

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Афанасьев Д.К. Адаптация обучающихся в условиях изменяющейся образовательной среды (опыт фабрично-заводского обучения в 1930-е годы)..... 8

Зеленина Т.Р. Опыт интеграции технологий управления знаниями в традиционные структуры высшей школы 15

Ильин А.Г. Формирование образа России на школьных уроках обществознания 21

Корхова О.И. Возможные стратегии работы по преодолению буллинга в образовательной среде 24

Лу Хунюн. Сравнительный анализ качества художественного образования в китайских и российских университетах 28

Савченко Р.Г. Проблемы формирования информационной культуры студентов российских гуманитарных вузов 33

Сафаралиева Р.А. Самооценка детей дошкольного возраста и условия ее формирования в семье 39

Синяков А.С. 30 лет реформ высшего образования Российской Федерации: этапы, достижения и проблемы 44

Хмызов М.В. Педагогические подходы к процессу обучения английскому языку в школах Индии 50

Цзо Юйпу. Психолого-педагогические подходы к раскрытию творческого потенциала учащихся в сфере традиционных ремесел 56

Черенкова Е.А. Оценка сформированности личностно-профессионального самоопределения студентов колледжа с применением рефлексивных технологий 61

Мелькумова О.Е., Шейко А.А. К вопросу об использовании русского языка на занятиях по английскому языку в техническом вузе 66

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Абрамова М.М., Богатов А.А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции учащихся с использованием в обучении национально-регионального компонента 70

Учредитель: ООО «РУСАЙНС»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016
ISSN 2587-8328

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
E-mail: s.p.o@list.ru
Сайт: spo-magazine.ru

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Далгатов Магомед Магомедович – заведующий кафедрой психологии Дагестанского государственного педагогического университета, главный внештатный специалист по медицинской психологии Северо-Кавказского федерального округа, главный внештатный психолог Министерства образования и науки Республики Дагестан, член федерального УМО в системе высшего образования по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки 37.00.00 «Психологические науки»; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., и.о. декана факультета культуры, заведующая кафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики, проректор по учебной и научной работе Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, академик РАЕ, Почетный работник системы высшего профессионального образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.- корр. РАО, д-р пед. наук, проф., член-корреспондент Российской академии образования; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.- корр. РАО, д-р пед. наук, проф., профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Уральский государственный педагогический университет; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., вице-президент Академии профессионального образования; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фурьева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российской академии образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой культуры Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц.; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф.; **Клейберг Юрий Александрович** – акад. РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, заведующий непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, профессор кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет

Главный редактор:

Далгатов Магомед Магомедович, почетный работник сферы образования РФ; главный внештатный специалист по медицинской психологии Северо-Кавказского федерального округа; главный внештатный психолог Министерства образования и науки Республики Дагестан; член федерального УМО в системе высшего образования; руководитель Дагестанского отделения Российского психологического общества; член Президиума Координационного совета РПО; член-корреспондент Международной академии психологических наук; д-р психол. наук, заведующий психологией, Дагестанский государственный педагогический университет.

Отпечатано в типографии ООО «Стромынка Принт», Москва, ул. Стромынка, д. 18

Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.03.2025 Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию.

Издание не подлежит маркировке согласно п. 2 ст. 1 Федерального закона от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

<i>Анисимова С.А.</i> Возможности внутришкольной системы повышения квалификации педагогов для формирования у них «исследовательской компетентности»	74	<i>Фазмутдинова Р.Р.</i> Анализ студенческих методических рекомендаций по формированию навыков диалогической речи по учебно-речевым ситуациям при обучении английскому языку в начальной школе на основе УМК для 2-го класса	144
<i>Бирюкова Н.С., Колина Д.П.</i> Эстетическое воспитание участников любительского театрального коллектива.....	78	<i>Чечуй Э.П.</i> Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам в системе высшего образования	151
<i>Ермакова И.М.</i> Роль преподавателя иностранного языка в интеграции элементов патриотического воспитания: требования к профессиональной компетенции	82	<i>Чжао Цзиньюй.</i> Моделирование процесса формирования восприятия западноевропейской музыкальной культуры XX века обучающимися старших классов общеобразовательных школ КНР	159
<i>Имаева Е.З., Сухарева Н.А.</i> Написание эссе по кейсу на третьем курсе неязыкового вуза.....	86	<i>Беляков Б.Л., Шинкевич В.Е.</i> Формирование российской государственности в сознании обучающихся как научная проблема	164
<i>Лю Вэйжань.</i> Анализ результатов апробации модели обучения иностранных студентов на основе интегративного подхода.....	89	<i>Погребняк Н.Н., Эмирильясова С.С.</i> Групповая форма работы как эффективный инструмент для формирования навыков говорения при изучении иностранного языка в юридическом вузе	170
<i>Мясников А.А.</i> Решение педагогических задач в практике работы учителя-предметника.....	93	<i>Яо Юйхань.</i> Методические подходы и особенности психологии детей с использованием музыкального творчества	174
<i>Николаева Д.С., Федорова Ю.В.</i> Роль аутентичных материалов в обучении английскому языку: вызовы и возможности для педагогов.....	99	СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	
<i>Оправхата С.Е.</i> Особенности формирования личностных качеств у подростков на уроках физической культуры	104	<i>Картёжникова А.Н., Картёжников Д.А., Большакова О.Б.</i> Проблема внедрения конвергентного подхода к обучению математике студентов	177
<i>Орехова О.Е.</i> Становление орфографической нормы в немецком языке	108	<i>Красильников А.А., Журавлев Г.И., Сергеева Ю.С., Лубышев Е.А.</i> Интеграция веб-технологий в систему физического воспитания школьников	182
<i>Пан Юньхуэй.</i> Исследование пути развития талантов, сочетающего идеологическое и политическое образование с предпринимательским образованием в китайских университетах.....	113	<i>Маркова Е.Л., Белянова Э.Н., Каскаева Д.С., Харькова Е.В., Кривенцева С.М.</i> Цифровизация и ее внедрение в образовательный процесс в современных вузах	188
<i>Дивак Е.В., Рындина Ю.В.</i> Структурно-функциональная модель обучения школьников иноязычному аудированию	117	<i>Пирогова М.А.</i> Реализация социального проекта для студентов направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки «Иностранные языки»)»	193
<i>Рябкова В.В.</i> Роль текста в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов.....	124	<i>Соколова О.И., Станиславская С.А.</i> Взаимодействие оратора и аудитории: коммуникативно-речевой и риторический аспекты (из опыта обучения студентов-юристов)	197
<i>Санжиева Ц.П.</i> Анализ использования аудиовизуальных методов в обучении китайскому языку: данные анкетирования преподавателей китайского языка	128	<i>Трушин В.Б., Хасанов А.А.</i> Преобразование Абеля в исследовании сходимости рядов Фурье	203
<i>Соколова Н.В., Белоглазов А.А., Гализина Е.Г., Денисова О.И.</i> Эффективность использования ролевых игр как метода обучения РКИ	132	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Троякова Г.А., Монгуш А.С., Кара-Сал Н.М., Танзы М.В.</i> Задачи с параметрами как средство развития познавательной самостоятельности учащихся при изучении алгебры в основной школе	137	<i>Андреева А.А.</i> Особенности работы балетмейстера с хореографическим коллективом	208
		<i>Бабаскина Е.Г.</i> Методика обучения иноязычному общению будущих переводчиков на основе применения приемов активизации памяти	213

<i>Бакшеева Э.П., Балина О.Г.</i> Проблемы профессиональной подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности.....	216	<i>Макаров С.А., Григорьевская И.И., Дегтярев С.В., Андреев А.П., Прошина О.П.</i> Особенности проведения лабораторных работ на кафедре общей и специальной химии академии ГПС МЧС России с учетом специфики преподаваемой дисциплины «химия огнетушащих веществ»	288
<i>Боков Н.А., Хачикян Е.И.</i> Коммуникативная культура журналиста в цифровом пространстве	223	<i>Плахотнюк Л.А.</i> Вопросы преподавания практического английского языка на курсах подготовки иностранных специалистов в вузах системы МВД России	293
<i>Шульженко А.А., Герасименко Т.Л., Ермолаева М.Е.</i> Анализ деловых ситуаций как метод обучения профессионально ориентированному английскому языку в неязыковом вузе (на примере обучения студентов экономических специальностей).....	226	<i>Сахнова И.В. Ван Цзин, Ван Бэнь, Ян Сына.</i> К вопросу подходов и методологии сравнительного анализа систем образования Российской Федерации и Китайской Народной Республики в современных российских научных источниках	297
<i>Горбачева Е.А.</i> Практические аспекты формирования информационной компетентности в гуманитарных дисциплинах в высшей школе.....	230	<i>Силухин Д.Г.</i> Исследование мероприятий по продвижению персонального бренда педагога	302
<i>Гребенникова И.А., Султанова Б.К.</i> Проектно-ориентированное обучение как основа повышения самостоятельности студентов в изучении английского языка	235	<i>Ситникова С.Ю., Холодилов А.А., Фалеева Е.В.</i> Потенциал студенческого научного общества в образовательном процессе вуза	306
<i>Долганова Д.В., Савин А.П.</i> Методы эффективного формирования универсальной компетенции по выработке командной стратегии для достижения поставленной цели на практических занятиях по менеджменту	239	<i>Солодкая М.А., Цопа Е.А.</i> Применение искусственного интеллекта в дизайне: современные вызовы и адаптация образовательных программ	311
<i>Ларкина Н.А., Дьячкова Л.Г.</i> Педагогическое сопровождение в условиях использования гибридных моделей обучения студентов художественно-педагогического направления	242	<i>Тан Сяотун.</i> Исследование функционального дизайна и тенденций развития лыжной одежды.....	318
<i>Евхута Н.А., Евхута О.Н.</i> Профессиональная направленность математической подготовки будущих инженеров.....	249	<i>Уздинов Р.И.</i> Формы и методы формирования вестибулярной устойчивости у юных футболистов в условиях современности	321
<i>Закотнова П.В., Чудинова А.Ю.</i> Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов при обучении в неязыковой магистратуре	254	<i>Цымбалюк Л.Н.</i> Критерии анализа цифрового контента дистанционных курсов СПО	325
<i>Иванова К.С.</i> Организация социально-педагогического сопровождения трудоустройства студентов высшего технического образования	259	<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Формирования поведенческого компонента политической идентификации у курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии на занятиях по политологии	330
<i>Клишкова Н.В., Максимова М.В., Бареева Р.С.</i> Ленинградские школы оптики Д.С. Рождественского	264	<i>Шеина Е.В.</i> Разработка подходов к применению педагогической технологии сопровождения в обучении цирковому искусству.....	333
<i>Конколь М.М.</i> Нейросетевой прогресс на основе искусственного интеллекта и его влияние на профессиональную подготовку студентов.....	270	<i>Цымбалюк Л.Н.</i> Цифровой контент при реализации программ СПО: применение и интеграция в учебный процесс	338
<i>Тимофеева О.В., Мамонова О.В., Лубышев Е.А., Красильников А.А.</i> Оптимизация тренировки гибкости у девочек 9–11 лет в рамках художественной гимнастики	277		
<i>Лю Сяолин.</i> Лингводидактический потенциал средств искусствознания в обучении русскому языку как иностранному вне языковой среды.....	283	НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
		<i>Мэй Цитун.</i> Специфика художественного образования в начальных и средних школах России.....	343
		<i>Нурканова Ш.Б., Литвак Р.А.</i> Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников как основа для их социальной успешности.....	346

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Абросова Е.В. Овладение союзными средствами связи сложноподчиненного предложения в условиях речевого дизонтогенеза	350
Алламуратова А.Ж., Алламуратова Г.Ж. Ритмика, семантика и философский подтекст: анализ перевода баллады Вийона «Ballade Des Dames Du Temps Jadis» Ильей Эренбургом.....	357
Астащенко Е.В. Романтическое двоемирие в русской прозе эпохи декаданса	363
Би Синьлу, Чан Ин. Обзор отечественных исследований о А.Р. Беляеве и его научно-фантастических произведениях	368
Каксина Е.Д. Образно-метафорическая репрезентация природного ландшафта в языковой картине мира хантов	375
Князькина Н.Х. Словесное действие в литературной композиции в ходе творческо-педагогического процесса	381
Кузнецова Ю.А. Средства реализации стратегий дискурсивного воздействия в пропагандистском медиадискурсе (на материале статей СМИ на английском, немецком и украинском языках)	385
Ли Фанай, Сюй Пэй. Культурная картина мира в произведениях А. Гайдара	392
Лукьянова Ю.И., Митякин В.А. Лингвосемиотический аспект локализации видеоигр (на материале игры The Elder Scrolls Online)	399
Нгуен Фам Нят Линь. Особенности семантики эмоционального концепта «гнев» (Giận) во вьетнамском языке	403
Новыхова Г.Б. Средства художественной выразительности в хантыйских сказках о животных	409
Сёмченко Р.А. Черты метамодернизма в романе П. Линча «Песнь пророка»	413
Тарлина А.С. Жанровые особенности песен-предначертий (ёкшаңщөп арёт) казымских ханты.....	416
Хейфец Е.Е. Распространенные грамматические ошибки при написании сочинения-рассуждения на основе топоса «определение».....	421
Нгуен Фам Нят Линь. Семантика номинантов эмоций концепта Giận / Anger во вьетнамском и английском языках: сопоставительное исследование	426

Хубулов В.Т. Влияние культурных факторов на формирование цветовой лексики в осетинском и русском языках	433
Цзи Чэньхуэй, У Сяося. О четверичной числовой вселенной в поэзии В. Хлебникова.....	436

Шаврыгин С.М. Формирование когнитивных пространственных моделей в творчестве М.Е. Салтыкова-Щедрина («История одного города») ...	441

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

Паршина Н.Д. Нейрофизиологические особенности чтения: вызовы глобальной цифровизации	447
Свинцов М.В., Ким С.Е., Ефремов И.Д., Шкваренко А.А., Сухинин Е.С. Искусственный интеллект как инструмент в самостоятельной работе студента при обучении высшей математике.....	453
Кузнецова Н.В. Методика применения грамматических упражнений по лингвострановедению на уроках английского языка.....	458
Плотников М.А. Инновации в подготовке будущих педагогов.....	461
Белоусова Т.П. Глобализация и смена парадигмы в высшем образовании Китая	466
Кузнецова Н.В. Стратегии возможностей вхождения молодежи с особенностями развития в рынок труда в современном мире	470
Быстрова И.В., Ягодковская И.В., Балобанова Н.П. Особенности восприятия учебного текста по биологии обучающимися колледжа	476
Девальер М.Н., Баранова И.В. Лингвокультурология в обучении иностранным языкам: влияние культуры на языковую практику	480
Майкова Н.С. Методика использования электронных таблиц при обучении решению прикладных задач студентов, обучающихся по направлению «Землеустройство и кадастры» профиль «Кадастр недвижимости» (на примере дисциплины «Оценочное зонирование»).....	488
Маркова Е.Л., Бакшеев А.И., Груздева Т.Н., Абоимова И.С., Шалунова В.А. Концепция подготовки кадров для строительной отрасли России: текущее состояние и перспективы	492

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Afanasyev D.K.</i> Adaptation of students in a changing educational environment (experience of factory training in the 1930s).....	8
<i>Zelenina T.R.</i> Experience in integrating knowledge management technologies into traditional higher school structures	15
<i>Ilyin A.G.</i> Shaping the image of Russia in school social studies lessons	21
<i>Korhova O.I.</i> Possible strategies for dealing with bullying in the educational environment	24
<i>Lu Hongyong.</i> Comparative Analysis of the Quality of Art Education in Chinese and Russian Universities.....	28
<i>Savchenko R.G.</i> The problems of forming the information culture of students of Russian humanities universities	33
<i>Safaraliev R.A.</i> Self-esteem of preschool children and conditions of its formation in the family	39
<i>Sinyakov A.S.</i> 30 years of reforms in higher education in the Russian Federation: stages, achievements and problems.....	44
<i>Khmyzov M.V.</i> Pedagogical approaches to the process of teaching English in schools of India	50
<i>Zuo Yupu.</i> Psychological and pedagogical approaches to unlocking the creative potential of students in the field of traditional crafts.....	56
<i>Cherenkova E.A.</i> Assessment of the formation of personal and professional self-determination of college students using reflective technologies.....	61
<i>Melkumova O.E., Sheyko A.A.</i> On using the Russian language in English classes at technical university.....	66

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Abramova M.M., Bogatov A.A.</i> Formation of foreign language socio-cultural competence of students using a national-regional component in teaching.....	70
<i>Anisimova S.A.</i> The possibilities of an in-school teacher training system for the formation of their "research competence"	74
<i>Biryukova N.S., Kolina D.P.</i> Aesthetic education of members of an amateur theater group in.....	78
<i>Ermakova I.M.</i> The Foreign Language Instructor's Role in Integrating Elements of Patriotic Education: Requirements for Professional Competence.....	82
<i>Imaeva E.Z., Sukhareva N.A.</i> A case study essay in the third year of a non-linguistic university.....	86
<i>Liu Weiran.</i> Analysis of the results of approbation of the model of teaching foreign students on the basis of integrative approach.....	89

<i>Myasnikov A.A.</i> On the solution of pedagogical issues in a subject teacher's working practice.....	93
<i>Nikolayeva D.S., Fedorova Y.V.</i> The role of authentic materials in teaching English: challenges and opportunities for teachers.....	99
<i>Opravkhata S.Je.</i> Features of the formation of personal qualities in teenagers in physical education lessons.....	104
<i>Orekhova O.E.</i> Formation of the spelling norm in the german language	108
<i>Pan Yunhui.</i> Research on the talent cultivation path combining ideological and political education with entrepreneurship education in Chinese universities.....	113
<i>Divak E.V., Ryndina Y.V.</i> Structural and functional model of teaching foreign language listening to schoolchildren	117
<i>Ryabkova V.V.</i> The role of text in teaching a foreign language to students of non-linguistic universities.....	124
<i>Sanzhieva T.</i> Analyzing the use of audiovisual methods in Chinese language teaching: data from a questionnaire survey of Chinese language teachers	128
<i>Sokolova N.V., Beloglazov A.A., Galizina E.G., Denisova O.I.</i> The effectiveness of using role-playing games as a method of teaching Russian as a foreign language	132
<i>Troyakova G.A., Mongush A.S., Kara-Sal N.M., Tanzy M.V.</i> The role of problems with parameters in the development of research skills and improving the mathematical culture of students.....	137
<i>Fazmutdinova R.R.</i> Analysis of student methodological recommendations on the formation of dialogic speech skills in educational and speech situations when teaching English in elementary school based on the educational and methodical complex textbook for the 2nd grade.....	144
<i>Chechui E.P.</i> Innovative ideas and approaches to integrated learning of foreign languages in the higher education system.....	151
<i>Zhao JinYu.</i> Modeling the Process of Forming a Perception of Western European Musical Culture of the 20th Century by Senior High School Students in General Education Schools of China	159
<i>Belyakom B.L., Shinkevich V.E.</i> The formation of Russian statehood in the minds of students as a scientific problem	164
<i>Pogrebyak N.N., Emirilyasova S.S.</i> Group work as an effective FLL tool for communication skills proficiency in a law university.....	170
<i>Yao Yuhan.</i> Methodological approaches and peculiarities of children's psychology using musical creativity	174

