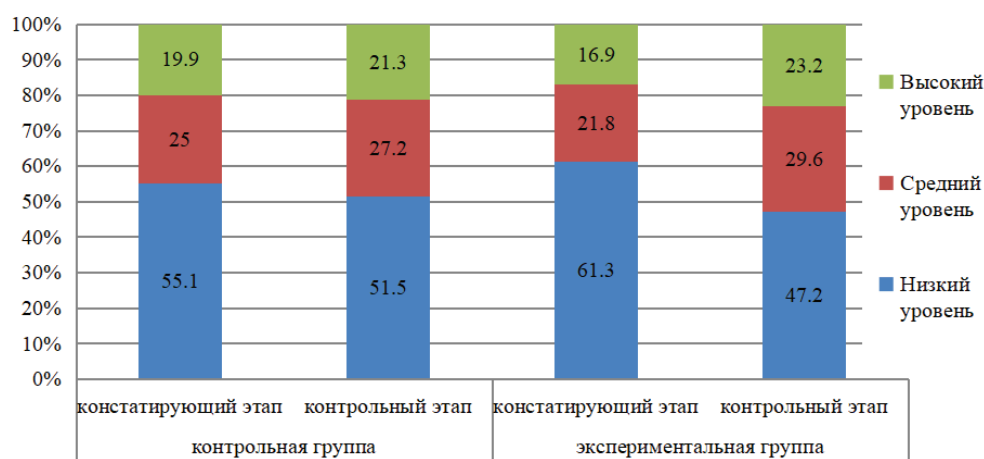


Рис. 4. Динамика сформированности рефлексивного компонента познавательной самостоятельности у студентов КГ и ЭГ в ходе педагогического эксперимента

Обобщая рассмотренное, можно утверждать, что проблема формирования познавательной самостоятельности студентов является одной из наиболее актуальных в современной психолого-педагогической теории и практике. При обучении она выполняет разные функции: в процессе формирования гармонично развитой личности – как цель обучения; в процессе усвоения знаний, умений и навыков – как способ повышения осознанности и действенности усвоенного материала.

Проблема формирования познавательной самостоятельности студента глубокая и многоаспектная и не исчерпывается проведенным исследованием. К перспективной тематике дальнейших научных поисков можно отнести выявление педагогических условий эффективности развития операциональной составляющей рассматриваемого качества личности студентов на основе дифференциации обучения; разработку педагогического инструментария формирования познавательной самостоятельности изучающих иностранный язык на основе широкого использования ИК-технологий.

#### Литература

1. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. Т. 7, № 2. С. 42-45.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45-57.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
4. Лернер И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1971. Вып. 4. С. 34-39.
5. Панова Л.Д., Ван М. Познавательная самостоятельность студентов как педагогическая проблема // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 1. С. 33-44.
6. Половникова Н.А. Система и диалектика воспитания познавательной самостоятельности школьников // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся: Уч. записки. Сб. 2. Ч. 1. Казань, 1969. С. 45-61.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
8. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. 144 с.
9. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981. 32 p.
10. 李牧春. 大学英语课堂自主学习策略研究 // 长春师范大学学报 (社会科学版). 2015年第. 1期. 第45-46页. (Ли Мучунь. Исследование стратегий автономного обучения в классах английского языка в колледже // Журнал Чанчуньского нормального университета (издание по общественным наукам). 2015. № 1. С. 45-46.)
11. 高吉利. 国内学习者自主研究述评 // Foreign Language World. 2005年第. 6期. 第55-60页. (Гао Цзилу. Обзор отечественных исследований по автономии учащихся // Мир иностранных языков. 2005. № 6. С. 55-60). URL: <http://www.cqvip.com/QK/96947X/20056/20805898.html> (дата обращения: 18.12.2022).

#### References

1. Dubovitskaya, T.D., 2002. Methodology for diagnosing the directionality of educational motivation. *Psychological Science and Education*. Vol. 7, No. 2: 42-45.
2. Karpov, A.V., 2003. Reflexivity as a mental property and the methodology of its diagnostics. *Psychological Journal*. Vol. 24, No. 5: 45-57.
3. Leontiev, A.N., 2004. *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Smysl; Academy.
4. Lerner, I.Ya., 1971. Criteria for cognitive independence levels of students. *New research in pedagogical sciences*. Moscow: Pedagogika. Vol. 4: 34-39.
5. Panova, L.D. and M. Wang, 2022. Cognitive autonomy of students as a pedagogical problem. *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*. No. 1: 33-44.
6. Polovnikova, N.A., 1969. System and dialectics of education of cognitive independence of schoolchildren. *Education of cognitive activity and independence of students: Scientific Notes*. Col. 2, part 1. Kazan: 45-61.
7. Shamova, T.I., 1982. *Activation of schoolchildren's learning*. Moscow: Pedagogika.
8. Yakimanskaya, I.S., 1979. *Developing learning*. Moscow: Pedagogika.

9. *Holec, H.*, 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
10. *Li Muchun*, 2015. Research on autonomous learning strategies in college English classes. *Journal of Changchun Normal University (Social Science Edition)*. 2015. No. 1: 45-46.
11. *Gao Jili*, 2005. A review of domestic research on learner autonomy. *Foreign Language World*. 2005. No. 6: 55-60. Available at: [//www.cqvip.com/QK/96947X/20056/20805898.html](http://www.cqvip.com/QK/96947X/20056/20805898.html) (date of reference: 18.12.2022).

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,  
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

- **Korobko E., Danilova M., Zuzina A.** Emotional and personal characteristics of women who have chosen an alternative path to motherhood
- **Гордикова И.В., Юматова И.И., Шевырева Е.Г., Задорожная О.В., Новохатько Е.Н.** Специфика когнитивных ошибок и вторичной выгоды болезни у пациентов с невротическими расстройствами

УДК 159.99

DOI 10.18522/2658-6983-2024-4-73-78

**Korobko E.,  
Danilova M.,  
Zuzina A.**

## **EMOTIONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF WOMEN WHO HAVE CHOSEN AN ALTERNATIVE PATH TO MOTHERHOOD**

**Ключевые слова:** вина, мотивация, бесплодие, усыновление, материнство, усыновление, приемное родительство.

### **1 Introduction**

Being a parent means being responsible and making decisions despite the widest range of feelings and emotions. Making these decisions begins already at the stage of planning to expand the family and have a baby. Women have at least three ways: to conceive a child naturally, artificially (using ART) or through adoption. Some women believe that it is enough to change their lifestyle to get pregnant – healthy eating habits, less stress and physical activity. But you can't limit yourself to just this since the time to go to the clinic also plays an important role in this case. It should be kept in mind that secondary infertility usually occurs in older couples who have already had one or two children and who often begin trying for more after a few years. Meanwhile, as we know, the number of children conceived is decreasing every year. Our previous research shows that women who fail to conceive on their own are prone to feelings of guilt. Excessive guilt is related to depression and anxiety and can burden parents [8]. According to R. Vinten, guilt can play an important role in life [9] and should not be underestimated. Some psychoanalytic researchers believe that psychotherapists should help parents to learn to distinguish their personal conflicts from their child's projective hostility, to avoid the catastrophic risk of a collapse and dissolution of the adoptive bond, threatened both by the adoptee's "negative transference" towards the new family and by the parents' inability to cope with that, as well as their own countertransference [4]. Existential psychologist I. Yalom identified three types of guilt: neurotic, genuine and existential one [10] where a genuine feeling of guilt is a consequence of actions or events committed by the subject in reality; neurotic guilt – in connection with the desire to commit some

kind of offense, or a conscious violation of other people's prohibitions; existential guilt is regret about one's own unfulfillment. R. May, in turn, divided existential guilt into three more subtypes [6]. Let's consider them applicable to the research topic. The first is the emergence of a feeling of guilt due to the lack of self-realization, that is, the inability to realize oneself as a mother. The second option is that it is impossible to merge with a child who is not there, or to experience the feelings of other pregnant women and mothers, that is, we are talking about the appearance of a feeling of guilt due to the impossibility of merging. The third type of existential guilt is the separation of man from nature and the inability to fulfill the divine plan, which may be relevant for religious women.

After conducting a study in 2019, Italian scientists concluded that in cases where the cause of infertility is solely the level of anxiety and general distress both before and during treatment which is likely associated with feelings of guilt. They compared anxiety levels in women before and after ART treatment. Anxiety levels were significantly higher before treatment than during treatment. They found significantly higher levels of anxiety and general distress in patients receiving treatment for female infertility. The researchers suggested that the higher levels of anxiety in the pre-treatment sample were likely a consequence of not knowing what they should do to solve their problem [7]. In psychological terms, intolerance of uncertainty was an irrational belief that influenced the level of anxiety. This became the impetus for continuing the authors' previous researches and delve deeper into the topic.

The subject of this study is the emotional and personal characteristics of women who have chosen an alternative path to motherhood (namely, those

who have chosen the IVF program or adoption) in the age group from 25 to 49 years. The object of the study is women with reproductive difficulties (who have chosen an alternative path to motherhood) in the age group from 25 to 49 years.

Research hypothesis: «Women who have chosen an alternative path to motherhood have emotional and personal characteristics that differ from those of women with biological children, in particular, levels of guilt and anxiety».

In connection with the constructed hypothesis, it was supposed to solve the following problems: 1. Conduct a correlation analysis and identify the features of correlation dependencies between the studied indicators in two groups of subjects. 2. To compare and to analyze the results of two different groups of respondents to identify differences.

## **2 Materials and methods**

The first part of the study (2021-2022) was carried out in absentia. Social networks and forums dedicated to current topics became a means of finding and bringing together women for the survey. The second stage (2022-2023) took place in person at the Center of social services that trains parents wishing to adopt a child. All correspondents of the second stage of the study also signed informed consent to participate in the study. Thus, there were examined 42 women who were diagnosed with infertility and decided to turn to IVF (Group 1, average age – 33.6), 33 women who did not have reproductive difficulties (Group 2, average age – 37.7) and 24 women with reproductive difficulties who chose an alternative path to parenthood through adoption (Group 3, average age – 43.4). Criteria for inclusion in the sample, common to all groups: female gender, age range from adulthood to 49 years. The first group

also had to have been diagnosed with infertility for more than 1 year. The upper limit of the age range is determined by the WHO fertile age of a woman (49 years). It is necessary to clarify that in demography, the upper limit of the range for developing countries, which, according to the IMF, includes the Russian Federation, is considered to be age 44 years. In this study, we limited ourselves to a range with an upper limit of 49 years, due to the presence of women in it who want to become mothers and the new possibilities of modern reproductology. The range could have been wider if the entry age threshold was reduced with meeting other criteria for selecting the sample but in the end it was limited to the youngest participants and respondents willing to participate in this work. The criteria for Group 3 was women of reproductive age over 18 years who wish to adopt a child, regardless of whether they have reproductive problems.

The following methods were used:

1. Bass-Durkee Inventory (BDHI) with a "Guilt Feelings" scale [3].
2. Spielberger-Hanin test (STAI) for anxiety level [2].

### 3 Results

We collected data from subjects using questionnaires posted online as well as face-to-face. Correlation analysis revealed the peculiarities of correlation dependencies between the studied indicators in each group of subjects. The level of personal anxiety was equally high in all three groups.

To test this statement, the Fisher test (which estimates the significance of differences between the percentages of two samples) was used with the hypotheses.

H0: The proportion of individuals who exhibit the studied effect (high Personal Anxiety (T-anxiety)) in Sample 1 is not greater than in Sample 2.

H1: The proportion of individuals who exhibit the studied effect (high Personal Anxiety (T-anxiety)) in Sample 1 is greater than in Sample 2.

$\varphi = 2 \cdot \arcsin(P)$ , where P is the percentage expressed in fractions of one.

$$\varphi^{*0.05} = 1.64$$

$$\varphi^{*0.01} = 2.31,$$

$\varphi^{*emp} = 0.503$ , the obtained empirical value  $\varphi^{*}$  is in the zone of insignificance. H1 is rejected. Data used for calculating the Fisher angular transformation are given in table 1.

Table 1

Data for calculating the Fisher Angular Transform (Groups 1, 2).

Groups	Groups "Effect": (T-anxiety) > 45 points	"No effect": (T-anxiety) < 45 points	Amounts
	Number of subjects	Number of subjects	
Group 1	23 (54.8%)	19 (45.2%)	42 (100%)
Group 2	20 (60.6%)	13 (39.4%)	33 (100%)

Similar comparisons of other groups are shown in Tables 2 and 3. The obtained empirical values of  $\varphi^{*}$  are also in the zone of insignificance. H1 is rejected.

The situation is similar for the studied parameter "Situational Anxiety" (S-anxiety),  $\varphi^{*emp} = 1.29$ , the obtained empirical value  $\varphi^{*}$  is in the zone of insignificance. H1 is rejected, that is, the proportion of people whose anxiety is in the range of high values in the group of women with reproductive difficulties is not bigger than in Group 2.

The level of "feeling guilt" in Group 2 was lower than in Group 1 (with difficulties in reproduction) and these differences were statistically significant. Nonparametric analysis (using the Mann-Whitney U test) showed that for a given size, differences in the level of a trait in

Table 2

Data for calculating the Fisher Angular Transform (Groups 1, 3).

Groups	Groups "Effect": (T-anxiety) > 45 points	"No effect": (T-anxiety) < 45 points	Amounts
	Number of subjects	Number of subjects	
Group 3	10 (41.7%)	14 (58.3%)	24 (100%)
Group 1	23 (54.8%)	19 (45.2%)	42 (100%)

Table 3

Data for calculating the Fisher Angular Transform (Groups 3, 2).

Groups	Groups "Effect": (T-anxiety) > 45 points	"No effect": (T-anxiety) < 45 points	Amounts
	Number of subjects	Number of subjects	
Group 3	10 (41.7%)	14 (58.3%)	24 (100%)
Group 2	20 (60.6%)	13 (39.4%)	33 (100%)

Table 4

Critical values for Group 1. Spearman rank correlation.

N	p	
	0,05	0,01
42	0,3	0,39

the compared groups are not statistically significant for the values of "feelings of guilt" in the first and third groups of respondents (Figure 1).

Thus, we can conclude that the level of guilt among women who decide to adopt a child is no different from the level of guilt among women with biological children while it is higher among infertile women. A statistically highly significant direct correlation was also found between "T-anxiety" and feelings of guilt in infertile women. This differentiates Groups 1 and 2. The critical values (for Spearman rank correlation) are given in Table 4.

Similar indicators from the 2nd and 3rd groups of correlations did not reach the level of statistical significance.