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Kartezhnikova A., Kartezhnikov D., Bolshakova O.</i> The problem of implementing a convergent approach to teaching mathematics to students	177
<i>Krasilnikov A.A., Zhuravlev G.I., Sergeeva Y.S., Lubyshev E.A.</i> Integration of web technologies into the system of physical education of schoolchildren	182
<i>Markova E.L., Belyanova E.N., Kaskayeva D.S., Harkova E.V., Kriventseva S.M.</i> Digitalization and its implementation in the educational process in modern universities	188
<i>Pirogova M.A.</i> Implementation of a social project for students of the training area «pedagogical education (with two training dimensions «foreign languages»)»	193
<i>Sokolova O.I., Stanislavskaya S.A.</i> The interaction of the speaker and the audience: communicative-speech and rhetorical aspects (from the experience of learning students-legal entities)	197
<i>Trushin V.B., Khasanov A.A.</i> Abel Transformation in the Study of Convergence of Fourier series	203

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Andreeva A.A.</i> Features of the work of a ballet master with a choreographic team	208
<i>Babaskina E.G.</i> Methodology of teaching foreign language communication to future translators based on memory activation techniques	213
<i>Baksheeva E.P., Balina O.G.</i> Problems of vocational training of future teachers for educational activities	216
<i>Bokov N.A., Khachikyan E.I.</i> The communicative culture of a journalist in the digital space	223
<i>Shulzhenko A.A., Gerasimenko T.L., Ermolaeva M.E.</i> Analysis of Business Situations as a Method of Teaching English for Specific Purposes at the Non-Linguistic University (on the Example of Teaching Students of Economic Specialties)	226
<i>Gorbacheva E.A.</i> Practical aspects of the formation of information competence in the humanitarian studies in higher education	230
<i>Grebennikova I.A., Sultanova B.K.</i> Project-based learning as a basis for increasing students' independence in learning English	235
<i>Dolganova D.V., Savin A.P.</i> Methods for effective development of universal competence in developing a team strategy to achieve the set goal in practical classes on management	239
<i>Larkina N.A., Dyachkova L.G.</i> Pedagogical support in the context of using hybrid models of teaching students of the artistic and pedagogical direction	242
<i>Evkhuta N.A., Evkhuta O.N.</i> Orientation to the professional activity in teaching future engineers mathematics	249

<i>Zakotnova P.V., Chudinova A.Yu.</i> Developing students' foreign language communication competence during their study for a non-linguistic master's programme	254
<i>Ivanova K.S.</i> Organization social and pedagogical support of employment of students of higher technical education technical education	259
<i>Klishkova N.V., Maksimova M.V., Bareeva R.S.</i> Leningrad opticians of the D.S. Rozhdestvensky school	264
<i>Konkol M.M.</i> Neural-network progress based on artificial intelligence and its impact on students' professional training	270
<i>Timofeeva O.V., Mamonova O.V., Lubyshev E.A., Krasilnikov A.A.</i> Optimization of Flexibility Training for Girls aged 9–11 in Rhythmic Gymnastics	277
<i>Liu Xiaolin.</i> The linguistic and didactic potential of art studies in teaching Russian as a foreign language outside the language environment Russian language	283
<i>Makarov S.A., Grigorievskaya I.I., Degtyarev S.V., Andreev A.P., Proshina O.P.</i> Features of conducting laboratory work at the Department of General and Special Chemistry of the Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, taking into account the specifics of the taught discipline «chemistry of fire extinguishing agents»	288
<i>Plakhotnyuk L.A.</i> Teaching issues of teaching english language at courses for foreign specialists at universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia	293
<i>Sakhnova I.V., Wang Sina, Yang Ben, Yang Son.</i> On the issue of approaches and methodology of comparative analysis of the education systems of the Russian Federation and the People's Republic of China in modern Russian scientific sources	297
<i>Silyukhin D.G.</i> Study of events to promote the personal brand of a teacher	302
<i>Sitnikova S.Y., Kholodilov A.A., Faleeva E.V.</i> The potential of the student scientific society in the educational process of the university	306
<i>Solodkaya M.A., Tsopa E.A.</i> Application of artificial intelligence in design: modern challenges and adaptation of educational programs	311
<i>Tang XiaoTong.</i> Research on Functional Design and Development Trends of Ski Apparel	318
<i>Uzdinov R.I.</i> Forms and methods of developing vestibular stability in young football players in modern conditions	321
<i>Tsybalyuk L.N.</i> Criteria for analysis of digital content in distance learning courses for vocational education and training	325
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> Formation of the behavioral component of political identification among cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy in political science classes	330
<i>Sheina E.V.</i> Development of approaches to the use of pedagogical support technology in teaching circus art	333

<i>Tsybalyuk L.N.</i> Digital content in the implementation of vocational education and training programs: application into the educational process.....	338

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Mei Qitong.</i> The specifics of art education in primary and secondary schools in Russia.....	343
<i>Nurkanova S.B., Litvak R.A.</i> The development of emotional intelligence in preschoolers as a basis for their social success	346

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Abrosova E.V.</i> Acquisition of conjunctions and connective words in complex sentences in case of dysontogenesis.....	350
<i>Allamuratova A.Z., Allamuratova G.Z.</i> Rhythmics, semantics and philosophical subtext: analysis of the translation of Villon's ballade "Ballade Des Dames Du Temps Jadis" by Ilya Ehrenburg.....	357
<i>Astashchenko E.V.</i> Romantic duality in Russian prose of Decadence	363
<i>Bi Xinlu, Chang Ying.</i> A Review of Domestic Research on Belyaev and His Science Fiction Works	368
<i>Kaksina E.</i> Figurative and Metaphorical Representation of the Natural Landscape in the Linguistic Picture of the Khanty World	375
<i>Knjazkina N.H.</i> Verbal action in a literary composition during creative-pedagogical process	381
<i>Kuznetsova Yu.A.</i> Means of discursive strategies implementation in propaganda media discourse (based on English, German and Ukrainian mass media articles).....	385
<i>Li Fanai, Xu Pei.</i> The Cultural Worldview in the Works of Gaidar	392
<i>Lukyanova Y.I., Mitiakin V.A.</i> The linguistic and semiotic aspect of video game localization (based on The Elder Scrolls Online Game)	399
<i>Nguyen Fam Niat Lin.</i> Features of the semantics of the emotional concept «Anger» (giận) in Vietnamese.....	403
<i>Novyukhova G.B.</i> Means of artistic expression in Khanty tales about animals.....	409
<i>Semchenko R.A.</i> Features of metamodernism in P. Lynch's novel "Prophet Song"	413
<i>Tarlina A.S.</i> Genre features of songs-predestination Kazym khanty	416

<i>Kheifets E.E.</i> Common grammatical errors in essays based on the «definition» topos: a critical analysis	421
<i>Nguyen Fam Niat Lin.</i> Semantics of emotion nominees of the Giận / Anger concept in Vietnamese and English: a comparative study.....	426
<i>Khubulov V.T.</i> Influence of cultural factors on the formation of color vocabulary in the Ossetian and Russian languages.....	433
<i>Ji Chenhui, Wu Xiaoxia.</i> About the Quaternary numerical Universe in V. Khlebnikov's poetry.....	436
<i>Shavrygin S.M.</i> Formation of cognitive spatial models in the works of m. E. Saltykov-Shchedrin ("The history of one city")	441

DISCUSSION TOPICS

<i>Parshina N.D.</i> Neurophysiological features of reading: challenges of global digitalization	447
<i>Svintsov M.V., Kim S.E., Efremov I.D., Shkvarenko A.A.</i> Artificial intelligence as a tool for student self-study in higher mathematics education.....	453
<i>Kuznetsova N.V.</i> Methodology of grammatical exercises on linguo-country studies at English language lessons	458
<i>Plotnikov M.A.</i> Innovations in the training of future teachers	461
<i>Belousova T.P.</i> Globalization and paradigm shift in Chinese higher education	466
<i>Kuznetsova N.V.</i> Strategies for the entry of young people with special needs into the labor market in the modern world	470
<i>Bystrova I.V., Yagodovskaya I.V., Balobanova N.P.</i> Peculiarities of perception of the biology text by college students.....	476
<i>Devalier M.N., Baranova I.V.</i> Linguoculturology in teaching foreign languages: the impact of culture on language practice.....	480
<i>Maikova N.S.</i> The methodology of using spreadsheets in teaching the solution of applied problems to students studying in the field of «Land Management and cadastre» profile «Real Estate Cadastre» (using the example of the discipline «Estimated zoning»).....	488
<i>Markova E.L., Baksheev A.I., Gruzdeva T.N., Aboimova I.S., Shalunova V.A.</i> The concept of training personnel for the construction industry in Russia: current status and prospects	492

Адаптация обучающихся в условиях изменяющейся образовательной среды (опыт фабрично-заводского обучения в 1930-е годы)

Афанасьев Дмитрий Константинович,

учитель, МАОУ СОШ № 23

E-mail: jiva96@mail.ru

Вовлечение субъектов обучения в образовательный процесс представляет собой поэтапную работу, учитывающую возрастные и учебные особенности обучающегося.

В данном процессе особого внимания заслуживает адаптация обучающихся к быстроменяющимся условиям обучения, труда и повседневного досуга. Сегодня в рамках осуществления проекта «Профессионалитет», а также в условиях ведения специальной военной операции «СВО» необходимо переосмыслить отечественный опыт воспитания и обучения подрастающего поколения.

Во многом, императивное выполнение программ воспитательного и учебного характера, прописанного в нормативных и локальных актах образовательного учреждения, не соответствует реальной подготовке специалистов. На данный момент времени имеет место быть «инфантилизация» учебно-воспитательного пространства, что в свою очередь, вызывает деструктивные последствия как для самого субъекта, так и места применения своих практических умений и знаний.

Следовательно, возникает закономерная необходимость переосмыслить опыт, полученный в ходе развития фабрично-заводского обучения в середине 30 – ых гг XX века. Создание подобного образовательного проекта «ФЗУ» (позже ФЗО) позволило восполнить не только профессиональные дефициты на производстве, но и сформировать в короткий срок у обучающихся личностно-ориентированные ценности.

Именно переосмысленный опыт отечественной научно-педагогической мысли позволит преодолеть социально-психологическую инфантилизацию юного поколения. Адаптация и коррекция поведения в новых условиях жизни и труда должна проходить на основах уже сложившегося и полученного опыта и знаний.

Ключевые слова: профессионалитет, адаптация, инфантилизация, ценности, ФЗУ.

Обсуждение

Обсуждение адаптационного опыта обучающихся в педагогике напрямую обусловлена современными социально-экономическими реалиями в жизни. Адаптация в системе профессионального образования необходима как средство для осознания своей ролевой модели поведения и деятельности. Во многом, данный аспект связан с неспособностью индивида принимать самостоятельные решения, а также с низкими мотивационно-волевыми качествами личности. Иными словами, формируется социальная и психическая инфантильность человека, что в свою очередь сказывается на готовности специалиста к выполнению своих трудовых обязательств.

В частности, исследования в конце XX века в области педагогики и психологии, проведенные Г.Е. Сухаревой и А.Е. Личко зафиксировали случаи «психического инфантилизма». Прежде всего, у таких индивидов проявляется нарушение морально-волевой и эмоциональных сфер жизни, а именно:

1. Долг и ответственность становятся третичными при принятии ключевых решений;
2. Отсутствие психологической и социальной гибкости в коллективе.

В свою очередь, в современных исследованиях инфантилизация общества или личности приобретает по мнению психолога С.А. Кулакова крайние частыми проявлениями социальной незрелости являются следующие маркеры, как:

1. Эгоцентризм становится ключевой составляющей личности человека;
2. Аффективная логика (мнение базируется на неполном осознании окружающей действительности, а также вырванных из контекста фактах);
3. Дуальность восприятия мира (разделение ситуации на черное и белое) [5].

Помимо этого, семантика понятия «социальный инфантилизм» берёт своё начало в исследованиях О.О. Савельевой. По мнению исследователя, социальный инфантилизм представляет собой несоответствие сознания и поведения взрослых индивидом социальным программам и правилам. Субъект деятельности недостаточно развит как личность для принятия ролевой модели поведения в обществе.

Помимо этого, проблема адаптации индивида к внешним условиям жизни рассматривалась в социологическом исследовании Б.А. Ручкина, Е.А. Гришина и Н.А. Серикова «Российская молодёжь: десять главных проблем». Отсутствие

воли при принятии сложных решений становится во главу деятельности современного молодого поколения [24].

Однако наиболее современное социолога – психологическое исследование, проведённое С.Н. Майоровой – Щегловой и С.Ю. Митрофановой «Раннее взросление или инфантилизация: парадокс событийности современного детства» выявили парадокс существования разноплановых тенденций, связанных с «интерсекциональностью детства». По их мнению, маркеры взросления и детства могут постоянно меняться и проявляться как в границах несовершеннолетнего, так и половозрелого субъекта. Изменяется само понятие «детства» как этап становления личности человека, что в свою очередь приводит к «бессистемности в наступлении детства у современных молодых людей» [11].

Справедливо отмечено, что в нынешних необходимо создать модель возрастного, сексуального, политической и правовой профориентации субъекта, способная адаптировать человека к быстроменяющимся условиям жизни и скорректировать его поведение в сторону социальной эмансипации.

В свою очередь, вопросы коррекции для борьбы с инфантильными проявлениями в студенческой и профессиональной среде поднимались многими исследователями в конце XX – начале XXI веков. Предотвращения и преодоления различных аспектов негативного и деформационного воздействия профессии на личность, вопросам адаптации работников к изменяющимся условиям труда и окружающей среды (Б.Д. Новиков, С.П. Безносков, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, Е.Г. Лунина, В.П. Подвойский, Т.А. Жалагина, Л.М. Митина и др).

При этом, в научных изысканиях, проведённых в последнее десятилетие, затрагивается тематика инфантилизации и её коррекции на уровне подготовки студентов в средних и высших профессиональных образовательных организациях. В частности, А.И. Иванов в своём труде «Технология психолого-педагогического сопереживания инфантильности подростков и молодёжи» предлагает способы адаптации и коррекции молодёжи в условиях взросления [8].

Кроме того, в исследовании А.В. Утенкова «Модель преодоления учебно-профессионального инфантилизма студентов» предлагается учебно-методическая модель по коррекции поведения обучающихся с последующей подготовкой их к профессиональной деятельности.

Так или иначе, вопросы, поднятые в вышеприведённых исследованиях, затрагивают деятельность молодёжи в условиях отсутствия негативных внешних факторов, связанных с чрезвычайными ситуациями в самом государстве. Однако это не исключает опыт и теоретическую значимость уже существующих исследований по данной тематике.

Коррекция и адаптация поведения студентов должна отвечать запросам нынешнего общества и государства. Многие методы и технологии, разработанные до начала специальной военной операции, имеют место быть в качестве определённого эмпирического базиса для студентов и педагогов.

Следовательно, возникает закономерная необходимость в переосмыслении опыта подготовки молодёжи в условиях чрезвычайной ситуации в стране. Важным аспектом выступает система воспитания, призванная подготовить обучающихся к ситуативным задачам, связанными как с производственной, так и военно-гражданской подготовкой.

Поэтому важно создать условия для конвергенции и синтеза многих аспектов воспитания и обучения с целью ликвидации социальной депривации, а также коррекции поведения у незрелой личности. Адаптация к новым условиям жизни и труда позволит обучающимся преодолеть порог психической и социальной незрелости на более ранней стадии взросления, что в свою очередь, создаст необходимые предпосылки для развития гармонично-развитой личности.

Методы

В ходе исследования использовался теорико-методологический анализ предметного поля исследования. Такой метод позволил взглянуть на ведущие идеи в системе ценностей, принципах построения адаптивной педагогики, а также проанализировать взгляды психологов, социологов и педагогов на проблему инфантилизации (незрелости) в современной перспективе.

Историко-педагогический анализ позволил подойти к вопросу адаптации обучающихся с позиции историзма и выявить ключевые проблемы и перспективы развития системы профессионального образования.

Помимо этого, использовался метод верификации исторических и архивных источников, позволивший раскрыть тему исследования. Метод исторической компаративистики позволяет сравнить социально-экономические и политические аспекты государства как в перспективе раннего советского государства, так и современной российской действительности, что в свою очередь определяет развитие профессиональной педагогической науки.

Результаты исследования

Адаптация в период взросления становится ключевой проблемой в системе образования. Важную роль в системе адаптации специалиста к новым условиям жизни и труда играет воспитательная программа в образовательной организации. Воспитание как один из ключевых элементов формирует и развивает у субъекта необходимые для трудовой деятельности личностные качества и ценности.

Ценностно-ориентированная модель воспитания позволяет эффективно преодолеть трудности взросления и становления человека как личности. В свою очередь, такой опыт воспитательной модели молодых специалистов существовал в СССР в начале XX века [1,2].

Создание производственно-технической и научной базы началось ещё в 1920-ые гг под руководством Н.К. Крупской, А.В. Луначарского и М.И. Калинина. Проводился анализ профессионально-педагогического наследия, оставленного в дореволюционной эпохе. К первой четверти 1930 года началась проработка новой модели по профессиональной подготовке обучающихся. Разработка такой крупной концепции обучения и воспитания имела дискуссионный характер, что в свою очередь отразилось на конечном продукте [4].