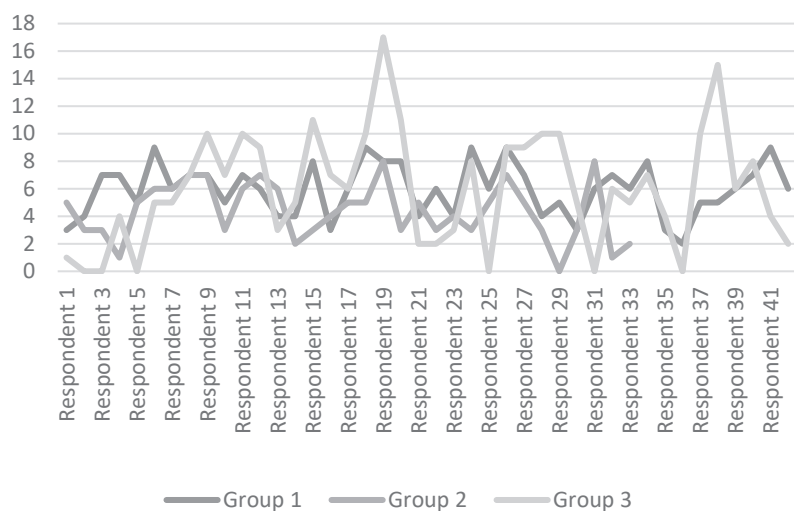


Figure 1. The level of the "Feeling of guilt" (BDHI) at Groups of respondents.

#### 4 Conclusion

Thus, our assumptions were partially confirmed. It can be assumed that women who have used reproductive technologies as an alternative path to motherhood have certain reproductive attitudes and personal qualities that are different from maternal ones; that affects their mental state, level of anxiety and overall satisfaction with life, namely an increased sense of guilt, which correlates with the level of anxiety. However, women who chose adoption as an alternative path to motherhood do not have significant differences in this indicator. It was concluded that infertile women had increased feelings of guilt and this indicator was statistically significant. While women who took the path of adoption do not differ in terms of “feelings of guilt” from the group of mothers with biological children. It can also be assumed that women who decide to adopt are at a different stage of accepting their health and awareness. Also, it is likely that other factors beyond the scope of our study could have influenced the overall high level of anxiety among women in both groups.

The authors conclude that work with women who have chosen alternative ways to expand their family should include careful processing of feelings of guilt, the use of a gestalt approach or work with cognitive attitudes. The authors also believe that before applying for adoption, it is necessary to consider whether the woman has had a negative experience with ART. In the future, it is planned to study the motivation of such women to adopt in more detail.

#### Conflict of interests

The authors declare no conflict of interest.

We express our gratitude to the current scientific supervisor, Dean, Professor, Doctor of Technical Sciences. Abakumova

Irina Vladimirovna (Don State Technical University) for professional advice. And also to the director of the center for social services, Anastasia Aleksandrovna Omelchenko, for providing the field for research. Currently, work on the study is ongoing.

#### Литература

1. Данилова М.А., Коробко Е.В., Пантелеймонова Т.С. Исследование совпадающего поведения матерей в замещающих семьях // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 7 (221). С. 412-417. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.07.p412-417.
2. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. А.О. Прохорова. СПб.: Речь, 2004. 480 с.
3. Buss A., Durke A. An Inventory for Assessing Different Kinds of Hostility // Journal of Consulting Psychology. 1957. Vol. 21. P. 343-380.
4. Guasto G. Psychoanalysis versus adoption: analytic parenthood and parental countertransference // The American Journal of Psychoanalysis. 2020. Vol. 80. P. 395-414. DOI: 10.1057/s11231-020-09264-w (2020).
5. Korobko E.V. Relationship between the feelings of guilt with anxiety and depressive symptomatology in women with infertility // The world of academia: culture, education. 2022. Vol. 4. P. 73-78. DOI: 10.18522/2658-6983-2022-4-73-78.
6. May R. Power and Innocence: A Search for the Sourcing of Violence. New York: W.W. Norton, 1998. 292 p. 0-393-31703-X (1972).
7. Massarotti C., Gentile G., Ferreccio C., et al. Impact of infertility and infertility treatments on quality of life and levels of anxiety and depression in women undergoing invitro fertilization // Gynecological Endocrinology. 2019. Vol. 35: 6. P. 485-489. DOI: 10.1080/09513590.2018.1540575.
8. Shalev I., Sharon F. et al. Parental guilt and children's internalizing and externalizing behavior: The moderating role of parental reflective functioning // Journal of Family Psychology. Advance online publication. 2023. Vol. 37 (8). URL: <https://doi.org/10.1037/fam0001156> (2023) (дата обращения: 03.05.2024).
9. Vinten R. Wittgenstein, Guilt And Western Buddhism // Contemporary Buddhism. 2021. Vol. 21 (2). DOI: 10.1080/14639947.2021.1965298.
10. Yalom Irvin D. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. Basic books, 1970. 632 p.

#### References

1. Danilova, M.A., Korobko, E.V., and T.S. Panteleimonova, 2023. Study of coping behavior of mothers in substitute families. Scientific Notes P.F. Lesgaft University. No. 7 (221): 412-417. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.07.

2. A workshop on the psychology of states: A textbook, 2004. Edited by prof. O.A. Prohorov. SPb.: Rech'.
3. Buss, A. and A. Durke, 1957. An Inventory for Assessing Different Kinds of Hostility. *Journal of Consulting Psychology*. 1957. Vol. 21: 343-380.
4. Guasto, G., 2020. Psychoanalysis versus adoption: analytic parenthood and parental countertransference. *The American Journal of Psychoanalysis*. Vol. 80: 395-414. DOI: 10.1057/s11231-020-09264-w (2020).
5. Korobko, E.V., 2022. Relationship between the feelings of guilt with anxiety and depressive symptomatology in women with infertility. *The World of Academia: Culture, Education*. 2022. Vol. 4: 73-78. DOI: 10.18522/2658-6983-2022-4-73-78.
6. May, R., 1998. *Power and Innocence: A Search for the Saurcer of Violence*. New York: W.W. Norton.
7. Massarotti, C., Gentile, G., Ferreccio, C., et al., 2019. The impact of infertility and infertility treatments on quality of life and levels of anxiety and depression in women undergoing invitro fertilization. *Gynecological Endocrinology*. Vol. 35:6: 485-489. DOI: 10.1080/09513590.2018.1540575.
8. Shalev, I., Sharon, F., et al., 2023. Parental guilt and children's internalizing and externalizing behavior: The moderating role of parental reflective functioning. *Journal of Family Psychology*. Advance online publication. Vol. 37 (8). Available at: <https://doi.org/10.1037/fam0001156>.
9. Vinten, R., 2021. Wittgenstein, Guilt And Western Buddhism. *Contemporary Buddhism*. Vol. 21 (2). DOI: 10.1080/14639947.2021.1965298.
10. Yalom, Irvin D., 1970. *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. Basic books.

УДК 615.851.1+159.923  
DOI 10.18522/2658-6983-2024-4-79-87

**Гордикова И.В.,  
Юматова И.И.,  
Шевырева Е.Г.,  
Задорожная О.В.,  
Новохатько Е.Н.**

## **СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК И ВТОРИЧНОЙ ВЫГОДЫ БОЛЕЗНИ У ПАЦИЕНТОВ С НЕВРОТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

**Ключевые слова:** когнитивные ошибки, вторичная выгода болезни, невротическое расстройство, психосоматическая патология, когнитивные искажения, когнитивные конструкты, психосоматика.

© Гордикова И.В., 2024  
© Юматова И.И., 2024  
© Шевырева Е.Г., 2024  
© Задорожная О.В., 2024  
© Новохатько Е.Н., 2024

Проблема расстройств невротического спектра привлекает внимание отечественных и зарубежных исследователей тем, что ведущая роль в формировании неврозов различной природы принадлежит психологическому фактору (А.А. Александров, Т.А. Караваева, Б.Д. Карвасарский, Е.С. Молчанова, Aleksandrowicz, Egmond, Friedman, Kellerman). Анализ статистической документации показал, что за вторую половину XX в. количество людей в России, подверженных расстройствам невротического спектра, выросло в 6 раз, при этом невротические расстройства занимают лидирующую позицию в рейтинге форм расстройств здоровья. По данным ВОЗ за 2023 год, в европейских странах показатель распространенности невротических расстройств составил 64,2 на 1000 населения. Доля больных с невротическими расстройствами в общем числе больных, зарегистрированных в РФ в 2023 г., составила 14,9%, а среди впервые заболевших – 27,4%, с учетом того, что некоторое число возможных пациентов вообще не обращаются за медицинской помощью. Специалисты ВОЗ прогнозировали к 2020–2025 гг. второе место по причинам смертности и инвалидности именно расстройствам невротического спектра [2].