Особую роль сыграли воззрения Я.А. Ряппо, Н.К. Крупской, А.К. Гастева, связанные с организацией самого учебно-педагогического процесса, а также деятельность Центрального института труда (ЦИТ). Дискуссии проходили в русле определения позиции фабричного обучения (ФЗУ) в системе общего образования.

С одной стороны, необходимо было провести в короткие сроки подготовку специалистов для осуществления узкоспециализированных работ на производстве. Поэтому возникал вопрос о монотехнической направленности образовательной системы, что в свою очередь, создавало узкий коридор для реализации своих творческих и личностных задач. Представители данной концепции А.К. Гастев, Я.А. Ряппо, А. Богданов подготовили потенциальной научно-технической и педагогической базис для подготовки специалистов разного профиля.

Не смотря на определенные сложности, связанные с предполагаемой депрофессионализацией рабочего человека, решались проблемы с последовательной и системной подготовкой молодого специалиста. В частности, в основу идей А.К. Гастева были заложены ключевые правила подготовки, а именно:

1. Строгость и регламентированность в исполнении своих обязанностей;
2. Изучение теории по конкретной специальности должно иметь сугубо практический характер;
3. Механизация процесса обучения и подготовки специалиста [8].

Однако их идеи не были до конца восприняты научно-политическим сообществом. Возникал вопрос с воспитанием личности самого рабочего и определения его места в жизни общества и государства.

С другой стороны, представители монотехнического образования С.Струмилин, С. Гайсинович, П. Панкевич, В. Струминский справедливо описывали проблемы монотехнизма как концепции обучения. Они сводились к мысли о том, что построение образовательного процесса невозможно без совмещения теоретических и практических основ

обучения. Необходимо было подготовить не только специалиста узкого профиля, но и профилировать его навыки с окружающей действительностью.

В контексте адаптации обучающегося монотехнизму имел сугубо конъюнктурную составляющую обучения и воспитания. Во многом, получение определенных знаний, умений и навыков сводилось бы к депрофессиональной позиции субъекта в системе ценностей и профессионального детерминизма. Однако разработка теорико-методологической основы базировалась на принципах, высказанных монотехнистами в конце 1920 – х гг.

Адаптационная составляющая обучающихся включала в себя несколько ключевых направлений, а именно:

1. Организация общественно-практической работы, включающей в себя:
 - А. Организация производственных совещаний;
 - Б. Выпуск технических газет;
 - В. Организация технических клубов;
 - Г. Рационализация изобретений студентов и помощь в продвижении проектов.
2. Организация трудовой деятельности в не учебное время:
 - А. Ликвидация технических и бытовых аварий на производстве и в общежитиях;
 - Б. Обеспечение техники безопасности;
3. Агитационно-политическая работа с молодыми специалистами;
4. Спортивно-оздоровительное воспитание молодых специалистов (с уклоном в военно-патриотическое воспитание).
5. Проведение бригадных соревнований и организация производственных совещаний в цехах [13, 14].

Однако, возникновение подобного рода организации как ФЗУ сопровождалось дискуссией по поводу организации труда и деятельности обучающихся, а также их методической подготовке. К середине 1920-ых гг. возникла идея о внедрении системы «дальтон-плана», предполагавшая отступить от принципов классно-урочной системы, регламентации учебного пространства. Либерализация учебно-воспитательного процесса должна была включать такие компоненты, как: самоорганизация, свобода выбора курса, лабораторные работы на основе наставничества, ученические самоуправления.

В конечном счёте, такой способ организации образовательного пространства не получил серьёзного распространения в научной среде, а также подвергся критике со стороны партийных лидеров. Согласно постановлениям от 1932 года ЦК ВКП(б) и ЦИК СССР были выделены наиболее ключевые проблемы при организации подобного рода подхода, а именно:

1. Низкая мотивация всех обучающихся в бригаде;
2. Не системность получаемых обучающимися предметных и практических знаний;

3. Снижение статуса и роли педагога до уровня функционера;
4. Отсутствие критериев оценивания обучающихся с разным уровнем подготовки;
5. «Равнение на слабых и отстающих» обучающихся, не способных самоорганизоваться в процессе выполнения заданий, а также во время овладения практическими умениями [15,16,17].

Прибегая к историческому анализу, важно отметить тенденцию либерализации профессионального образования в конце XX века в постсоветской России, когда проходила перестройка всего образовательного процесса в сторону индивидуализации, а также создания индивидуального обучения для каждого субъекта. Субъективизация и организация учебно-воспитательного процесса во круг личности обучающегося имеет как позитивный, так и негативный эффект в системе ценностей [6,7]. Основываясь на историко-педагогическом опыте, следует выделить несколько закономерных проблем, возникающих в рамках осуществления производственной деятельности, а именно:

1. Индивидуализация воспитательного и учебного процесса приводит к нерешительности самого субъекта при принятии производственных задач;
2. Коллектив становится вторичен для самой личности;
3. Ценность общественного и коллективного труда не является базовой задачей для субъекта;
4. Специализация в своей профессии приводит к дезинтеграции от общих знаний, умений и навыков.

Следовательно, процесс воспитания и обучения становится для самого субъекта педагогической деятельности более актуализированным для личностного достижения целей. В таком случае, адаптация проходит в узкоспециализированных и заданных образовательными программами рамках, призванных развить определенные для конкретной специальности навыки и умения.

Такое положение дел было вполне уместно для российского образования конца XX – 1-ой четверти XXI века, когда происходило выделение таких ценностей, как: достижение личной выгоды, выстраивание индивидуального маршрута для личностного развития (без учёта общественных и государственных задач).

Однако в данных программах также, как и в программах ФЗУ, наблюдается дефицит воспитательно – патриотической подготовки обучающихся. Поэтому, будет справедливым обратиться к опыту перехода от фабрично-заводских ученичеств (ФЗУ) к школам фабрично-заводского обучения в 1940-ом году. Именно создание подобного рода образовательной организации концептуально изменило воспитательные основы подготовки будущих специалистов. Мобилизация молодых граждан (14–16 лет) позволило создать «трудовые резервы», способные в кратчайшие сроки занять

свои производственные ниши, а также провести всеобщую военную подготовку молодёжи.

Следует отметить, что адаптационная составляющая в школах фабрично-заводского обучения имело свои особенности, имеющие как достоинства, так и недостатки.

В этом ключе, можно выделить следующие адаптационные проблемы, обусловленные отсутствием передовых исследований в области психофизиологии детей в подростковый период, а именно:

1. Отсутствие психологической службы при учреждении не позволяло эффективно отслеживать и предотвращать аффективное поведение обучающихся в отношении друг друга. Возникали случаи доведения обучающихся ФЗУ до суицида, что в свою очередь, было обусловлено высоким уровнем стресса в коллективе. Важно отметить, что подобные случаи имели место быть в первые годы существования ФЗУ;
2. В отношении детей-инвалидов (ПМПК, ЗПР) не выстраивалась индивидуальная программа. Во многом, такие обучающиеся с задержкой психического или неврологического развития проходили обучение на общих основаниях с другими членами коллектива;
3. Педагогическая запущенность считалась отсутствием воспитанности у субъекта. Определение уровня агрессии или девиантного поведения имело сугубо общественное осуждение. Прокуратура требовала от учреждений ФЗУ активизировать работу с правонарушителями. Однако после реформы ФЗУ 1939 года, воспитателям необходимо было проводить индивидуальные беседы, вести учёт детей, нарушающих дисциплину, составлять служебные записки в администрацию учреждения [17, 18,19].

С позиции современного способа организации учебно-воспитательного пространства в программах «Профессионалитета» учтены все особенности индивидуального и личностно ориентированного подхода, а также мультимодальная педагогика позволяет реализовывать современные методы обучения при подготовки узкоспециализированных кадров [22,23].

С учетом вышесказанного, необходимо прибегнуть к следующим изменениям, а именно:

1. Сформировать трудовые резервы на основе программы «Профессионалитет». Необходимо сформировать кадровый потенциал с последующим распределением специалистов по ключевым предприятиям в обязательном порядке. Сегодня такая функция частично реализуется в Свердловской области, когда предприятие выступает в качестве партнёра и позволяет набирать специалистов и стажировать их. Важно отметить, что трудовые резервы предполагали бы плановое распределение специалистов не только в самой области, но и за её пределами с предоставлением жилого помещения и заработной платы.

2. Учебно-воспитательная деятельность по подготовке специалистов должно носить мобилизационный характер. В частности, предлагается организовать общеобязательные 2–3 месячные сборы обучающихся (от 16 лет) в военно-учебных центрах. В данных центрах будет осуществляться военно-патриотическая и учебно-теоретическая деятельность в соответствии с профилем обучения. Обучающиеся будут жить по казарменному распорядку дня с выполнением как военных задач, так и получением теоретических знаний по своему выбранному профилю.
3. Организовать при профессионалитетах учебно-просветительские команды, призванные освещать деятельность своей профессии в школах. Такая деятельность должна быть направлена на поддержание статуса рабочих профессий, а также для привлечения новых обучающихся в учебные заведения профильного уровня. Подобные мероприятия могут быть реализованы в рамках классного часа (профорientаций) в школах в 7–9 классах.
4. Воспитательный процесс должен быть сосредоточен не только во круг личности, но и коллектива. В частности, предполагается, что будущее концепции профессионалитета может быть продиктовано военно-производственной подготовкой обучающихся. Сегодня проводится реструктуризация в сторону создания специальностей по работе и обеспечению производства БПЛА (беспилотных летательных аппаратов). Однако, существенную роль здесь играет именно процесс обучения и воспитания молодого поколения. Возникает закономерная необходимость в обязательном обеспечении и соблюдении детьми единой формы одежды (включая ежедневную проверку внешнего вида), знаков отличия (в зависимости от направления подготовки), высокий уровень дисциплинарной ответственности перед коллективом (бальная система за соблюдение поведения и внешнего вида на занятиях).
5. В этом ключе, сегодня ведётся обсуждение о введении системы оценок за поведение в образовательной организации. Допущение подобного рода системы оценивания, требует дискуссионного обсуждения как со стороны научного сообщества, так и государственных служащих.

Заключение

В конечном счёте, адаптация обучающихся в современных педагогических реалиях должна сопровождаться переоценкой и переосмыслением многих аспектов профессионально-педагогической деятельности. Нынешние условия диктуют пересмотр систему адаптационной подготовки специалистов к внешним условиям жизни.

Профессионалитет должен стать для молодых специалистов местом для приобретения как со-

циальных навыков, так и профессиональных умений. Уровень подготовки должен соответствовать уровню государственной безопасности и ментальной готовности личности к осуществлению поставленных обществом задач. Необходимы плановые и программные преобразования в самой системе профессионалитет 2025–2025 годов. Не смотря, на наличие передовых учебных программ, позволяющих реализовывать личностных потенциал обучающихся, именно военно-патриотическая и воспитательная работа должна стать центральным лейтмотивом современной педагогики.

Таким образом, профессионалитет образца 2025–2026 гг. должен стать местом социальной адаптации молодых людей, стратегическим стержнем для подготовки молодежи нового поколения, способного адаптироваться к вызовам современного мира.

Литература

1. Ананьев Б.Г., Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 457 с.
2. Бердяев Н.А., Философия свободного духа. М.: Республика, 1994. 480 с.
3. ВКП (б) XVIII съезд Всесоюзной коммунистической партии (б). 10–21 марта 1939 г.: Стенографический отчет. – [Москва; Ленинград]: ОГИЗ. Гос. изд-во полит. лит., 1939. –742 с.
4. Гайсинович С., Педагогика фабзавуча. – Вестник просвещения, 1926, № 5–6, с. 105–112.
5. Гребенникова В.М., Руденко Е.Ю., Социальная инфантильность родителей как фактор формирования отклоняющихся моделей поведения детей // Международный научно-исследовательский журнал. № 1 (67). Часть 4. Январь.
6. Зборовский Г.Е. Отечественная социология: на пути гражданскому обществу: монография. – Екатеринбург: УрФУ, 2014. – 344 с.
7. Иващенко М.В., Кульчейко О.В., Чередова Е.А. К вопросу о роли ценностей в воспитании // Мир науки, культуры, образования. № 2 (87). 2021. – ISSN 1991-5497.
8. Иванов А.В., Технология психолого-педагогического преодоления инфантильности подростков и молодежи // CITISE № 1 (18) 2019.
9. Медынский Е.Н. Народное образование в СССР / Е.Н. Медынский. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – 260 с. Текст: непосредственный.
10. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. Л.: ЛГПИ, 1960. 415 с.
11. Майорова-Щеглова С.Н., Митрофанова С.Ю., Раннее взросление или инфантилизация: парадокс событийности современного детства // Вестник СПбГУ. Социология. 2020. Т. 13. Вып. 1.
12. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание в современной России / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1968. – № 9. – С. 3–12.
13. О мероприятиях по подготовке контингентов в школы ФЗУ и техникумы. (Утверждено По-

- литбюро ЦК ВКП (б) 15.04.1931 г.). Приложение № 3 к п. 33, пр. ПБ № 34 // Рос. гос. архив социально-полит. истории (далее: РГАСПИ). Ф. 17. Оп.3. Д. 821. Л.19.
14. О ФЗУ (Утверждено Политбюро ЦК ВКП (б) 5 июня 1931 г.) Приложение № 2 к п. 16, пр. ПБ № 41 // Рос. гос. архив социально-полит. истории (далее: РГАСПИ). Ф.17. Оп.3. Д.828.Л. 23–25.
 15. О ходе капитального строительства школ фабрично-заводского ученичества по объединениям «Всехимпром», «Востокосталь» и «ВАТО» // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР за 1931 год. Москва. – Стр 683–684.
 16. Осовский Е.Г., Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917–1940). – М.: Высшая школа, 1980. – 287 с. – (Профтехобразование. Профпедагогика).
 17. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) от 1. VII.1933 г. Об улучшении постановки дела подготовки и использования кадров (по ВТУЗ'ам, техникумам и фабзавучам). Приложение № 6 к п. 17 пр. ПБ № 140. // Рос. гос. архив социально-полит. истории (далее: РГАСПИ). Ф. 17. Оп. 3. Д. 925. Л. 36–43.
 18. Постановление СНК СССР о мероприятиях по улучшению работы школ фабрично-заводского ученичества, находящихся в ведении высших советов народного хозяйства Союза ССР и союзных республик. 08.06.1931 г. // Музей истории российских реформ П.А. Столыпина. – URL: <http://музейреформ.рф/node/14001> (дата обращения: 18.03.2022).
 19. Постановление ЦИК и СНК СССР о школах фабрично-заводского ученичества. 15.09.1933 г // Музей истории российских реформ П.А. Столыпина. – URL: <http://музейреформ.рф/node/14001> (дата обращения: 18.03.2022).
 20. Постановление СНК СССР о призыве городской и колхозной молодёжи в ремесленные училища, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения. 02. 10 .1940 г. // Музей истории российских реформ П.А. Столыпина. – URL: <http://музейреформ.рф/node/14001> (дата обращения: 18.03.2022).
 21. Приказ № 423 наркома оборонной промышленности СССР М. Кагановича об улучшении подготовки рабочих кадров на предприятиях оборонной промышленности – 15 ноября 1938 г. // РГАЭ. Ф. 8044. Оп. 1. Д. 38. Л. 172–173 об. Типографский экз.
 22. Распоряжение Правительства РФ от 03.09.2021 N 2443-р «Об утверждении перечня профессий и специальностей среднего профессионального образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики Российской Федерации» //

<http://www.consultant.ru/law/hotdocs/70873.html/> (дата обращения: 20.03.2022 года).

23. Распоряжение Правительства РФ от 5 мая 2014 г. № 755-р «О Перечне профессий и специальностей среднего профессионального образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики РФ» // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70549930/> (дата обращения: 20.03.2022 года).
24. Ручкин, Б.А. Российская молодежь: десять главных проблем / Б.А. Ручкин, Е.А. Гришина, Н.А. Серикова; Н.-и. центр при Ин-те молодежи. – Москва: Изд-во Ин-та молодежи «Социум», 1999. – 89 с.: ил., табл.; 20 см.; ISBN 5-85085-432-0.

ADAPTATION OF STUDENTS IN A CHANGING EDUCATIONAL ENVIRONMENT (EXPERIENCE OF FACTORY TRAINING IN THE 1930S)

Afanashev D.K.

Secondary school No. 23

The involvement of learning subjects in the educational process is a step-by-step process that takes into account the age and learning characteristics of the student.

In this process, special attention should be paid to the adaptation of students to the rapidly changing conditions of education, work and daily leisure. Today, as part of the implementation of the Professionalism project, as well as in the context of the special military operation SVO, it is necessary to rethink the domestic experience of educating and educating the younger generation.

In many ways, the imperative implementation of educational and educational programs prescribed in the regulations and local acts of the educational institution does not correspond to the actual training of specialists. At this point in time, there is an "infantilization" of the educational space, which in turn causes destructive consequences for both the subject himself and the place of application of his practical skills and knowledge.

Consequently, there is a natural need to rethink the experience gained during the development of factory training in the mid-30s of the XX century. The creation of such an educational project "FZU" (later FZO) made it possible to fill not only professional deficits in production, but also to form personality-oriented values among students in a short time.

It is the rethought experience of Russian scientific and pedagogical thought that will help overcome the socio-psychological infantilization of the younger generation. Adaptation and correction of behavior in new living and working conditions should take place on the basis of already accumulated and acquired experience and knowledge.

Keywords: professionalism, adaptation, infantilization, values, factory apprenticeships.

References

1. Ananyev B.G., Man as an object of knowledge. L.: Leningrad State University, 1968. 457 p.
2. Berdyaev N.A., Philosophy of the free spirit. M.: Republic, 1994. 480 p.
3. VKP (b) XVIII Congress of the All-Union Communist Party (b). March 10–21, 1939: Verbatim report. – [Moscow; Leningrad]: OGIZ. State publishing house of political literature, 1939. –742 p.
4. Gaisinovich S., Pedagogy of the factory head teacher. – Herald of education, 1926, No. 5–6, pp. 105–112.
5. Grebennikova V.M., Rudenko E.Yu., Social infantilism of parents as a factor in the formation of deviant behavior patterns in children // International Research Journal No. 1 (67) Part 4 January.
6. Zborovsky G.E. Domestic sociology: towards civil society: monograph. – Ekaterinburg: UrFU, 2014. – 344 p.

7. Ivaschenko M.V., Kulcheiko O.V., Cheredova E.A. On the role of values in education // *World of science, culture, education*. No. 2 (87). 2021. – ISSN 1991-5497.
8. Ivanov A.V., Technology of psychological and pedagogical overcoming of infantilism of adolescents and youth // *CITISE* No. 1 (18) 2019.
9. Medynsky E.N. Public education in the USSR / E.N. Medynsky. – Moscow: Publishing house of the Academy of ped. sciences of the RSFSR, 1952. – 260 p. Text: direct.
10. Myasishchev V.N. Personality and neuroses. L.: LGPI, 1960. 415 p.
11. Mayorova-Shcheglova S.N., Mitrofanova S.Yu., Early adulthood or infantilization: the paradox of the eventfulness of modern childhood // *Bulletin of St. Petersburg State University. Sociology*. 2020. Vol. 13. Issue. 1.
12. Nikandrov N.D. Spiritual values and education in modern Russia / N.D. Nikandrov // *Pedagogy*. – 1968. – No. 9. – P. 3–12.
13. On measures to prepare contingents for FZU schools and technical schools. (Approved by the Politburo of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) on April 15, 1931). Appendix No. 3 to item 33, pr. PB No. 34 // *Russian State Archive of Social and Political History* (hereinafter: RGASPI). F. 17. Op. 3. D. 821. L. 19.
14. On FZU (Approved by the Politburo of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) on June 5, 1931) Appendix No. 2 to item 16, pr. PB No. 41 // *Russian State Archive of Social and Political History* (hereinafter: RGASPI). F. 17. Op. 3. D. 821. L. 19. archive of socio-political history (hereinafter: RGASPI). F.17. Op.3. D.828.L. 23–25.
15. On the progress of capital construction of factory and plant apprenticeship schools in the associations “Vsehimprom”, “Vostokostal” and “VATO” // *Collection of laws and orders of the Workers’ and Peasants’ Government of the USSR for 1931*. Moscow. – Pp. 683–684.
16. Osovsky E.G., Development of the theory of vocational and technical education in the USSR (1917–1940). – M.: Higher School, 1980. – 287 p. – (Vocational education. Vocational pedagogy).
17. Resolution of the Politburo of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) of July 1, 1933. On improving the organization of the training and use of personnel (for higher technical educational institutions, technical schools, and factory head teachers). Appendix No. 6 to paragraph 17 of the pr. PB No. 140. // *Russian State Archive of Social and Political History* (hereinafter: RGASPI). F. 17. Op. 3. D. 925. L. 36–43.
18. Resolution of the Council of People’s Commissars of the USSR on measures to improve the work of factory apprenticeship schools under the jurisdiction of the supreme councils of the national economy of the USSR and the union republics. June 8, 1931 // P.A. Stolypin Museum of the History of Russian Reforms. – URL: <http://музейреспром.рф/node/14001> (date of access: 18.03.2022).
19. Resolution of the Central Executive Committee and the Council of People’s Commissars of the USSR on factory and plant apprenticeship schools. 15.09.1933 // *Museum of the History of Russian Reforms of P.A. Stolypin*. – URL: <http://музейреспром.рф/node/14001> (date of access: 18.03.2022).
20. Resolution of the Council of People’s Commissars of the USSR on the conscription of urban and collective farm youth to vocational schools, railway schools and factory and plant training schools. 02. 10 .1940 // *Museum of the History of Russian Reforms of P.A. Stolypin*. – URL: <http://музейресформ.рф/node/14001> (date of access: 18.03.2022).
21. Order No. 423 of the People’s Commissar of the USSR Defense Industry M. Kaganovich on improving the training of workers at defense industry enterprises – November 15, 1938 // *RGAE*. F. 8044. Op. 1. D. 38. L. 172–173 ob. Typographic copy.
22. Order of the Government of the Russian Federation of 03.09.2021 N 2443-r “On approval of the list of professions and specialties of secondary vocational education required for use in the implementation of priority areas of modernization and technological development of the economy of the Russian Federation” // <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/70873.html/> (date of access: 20.03.2022).
23. Order of the Government of the Russian Federation of May 5, 2014 N 755-r “On the List of professions and specialties of secondary vocational education required for use in the implementation of priority areas of modernization and technological development of the economy of the Russian Federation” // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70549930/> (date of access: 20.03.2022).
24. Ruchkin, B.A. Russian youth: ten main problems / B.A. Ruchkin, E.A. Grishina, N.A. Serikova; N.-i. center at the Institute of Youth. – Moscow: Publishing house of the Institute of Youth “Socium”, 1999. – 89 p.: ill., table; 20 cm; ISBN 5-85085-432-0.

Опыт интеграции технологий управления знаниями в традиционные структуры высшей школы

Зеленина Татьяна Ростиславна,

кандидат социологических наук, доцент кафедры менеджмента, Российский новый университет
E-mail: zelenina59@yandex.ru

Статья содержит обзор материалов, описывающих систему менеджмента знаний, интегрированную в традиционные структуры высших учебных заведений. Работа высших учебных заведений в современном информационном обществе требует нового взгляда на построение и совершенствование управления знаниями, которое будет перенесено в бизнес и структуры государственного управления. В статье рассматривается эффективный опыт внедрения системы менеджмента знаний в Астраханском государственном университете (АГУ) и в Московском государственном университете экономики, статистики и информатики (МЭСИ). Данные технологии управления знаниями могут быть взяты на вооружение другими высшими заведениями РФ.

Ключевые слова: менеджмент знаний, высшее образование, бизнес, информационные технологии, интеллектуальный капитал, человеческий капитал, студенческий актив.

Вопрос о природе современного научного знания представляется достаточно дискуссионным, так как его содержание не является неизменным, а постоянно развивается и трансформируется. Это обуславливает актуальность проблемы управления знаниями. Динамика современных рынков, стремительное развитие науки и технологий и кардинальные изменения в экономическом и политическом пространствах требуют повышенного внимания к управлению знаниями в организациях, а, следовательно и к подготовке компетентных специалистов, способных эффективно работать в данных условиях. Этим обусловлена актуальность исследования проблем обучения в высших учебных заведениях и поиск путей совершенствования этого процесса с целью приблизить его содержание к запросам бизнес-структур и органов государственного управления.

Цель данной статьи – обзор образовательных практик в рамках системы управления знаниями и изучении способов, направленных на трансформацию традиционных методов обучения с использованием технологий и подходов этой системы

Знания – это ресурс, который является объектом особого вида управленческой деятельности – управления знаниями (knowledge management). Основу интеллектуального капитала составляют только те знания, которые находят своё непосредственное применение в создании ценностей. Знания, которые не находят применения в процессе производства, интеллектуальным капиталом не являются. Поэтому знания являются весьма значимым конкурентным преимуществом современных компаний, определяющим их лидирующее положение на рынке. Нынешнее состояние общественного развития сегодня характеризуется тем, что доминирующей ценностью и ключевым экономическим ресурсом становится знание. Таким образом, сегодня мы можем говорить об экономике, основанной на знаниях, в основе которой находятся наукоёмкие производства и инновации, ведущая роль в которой отводится человеческому капиталу, высококвалифицированной рабочей силе.

Профессиональные навыки и умения, усвоенные студентами во время обучения, являются залогом успешной деятельности организаций, в которых они будут трудиться после окончания ВУЗа. Однако мы всё чаще можем наблюдать несоответствие полученных выпускниками знаний и потребностями организаций. Многие организации вынуждены брать на себя функцию дополнительного образования своих специалистов для более полного соответствия профессиональным требо-

ваниям. Данное обстоятельство побуждает образовательные учреждения пересмотреть свои подходы к содержанию обучения, максимально приблизив его к потребностям деловой среды и государственного управления.

В настоящее время наблюдается несоответствие между потребностями экономики и государственного управления и качеством подготовки специалистов в образовательных учреждениях высшей школы. Общество знаний требует появления нового типа образования: учебные заведения должны стать центрами развития науки и инноваций, в которых происходит постоянное обогащение через приток новых знаний и актуальной информации.

Фундаментальная проблема, с которой сталкивается современная высшая школа, заключается в неудовлетворительной структуре подготовки специалистов, которая не может обеспечить предприятия нужными кадрами. Во многом это издержки перехода России к Болонской системе образования, что привело к снижению качества высшего образования.

В настоящее время ведётся активная работа по устранению несоответствия между потребностями экономики и уровнем подготовки студентов. В образовательной среде постепенно вырабатывается представление о том типе образования, который может получить обучающийся, намеревающийся реализовать себя в выбранной профессии. Достижение высоких образовательных стандартов – ответ на интеллектуальный вызов современности. «В условиях, когда именно знания (а не богатство!) становятся наивысшей ценностью, выигрывают те страны, которые в состоянии обеспечить не догоняющее, а опережающее развитие образовательной сферы¹».

Знания – один из важнейших стратегических ресурсов любой компании, который является носителем конкурентного преимущества. Знание может быть выражено текстами, формулами, изображениями, оно может накапливаться и распространяться. [1]. Для успешного функционирования организация должна постоянно отслеживать и анализировать информацию, исходящую из внешней среды, но, в то же время, современные организации сами являются носителями информации, которая постоянно обновляется. Организации, которые правильно используют знания, могут целенаправленно влиять на агентов и факторы внешней среды, получая долгосрочное конкурентное преимущество.

В классической экономической теории выделяются три основных фактора производства, это земля, капитал и труд. Под факторами производства понимается источник или средство, используемое для создания материальных благ или услуг.

Знания, как фактор производства, имеют все формальные признаки капитала, являясь благом, которое используется наряду с природными ресур-

сами и физическим трудом при производстве всех народнохозяйственных товаров.[2]

Развитый социальный капитал общества является предпосылкой для эффективного функционирования как государственных структур, так и экономических субъектов. В основе социального капитала общества лежат определённые нормы и ценности эффективного распространения и использования знаний, как фактора производства. Таким образом, информация и знание приобретают сегодня статус важнейшего социального ресурса, не менее важного, чем ресурсы природные, финансовые, экономические и человеческие. Любое знание, распространяемое в общественной системе, генерируется при взаимодействии между людьми и общении между людьми с различными интересами и знаниями.

Временем зарождения менеджмента знаний как нового направления в управленческих науках можно считать 1993 год, когда состоялась первая конференция в Бостоне, специально посвящённая проблематике управления знаниями в компаниях и организациях. Термин «управление знаниями» был введен Карлом Вигом – американским ученым и консультантом по управлению и впервые использован в 1986 г. в его выступлении на конференции в Швейцарии, проводившейся Международной организацией труда под эгидой ООН.[3]

Управление знаниями – систематические процессы внутри организации, позволяющие создавать, сохранять и распределять ресурсы интеллектуального капитала. Одной из причин роста интереса к управлению знаниями является развитие коммуникационных и информационных технологий. [4]

В отличие от всех остальных отраслей, знания, которые создаются в высшей школе, являются ее основной задачей и целью: образование включает подготовку специалистов с определенными квалификациями, исследователей (ученых), которые могут создавать новые знания и в результате экспериментальной деятельности и научной работы разрабатывать высокотехнологичные продукты и инновационные системы, востребованные в современных отраслях науки и экономики. [5]

К причинам развития интереса к управлению знаниями и переносу фокуса внимания на подготовку специалистов в стенах высшей школы, относятся следующие:

1. Перенасыщение информацией. ВУЗ должен помочь выработать навыки отбора актуальных источников информации и управления своим временем, группировки значимых данных в отдельные файлы и папки.

2. Необходимость совершенствования профессиональных навыков молодых специалистов. Создание информационной инфраструктуры, которая включает в себя базы данных, инструкции, доступ к дистанционным образовательным программам, эффективные коммуникационные каналы.

3. Появление широкого спектра направлений подготовки в сфере информационных техноло-

¹ Максаковский В.П. Актуальные проблемы России. – Смоленск: Универсум. 2014. – 138с.

гий. Вуз призван обеспечить возможность выбора конкретного направления: разработка веб-сайтов (front-end), технология искусственного интеллекта (AI) и машинное обучение (ML), аналитика и программирование и др.

4. Мобильность рабочей силы. Текущность и мобильность рабочей силы побудили многие предприятия сохранять и распространять знания и навыки в организационных базах знаний из-за возможных потерь в случае увольнения их носителей.

5. Усиление конкуренции. В рыночных условиях выигрыш в конкурентной борьбе будет, безусловно, за той компанией, которая наилучшим образом сможет управлять знаниями и информацией.

Эффективное применение управления знаниями в университетах может увеличить вероятность того, что они будут более успешными на местном и международном уровнях. В настоящее время перед образовательным сообществом ставится проблема преодоления разрыва знаний (knowledge gap) между знаниями, необходимыми сообществу работодателей, и набором знаний и компетенций, получаемых выпускниками ВУЗов. Решение этой проблемы не может быть найдено внутри ВУЗа, ввиду отсутствия отлаженного механизма взаимодействия между работодателями и ВУЗом.[6]

Управление знаниями стало частью философии высшего образования. Сегодня это одна из самых быстрорастущих тенденций, которая повышает конкурентоспособность высшего образования в регионах.

Рассмотрение различных аспектов менеджмента знаний позволяет выделить основные проблемы, которые стоят перед высшим образованием в стране:

- полученные знания и навыки не соответствуют требованиям государственных учреждений и рыночных структур;
- разрыв между результатами научных исследований и их практическим применением;
- неудовлетворительная структура подготовки будущих специалистов, которая не в состоянии устранить дефицит кадров в высокотехнологичных отраслях экономики;
- недофинансирование. Нехватка денежных средств негативно отражается на уровне заработных плат работников сферы образования и мотивации преподавателей. [7]
- устаревшая материально-техническая база, которая перестала отвечать современным требованиям обучения в сфере информационных технологий;
- несоответствие знаний и навыков выпускников запросам работодателей.

В ближайшие годы российские ВУЗы должны очень быстро реагировать на проявления революционного развития науки и технологий, которое охватывает информационные и телекоммуникационные системы. Ожидаемые изменения будут настолько далеко идущими, что высшая школа будет вынуждена переосмыслить и коренным обра-

зом переработать все аспекты предлагаемого ими образовательного продукта.

Рассмотрим опыт применения менеджмента знаний в образовательной деятельности на примерах Астраханского государственного университета (АГУ) и Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ).

Мероприятия по формированию системы менеджмента знаний Астраханского государственного университета (АГУ) включают:

1. Распространение информации о наиболее эффективных международных и национальных концепциях, теориях и организационных подходах в контексте системы организационного обучения. Процесс обучения проходил в несколько этапов:

- на первом этапе руководители всех уровней знакомились с новой системой в рамках еженедельных встреч;
- на втором этапе проводилось обучение для рядовых сотрудников институтов, факультетов и других подразделений;
- на третьем этапе осуществлялось вовлечение студенческого актива и позже и всех студентов в процесс организационного обучения в формате факультетских мероприятий, проводившихся по определенному графику.

2. Использование формата «большой комнаты» (Big room), т.е. единого пространства для проведения совместных мероприятий, на которых происходит обмен идеями, совместное обсуждение долгосрочных программ, встречи в режиме stand-up, т.е. регулярных коротких встреч заинтересованных участников программы. Все мероприятия сопровождаются визуальной информацией, содержащей графики, схемы, статистические данные расположенных на «больших досках».

3. Преобразование неявных знаний в явные в рамках мероприятий, проходящих в свободное от учёбы время. К неявным знаниям относятся знания, которые невозможно отобразить в форме инструкций или методических указаний. Это некие приемы, навыки и умения, которые можно получить в результате тренировок или через обретение личного опыта.

Реализация данной инициативы проходила в рамках проекта «Социализация по развитию и совершенствованию физического воспитания студентов АГУ». Проект направлен на совершенствование личности студентов Университета «через формирование коллективного интереса к отдельным видам спортивных занятий на основе получения соответствующих знаний и навыков».

В рамках данного проекта мероприятия проводятся дважды в год в формате фестиваля, который включает теоретическую и практическую части. В теоретической части обсуждаются история возникновения игр, их развитие в разных странах, достижения наших спортсменов на международных чемпионатах и Олимпийских играх, а также биографии выдающихся российских лидеров, ставших победителями этих соревнований. После

этого проходит практическое обучение для новичков, которое организуют старшекурсники – студенческие лидеры с опытом и успехами в различных видах спорта. Они не только проводят соревнования в рамках фестиваля и проектов по спортивной социализации, но и выступают в роли судей. При подведении итогов учитываются не только реальные победы, но и количество студентов, которые впервые приняли участие в соревнованиях, как в составе команд, так и в качестве зрителей

4. Формализация новых знаний в АГУ осуществляется с помощью публикаций во внутренних изданиях для студентов, преподавателей и сотрудников Университета – газеты «Вести АГУ» и журнала «Холдинг лидерства». Газета содержит как постоянные рубрики, так и разделы с описанием кейсов успешных проектов и инициатив. С целью эффективной передачи знаний в университете начал издаваться студенческий журнал «Холдинг лидерства», который представляет собой платформу для обмена опытом и знаниями, где студенческие лидеры, участвующие в различных организационных проектах, делятся своими достижениями и аналитическими материалами. Издание «Холдинг лидерства» превратилось не только в площадку для обмена опытом, но и в важный инструмент стратегического планирования и управления знаниями в АГУ.

5. Управление «из центра – вверх-вниз». С учетом того, что максимальная эффективность трансформации знаний достигается благодаря модели управления «сверху вниз», в АГУ была внедрена практика, в которой ключевую роль играют руководители среднего звена, возглавляющие команды или рабочие группы. Данная концепция была использована при реализации проекта «Цифровая платформа по финансовой кибербезопасности», цель которого – минимизировать потери граждан от действий телефонных финансовых мошенников. Рабочая версия продукта получив положительные отклики от руководителей высшего уровня, после того как была представлена всем заинтересованным сторонам и потенциальным клиентам. Команда разработала продукт, который оказался популярным среди целевой аудитории на региональном рынке. Руководитель среднего звена выступил в роли управляющего, который создает знания и разрабатывает востребованный продукт, являясь преобразователем организационного знания в эффективный механизм.

Не менее интересным является опыт реализации интегрированной системы управления знаниями, разработанной Московским государственным университетом экономики, статистики и информатики (МЭСИ), который в 2015 году был реорганизован через присоединение к Российскому экономическому университету имени Г.В. Плеханова. МЭСИ стал первым университетом в России, начавшим внедрение процесса электронного обучения.