Актуальность исследования обусловлена тем, что изучение наиболее частотных когнитивных ошибок пациентов с различными формами невротического расстройства и их связи с вторичными выгодами от болезни играет важную роль для клинической практики, позволяя при сопровождении пациентов с вторичной выгодой болезни с неконструктивными стратегиями определять дополнительные маркеры, указывающие на вид вторичной выгоды, и корректно выстраивать вектор медицинской и психологиче-

ской помощи больному. В этой связи вопрос разработки диагностических психологических маркеров в виде когнитивных ошибок и вторичных выгод от болезни, характерных для определенных расстройств невротического спектра, приобретает особую актуальность.

В исследованиях, посвященных изучению невротических расстройств, акцентируется внимание на идее, что происхождение и течение болезни зависят от отношения человека к окружающему его миру, к себе, к жизни в целом. Центральным направлением таких исследований выступает поиск особого психического качества, являющегося фактором, предрасполагающим к возникновению психосоматической патологии и влияющим на течение и лечение заболеваний [7].

По мнению представителей когнитивно-поведенческого подхода (А. Бек, А. Фримен), эмоционально значимые ситуации накладывают отпечаток на особенности мышления и поведения человека и проявляются в так называемых когнитивных искажениях. Когнитивные искажения трактуются как ошибки мышления, затрудняющие объективную оценку ситуации и выбор оптимальной копинг-стратегии, позволяющей справиться с ней, что отражается на психоэмоциональном состоянии человека. В силу того, что для большинства пациентов с невротическими расстройствами характерна эмоциональная детерминация актуализации симптомов, когнитивные искажения сопровождают и течение мыслей, и эмоции, и поведение таких пациентов, а дезадаптивные особенности мышления могут не только служить фактором формирования невротического расстройства, но и выступать маркером психологического неблагополучия индивида [1].

Когнитивные искажения в той или иной мере присущи каждому человеку и могут быть представлены в таких формах, как гиперболизация (значительное преувеличение возможных катастрофических последствий некоторого события); дихотомическое мышление (бескомпромиссное восприятие мира); предсказание (склонность к угадыванию событий с различным модусом результативности); чтение мыслей (приписывание другому человеку негативных мотивов или намерений); эмоциональное обоснование (доказательством реального положения вещей выступают чувства); сверхобобщение (глобальные выводы из одного или нескольких событий); навешивание ярлыков; долженствование (жесткие требования по отношению к себе и другим людям); мысленный фильтр (предвзятость в способе обработки информации в пользу собственных убеждений); обесценивание (оценка положительного события в негативном или индифферентном регистре); низкой стрессоустойчивости (преувеличение роли временного дискомфорта); персонализации (восприятие событий в контексте своей жизни на фоне игнорирования других фактов) [10].

В основе негативной триады системы убеждений человека, порождающей когнитивные искажения, характерные для эмоциональных расстройств, находятся:

- 1) самость (порождает неприятие себя, своего тела, качеств, желание быть другим);
- 2) мир (ведет к обесцениванию себя, своего опыта);
- 3) будущее (вызывает мысли о бесперспективности существования).

По мнению А. Бека и А. Вайсмана, непродуктивные модели мышления представлены «автоматическими мыслями», которые находятся за сферой

сознательного контроля, определяя существование носителя невротического расстройства.

Из упомянутых выше когнитивных искажений выделим основные:

- 1) произвольный вывод (заключение, основанное на отсутствии фактов);
- 2) избирательная абстракция (умозаключение на основе одного элемента в соответствии с убеждениями носителя невротического расстройства);
- 3) обобщение (выводы, основывающиеся на единичном событии);
- 4) гиперболизация (преувеличение значимости события);
- 5) обесценивание (игнорирование значимости события);
- 6) персонализация (приписывание собственных негативных чувств другим людям) [1].

Депрессивным людям присуще нелогичное мышление, основанное на авторской логике. Глубинные ошибочные убеждения формируются без участия критики, принимаются за истину, стимулируя уход в депрессию или конфликтное реагирование. Именно деструктивные мысли являются важнейшими факторами, приводящими людей к тревоге и отчаянию [1].

Когнитивные искажения в силу их неосознанности нельзя отнести к высшим образованиям психики; можно утверждать, что механизм их включения основан на применении личностью всех когнитивных ресурсов для обеспечения адаптивного органического ответа на новую ситуацию как стабильную, безопасную, с доступными формами реагирования. Для снижения подверженности личности когнитивным искажениям необходима системная рефлексия [1].

В исследованиях, посвященных изучению особенностей когнитивной сферы пациентов с невротическими

расстройствами, было выявлено три когнитивных конструкта: когниции, подчеркивающие негативное значение стрессора (концепт безнадежности); когниции, нивелирующие негативный смысл стрессового события (концепт неизбежности); когниции, отражающие позитивное восприятие события (концепт развития) [10].

К общим особенностям когнитивных процессов, характерных для лиц с невротическими расстройствами, относятся характеристики оперативных показателей когнитивных процессов, способность оперировать числовым материалом и ориентироваться в социальных ситуациях. Мнестический дефект у больных невротическими расстройствами напрямую зависит от эмоционально-патологических состояний и проявляется в виде нарушения механического запоминания [10].

В исследованиях Е.Л. Николаева доказано, что для лиц с невротическими расстройствами характерно недостаточное развитие оперативных показателей внимания и памяти, позволяющих удерживать одновременно в поле внимания необходимый объем информации, а также недостаточная скорость и качество оперирования числовым материалом. Расстройства внимания в целом проявляются в сложности сосредоточения, быстрой утомляемости, истощаемости, нарушении концентрации, замедленности переключения внимания. В структуре невербального интеллекта выявлены низкие возможности умения организовывать отдельные части смыслового сюжета в целое, что в социальном поведении отражается в неспособности пациентов опираться на собственный опыт [6].

При изучении когнитивных процессов лиц с невротическими расстройствами отмечается снижение следую-

щих показателей: объем и распределение внимания, его переключаемость, концентрация, сосредоточение, недостаточная скорость и качество оперирования числовым материалом; объем памяти, быстрота запечатления, точность воспроизведения, длительность сохранения, заметное снижение показателей оперативной памяти; качество запоминаемого материала, напрямую зависящее от эмоционально-патологических состояний и проявляющееся в виде нарушения механического запоминания; непродуктивные модели мышления в виде «автоматических мыслей», представленных в форме когнитивных искажений, касающихся самого человека (самость), обесценивания своего опыта (мир) и оценки перспектив жизни (будущее); превалирование таких когнитивных искажений, как персонализация, обобщение, обесценивание, гиперболизация, чтение мыслей, выученная беспомощность; ошибки мышления (когнитивные искажения), которые затрудняют выбор оптимальной стратегии совладания со стрессовой ситуацией [9].

Понятие «вторичная выгода» от болезни в научных исследованиях рассматривается как дезадаптивные реактивные паттерны, проявляющиеся в объективно негативных ситуациях, часто имеющие десоциализированные формы, такие как полное игнорирование или значительное снижение уровня требований, предъявляемых окружающими к человеку или человеком самому себе [8].