Таким образом, университет поставил перед собой задачу – создать среду, способствующую

динамическому развитию, тестированию и отбору образовательных инноваций, и фактически представляющую собой систему управления знаниями.

Внедрение в образовательную практику системы менеджмента знаний включает несколько шагов:

1. создание образовательных программы повышения квалификации для руководителей кафедр и факультетов, сотрудников и преподавателей с целью обучения работе с цифровыми технологиями. Широкий доступ к курсам повышения квалификации позволил почти всем преподавателям овладеть навыками создания интерактивных презентаций, лекционных конспектов и сборников практических заданий на электронных носителях, а также использовать электронные средства общения и веб-сервисы для совместной работы;

2. проведение научно-исследовательских работ с целью формирования научно-методологической базы исследований в области электронного обучения;

3. создание систем, которые мотивируют преподавателей самостоятельно или в сотрудничестве с коллегами разрабатывать, тестировать, изменять и выбирать методы работы в цифровой среде. Креативные разработки служили источником конкурентных преимуществ как для самих преподавателей, так и для университета в целом [7].

В рамках управления знаниями в МЭСИ были выделены два информационных потока: организационных и академических знаний. Организационные знания формируются преимущественно внутри университета, продвигаясь по внутренним каналам, связывая сотрудников и подразделения университета. Поток академических знаний распределяется при помощи внешних источников, таких как профессиональные и научные сообщества.

В МЭСИ реализована интегрированная система электронного обучения под названием «Виртуальный Кампус», которая применяется в учебном процессе для студентов и преподавателей. Также была внедрена система управления знаниями «Информационные центры дисциплин», ставшая основой для создания методического обеспечения всех образовательных программ и дисциплин университета. Таким образом, были созданы стимулирующие условия для интеграции блоков управления знаниями в бизнес-процессы университета.

Основные направления модернизации образовательного процесса, заключаются, на наш взгляд, в следующем:

1. Формирование и постоянное совершенствование информационной инфраструктуры ВУЗов, которая должны включать различные базы данных, при этом контент должен оперативно обновляться и дополняться актуальными данными.

2. Обеспечение оперативного доступа преподавателей и студентов к нужным знаниям и образовательным ресурсам, сконцентрированным на базе электронных учебных платформ.

3. Организация конференций, семинаров, круглых столов и иных форм коммуникационного обмена по управлению знаниями. Разработка учебных курсов и практикумов по управлению знаниями и включению их в учебную программу.

4. Создание системы обмена знаниями как в рамках отдельного ВУЗа, так и сотрудничества с другими ВУЗами, а также со специалистами профильных организаций и научных сообществ.

5. Развитие дисциплин, необходимых для обеспечения технологического суверенитета – прежде всего STEM-образования¹. Речь идет о программах, включающих совокупность тесно связанных между собой технических дисциплин, таких как естественные науки, технология, инженерия и математика.

6. Мотивация участников образовательного процесса, побуждение их к более активному освоению новых знаний и проведению научных исследований.

7. Регулярное наблюдение и анализ состояния системы менеджмента знаний в вузе, оценка его эффективности, а также своевременное выявление недостатков и их оперативная корректировка.

В заключение следует отметить, переход от традиционного типа организации, к инновационной модели является ключевым элементом трансформации экономики и предполагает аналогичные изменения в сфере высшего образования. Успех технологических изменений, кроме информационных технологий, зависит на наш взгляд от лидерства, которое способствует внедрению новшеств, организационной поддержки изменений, создания культуры свободного обмена и генерации знаний, постоянного взаимодействия с внешними экспертами, международного сотрудничества и государственной политики.

Литература

1. Котанджян В.А. Знания как главный элемент ресурсной системы компании // Новый университет. Экономика и право. 2016. № 5 (63) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znaniya-kak-glavnyy-element-resursnoy-sistemy-kompanii/viewer> (дата обращения 18.09.2024)
2. Тихомирова Н.В., Мальченко С.Н., Якимакхо А.П. Знания как фактор производства. // Журнал «Статистика и экономика», раздел «Экономика, статистика и информатика». 2015, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znaniya-kak-faktor-proizvodstva-1> (дата обращения 19.09.2024)
3. Яковлев А.А. Теоретические аспекты управления знаниями // Журнал «Креативная экономика». 2008. Т. 2. № 10. С. 3–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-upravleniya-znaniyami> (дата обращения 19.09.2024)

¹ Лебедев П. Ректор МГУ назвал основные проблемы высшего образования в России. // Электронный ресурс: skillbox media. Раздел: Образование: [сайт]. – 2023. URL: <https://skillbox.ru/media/education/rektor-mgu-nazval-osnovnye-problemy-vysshego-obrazovaniya-v-rossii/> (дата обращения 19.02.2025)

aspekty-upravleniya-znaniyami (дата обращения 19.09.2024)

4. Ильченко С.В. Управление знаниями как фактор повышения эффективности деятельности организации // Бизнес и дизайн ревю. 2022. № 3 (27). С. 59–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-znaniyami-kak-faktor-povysheniya-effektivnosti-deyatelnosti-organizatsii> (дата обращения 16.09.2024)
5. Лунев А. П., Томашевская Ю.Н., Кошкарров А.В. Управление в системе высшего образования: теория и практика // Управленческие науки. 2022. № 12(2). С. 86–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-znaniyami-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-teoriya-i-praktika> (дата обращения 21.09.2024)
6. Карпенко Д.С., Глебова О.В., Домников А.С. Система управления знаниями ВУЗа. Научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана // Электронный научно-технический журнал «Наука и образование». 2013, № 6. С. 297–314 Эл № ФС77–48211. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-upravleniya-znaniyami-vuza> Система (дата обращения 17.02.2025)
7. Тихомиров В.П., Днепровская Н.В., Система менеджмента знаний как среда цифровой трансформации университета на примере МЭСИ. // Журнал «Информационное общество». 2022, № 5. С. 44–54. URL: <http://infosoc.iis.ru/article/view/767> (дата обращения 10.02.2025)

EXPERIENCE IN INTEGRATING KNOWLEDGE MANAGEMENT TECHNOLOGIES INTO TRADITIONAL HIGHER SCHOOL STRUCTURES

Zelenina T.R.

Russian New University

This article provides an overview of materials describing the knowledge management system integrated into the traditional structures of higher education institutions. The work of higher education institutions in the modern information society requires a new look at the construction and improvement of knowledge management, which will be transferred to business and public administration structures. The article examines the effective experience of implementing a knowledge management system at Astrakhan State University (ASU) and Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (MESI). These knowledge management technologies can be adopted by other higher education institutions of the Russian Federation.

Keywords: knowledge management, higher education, business, information technology, intellectual capital, human capital.

References

1. Kotanjyan V.A. (2016) Knowledge as the main element of the company's resource system. A new university. Economics and law. No. 5 (63) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znaniya-kak-glavnyy-element-resursnoy-sistemy-kompanii/viewer> (accessed 18.09.2024) (In Russian)
2. Tikhomirova N.V., Malchenko S.N., Yakimakho A.P. (2015) Knowledge as a factor of production. The journal «Statistics and Economics», section «Economics, statistics and Computer Science» No.1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znaniya-kak-faktor-proizvodstva-1> (accessed 19.09.2024) (In Russian)
3. Yakovlev A.A. Theoretical aspects of knowledge management. // Journal «Creative Economics». 2008, vol. 2, No. 10. Pp. 3–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-upravleniya-znaniyami> (accessed 19.09.2024) (In Russian)

4. Ilchenko S.V. (2022) Knowledge management as a factor in improving the efficiency of an organization // Business and Design review. No. 3 (27). Pp. 59–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-znaniyami-kak-faktor-povysheniya-effektivnosti-deyatelnosti-organizatsii> (accessed 16.09.2024) (In Russian)
5. Lunev A. P., Tomashevskaya Yu. N., Koshkarov A.V. (2022) Management in the higher education system: theory and practice. Management sciences. No.12(2). Pp. 86–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-znaniyami-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-teoriya-i-praktika> (accessed 21.09.2024) (In Russian)
6. Karpenko D.S., Glebova O.V., Domnikov A.S. (2013) The knowledge management system of the University. // Scientific publication of the Bauman Moscow State Technical University. Electronic scientific and technical journal «Science and Education». El No. FC77–48211. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-upravleniya-znaniyami-vuza> (accessed 17.09.2024) (In Russian)
7. Tikhomirov V.P., Dneprovskaya N.V. (2022) Knowledge management system as a university digital transformation environment using the example of MESI.// Information Society Magazine. No. 5. pp. 44–54. (In Russian) URL: <http://infosoc.iis.ru/article/view/767> (access10.02.2025) (In Russian)

Ильин Александр Геннадьевич,

доцент кафедры философии и социологии, Елабужского
института Казанского (Приволжского) федерального
университета
E-mail: sashailin@mail.ru

Образ России в настоящее время не имеет чётких границ. Многие понимают Россию как незавершённый до конца западный сценарий. Кто-то уже считает Россию самостоятельной страной, с богатым прошлым, патриотическим наследием и достойным будущим. В статье рассматриваются вопросы формирования образа России как великой страны через изучение основных сфер жизни общества. Кроме этого, в статье рассматриваются возможности формирования образа России через различные методики обучения, использование дополнительных материалов на уроках обществознания. Также предлагается привлечение учащихся к трудовой ремесленной деятельности, что позволит им лучше понять заботы предков, их умонастроения, мечты и т.д.

В статье решается важная задача формирования патриотического чувства у старших школьников, любви к Родине, заботы о малой Родине, уважения к своим предкам и их заслугам.

Ключевые слова: Россия, патриотизм, любовь к Родине, малая Родина, обществознание, образование, обучение.

Актуальность исследования

Сейчас Россия переживает очень не простые времена. С начала 1990-х годов формировалась культура и социальная среда по западным образцам. Педагогическая наука также испытывала трудности с концептуальной определённой своих исследований. Не смотря на это, всё же удалось сохранить лучшие образцы и достижения отечественной педагогики. Учителя, которые продолжают нести знания своим ученикам, по-прежнему остаются патриотами своей Родины. Такие учителя, безусловно, смогут воспитать достойное подрастающее поколение. Передача опыта, знаний, эмоций, чувств – всё это очень важно для наших школьников, особенно сейчас, когда наша страна строит свой самостоятельный путь в цивилизационное будущее.

Изложение основного материала

Школьный курс обществознания предполагает изучение таких тем, как «политическое устройство государства», «социальная структура общества», «культура народа», «правовая система страны» и другие. Автор предлагает при рассмотрении этих тем поднять образ России на достойный уровень. Сформировать у школьников патриотическое отношение к своей Родине, что будет проявляться в уважительном отношении к старшему поколению, памятникам истории, своим предкам, учителям и т.д. Россия на протяжении многих веков строила свою государственность, формировался политический аппарат управления. Эти вопросы раскрывает предмет истории. Но на уроках обществознания можно разобрать механизмы функционирования политической системы государства, что позволит выделить наиболее характерные черты её в российских условиях. Политическая система России, как и любой страны, не может быть полностью свободной от внешнего влияния. Однако, в настоящее время политика России направлена на решение социальных задач поддержки военных, участников СВО, многодетных семей, инвалидов и т.д. Для этого созданы и реализуются национальные проекты России. Учащимся на уроках обществознания можно предложить самостоятельно подготовить доклады по национальным проектам России. Собрать статистику с официальных сайтов по реализации данных проектов. Можно также предложить им обсудить дома с родителями проблемы инвалидов, многодетных семей. Ведь дети это не обуза, это радость и в таком духе нужно воспитывать молодое поколение. При беседе с бабушками и дедушками можно спросить их о том, что они хотели в своей молодости для себя, своих детей, внуков и т.д. Какие мечты у них были и что из всех их

желаний исполнилось и т.д. Эти разговоры являются важными в методическом аспекте формирования патриотизма у школьников. «Деятельностные методы являются наиболее эффективными в формировании компетентности учащихся в политических вопросах. Они позволяют вызвать дополнительный интерес к темам раздела «Политика», выявить те особенности политических процессов и явлений, которые обучающиеся не способны понять на основе одного изучения теории» [3; с. 393].

При изучении социальной сферы общества на уроках обществознания, необходимо уделить внимание на то, что путь к успеху по социальной лестнице лежит через труд. Быстрый успех всегда опасен тем, что не позволяет почувствовать трудности жизненного пути к успеху. Моральное чувство должно быть зрелым для того, чтобы в полной мере насладиться успехом. Если человек не прошёл весь путь самостоятельно, преодолев трудности, у него не получится понять все особенности этого пути. В этом отношении школьные уроки обществознания являются очень важными для привития таких качеств, как уважение к труду, бережное отношение к вещам и т.д. В этом тоже проявляется любовь к Родине. Школьные уроки обществознания формируют образ России как страны, уважающей труд ныне живущих людей, предыдущих поколений. Любовь к Родине начинается с уважения к труду. Путь к успеху начинается с учёбы. С понимания своей роли в обществе, стране, России. В специальной научной литературе приводятся примеры, позволяющие сформировать представления о социальной роли людей. «Можно предложить учащимся вспомнить условия получения пенсии и условий её назначения и расчёта размера. В частности, ответить на вопрос «Почему ваши бабушки и дедушки получают разную пенсию?», подводя таким образом учащихся к рассмотрению пенсионной формулы для расчёта будущей пенсии в конкретно заданных условиях» [5; с. 50]. Действительно, почему пенсия бывает разной? Это зависит от того, кто и как работал в период трудовой зрелости. Учащиеся смогут лучше понять роль труда и перспективы своей самореализации в России. Где сейчас открыты все возможности как для получения образования, так и для трудоустройства.

Итак, социальная структура общества представляется нам той темой, где можно говорить о здоровой социальной мобильности, уважении к труду, о том, что путь на вершину социальной пирамиды, лежит через усилия, преодоление преград.

Культура – это основная сфера жизни общества и человека. Культура позволяет сохранить те ценности, которыми дорожили наши предки. При изучении соответствующей темы на уроках обществознания можно применить метод историко-культурного изучения нашего наследия. Можно предложить посетить музеи города или памятник войнам, который есть в каждом селе. Ученики могут написать сочинение о том, что увидели в музее. При обсуждении на уроке можно будет выде-

лить наиболее интересные и увлекательные сочинения. «Учитель может использовать такой прием психологического, личностно-ориентированного подхода, как «рассказ от очевидца». Используя источники краеведения, можно показать жизнь и страдания человека на войне, в условиях геноцида, угнетения» [4; с. 84].

Правовые нормы регулируют жизнь людей в обществе. Ученики должны понять, что Право защищает интересы простых граждан. Предмет обществознания в полной мере позволяет реализовать эту установку. Возможно использовать различные интернет-ресурсы для изучения этой темы. Скажем очень значимо для формирования образа России изучение указа № 809 от 19 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [6] на уроках обществознания. В данном указе рассматриваются такие понятия, как «Стратегия национальной безопасности», «угроза традиционным ценностям», «искажение исторической правды», «совершенствование форм и методов воспитания и образования детей» и другие. Ученики могут самостоятельно найти этот указ в интернете, изучить, составить конспект основных понятий. Обсуждение на уроке данного указа позволит лучше усвоить главные цели и принципы этого указа. Стоит заметить, что для изучения этого указа проводятся научные конференции, где обсуждают перспективы реализации основных его положений.

На уроках обществознания при изучении правовых норм, можно применить такие методы, как кейс-задание. «Формирование правовой культуры у старшеклассников в образовательных учреждениях включает не только изучение теории права, но и решение практических задач (правовых ситуаций), с которыми они могут столкнуться в реальной жизни» [2; с. 18]. В реальной жизни школьники уже вполне могут стать участниками правовых сделок. Поэтому можно разобрать конкретные случаи из их опыта. Возможно, они слышали что-либо подходящее от своих родителей и сверстников. Формирование образа России при изучении правовых норм может быть связано со свободой личности, свободой вероисповедания, свободой выбора своей будущей профессии. Иметь возможность для самореализации это важный принцип демократического правового государства. Человек не только имеет право на что-либо, но и несёт ответственность за свои поступки. Как правило, право и ответственность пересекаются в сфере нравственности. Объяснить ученикам, что сфера применения морали гораздо шире, чем область права. Право выражает концентрированные положения морали и нравственности. Духовная культура народов России в своей основе содержит обращение к взаимопомощи и любви к Родине. Для подтверждения этого утверждения можно попросить учащихся подобрать пословицы и поговорки разных народов нашей страны о Родине, дружбе, семье, любви, труде и т.д. «Приро-

да – удивительное, бесценное творение, подаренное человечеству Богом. Различные сюжетные линии, происходящие в природе: трескучие морозы, степные просторы, покрытые красно-зелёными цветами, словно коврами, деревья, сформировавшиеся, словно высокие, стройные девушки, – всё это, несомненно, сбивает с толку и удивляет человека» [1; с. 60]. Воспевание, возвеличивание родной природы в пословицах и поговорках поможет сформировать красочный образ России, природа которой восхищала многих поэтов, писателей, путешественников. Кроме этого, любовь к родной природе сформирует экологическую культуру, организует экологическое поведение. Сейчас тема экологии очень актуальна. Как вести себя в лесу, парке, на озере всё это важные правила человеческого поведения, которые помогут сохранить природу, а возможно и человеческую жизнь.

Педагогический потенциал пословиц и поговорок весьма велик. Их часто используют в жизни простые рабочие и руководители. Народ сложил пословицы о всех сферах жизни общества и человека. Например, есть пословицы об учёбе, труде и лени, родителях и учителях и т.д. Подобрать нужные из них, наиболее подходящие для обсуждения на уроке, одна из задач школьного учителя при изучении духовной культуры на уроке обществознания. в России проживает множество народов. Каждый из них любит Россию по своему, слагая пословицы о Родине.

Выводы

Таким образом, сформировать целостное представление о России является важной задачей школьного предмета «Обществознание». При изучении различных разделов данной дисциплины можно успешно применять метод воспитания патриотического чувства к России. Это то чувство, которое учитель должен нести через всю свою деятельность. На конкретных примерах мы показали, что прививать любовь к Родине можно практически при изучении любой темы. Всё зависит от того, насколько сильно чувство патриотизма у учителя. Конкретными примерами учитель может увлечь учеников, развить в них интерес к своей малой Родине. Возможно то, что не было прежде замечено учениками в своей местности, станет для них предметом любования и патриотического вдохновения. И эта малая Родина – это тоже Россия, та самая загадочная, но вместе с тем прекрасная и влекущая.