Анализ исследований, касающихся феномена вторичных выгод, позволяет констатировать, что это мотив, которым человек руководствуется, не осознавая причину своих поступков, с ощущением, что он действует наперекор своим желаниям, но истинное желание остается недостижимым. На-

личие вторичной выгоды указывает на то, что важные потребности человека не удовлетворяются, а замещаются. Результирующее состояние призвано защитить личность от психотравмирующих переживаний посредством формирования вторичных выгод, которые скрыты от сознания, но позволяют человеку адаптироваться к актуальной ситуации, часто уходом в болезнь. Таким образом, особый тип мышления пациентов с невротическими расстройствами может быть связан с наличием у них описанных выше когнитивных искажений.

*Методическими и теоретическими предпосылками* нашей работы стали концептуальные методологические исследования, раскрывающие общенаучные принципы клинической психологии: системная концепция психической адаптации и дезадаптации стала объектом научного интереса таких ученых, как Р.Б. Березин, А.А. Налгаджян, Ю.М. Пратусевич, Ф.В. Березин, Л.М. Фридман, Т.Г. Хамаганова); подходы к исследованию невротических расстройств изучали Б.Д. Карвасарский, Т.А. Караваева, Л.И. Корсаковская, Е. Fronberg, К. Dąbrowski, A. Kępiński и др.; концепцией когнитивных механизмов развития эмоциональных расстройств занимались А. Бек, А. Раш, В.И. Моросанова, М.А. Падун, Л.Г. Дикая, J.J. Gross, M.E. Seligman и др.; концепции о феномене вторичной выгоды от болезни нашли отражение в работах Т.Х. Тхостов, Е.Т. Соколова, В.В. Николаева, Р. Плучич и др.).

*Цель исследования* – изучение когнитивных ошибок и вторичных выгод от болезни у пациентов, имеющих расстройства невротического спектра.

*Материалы и методы исследования.* В исследуемую группу пациентов вошли 90 больных в возрасте 45–59 лет, страдающих невротически-

ми расстройствами непсихотического уровня не менее 2 лет, находящихся на стационарном лечении в ГБУ РО ЛРЦ 1 с диагностированным невротическим расстройством по МКБ-10: F41.2<sup>1</sup> (30 человек), F45.3<sup>2</sup> (30 человек), F48.0<sup>3</sup> (30 человек). От пациентов было получено информированное согласие на участие в исследовании. Социально-демографические характеристики исследуемой выборки (в %): пол: 33,3% мужчин, 66,7% женщин; возраст: 59% 45-55-летних, 41% 56-60-летних; место проживания: 69% – проживающие в городе, 31% – сельские жители. В исследовании приняло участие большее количество женщин (66%), в возрасте 45-55 лет (59%), проживающих в городе.

В качестве диагностических инструментов использовались:

1. Опросник «Вторичная выгода от болезни» W. Friedman в адаптации И.В. Вець [4].

2. «Опросник когнитивных ошибок (Cognitive Mistakes Questionnaire, CMQ)» А. Фримана, Р. Девулфа в адаптации А.Е. Боброва и Е.В. Файзрахмановой для выявления когнитивных искажений – ошибочных суждений, связанных с неправильной интерпретацией смысловых контекстов [3].

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение: характер когнитивных ошибок и вторичных выгод от болезни у пациентов с расстройствами невротического спектра F41.2, F45.3, F48 имеет выраженную специфику в соответствии с формой расстройства.

Для статистической проверки выдвинутых гипотез применялись следу-

ющие процедуры: критерий Колмогорова-Смирнова для проверки данных выборки на нормальность распределения (было установлено, что величина вероятности принадлежности выборки к генеральной совокупности с нормальным распределением ничтожно мала); коэффициент корреляции  $r$  Спирмена для выявления специфики связей когнитивных ошибок и вторичных выгод от болезни;  $H$ -критерий Краскала-Уоллеса для сравнения трех независимых выборок,  $U$ -критерий Манна-Уитни для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню количественного признака. Статистическая достоверность данных рассматривалась в диапазоне  $p \leq 0,05$ . Для обработки данных применялись стандартные компьютерные программы «Windows», «Microsoft Office» («Microsoft Excel 10.0»). Исследование проводилось в период с 2021 по 2024 г.

### **Обсуждение результатов**

Дескриптивный анализ результатов выборки позволил выявить следующие особенности вторичных выгод от болезни:

1) среди пациентов группы с диагнозом F41.2, для которого в симптоматическом регистре характерны наличие тревоги с физиологическими проявлениями, ангедония, потеря интереса, агрессивность и раздражительность, быстрая утомляемость, чрезмерная слабость, сниженное настроение, рассеянность, проблемы со сном, эмоциональная лабильность, пессимизм, заниженная самооценка, превалирует ВВБ регрессия, которая характеризуется использованием незрелых моделей поведения, характерных для детского возраста, при приспособлении личности к трудной ситуации,

<sup>1</sup> Смешанное тревожное и депрессивное расстройство.

<sup>2</sup> Соматоформная дисфункция вегетативной нервной системы.

<sup>3</sup> Неврастения.

а также стремлением к получению различных «преференций» с применением активных форм трансляции своих желаний;

- 2) пациентам группы с диагнозом F45.3, для которого характерно наличие вегетативного раздражения, жалоб и синдромов (кардиальных, дыхательных, общемозговых, вегетативно-сосудистых, психоэмоциональных) с отсутствием органических изменений со стороны кардиоваскулярной системы, наиболее привычны такие формы реагирования на болезнь, как «триггеры соматизации» (роль эмоционального состояния в возникновении физических недомоганий) и «регрессия» – возвращение к детским формам реагирования для получения подтверждения своей значимости; к симуляции и конформному поведению респонденты данной группы прибегают намного реже;
- 3) для пациентов группы с диагнозом F48.0, который симптоматически проявляется в повышенной раздражительности, утомляемости, утрате способности к длительному умственному и физическому напряжению, срыве механизмов психологической адаптации, наиболее характерны такие ВВБ, как «триггеры соматизации» и «конформизм», свидетельствующие об эмоциональности респондентов, которые также зависимы от мнений и взглядов социального окружения, что может рассматриваться как специфический рисунок невротического расстройства.

Далее выборка участвовавших в исследовании лиц была последовательно проранжирована по выраженности у респондентов склонности к получению типичных вторичных выгод от болезни. Такое разделение выборки

стало возможным вследствие применения методики «Вторичная выгода от болезни» W. Friedman в адаптации И.В. Вець [4], ранжирование показателей по шкалам которой позволило выявить статистически достоверные различия между категориями респондентов, в разной степени склонных получать указанные виды вторичных выгод от своей болезни.

Статистически значимые различия показателей вторичной выгоды от болезни в соответствии с диагнозом были выявлены по шкалам «конформизм», «пути восстановления», «ресурсы восстановления» и «общий уровень вторичной выгоды от болезни» ( $H$ -критерий Краскала-Уоллиса). Из тех, кто выбирает конструктивные способы выхода из болезни, способы восстановления от болезни имеют специфику в виде стремления извлечь выгоду от болезни ( $H = 8,12$  при  $p \leq 0,017$ ), использования эмоционально-когнитивного потенциала для восстановления ( $H = 6,625$  при  $p \leq 0,036$ ), а также снижения степени проявления симптомов болезни ( $H = 9,903$  при  $p \leq 0,007$ ).

При попарном сравнении в несвязных выборках степень выраженности показателей методики ВВБ при помощи  $U$ -критерия Манна-Уитни были обнаружены следующие значимые различия:

- 1) между группами респондентов с диагнозами F41.2 и F45.3 по параметрам: «ресурсы восстановления» ( $U = 412,5$  при  $p \leq 0,007$ ); «конформизм» ( $U = 306$  при  $p \leq 0,000$ ); «пути восстановления» ( $U = 380,5$  при  $p \leq 0,002$ ); «общий уровень ВВБ» ( $U = 461,5$  при  $p \leq 0,035$ );
- 2) между группами респондентов с диагнозами F45.3 и F48 по параметрам: «ресурсы восстановления» ( $U = 412,5$  при  $p \leq 0,007$ ); «симуля-

ция» ( $U = 220$  при  $p \leq 0,042$ ); «пути восстановления» ( $U = 225,5$  при  $p \leq 0,05$ ); «общий уровень ВВБ» ( $U = 195$  при  $p \leq 0,013$ ).

Следующим шагом нашего исследования стало выявление различий между видом вторичной выгоды от болезни и наличием когнитивных ошибок у респондентов трех групп с применением непараметрического  $H$ -критерия Крускала-Уоллеса. Статистически значимые различия были выявлены между видом ВВБ и когнитивными ошибками:

- конформизм – гипернормативность ( $H = 8,28$  при  $p \leq 0,004$ ) и преувеличение опасности ( $H = 10,86$  при  $p \leq 0,001$ ): респонденты выборки, подверженные конформизму, склонные к перфекционизму, стремлению обезопасить себя за счет тщательного следования нормам и социальным предписаниям в средней степени выраженности;
- симуляция – склонность к катастрофизации ( $H = 8,36$  при  $p \leq 0,016$ ) и выученная беспомощность ( $H = 14,49$  при  $p \leq 0,001$ ): характерно принижение своих возможностей и способностей, пессимизм, стремление к поиску защиты и покровительства, проявление беспомощности, склонность преувеличивать значимость проблем и бурно на них реагировать;
- триггеры соматизации – катастрофизация ( $H = 12,05$  при  $p \leq 0,002$ ), персонализация ( $H = 8,36$  при  $p \leq 0,015$ ): свойственна склонность преувеличивать значимость проблем, проявлять недоверие и настороженность, что влечет за собой соматическое реагирование в виде заболеваний невротического спектра.

Для данной выборки были выявлены значимые различия между ведущими когнитивными ошибками респондентов 3 групп и симптоматиче-

ским рисунком одного из видов ВВБ. Было проведено попарное сравнение в несвязных выборках при помощи  $U$ -критерия Манна-Уитни и обнаружены следующие значимые различия:

- 1) пациенты с DS F41.2 и F45.3 с ВВБ конформизм, симуляция, триггеры соматизации и регресс значимо различаются по параметрам когнитивных ошибок:

ВВБ конформизм – гипернормативность ( $U = 471,5$  при  $p \leq 0,004$ );

ВВБ симуляция – персонализация ( $U = 414$  при  $p \leq 0,029$ ), катастрофизация ( $U = 367$  при  $p \leq 0,006$ ), выученная беспомощность ( $U = 313,5$  при  $p \leq 0,001$ );

ВВБ триггеры соматизации – катастрофизация ( $U = 381,5$  при  $p \leq 0,036$ ) и выученная беспомощность ( $U = 378,5$  при  $p \leq 0,034$ ).

- 2) между группами респондентов с диагнозами F41.2 и F48 по параметрам:

ВВБ конформизм – выученная беспомощность ( $U = 104$  при  $p \leq 0,002$ );

ВВБ триггеры соматизации – персонализация ( $U = 248,5$  при  $p \leq 0,007$ ), катастрофизация ( $U = 216,5$  при  $p \leq 0,002$ ), шкала когнитивных ошибок ( $U = 284,5$  при  $p \leq 0,036$ );

- 3) между группами респондентов с диагнозами F45.3 и F48 по параметрам:

ВВБ конформизм – выученная беспомощность ( $U = 100,5$  при  $p \leq 0,026$ ) и гипернормативность ( $U = 85$  при  $p \leq 0,008$ );

ВВБ симуляция – выученная беспомощность ( $U = 231,5$  при  $p \leq 0,006$ );

ВВБ триггеры соматизации – персонализация ( $U = 230,5$  при  $p \leq 0,015$ ), катастрофизация ( $U = 256$  при  $p \leq 0,007$ ) и преувеличение опасности ( $U = 243$  при  $p \leq 0,028$ ).

Таким образом, при невротических расстройствах с такими ВВБ, как кон-

формизм, симуляция, триггеры соматизации, не отмечается выраженного снижения когнитивного функционирования. Выявленные нарушения представлены неоднородностью проявлений: от снижения продуктивности ряда функций до некоторого их искажения в связи с индивидуальным эмоциональным профилем респондентов, а также роли личностных особенностей и социальных факторов.

Следующим шагом нашего исследования стало выявление взаимосвязи между характером когнитивных ошибок, на основе результатов методики «Опросник когнитивных ошибок» (ОКО), и особенностями вторичных выгод от болезни у пациентов с невротическими расстройствами, был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена  $r$ , в результате выявлено:

1. В группе респондентов с диагнозом F41.2:

ВВБ «Конформизм»: чем больше зависимы пациенты от мнения других людей, тем менее они склонны к негативному преувеличенному ожиданию угрозы жизни, здоровью, благосостоянию и др. ( $r = -0,465$  при  $p \leq 0,001$ );

ВВБ «Ресурсы восстановления»: чем выше эмоционально-когнитивный потенциал пациентов, позволяющий улучшить здоровье, тем выше самоограничения и самоконтроль, осторожность и отказ от активных условно опасных действий ( $r = 0,468$  при  $p \leq 0,009$ );

ВВБ «Цена восстановления»: чем выше субъективная цена поведения, которое выбирает пациент для выздоровления, тем больше он склонен додумывать за других людей, опираясь на субъективные ожидания, интуитивные оценки и проекции ( $r = 0,613$  при  $p \leq 0,000$ );

«Общий уровень ВВБ»: чем выше общее стремление пациента извлечь

выгоду из болезни, тем чаще он склонен негативно судить о намерениях и поступках других людей ( $r = 0,578$  при  $p \leq 0,001$ ).

2. В группе респондентов с диагнозом F45.3:

ВВБ «Конформизм»: чем больше зависимы пациенты от мнения других людей, тем менее они склонны к негативному преувеличенному ожиданию угрозы жизни, здоровью, благосостоянию и др. и склонности к аффективно-шоковым реакциям ( $r = -0,547$  при  $p \leq 0,002$ );

ВВБ «Ресурсы восстановления»: чем выше эмоционально-когнитивный потенциал пациентов, позволяющий улучшить здоровье, тем выше самоограничения ( $r = 0,472$  при  $p \leq 0,008$ );

ВВБ «Симуляция»: чем чаще пациенты предпринимают попытки выглядеть больными, чтобы получать сочувствие, тем меньше выражен у пациентов данной группы страх ошибки ( $r = -0,480$  при  $p \leq 0,007$ ) и большая склонность к избеганию рисков, ответственности и др. ( $r = -0,617$  при  $p \leq 0,000$ ).

3. В группе респондентов с диагнозом F48.0:

ВВБ «Регресс»: чем больше пациенты склонны на затруднительные ситуации реагировать незрелыми поведенческими паттернами, тем меньше они готовы придерживаться нормативных форм поведения, допуская для себя реагирование за границами приемлемых социальных норм и предписаний ( $r = -0,702$  при  $p \leq 0,000$ ).

Полученные данные позволяют расширить представления о феноменологии расстройств невротического спектра благодаря наличию выявленных в исследовании психологических маркеров в виде когнитивных ошибок и вторичных выгод от болезни, характерных для пациентов с форма-

ми невротических расстройств F41.2, F45.3, F48. Проведенное исследование может служить основой для создания психологических профилей пациентов с расстройствами невротического регистра с выявленной спецификой эмоционально-когнитивно-поведенческого репертуара.