Литература

1. Алиева С.А., Махамбетова С.К., Шамшиева Г.С. Явления природы в пословицах и поговорках (на основе казахских, русских пословиц и поговорок) // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. 2023. Т. 23. № 6. С. 59–65.
2. Месиков А.А. Формирование правовой культуры старшеклассников на уроках обществозна-

ния // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 116–2. С. 17–21.

3. Миняшев В.С. Формирование политической культуры учащихся деятельностью методами на уроках обществознания (из опыта работы) // Историко-педагогические чтения. 2019. № 23. С. 390–394.
4. Михайлова М.М. Духовно-нравственное воспитание обучающихся на уроках истории и обществознания посредством использования краеведческого материала // Марийское краеведение: опыт и перспективы развития. 2020. Т. 1. № 1. С. 83–85.
5. Сычёва К.В., Иванова Н.С. Формирование пенсионной и социальной грамотности учащихся старших классов на уроках обществознания // Педагогическая перспектива. 2024. № 3. С. 42–52.
6. Указ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>

SHAPING THE IMAGE OF RUSSIA IN SCHOOL SOCIAL STUDIES LESSONS

Ilyin A.G.

Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University

The image of Russia currently has no clear boundaries. Many people understand Russia as an unfinished Western scenario. Some already consider Russia to be an independent country, with a rich past, patriotic heritage and a worthy future. The article examines the issues of shaping the image of Russia as a great country through the study of the main spheres of society. In addition, the article discusses the possibilities of shaping the image of Russia through various teaching methods, the use of additional materials in social studies lessons. It is also proposed to involve students in labor craft activities, which will allow them to better understand the concerns of their ancestors, their mentalities, dreams, etc.

The article solves the important task of forming a patriotic feeling among senior schoolchildren, love for the Motherland, caring for a small homeland, respect for their ancestors and their merits.

Keywords: Russia, patriotism, love of the Motherland, small Homeland, social studies, education, training.

References

1. Alieva S.A., Makhambetova S.K., Shamshieva G.S. Natural phenomena in proverbs and sayings (based on Kazakh, Russian proverbs and sayings) // Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University. 2023. Vol. 23. No. 6. pp. 59–65.
2. Mesikov A.A. Formation of legal culture of high school students in social studies lessons // Trends in the development of science and education. 2024. No. 116–2. pp. 17–21.
3. Minyashev V.S. Formation of students' political culture by activity methods in social studies lessons (from work experience) // Historical and pedagogical readings. 2019. No. 23. pp. 390–394.
4. Mikhailova M.M. Spiritual and moral education of students in history and social studies lessons through the use of local history material // Mari local history: experience and development prospects. 2020. Vol. 1. No. 1. pp. 83–85.
5. Sycheva K.V., Ivanova N.S. Formation of pension and social literacy of high school students in social studies lessons // Pedagogical perspective. 2024. No. 3. pp. 42–52.
6. Decree "On the approval of the Foundations of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values" <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>

Возможные стратегии работы по преодолению буллинга в образовательной среде

Корхова Ольга Ивановна,

аспирант, ГУО «Академия образования»; заместитель
директора по воспитательной работе, ГУО «Средняя школа
15 г. Минска»

E-mail: gribolia@mail.ru

Актуальность темы исследования определяется тем, что буллинг – распространенная проблема в образовательной среде по всему миру. Понятие школьного буллинга понимается отдельными авторами по-разному, но в одном они сходны: школьный буллинг – это сложное групповое динамическое явление с множеством ролей и вовлеченных сторон, которое представляет собой серьезную проблему для школьного сообщества. Помимо краткосрочных последствий, буллинг в школе может иметь важные последствия для психологического и социального развития жертвы, такие как чувство стыда, потеря самооценки, трудности в общении с другими, с развитием поведения избегания. Негативные переживания, такие как обесценивание, стигматизация, социальная изоляция и физическое насилие в школе, остаются неразрешимыми для учащихся. Эффективных способов дать отпор пока не найдено, пространство для маневра становится все меньше, а статус жертвы все более закрепляется. Как помочь жертве буллинга? Как реагировать на издевательства? Что делать с хулиганом? В работе акцентируется внимание на том, чтобы распознать и разрушить ролевую структуру и групповую динамику, требуется чувствительность к различным формам насилия и их знание, социальные и кадровые навыки, включая гендерные, а также навыки и стратегии борьбы с насилием и готовность взять на себя ответственность. В этом исследовании рассмотрены возможные стратегии вмешательства для борьбы с буллингом в образовательной среде.

Ключевые слова: буллинг, образовательная среда, администрация школы, педагоги, школьный климат.

Определение буллинга была разработано в начале 1970-х годов психологом Д. Ольвеусом в связи с исследованиями, проведенными в скандинавских школах, в результате которых он установил три признака, по которым можно определить издевательство: 1. агрессор действует с намерением причинить вред; 2. нападения повторяются и продолжаются в течение длительного времени; 3. отношения между агрессором или агрессорами и жертвой асимметричны [3 с. 17–27].

Таким образом, последний пункт исключает конфликты (драки и споры) между учащимися: для того, чтобы имело место буллинг, необходимо, чтобы жертва не была или не считала себя в состоянии защищаться. Практика запугивания неотделима от создания ситуации доминирования. Хотя физическое насилие действительно является одной из форм буллинга, но он не может ограничиваться этим видом совершения действий. Д. Ольвеус [3 с. 17–27]. указывает, что под буллингом следует понимать физические угрозы, издевательства, остракизм или распространение ложных слухов против жертвы, если они направлены на то, чтобы ее отвергли другие. В последнее время традиционные формы буллинга, такие как оскорбления, рэкет, опасные игры, как правило, уступают место таким практикам, как пощечины или «киберзапугивания» [2 с. 177–191].

Образовательные учреждения, в частности школы, занимают важное место в профилактике буллинга. Предотвращение буллинга (издевательств) в образовательных учреждениях как правило осуществляется с помощью установленных программ и целевых стратегий. Разработка программы по предотвращению буллинга, основанной на фактических данных, относится к ряду мероприятий, эффективность которых научно доказана в снижении уровня издевательств и виктимизации. На сегодняшний день представлен широкий спектр программ, разработчики которых утверждают, что у них есть лучшее решение для борьбы с буллингом в образовательной среде, но на самом деле лишь немногие из них действительно доказали свою эффективность. и часто бывает сложно сделать выбор из большого количества.

Исходя из исследований данной проблематики выявлено, что для эффективного снижения уровня насилия необходимо использовать ряд стратегий: принять последовательный и всеобъемлющий подход, основанный на общих убеждениях и принципах; проанализировать, как организована школа для поддержания атмосферы дру-

желюбия; предусмотреть комплекс мер, направленных на снижение уровня насилия; обеспечить разработку и выполнение плана улучшения, включающего обучение социальным, эмоциональным и поведенческим навыкам; своевременно и эффективно реагировать на проявления насилия с помощью мер, направленных на предотвращение их повторения. Также очевидно, что школы, которые добиваются хороших результатов с точки зрения «хорошего климата», – это те школы, которые прислушиваются к учащимся и вовлекают их на всех этапах процесса [1 с. 56].

При поддержке и поощрении учащиеся становятся наиболее влиятельными и целеустремленными участниками процесса совершенствования. Детям и подросткам необходимы четкие инструкции о том, как следует обращаться с жалобами после того, как они стали свидетелями или жертвами издевательств. Следует использовать позитивные выражения, такие как «сообщить об инциденте» и, таким образом, показать, что руководство ожидает ответственного и гражданского поведения, то есть раскрытия информации, когда вы являетесь свидетелем или жертвой издевательств, а не в коем случае не «доноса», что осуждается в нашей культуре. Сообщения становятся более частыми, когда внедряется процедура, позволяющая анонимно сообщать о случаях запугивания школьному персоналу или администрации, например, телефон доверия или QR-код. [5 с. 13–19].

Чтобы гарантировать постоянное и эффективное рассмотрение всех случаев буллинга, администрация школы должна четко установить процедуры, которым необходимо следовать после получения отчета об инциденте, связанном с издевательствами, поданного учителями, учениками, родителями или опекунами, как будет проводиться расследование и последующие действия. Администрация также должна установить процедуры рассмотрения анонимных сообщений и реагирования на них. Кроме того, когда ученик сообщает учителю о случае издевательств, последний должен иметь подробные инструкции о том, как вести этот разговор.

Стратегии предотвращения издевательств в школе должны поддерживать профессиональную подготовку и реализацию тем, связанных с приобретением навыков общения и предотвращением издевательств, которые могут быть включены во все предметы и дисциплины учебной программы. На протяжении всей учебной деятельности учителя должны иметь возможность говорить с учениками о здоровых отношениях, сотрудничестве, заботе о других, решениях социальных проблем, разрешениях конфликтов, уважении и терпимости к другим [6 с. 72–76].

Поскольку инциденты с издевательствами обычно происходят в наименее контролируемых частях школы (например, в туалете, в столовой, на школьном дворе), школьный персонал должен там обеспечить лучший надзор за учащимися. Родители или опекуны также являются неотъемле-

мой частью общешкольного подхода. Таким образом, чтобы полностью понять, как поддерживать и защищать своего ребенка, они должны знать процедуру, которой необходимо следовать, и имена контактных лиц, с которыми следует связаться, начиная с классного руководителя и заканчивая администрацией школы.

В школьном плане должны быть точно описаны мероприятия, направленные на наказание учащихся-хулиганов. В соответствии с поэтапным подходом выявляется весь спектр последствий, ожидаемых в случае издевательств, от позитивных образовательных вмешательств до отстранения или исключения учащегося из школы. Прежде чем приступить к работе с конкретным учеником, необходимо принять во внимание положение этого ученика на индивидуальном, семейном и социальном уровнях. Ключом к успеху является активное участие родителей или опекунов в поддержке своего ребенка. Их можно пригласить, чтобы побудить ребенка учиться на своих ошибках и стать адекватным, уважительным и ответственным учеником [1 с. 75].

Дети, подвергшиеся буллингу, должны находиться под наблюдением и контролем, чтобы убедиться, что над ними прекращены любые формы издевательств и они успешно реабилитируются от последствий. В школьном плане должны быть четко прописаны меры, направленные на учащихся, ставших жертвами или свидетелями издевательств. Они нуждаются в защите от любых новых инцидентов или жестокого обращения со стороны других учащихся. Также те, кто сообщает о случаях запугивания, также нуждаются в защите от любых возможных репрессий [7 с. 102–116].

Если ребенок стал объектом буллинга, следует уведомить об этом его родителей, опекунов или попечителей и обсудить с ними, какую поддержку следует оказать и какой план действий следует предпринять, чтобы положить конец издевательствам. Следует наладить процесс разработки планов обеспечения безопасности и наблюдения, адаптированных к детям, подвергающимся издевательствам, чтобы они чувствовали себя в безопасности в школе. В школьном плане должны быть четко изложены роли и обязанности всех сотрудников школы, руководства школы, школьного персонала.

Взрослые, работающие с детьми, несут ответственность за защиту права каждого учащегося жить в безопасной учебной среде. Эти взрослые должны всегда служить образцом здоровых отношений. Когда они сами занимаются издевательствами или, когда они злоупотребляют своей властью в школе, то ученики будут делать то же самое. Кроме того, взрослые должны осознавать здоровое и не здоровое взаимодействие между сверстниками и групповую динамику, чтобы не допустить образования групп, которые могут усилить негативное поведение. Когда сотрудники образовательного учреждения наблюдают за взаимодействием сверстников в классе, коридорах и других

помещениях школы, они могут выявлять случаи и незамедлительно вмешиваться, сообщать о них и предотвращать рост издевательств [6 с. 72–76].

Оценка, важный элемент эффективного школьного плана. В школьном плане должна быть определена процедура оценки, позволяющая следить за эффективностью этого плана. Показатели результативности – это показатели, которые можно отслеживать с течением времени и которые помогают оценить эффективность мероприятий по предотвращению насилия. Они могут, например, базироваться на следующем: процент учащихся, сообщивших о том, что они подвергались издевательствам в прошлом месяце, количество зарегистрированных драк в школе за последние три месяца или процент учащихся, обратившихся за помощью из-за травмы, инцидент, связанный с насилием за последний год. После определения показателей результативности можно провести сравнение до и после мероприятия по предотвращению буллинга. Таким образом, можно наблюдать эволюцию уровней насилия и других результатов после определенного вида деятельности и определить, выглядит ли она многообещающей или действительно результативна. [5 с. 13–19].

Заключение

Все члены школьного сообщества несут ответственность за предотвращение буллинга (издевательств). Ключ к профилактике заключается не в тексте школьного плана, а в повседневных взаимодействиях в школе. Школьный план – это лишь ориентир; это путь, которым нужно следовать для создания позитивного климата в школе, и это обязательство работать над поддержанием уважительных отношений. Когда школьный план реализован, руководство несет ответственность за его решительную поддержку, проявляя лидерство.

Предотвратить и снизить уровень издевательств непросто, потому что эта очень сложная проблема зависит от многих факторов, связанных с учеником, классом, группой сверстников, учителем, руководством школы, семьей и обществом. Самым серьезным программам по предотвращению издевательств, основанным на фактических данных и информации, удастся снизить уровень буллинга и виктимизации всего на 20–23% [4 с. 393–409]. Чтобы справиться с проблемой издевательств, образовательное учреждение должно использовать целый ряд стратегических подходов к профилактике и вмешательству, включая официальную профилактическую программу, целевые стратегии, ориентированные на учащихся, которым грозит опасность столкнуться или которые уже сталкивались или сталкиваются с проблемой буллинга. Стратегии, направленные на предотвращение и противодействие буллинга в образовательном учреждении, оказываются эффективными, когда они включают в себя как программы, основанные на теоретических методологиях, так и основанные на фактических данных

или инновационных методах, которые доказали свою эффективность в снижении уровня буллинга – и все это в сочетании с общеобразовательными подходами является учебной лестницей, способствующей развитию здоровых отношений в образовательной среде.

Литература

1. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Тенишева К.А. Школьный климат: концепция и инструмент измерения. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 103 с.
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 11. № 3. С. 177–191
3. Бочавер А.А. Школьный опыт буллинга и актуальное благополучие у студентов // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 2. С. 17–27.
4. Бочавер А.А. Последствия школьной травли для ее участников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 2. С. 393–409.
5. Демидова Т.Ю. Безопасное детство или как измерить школьный климат // В сборнике: Ценности в системе воспитания: теория и практика. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Москва, 2023. С. 13–19.
6. Князева О.В. Способы профилактики и противодействия буллингу в школе: что зависит от учителя? //Magisterium. Журнал о педагоге и для педагога. 2023. № 8. С. 72–76.
7. Тарасова С.Ю., Осницкий А.К., Ениколопов С.Н. Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 102–116 doi: 10.17759/psyedu.2016080411

POSSIBLE STRATEGIES FOR DEALING WITH BULLYING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Korhova O.I.

Academy of Education? Secondary School No. 15 of Minsk

The relevance of the research topic is determined by the fact that bullying is a common problem in the educational environment around the world. Individual authors understand the concept of school bullying in different ways, but they are similar in one thing: school bullying is a complex group dynamic phenomenon with many roles and parties involved, which poses a serious problem for the school community. In addition to short-term consequences, bullying at school can have important consequences for the victim's psychological and social development, such as feelings of shame, loss of self-esteem, difficulty communicating with others, and the development of avoidance behavior. Negative experiences such as devaluation, stigmatization, social exclusion, and physical abuse at school remain intractable for students. Effective ways to fight back have not yet been found, the room for maneuver is getting smaller, and the victim status is becoming more entrenched. How can I help a victim of bullying? How to respond to bullying? What to do with a bully? The work focuses on recognizing and disrupting the role structure and group dynamics, requires sensitivity to and knowledge of various forms of violence, social and human skills, including gender, as

well as skills and strategies to combat violence, and a willingness to take responsibility. This study examines possible intervention strategies to combat bullying in an educational environment.

Keywords: bullying, educational environment, school administration, teachers, school climate.

References

1. Alexandrov D.A., Ivanyushina V.A., Khodorenko D.K., Tenisheva K.A. School climate: a concept and a measurement tool. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2018. 103 p.
2. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Cyberbullying: harassment in the space of modern technologies // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2023. Vol. 11. No. 3. pp.177–191
3. Bochaver A.A. School bullying experience and current well-being among students // Psychological science and education. 2021. Vol. 26. No. 2. pp. 17–27.
4. Bochaver A.A. Consequences of school bullying for its participants // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2021. Vol. 18. No. 2. PP. 393–409.
5. Demidova T.Y. Safe childhood or how to measure the school climate // In the collection: Values in the education system: theory and practice. Collection of materials of the International Scientific and practical Conference. Moscow, 2023. Pp. 13–19.
6. Knyazeva O.V. Ways to prevent and counter bullying at school: what depends on the teacher? //Magisterium. The magazine about the teacher and for the teacher. 2023. No. 8. pp. 72–76.
7. Tarasova S.Yu., Osnitskiy A.K., Enikolopov S.N. Socio-psychological aspects of bullying: the relationship between aggression and school anxiety [Electronic resource] // Psychological science and education psyedu.ru. 2016. Volume 8. No. 4. C. 102–116 doi: 10.17759/psyedu.2016080411

Сравнительный анализ качества художественного образования в китайских и российских университетах

Лу Хунюн,
аспирант, ХГФ ИИИ МПГУ

Между Китаем и Россией существует большая разница в качестве художественного образования, обе страны имеют особые методы обучения и системы образования, обусловленные факторами культурного фона. По сравнению с Китаем, в России художественное образование уделяет больше внимания социальному и семейному воспитанию. Китайское художественное образование должно изучить концепции и методы образования в других странах и понять истинное значение художественного образования. Сравнить различия между китайским и российским качественным художественным образованием, целенаправленно впитывать их и учиться на их примере, а также привлекать внимание людей к качественному художественному образованию.

Ключевые слова: китайское и российское образование, высшее образование, художественное качество.

Введение в тему исследования

Качественное образование в области искусства — это не только обучение студентов основам искусства, но и развитие художественных способностей и художественной культуры учащихся. Современное качественное художественное образование в колледжах и университетах должно сочетаться с современными эстетическими требованиями и художественными поисками, а также с национальными условиями и гуманистическими особенностями Китая и создавать уникальную систему качественного художественного образования в Китае, полностью заимствуя при этом зарубежные образовательные концепции. Российская теория и практика художественного качества образования в большей степени соответствует китайской концепции образования, в ней много смелых инноваций и реформ, ее стоит изучать и перенимать. В сравнении с другими странами, художественное качество российских граждан в целом высоко, поэтому мы должны изучить успешный опыт России в области художественного образования, глубоко исследовать потенциал китайского художественного образования и четко определить направление будущего развития.

Значение качественного художественного образования

Художественное образование в колледжах и университетах является частью национального качественного образования, а также важным способом для школ улучшить идеологический характер и эстетические способности студентов. Благодаря качественному художественному образованию в колледжах и университетах можно улучшить восприятие искусства и инновационные способности современной молодежи, тем самым обогащая ее внутренний мир и уменьшая возможность потакания сети и играм, а также отсутствие любви к учебе. Художественное качество образования связано с духовным поиском и верой в будущее человечества, не только с формированием и культивированием личной харизмы, но и с важной частью подъема и падения всей страны и нации.

Национальное художественное качество — это воплощение национальной «мягкой силы», которую невозможно заменить современной наукой и техникой, а также основное средство построения социалистического цивилизованного общества в Китае. Художественное образование может расширить мыслительные способности учащихся, понять обычаи стран мира и национальные осо-

бенности своей страны, воспитать патриотический пыл и гуманистический темперамент молодежи, чтобы молодые люди не жаждали материальных благ и богатства, а с раннего возраста культивировали благородные и далеко идущие идеалы и стремления, которые затем будут сублимированы с личного уровня на социальный, и сформируют тенденцию уважения к искусству в обществе.

Текущая ситуация с качеством художественного образования в Китае

Слабый образовательный фундамент

Все это время Китай уделял особое внимание образованию, ориентированному на сдачу экзаменов, и культурному образованию, что привело к тому, что многие колледжи и университеты Китая (за исключением профессиональных художественных учебных заведений) не уделяют особого внимания художественному образованию, а художественное качество студентов в целом низкое. В 1980-х годах органы образования Китая издали соответствующие законы, такие как «Мнения о популяризации художественного образования в обычных высших учебных заведениях» и «Национальный план развития художественного образования в школах», и прямо указали местным органам власти, колледжам и университетам всех уровней на необходимость усилить внимание к художественному образованию. Министерство образования подняло вопрос об укреплении и исправлении преподавания искусства в колледжах и университетах в начале 2000-х годов и пересмотрело соответствующие учебники по искусству, когда Китай уже отставал от среднего уровня художественного образования в мире. Несмотря на то, что за последние 20 лет Китай продолжал углублять реформу системы образования и наращивал усилия по освоению успешного зарубежного опыта, масштабы художественного образования в колледжах и университетах и уровень преподавательского состава все еще значительно ниже уровня образования в развитых странах.

Более низкая специализация

В результате расширения в последние годы числа китайских колледжей и университетов для студентов, обучающихся по специальности «искусство», и увеличения количества дисциплин, профессионализация модели преподавания, которая изначально имела слабые корни, становится все более низкой. Согласно статистике, в настоящее время в Китае количество профессиональных пунктов высшего художественного образования в 3–4 раза больше, чем три года назад, и все больше художественных дисциплин используют некачественное учебное оборудование и материалы, и хотя колледжи и университеты с каждым годом выпускают все больше выпускников-художников, их качество не гарантировано.

Многие колледжи и университеты, руководствуясь собственными интересами, не проводят строгий отбор при поступлении и не сосредотачивают-

ся на отборе талантов с отличными художественными качествами, а просто слепо расширяют набор в больших количествах, в результате чего профессиональные навыки китайских студентов-художников оказываются ниже, чем на прежнем уровне.

Таким образом, в современных китайских университетах предметы искусства рассматриваются как предметы, выбранные студентами, которые не сильны в академических предметах, а не из-за их любви и стремления к искусству. Эта тенденция ставить телегу впереди лошади также повлияла на развитие художественного образования в китайских университетах, в результате чего университеты, изначально предназначенные для подготовки художников, стали последним выбором для студентов, желающих продолжить обучение. Отбор и обучение студентов в современных художественных колледжах, а также степень специализации художественных курсов в самих колледжах уже не могут удовлетворить растущие духовные потребности людей.

Современное состояние качественного образования в области искусств в России

Россия – страна с глубокой историей, народная культура и традиции которой сделали ее общество и фольклор весьма артистичными, как в песнях и танцах, так и в литературе и театре – все в стиле того времени. Россия также является страной, где история и культура хорошо сочетаются с современным искусством, с большим количеством искусной живописи и ремесел, вписанных в современные стили.

Активные государственные инвестиции в художественное образование

В России придается большое значение национальному художественному образованию, сохраняются народные и академические виды искусства. Страна является лидером в области национального образования и искусства. В стране много ведущих мировых художественных колледжей и университетов, оснащенных передовым оборудованием и сильным преподавательским составом. Правительство проводит регулярные проверки образования и совершенствует его на основе отзывов. Были приняты законы и политика, направленные на поддержку художественного образования, поощрение специализации и реформ, а также приобщение к международной культуре. Финансирование образования уступает только военному, а городские колледжи и университеты обязаны создавать художественные музеи и организовывать фестивали искусств для повышения уровня подготовки студентов. Художественная сцена в университетах способствует развитию городов и улучшает художественное восприятие жителей.

Научная система художественного образования в высшей школе

Система качественного художественного образования в российских вузах делает акцент на развитии

навыков самообразования и восприятия. Благодаря курсам по теории искусства и культурологии студенты не только узнают об искусстве, но и совершенствуют свои способности к его восприятию. Преподавание не ограничивается техникой, но и фокусируется на гуманистических ценностях, стоящих за искусством. Школа предлагает полный спектр факультативных программ, направленных на развитие общих художественных качеств учащихся. Благодаря курсам, выставкам и спектаклям студенты могут понять очарование искусства и активно участвовать в художественной практике, стимулируя свою страсть к искусству. Такой способ обучения способствует развитию у студентов тонких художественных качеств, а также стимулирует энтузиазм к индустрии искусства. Художественное образование учит студентов тому, что искусство – это духовный процесс в стремлении к радости и счастью.

Хорошая творческая атмосфера

Российские университеты и города полны искусства и истории. В городах есть театры, площади и центры представлений, которые не только открыты для бесплатного посещения, но и регулярно принимают художественные представления и культурные мероприятия. Такая художественная атмосфера способствует развитию художественного образования в университетах. Россияне любят традиционные виды искусства, такие как опера, музыка и выставки картин, но также приветствуют новые формы искусства, например, цирк. Под влиянием городской культуры люди с удовольствием учатся изготавливать различные артефакты, такие как текстиль и резьба по дереву. Популярность искусства сделала жизнь в городах более гармоничной и счастливой.

Семейное окружение

В России художественная подготовка родителей влияет на развитие детей. Художественные элементы в домашней обстановке, такие как оформление и культурные мероприятия, стимулируют интерес детей к искусству. Создавая художественную атмосферу в доме, родители развивают художественные качества детей и закладывают основу для их будущих художественных достижений.

Последствия качественного российского художественного образования для Китая

Повышенное внимание правительства к образованию в области художественной грамотности

Правительства должны признать важность качественного образования в области искусства, придать ему такое же значение, как и духовному развитию, и разработать научные планы. Определение качественного образования в области искусства должно быть уточнено в законе и распространено по всей стране, а учебные программы и прием в колледжи должны быть регламентированы. Политика должна уточнить требования

к специалистам в области искусства и стандарты для преподавателей, чтобы предотвратить хаос при поступлении. Министерство образования должно регулярно пересматривать политику, изучать российский опыт и укреплять обязательную силу закона, чтобы гарантировать, что политика способствует развитию художественного образования и стимулирует любовь общества к искусству.

Правительству необходимо увеличить финансовую поддержку качественного образования в области искусства путем прямого инвестирования в художественное образование в колледжах и университетах, закупки оборудования и помещений, а также поощрения участия общества. В то же время правительство должно поощрять строительство общественных центров культурной деятельности, создавать платформы для художественных обменов, использовать культурные центры и другие объекты для продвижения искусства и культуры, чтобы способствовать росту молодежи, развитию уникальной художественной и культурной культуры в нашей стране, продвижению традиционного искусства во всем мире и стремлению достичь ведущего уровня в мире в некоторых областях искусства.

Создание научной системы качественного образования в области искусства

Китайское качественное образование в области искусства должно брать пример с России, интегрируя художественное образование в учебный процесс на протяжении всего периода обучения, составляя полную образовательную программу, развивая способность к самостоятельному обучению и поддерживая художественные качества учащихся. Хорошая система художественного образования помогает студентам интегрировать искусство в свою жизнь, воспитывать чувства и формировать благородные ценности.

Традиционное китайское художественное образование отдает предпочтение теории, неэффективно и с трудом воспитывает художественную грамотность. Российское художественное образование стирает границы между колледжами и обществом, и студенты могут не только изучать искусство, но и чувствовать его в своей жизни, а такая атмосфера помогает им проникать в суть и совершенствовать свою базу художественных знаний. Китай должен усилить практические аспекты, чтобы стимулировать интерес студентов к искусству и творчеству.

Художественное образование в колледжах и университетах должно иметь целенаправленное планирование, постепенно направляя студентов к восприятию очарования искусства, и дифференцированное обучение в зависимости от восприятия студентов. Преподаватели помогают студентам создать свой личный художественный мир и ощутить различные ароматы искусства. Художественное образование в колледжах и университетах должно найти фокус преподавания, дополнить

недостатки студентов, улучшить качество художественного образования и регулировать студентов-художников.

Ценим художественную атмосферу в семье

Россия считается великой художественной нацией, потому что в каждой семье воспитываются творческие ячейки, которые в совокупности образуют большую художественную систему. Семья является важной частью художественного воспитания и оказывает существенное влияние на способность студентов к художественному творчеству. Семейная атмосфера искусства – это основа образования и фундаментальная стратегия преподавания в колледжах и университетах.

В Китае многие родители уделяют слишком много внимания культурному образованию своих детей и пренебрегают воспитанием художественных качеств. Родители должны правильно понимать важность художественного образования и включать его в план развития своих детей. Родительская любовь может стимулировать интерес детей к искусству. Будь то пение, танцы или рисование поделок, необходимо поощрять детей выбирать свои любимые виды искусства и упорно практиковать их в повседневной жизни. Художественное воспитание в семье помогает детям расти целостными и здоровыми, способствует общению между членами семьи, формирует у детей правильные взгляды на жизнь и ценности. Родители также могут совершенствовать свои художественные качества, одновременно развивая художественные качества своих детей. Непрерывная деятельность по воспитанию качества искусства обеспечит хорошую семейную образовательную среду для детей и расширит участие всех людей в художественном образовании.

Заключение

Выявляя недостатки в художественном образовании в китайских колледжах и университетах, изучая и осваивая концепции и методы российского образования, усиливая внимание государства, систему преподавания в колледжах и семейное воспитание студентов, мы надеемся достичь уровня великих художественных стран мира. На этой основе мы будем продолжать углубляться в особые художественные прелести Китая, чтобы народ Китая мог стремиться к более высоким художественным достижениям.

Литература

1. Хэ Шуан. Реформа художественного образования в колледжах и университетах[J]. Искусство Наука и Технологии, 2017, 30(7).
2. Фан Шулин. Исследование реформы художественного образования в колледжах и университетах на фоне качественного образования[J]. Литературное образование (далее), 2018(8).
3. Вэй На. Попытка обсудить реформу художественного образования в колледжах и универ-

ситетах на фоне качественного образования[J]. Профессиональные технологии, 2014(8):33–33.

4. Чжан Ронхуа. Выделение особенностей преподавания музыки Культивирование художественного качества студентов[J]. Северная Музыка, 2018, 38(14):216–216.
5. Тан Хун, Луо Ци. Исследование оптимизации обучения танцу фонарей с цветочным барабаном с точки зрения художественного качества образования[J]. Журнал колледжа Хэйхэ, 2018, 9(8):83–85.
6. Ли Липин. Сравнение современных форм обучения игре на фортепиано в китайских и российских колледжах и университетах[J]. Театральный Дом, 2018(10):153–154.
7. Яо Мэнцян. Сравнительное исследование системы учебных планов и программы подготовки талантливых студентов-магистров русского языка в китайских и российских университетах на этапе совершенствования – на примере третьего курса Московского государственного педагогического университета и Даляньского университета иностранных языков[J]. Академия, 2018, 0(1):16–17.
8. Сань Сяо. Исследование и изучение текущей ситуации музыкального образования в средних школах Цзинаня[J]. Журнал Шаньдунского сельскохозяйственного инженерного колледжа, 2018, 35(8):163–164.
9. Ву Шань. Внедрение и руководство китайскими и русскими музыкальными играми в детских садах[J]. Образование в Хэйхэ, 2018, 0(10):65–66.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE QUALITY OF ART EDUCATION IN CHINESE AND RUSSIAN UNIVERSITIES

Lu Hongyong

Moscow State Pedagogical University

There is a big difference between China and Russia in artistic quality education, both countries have special education methods and education systems due to the factors of cultural background. Compared with China, art quality education in Russia pays more attention to social and family education. China's art education should learn from other countries' excellent education concepts and ways and understand the real meaning of art education. Comparing the differences between artistic quality education in China and Russia, we can absorb and learn from them in a targeted way to raise people's attention to artistic quality education.

Keywords: Chinese and Russian education, colleges and universities, artistic quality.

References

1. He Shuang. Art education reform in colleges and universities[J]. Art Science and Technology, 2017, 30(7).
2. Fang Shulin. Research on art education reform in colleges and universities against the background of quality education[J]. Literary education (further), 2018(8).
3. Wei Na. An attempt to discuss the reform of art education reform in colleges and universities against the background of quality education[J]. Professional technology, 2014(8):33–33.
4. Ronghua Zhang. Highlighting the characteristics of music teaching Cultivating students' artistic quality[J]. Northern Music, 2018, 38(14):216–216.
5. Tang Hong, Luo Qi. Research on optimizing the teaching optimization of lantern dance with flower drum from the perspective of

artistic quality of education[J]. Journal of Heihe College, 2018, 9(8):83–85.

6. Li Liping. Comparison of modern piano teaching in Chinese and Russian colleges and universities[J]. Theatre House, 2018(10):153–154.
7. Yao Mengqian. A comparative study of the curriculum system and training program of talented Russian language masters students in Chinese and Russian universities at the improvement stage – the example of the third year of Moscow State Pedagog-

ical University and Dalian University of Foreign Languages[J]. Academy, 2018, 0(1):16–17.

8. San Xiao. Research and study on the current situation of music education in Jinan middle schools[J]. Journal of Shandong agricultural engineering college, 2018, 35(8):163–164.
9. Wu Shan. Implementation and guidance of Chinese and Russian music games in kindergartens[J]. Heihe Education, 2018, 0(10):65–66.

Проблемы формирования информационной культуры студентов российских гуманитарных вузов

Савченко Руслан Григорьевич,

аспирант, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

E-mail: Savchenko.r@ufclub.ru

В данной статье проанализированы различные научные подходы к пониманию сущности информационной культуры как научного термина. Рассмотрено понятие «информационная культура» в общем смысле и применительно к студентам. Определена значимость владения информационной культурой и навыками использования информационных ресурсов для студентов гуманитарных вузов. Актуальность темы обусловлена необходимостью совершенствования образовательных программ вузов в целях подготовки специалистов, не только владеющих базовыми основами компьютерной грамотности, но и всем комплексом навыков и знаний, составляющих информационную компетентность. Цель исследования: выявить проблемы формирования информационной культуры студентов российских гуманитарных вузов и изложить пути их решения. В качестве метода исследования автором был использован сравнительный метод изучения учебных программ ведущих гуманитарных вузов России. Анализ учебных планов вузов проводился с целью определения содержания программ, направленных на формирование информационной культуры студентов. Было изучено 100 учебных планов подготовки бакалавров по специальностям: педагогика, психология, юриспруденция, журналистика и др. По результатам анализа был выявлен ряд проблем, которые в целом характеризуют уровень формирования информационной культуры студентов-гуманитариев.

Ключевые слова: информационная культура, информационная компетентность, гуманитарный вуз, информационная культура студентов, цифровая культура, компьютерная грамотность.

Информатизация коснулась любой сферы жизнедеятельности человека: новые технологии используются в системе образования, медицине, праве, в сфере коммуникаций и др. Без информационно-коммуникационных технологий невозможно представить даже сферу современной культуры и искусства. В систему управления активно внедряются механизмы управления, связанные с цифровыми технологиями.

Овладение гуманитарными знаниями также требует от человека владения информационной культурой и навыками использования информационных ресурсов по нескольким причинам.

Во-первых, специалисты практически в любой профессиональной сфере более востребованы на рынке труда, если они обладают знаниями в сфере информационных технологий. Выпускник гуманитарных вузов должен не только быть в курсе изменений в своей профессиональной сфере, но и оперативно овладевать новыми технологиями.

Во-вторых, научная и практическая деятельность в современных науках возможна только при условии, что у специалиста развита информационная компетентность.

В-третьих, любой современный человек в эпоху высоких технологий не может добиться успеха в профессиональной деятельности без высокого уровня информационной культуры.

В связи с этим большое значение имеет развитие информационной культуры у студентов гуманитарных вузов. Эта тема актуальна, поскольку при организации образовательного процесса в вузах гуманитарной направленности формированию информационной культуры студентов часто не уделяется должного внимания, несмотря на то, что, согласно современным стандартам высшего профессионального образования в России, «информационная компетентность» наряду с другими профессиональными умениями и навыками включена в систему подготовки специалистов.

Прежде всего необходимо дать определение «информационной компетентности» и «информационной культуре» как научным терминам. Поскольку «информационная компетентность» является составляющей «информационной культуры», то следует, прежде всего, начать с анализа второго концепта.

«Информационная культура» – это относительно новый научный термин, появление которого в конце XX века было вызвано тем, что в социуме стремительно возросла роль информации. Считается, что в России впервые в 80-х годах использо-

вал данное понятие как философскую категорию А.П. Суханов [13]. Эта категория объясняла процессы, происходящие в современном обществе.