#### Литература

1. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Питер, 2003. 205 с.
2. Бекетов Ю.А., Божко С.А. Анализ когнитивных стилей участников психотерапевтического процесса при лечении невротических расстройств // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2014. № 1.
3. Бобров А.Е., Файзрахманова Е.В. Опросник когнитивных ошибок как инструмент оценки компонентов патологической тревоги // Доктор. ру. 2017. № 8 (137). С. 59-65.
4. Вець И.В. Адаптация опросника «Вторичная выгода от болезни» // Вестник РГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 4. С. 130-151.
5. Задорожная О.В., Новохатко Е.Н. Специфика системы отношений педагогов и учащихся с выраженным чувством одиночества // Психология обучения. 2016. № 9. С. 79-89.
6. Николаев Е.Л., Суслова Е.С. Динамика научных представлений о неврозах: от биологической модели к культурной // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 5 (10). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 03.05.2024).
7. Полищук Ю.И., Летникова З.В. Многофакторные причины возникновения и развития непсихотических депрессивных и тревожных расстройств в позднем возрасте // Социальная и клиническая психиатрия. 2019. № 2. С. 86-92.
8. Прибытков А.А., Юркова И.О., Баженова Ю.Б. Структура личности и механизмы психологической защиты при соматоформных расстройствах // Социальная и клиническая психиатрия. 2016. № 2. С. 31-35.
9. Чижова А.И. Клинико-психологические аспекты патогенеза соматоформных невротических расстройств // Психология. Психофизиология. 2012. № 6 (265). С. 138-144.
10. Яшихина А.А., Романов Д.В. Когнитивный профиль пациентов с расстройствами личности // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. № 5-3. С. 1026-1030.

#### References

1. Beck, A., Rush, A., Shaw, B. and G. Emery, 2003. Cognitive therapy of depression. Saint-Petersburg: Piter.
2. Beketov, Yu.A. and S.A. Bozhko, 2014. Analysis of cognitive styles of participants of the psychotherapeutic process in the treatment of neurotic disorders. Bulletin of New Medical Technologies. Electronic edition. No. 1.
3. Bobrov, A.E. and E.V. Faizrakhmanova, 2017. The questionnaire of cognitive errors as a tool for assessing the components of pathological anxiety. Doctor.ru. No. 8 (137): 59-65.
4. Vets, I.V., 2021. Adaptation of the questionnaire 'Secondary benefit from the disease'. Vestnik RSUHU. Series "Psychology. Pedagogy. Education". No. 4: 130-151.
5. Zadorozhnaya, O.V. and E.N. Novokhatko, 2016. Specificity of the system of relations between teachers and students with a pronounced sense of loneliness. Psychology of Learning. No. 9: 79-89.
6. Nikolaev, E.L. and E.S. Suslova, 2011. Dynamics of scientific ideas about neuroses: from biological model to cultural. Medical Psychology in Russia: electronic scientific journal. No. 5 (10). Available at: <http://medpsy.ru> (date of access: 03.05.2024).
7. Polishchuk, Y.I. and Z.V. Letnikova, 2019. Multifactorial causes of the emergence and development of non-psychotic depressive and anxiety disorders in late age. Social and Clinical Psychiatry. No. 2: 86-92.
8. Pribytkov, A.A., Yurkova, I.O. and Y.B. Yuazhenova, 2016. The structure of personality and psychological defence mechanisms in somatoform. Social and Clinical Psychiatry. No. 2: 31-35.
9. Chizhova, A.I., 2012. Clinical and psychological aspects of the pathogenesis of somatoform neurotic disorders. Psychology. Psychophysiology. No. 6 (265): 138-144.
10. Yashikhina, A.A. and D.V. Romanov, 2015. Cognitive profile of patients with personality disorders. Izvestia of Samara Scientific Centre of RAS. No. 5-3: 1026-1030.

## НАШИ АВТОРЫ

**Алексеева Ирина Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики изобразительного искусства Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* Большая Садовая ул., 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006  
*Телефон:* +7 (863) 218-40-18  
*E-mail:* 89282715159@mail.ru

**Ван Мэнчжу** – аспирант факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова  
*Служебный адрес:* Ленинские горы, 1, корп. 52, г. Москва, 119991  
*Телефон:* +7 (495) 939-32-81  
*E-mail:* wangmengzhukarida@mail.ru

**Гарёва Татьяна Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инклюзивных социальных групп факультета политических социальных наук Российского государственного социального университета  
*Служебный адрес:* Вильгельма Пика ул., 4, г. Москва, 129226  
*Телефон:* +7 (495) 255-67-67  
*E-mail:* garewa.tatyana@yandex.ru

**Гордикова Ирина Васильевна** – старший преподаватель кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пр. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Телефон:* +7 (988) 532-32-31  
*E-mail:* gordikova @ sfedu.ru

**Данилова Маргарита Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Крымского инженерно-педагогического университета им. Ф. Якубова  
*Служебный адрес:* пер. Учебный, 8, г. Симферополь, Республика Крым, 295015  
*Тел:* +7 (3652) 24-94-95  
*E-mail:* danilovamargarita.crimea@mail.ru

## OUR AUTHORS

**Alekseeva Irina V.** – Doctor of pedagogical sciences, professor of Theory and Practice of Fine Arts dpt. of Academy of Architecture and Arts of Southern Federal University

*Address (work):* 105/42 Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006  
*Tel.:* +7 (863) 218-40-18  
*E-mail:* 89282715159@mail.ru

**Wang Mengzhu** – Postgraduate Student, Pedagogical Education Department, Lomonosov Moscow State University

*Address (work):* 1, bldg. 52, Leninskie Gory, Moscow, 119991.  
*Tel.:* +7 (495) 939-32-81  
*E-mail:* garewa.tatyana @yandex.ru

**Garyova Tatiana A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Inclusive Social Groups dpt., Faculty of Political Social Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution «Russian State Social University»

*Address (work):* 4 Wilhelma Pika Street, Moscow, 129226  
*Tel.:* +7 (495) 255-67-67  
*E-mail:* garewa.tatyana @yandex.ru

**Gordikova Irina V.** – Senior Lecturer of Department of Educational Psychology of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

*Address (work):* 13 Nagibina Street, Rostov-on-Don, 344038  
*Tel.:* +7 (988) 532-32-31  
*E-mail:* gordikova@sfedu.ru

**Danilova Margarita A.** – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Crimean Engineering and Pedagogical University of Fevzi Yakubov

*Address (work):* 8 Uchebny Lane, Simferopol, Republic of Crimea, 295015  
*Tel.:* +7 (3652) 24-94-95  
*E-mail:* danilovamargarita.crimea@mail.ru

**Данчук Иван Иванович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета.

*Служебный адрес:* пер. Днепровский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* +7 (918) 511-78-02

*E-mail:* manshuk-59@mail.ru

**Задорожная Оксана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления индустрией туризма Ростовского государственного университета путей сообщения

*Служебный адрес:* пл. им. Ростовского стрелкового полка народного ополчения, 2, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Телефон:* +7 (863) 245-06-13

*E-mail:* ksanic03@yandex.ru

**Зюзина Анастасия Викторовна** – студент факультета психологии Крымского инженерно-педагогического университета им. Ф. Якубова

*Служебный адрес:* пер. Учебный, 8, г. Симферополь, Республика Крым, 295015

*Телефон:* +7 (3652) 24-94-95

*E-mail:* zuyzina.anastasiya.04@mail.ru

**Коробко Екатерина Владимировна** – психолог отдела организационной работы Крымского республиканского центра социальных служб для семьи, детей и молодежи, аспирант кафедры общей и консультативной психологии Донского государственного технического университета

*Служебный адрес:* ул. Трубаченко, 23а, г. Симферополь, Республика Крым, 295048

*Телефон:* +7 (3652) 620-111

*E-mail:* korobkoev@gmail.com

**Куликовская Ирина Эдуардовна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Днепровский, 116, корп. 3, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* +7 (863) 218-40-00, доб. 11635

*E-mail:* iekulikovskaya@sfedu.ru

**Danchuk Ivan I.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Vocational Pedagogical Education dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

*Address (work):* 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* +7 (918) 511-78-02

*E-mail:* manshuk-59@mail.ru

**Zadorozhnaya Oksana V.** – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor Tourism Industry Management dpt. of Rostov State University of Railway Engineering

*Address (work):* 2 Rostov Strelkoviy Polk Narodnogo Oplcheniya Square, Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* +7 (863) 245-06-13

*E-mail:* ksanic03@yandex.ru

**Zyuzina Anastasia V.** – student of Crimean Engineering and Pedagogical University named after of F. Yakubov

*Address (study):* 8 Uchebny Lane, Simferopol, Republic of Crimea, 295015

*Tel.:* +7 (3652) 24-94-95

*E-mail:* zuyzina.anastasiya.04@mail.ru

**Korobko Ekaterina V.** – psychologist of Organizational Work dpt. of Crimean Republican Centre of Social Services for Family, Children and Youth, postgraduate student of General and Consultative Psychology dpt. of Don State Technical University

*Address (work):* 23a Trubachenko Street, Simferopol, Republic of Crimea, 295048

*Tel.:* +7 (3652) 620-111

*E-mail:* korobkoev@gmail.com

**Kulikovskaya Irina E.** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of Preschool Education dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

*Address (work):* 116, bldg. 3, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* +7 (863) 218-40-00, ext. 11635

*E-mail:* iekulikovskaya@sfedu.ru

**Лизенко Светлана Александровна** – магистрант кафедры теории и практики изобразительного искусства Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета

*Служебный адрес:* Большая Садовая ул., 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006

*Телефон:* +7 (863) 218-40-18

*E-mail:* svetlanka.lizenko@yandex.ru

**Новохатько Елена Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Телефон:* +7 (918) 535-06-38

*E-mail:* elenanovok@yandex.ru

**Павлова Марина Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства факультета «Школа архитектуры, дизайна и искусств» Донского государственного технического университета

*Служебный адрес:* ул. Петровская, 49, корп. 24, г. Ростов-на-Дону, 344022

*Телефон:* +7 (950) 849-65-31

*E-mail:* miNka67@yandex.ru

**Панова Любовь Дмитриевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры образовательных технологий факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

*Служебный адрес:* Ленинские горы, 1, корп. 52, г. Москва, 119991

*Телефон:* +7 (495) 939-32-81

*E-mail:* PanovaLD@my.msu.ru

**Папина Татьяна Александровна** – магистрант кафедры теории и практики изобразительного искусства Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета

*Служебный адрес:* Большая Садовая ул., 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006

*Телефон:* +7 (863) 218-40-18

*E-mail:* tanusha79@mail.ru

**Строителева Ольга Юрьевна** – аспирант 3 года обучения Академии психо-

**Lizenko Svetlana A.** – Master's degree student of Theory and Practice of Fine Arts dpt. of Academy of Architecture and Arts of Southern Federal University

*Address (work):* 105/42 Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006

*Tel.:* +7 (863) 218-40-18

*E-mail:* svetlanka.lizenko@yandex.ru

**Novokhatko Elena N.** – Candidat of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Educational Psychology dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

*Address (work):* 13 Nagibina Street, Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* +7 (918) 535-06-38

*E-mail:* elenanovok@yandex.ru

**Pavlova Marina I.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Fine Arts dpt. of the Faculty of "School of Architecture, Design and Arts" of Don State Technical University

*Address (work):* 49, bldg. 4, Petrovskaya Street, Rostov-on-Don, 344022

*Tel.:* +7 (950) 849-65-31

*E-mail:* miNka67@yandex.ru

**Panova Lubov D.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of Educational Technologies dpt., Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University

*Address (work):* 1, bldg. 52, Leninskie Gory, Moscow, 119991.

*Tel.:* +7 (495) 939-32-81

*E-mail:* PanovaLD@my.msu.ru

**Papina Tatiana A.** – Master's degree student of Theory and Practice of Fine Arts dpt. of Academy of Architecture and Arts of Southern Federal University

*Address (work):* 105/42 Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006

*Tel.:* +7 (863) 218-40-18

*E-mail:* tanusha79@mail.ru

**Stroiteleva Olga Y.** – postgraduate student of the Academy of Psychology and Peda-

логии и педагогики, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону  
*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 3. г. Ростов-на-Дону, 344065  
*Телефон:* +7 (863) 218-40-00, ext. 11635  
*E-mail:* ostroiteleva@sfnedu.ru

**Толстикhина Елена Владимировна** – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006  
*Телефон:* +7 (863) 218-40-94  
*E-mail:* ufu.helen@mail.ru

**Тореева Татьяна Александровна** – кандидат философских наук, доцент факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова  
*Служебный адрес:* Ленинские горы, 1, корп. 52, г. Москва, 119991  
*Служебный телефон:* +7 (495) 939-32-81  
*E-mail:* info.fpo@org.msu.ru

**Шевырева Елена Геннадиевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пр. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Телефон:* +7 (918) 521-88-19  
*E-mail:* egshevyreva@sfnedu.ru

**Юматова Ирина Ивановна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пр. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Телефон:* +7 (918) 521-88-19  
*E-mail:* iiyumatova@sfnedu.ru

gogy of Southern Federal University

*Address (work):* 116, bldg. 3, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065  
*Tel.:* +7 (863) 218-40-00, ext. 11635  
*E-mail:* ostroiteleva@sfnedu.ru

**Tolstikhina Elena V.** – Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of the English Language for the Humanities dpt. of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

*Address (work):* 93 Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344082  
*Tel.:* +7 (863) 218-40-94  
*E-mail:* ufu.helen@mail.ru

**Toreyeva Tatiana A.** – Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), associate professor Pedagogical Education dpt., Lomonosov Moscow State University

*Address (work):* 1, bldg. 52, Leninskie Gory, Moscow, 119991.  
*Tel.:* +7 (495) 939-32-81  
*E-mail:* info.fpo@org.msu.ru

**Shevyreva Elena G.** – Candidat of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Educational Psychology dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University  
*Address (work):* 13 Nagibina Street, Rostov-on-Don, 344038  
*Tel.:* +7 (918) 521-88-19  
*E-mail:* egshevyreva@sfnedu.ru

**Yumatova Irina I.** – Candidat of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Educational Psychology dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University  
*Address (work):* 13 Nagibina Street, Rostov-on-Don, 344038  
*Tel.:* +7 (918) 521-88-19  
*E-mail:* iiyumatova@sfnedu.ru

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА****THE WORLD OF ACADEMIA:  
CULTURE, EDUCATION**

1. Журнал THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION («Мир университетской науки: культура, образование») включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии.
2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.
3. Рекомендуемый объем статьи должен быть в пределах 20 000 – 35 000 знаков (с учётом пробелов).
4. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://woasfedu.ru/bulletin/index.jsp?pageIDD=2>
5. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются.
6. Авторские гонорары не выплачиваются.
7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

---

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.  
Южный федеральный университет.  
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.  
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

**Принимается подписка:**

Журнал выходит 10 раз в год.  
Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.  
Можно оформить подписку в редакции.  
В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.  
Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.  
По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

---

*Научно-педагогическое издание*

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:  
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

**2024. № 4**

Редакторы:	<i>А.А. Колесникова, Д.А. Левина</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Редактор английских текстов	<i>А.А. Андриенко</i>
Контент-менеджер:	<i>Л.Е. Кудинова</i>
Веб-редактор:	<i>М.О. Гурьева</i>

Сдано в набор 31.05.2024.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.