М.Ф. Алиева, рассматривая информационную культуру как комплекс знаний, навыков и умений, которыми должен владеть современный человек, перечисляет следующие характеристики [1]:

- умение использовать современные средства поиска, обработки и систематизации информации;
- понимание роли информационных процессов в обществе;
- умение применять информационный подход в анализ явлений и объектов;
- знание и владение различными системами поиска информации в своей сфере образования и профессиональной деятельности;
- умение работать с различными источниками информации;
- владение основами аналитико-синтетической переработки информации.

Данный подход к пониманию информационной культуры, по нашему мнению, является наиболее полным и отражает весь спектр знаний и умений человека, который обладает информационной компетентностью.

В современной научной литературе можно выделить два подхода к определению термина «информационная культура»: культурологический и информациологический.

Ученые, которые придерживаются первого подхода, в частности, Н.И. Гендина, А.А. Гречихина и др., понимают информационную культуру не только как способ жизнедеятельности в современном обществе, но и как составляющую общей культуры и способ гармонизации внутреннего мира человека [3].

По определению философа и культуролога К.К. Колина, «информационная культура представляет собой подсистему культуры, которая формируется под воздействием процесса информатизации общества и включает в себя все многообразие результатов деятельности человека в информационной сфере общества, а также средства, виды и технологии этой деятельности» [7].

Сторонники информациологического подхода, среди которых Ю.С. Зубов, В.М. Монахов, Н.В. Макарова и др., определяют информационную культуру как совокупность знаний, умений поиска, отбора информации, направленных на удовлетворение информационных потребностей.

Данный подход ближе всего к пониманию понятия «информационная компетентность», которое И.И. Гендина и соавторы определяют как «умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерную информационную технологию, современные технические средства и методы» [3]. Авторы выделяют несколько составляющих информационной компетентности:

- навыки рациональной работы с информацией (поиск, отбор, анализ, синтез информации);

- владение технологиями подготовки информационной продукции;
- развитые навыки работы с современными техническими средствами и информационными технологиями.

Современный человек находится в особой культурной и социальной среде, которая, благодаря информационным технологиям, включает реальную среду и виртуальную среду, дополняющую реальность. В ряде случаев этот новый иллюзорный мир замещает, вытесняет реальную картину мира. В этих условиях от человека требуется понимание происходящих процессов и умение разумно распоряжаться цифровыми ресурсами.

Проведенный анализ научных источников, посвященных сущности термина «информационная культура» выявил четыре основных подхода к его интерпретации:

- информационная культура как компонент общей культуры общества, части общества и личности, проявляющийся в различных видах работы с информацией, включая ее поиск, создание, обработку, практическое использование и трансляцию;
- информационная культура как аспект социальной жизни, предмет социальной активности и процесс сохранения, распространения и производства объектов культуры;
- методический аппарат оперирования социальной информацией;
- совокупность знаний, навыков и представлений в процессе развития человечества, которыми субъект овладевает на тех или иных этапах формирования собственной информационной культуры.

Поскольку объектом нашего исследования является изучение особенностей педагогического подхода к формированию информационной культуры и компетентности студентов, то следует обратиться к трудам авторов, которые изучали именно эту тему.

Исследованию проблем формирования информационной компетентности студентов гуманитарных вузов посвящен ряд работ отечественных авторов. В частности, О.Н. Грибан в своей монографии поднимает проблему подготовки студентов педагогических вузов, которые должны обладать не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками в сфере информационных технологий [4]. Автор отмечает, что будущий педагог должен не только в совершенстве владеть знаниями в сфере информатики, но и «самостоятельно решать образовательные и профессиональные задачи с применением компьютерных технологий» [4].

Среди проблем формирования информационной культуры у студентов педагогических вузов автор выделяет: отсутствие комплексных исследований развития информационной компетентности будущих педагогов; ограниченность методов развития и несоблюдение педагогической триады «знания-умения-практика» в развитии информационной компетентности студентов.

Перечисленные выше проблемы, на наш взгляд, отражают общую ситуацию в системе подготовки не только педагогов, но и специалистов других гуманитарных профессий.

О.В. Киева в монографии писала о необходимости создания педагогических условий развития информационной культуры студентов при изучении гуманитарных дисциплин [6]. Автором предложено определение термина «информационная культура» как определенного уровня развития человека и общества, связанного с качественно новым уровнем производства, переработки и распространения информации, при котором каждый человек осознает необходимость постоянного обновления знаний и имеет доступ к новым техническим средствам [6].

О.В. Киева и другие ученые акцентируют внимание именно на этот аспект: овладение новейшими информационными технологиями [6].

В контексте с педагогическим подходом к информационной культуре студентов гуманитарных вузов мы считаем правильным рассматривать «информационную культуру студентов» как комплексный культурологический феномен, интегративную личностную характеристику, которая объединяет систему личностных качеств и способностей человека, позволяющие ему ориентироваться в современном информационном пространстве [12]. Данная характеристика включает умение человеком заниматься поиском, созданием и распространением информации с использованием различных коммуникационных и информационных средств, включая новейшие цифровые технологии.

Очевидно, что такое понимание термина «информационная культура» очень всеобъемлюще и требует выделения тех или иных аспектов в каждом конкретном случае использования понятия. Так, к примеру, говоря о необходимости формирования информационной культуры студентов, авторы в большинстве случаев подразумевают формирование цифровой грамотности и владения современными информационными технологиями. Данная компетентность более точно описывается терминами «Data Culture» или «цифровая культура».

Дефиниция «цифровая культура» (Data Culture) также часто встречается в зарубежных и российских научных трудах. Концепт «цифровая культура» более точно, на наш взгляд, отражает суть феномена, связанного с новейшими информационными технологиями. Если проследить генезис возникновения термина «цифровая культура», то можно увидеть его истоки в западной науке в 90-е годы XX века [10]. Д.А. Бойко отмечает, что понятие «цифровая культура» возникло как дефиниция, связанная с широким распространением цифровых технологий [2].

Согласно С.Ю. Житеневу, термин «цифровая культура» охватывает не только процессы цифровизации в сфере культуры, но и комплекс норм, ценностей, отношения людей в информационном пространстве культуры [5, с. 14].

Исходя из такого понимания, цифровая культура характеризует современное мировое сообщество, которое объединено общим информационным пространством культуры. Это пространство предоставляет большие возможности для обмена информацией, получения знаний, саморазвития и самовыражения.

Информационные технологии затронули все сферы деятельности, в связи с чем повысились требования современного общества к информационной культуре специалистов в той или иной отрасли, включая гуманитарные сферы. Система образования не осталась в стороне от данного процесса, что выражается в создании такой образовательной среды, где будущий специалист будет не только владеть теоретическими знаниями в сфере информационных технологий, но и практическими навыками работы с компьютерными устройствами и программами. Однако данная образовательная парадигма не реализуется в полной мере, что существенно снижает уровень подготовки специалистов, не обладающих информационной компетентностью.

Говоря об информационной культуре как факторе развития системы образования, необходимо проанализировать термин «экономика знания», который используют многие российские авторы. В частности, С.Н. Костина пишет, что уровень развития информационной культуры оказывает влияние на потенциал развития «экономики знания» [9, с. 115]. По мнению автора, от сформированности информационно-культурных условий и предпосылок зависит уровень «экономики знаний» общества. К таким предпосылкам ученый относит [9]:

- качество и уровень образования основных групп населения;
- структурированность информационных потребностей граждан;
- развитость материального аспекта;
- уровень развития ИКТ-инфраструктуры.

Вопрос о содержании и структуре информационной культуры, а также о необходимости создания учебных курсов в получении высшего профессионального образования, является дискуссионным. По мнению Л.В. и В.В. Мрочко, в российских вузах образование в сфере информационной культуры, как правило, включает преподавание учебного курса «информатика» [11]. Обучение студентов ведется преимущественно в направлении компьютерной грамотности, то есть направлено на формирование культуры пользователя электронных цифровых устройств.

Нами была проведена исследовательская работа по изучению уровня формирования информационной компетентности студентов гуманитарных вузов России. Основной метод исследования: сравнительный анализ учебных планов ведущих вузов страны, которые занимаются подготовкой специалистов в различных сферах: педагогов, психологов, юристов, журналистов и др. В общей сложности было изучено 100 учебных планов программы подготовки бакалавров (3 года обучения).

Ниже приведены примеры по нескольким вузам России, которые в целом характеризуют проблему формирования информационной культуры студентов-гуманитариев.

В программе бакалавриата МПГУ по направлению «Начальное образование» предмет «технологии цифрового образования» в объеме 108 часов изучается во 2 семестре 1 курса.

Студенты филологического факультета МГУ (профиль «Русский язык и литература») изучают «информатику» на 2 курсе в объеме 72 часов.

Обучающиеся на бакалавриате Российского государственного педагогического университета им. Герцена (Санкт-Петербург) по направлению «Педагогическое образование» (профиль «филологическое образование») осваивают учебный курс по предмету «технологии цифрового образования» в объеме 71 часов в первом семестре. Кроме того, на 3 курсе студенты изучают предмет под названием «информационно-коммуникативные технологии в филологии». На изучение данной дисциплины отведено 72 часа в течение полугодия. Помимо этого, в РГПУ им. Герцена есть дисциплина «Электронная коммуникация в педагогическом дискурсе» в рамках вариативного модуля «Эффективная коммуникация в профессиональной деятельности».

В РУДН по направлению «Журналистика» (филологический факультет) студенты в рамках обязательного учебного курса изучают в первом семестре «Информатику». В качестве дисциплин по выбору предлагается освоение следующих дисциплин: «Основы технологии Интернет-СМИ» (3 семестр) и «Информационные пропагандистские войны» (5 семестр).

Студенты факультета «Юриспруденции» ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» изучают дисциплину «Цифровая культура» на 1 курсе в течение 108 часов. Кроме того, в качестве основных учебных дисциплин будущим юристам преподается курс «Информационные технологии в юридической деятельности» (1 курс, 108 часов).

При подготовке психологов также уделяется внимание формированию информационной культуры. Однако подходы к данному образовательному направлению у российских вузов существенно отличаются. Для сравнения нами изучены учебные программы двух вузов, которые готовят специалистов – психологов по программе бакалавриата: ВШЭ (г. Москва) и СПбГУ (г. Санкт-Петербург).

В СПбГУ учебный курс «Цифровая культура» осваивается студентами 2 курса психологического факультета по направлению «Психология» в формате дистанционного обучения в количестве всего 36 академических часов. В обязательной и вариативной программах обучения психологов нет изучения языков программирования, анализа данных и др. В качестве дисциплин «по выбору» будущим психологам предлагается два предмета: «Компьютерные методы конструирования психологических экспериментов» (3 курс, учебный курс рассчитан

на 32 часа) и «Психология повседневности: личность в цифровом пространстве» (4 курс, 20 часов).

По нашему мнению, наиболее успешным является опыт Высшей школы экономики (ВШЭ, г. Москва). Проведенный анализ учебного плана данного вуза по ряду гуманитарных специальностей показал, что студенты изучают комплекс дисциплин образовательного блока «Data Culture». Так, например, студенты факультета «Социальные науки» ВШЭ г. Москва по направлению «Психология» в первом полугодии 3 курса изучают предметы «Психология человек-цифрового взаимодействия», «Киберпсихология» (6 семестр). «Психология медиавоздействия» (4 курс). Web-scraping (сбор данных из интернет-источников), Машинный анализ текстов», «Основы IT-рекрутинга», «Программирование экспериментов в PsychoPy», Все выше перечисленные предметы студенты – будущие психологи ВШЭ могут изучать в качестве дисциплин по выбору.

В качестве обязательных учебных дисциплин будущие психологам преподаются:

- «Статистика для анализа данных»;
- «Цифровая грамотность»;
- «Программирование на языке Python»;

Студенты ВШЭ на протяжении обучения проходят три этапа контроля «Внешнее измерение цифровых компетенций» (входной, промежуточный и итоговый), а также сдают независимые экзамены по цифровой грамотности и анализу данных, искусственному интеллекту и генеративным моделям. По завершении освоения предметов блока «Data Culture» студенты сдают независимый экзамен по программированию.

Как показал проведенный анализ учебных программ гуманитарных российских вузов, развитию информационной культуры студентов больше всего внимания уделяется в педагогических вузах и при подготовке специалистов в сфере журналистики. Это неслучайно, поскольку будущие специалисты в сфере образования и медиа в своей профессиональной деятельности не могут обойтись без использования современных цифровых технологий. Среди вузов, где студенты-гуманитарии получают комплексное образование в сфере цифровой культуры, можно отметить ВШЭ как образцовый прогрессивный вуз России.

Результаты проведенного исследования выявили следующее:

1. Учебные программы большинства гуманитарных вузов включают обязательный учебный курс «Информатика» и «Цифровая культура», которые студенты осваивают на 1–2 курсах обучения.
2. В рамках вариативного (дополнительного) образования ряд вузов предлагает студентам изучение цифровых технологий, связанных с профессиональной направленностью.
3. «Информационная безопасность» как учебная дисциплина студентам гуманитарных направлений не преподаётся.

4. Формирование информационной культуры у студентов не включает развитие навыков работы с различными видами информации, а направлено исключительно на работу с цифровыми информационными носителями.

Мы считаем, что в подготовке специалистов в гуманитарной сфере недостаточно внимания уделяется изучению вопросов информационной безопасности. Между тем, в последние годы обострились такие проблемы, как: компьютерная зависимость, информационная угроза и манипуляции в информационном пространстве, угроза личной безопасности в интернете и др. Основам информационной безопасности необходимо обучать не только студентов высших учебных заведений, но и школьников.

О.В. Киева в монографии писала о необходимости создания педагогических условий развития информационной культуры студентов при изучении гуманитарных дисциплин [6]. Основные качества, которыми должен обладать современный человек как член информационного общества, согласно О.В. Киевой, следующие [6]:

- высокий уровень образования;
- научная интуиция;
- способность находить, обрабатывать, хранить информацию с использованием новейших цифровых технологий;
- способность переработки полученной информации и создания на ее основе новых знаний.

Исходя из такого подхода, формирование информационной культуры не должно ограничиваться только освоением компьютерной грамотности, языков программирования, обработке данных, а должно включать обучение культуре потребления (восприятия) информации любых видов, включая электронную.

Важнейшими показателями информационной культуры является владение инновационными цифровыми технологиями в пределах профессиональной и личной необходимости и формирование личностной информационной компетентности, которая заключается в культуре чтения, медиакультуры и интернет-культуры. Именно на это должны быть нацелены образовательные программы в современных российских вузах, занимающихся подготовкой специалистов в сфере гуманитарных наук.

В завершении хотелось бы обратиться к высказыванию Л.Н. Когана, который в 90-е годы XX века писал о культуре как о сфере социального существования человека, потребности которого мотивируются реальной действительностью [8]. Реалии современного времени таковы, что информация и современные информационные технологии проникли во все сферы жизнедеятельности человека и общества. Для того чтобы существование человека в информационном обществе было полноценным, важно, чтобы он овладел всеми видами информационного взаимодействия с окружающими его людьми, умел находить, создавать и обрабатывать информацию всеми другими средствами, включая цифровые технологии.

Образование человека, от которого зависит будущее страны, возложено на систему образования, и от того, какие навыки и знания получит будущий специалист, зависит не только его личная профессиональная успешность, но и в целом развитие общества. Именно вузы и преподаватели высшей школы должны стать носителями идеи обновленного информационного образования. Как справедливо отмечает Ю.В. Шапкина, «в настоящее время информационная культура все чаще рассматривается не только как элемент подготовки специалиста, но и как элемент его профессионального обучения и воспитания» [14].

Литература

1. Алиева М.Ф. Понятие информационной культуры: факторная и структурная операционализация [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-informatsionnoy-kultury-faktornaya-i-strukturnaya-operatsionalizatsiya?ysclid=m7mc0t21jc94481022> (дата обращения: 22.02.2025)
2. Бойко Д.А. К проблеме определения понятий «цифровая культура» и «цифровизация культуры» // В сб.: Теоретические и прикладные исследования в области социально-гуманитарных наук. Материалы XXXI Всероссийской научно-практической конференции. — Ростов-на-Дону, 2023. — С. 25–27.
3. Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-метод. пособие. / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, И.Л. Скипор, Г.А. Ген. — М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. — 512 с.
4. Грибан О.Н. Формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза: монография. ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». — Екатеринбург, 2015. — 162 с. [Электронный ресурс] URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/5968/1/mon00088.pdf?ysclid=m6fhwrtwt9706330754> (дата обращения: 22.02.2025)
5. Житенев С.Ю. Новые информационные технологии и современная культура коммуникаций: состояние, определения и вопросы развития // Цифровизация культуры и культура цифровизации: современные проблемы информационных технологий: материалы Всерос. науч. конф. (08 октября 2020 г.) / под ред. С.Ю. Житенева; Институт Наследия. — Москва: Институт Наследия, 2020. — С. 12–20.
6. Киева О.В. Педагогические условия формирования информационной культуры у студентов высших учебных заведений в процессе преподавания гуманитарных дисциплин [Электронный ресурс] URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-informatsionnoi-kultury-u-studentov-vysshih-uchebnykh>?ysclid=m6fjcsps52r552856434 (дата обращения: 22.02.2025)
7. Колин К.К. Информационная культурология: философские и научно-методологические ос-

нования изучения и развития информационной культуры человека и общества [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-kulturologiya-filosofskie-i-nauchno-metodologicheskie-osnovaniya-izucheniya-i-razvitiya-informatsionnoy-kultury?ysclid=m6fnbumxbf84575212> (дата обращения: 22.02.2025)

8. Коган Л.Н. Теория культуры. Учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1993.
9. Костина С.Н. Информационная культура общества как фактор развития экономики знаний: региональный аспект // *Upravlenets*. – 2014. – № 6 (52). – С. 115–117.
10. Кузнецова Т.Ф. Цифровая культура // *Знание. Понимание. Умение*. – 2018. – № 4. – С. 233–236.
11. Мрочко Л.В. К вопросу о сущности информационной культуры / Л.В. Мрочко, В.В. Мрочко // *Экономические науки и социально-гуманитарные исследования*. – 2020. – № 3 (27). – С. 136–142.
12. Степанова О.А. Развитие информационной культуры студентов вуза на основе культурологического подхода [Электронный ресурс] URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/204/1/aref00217.pdf> (дата обращения: 22.02.2025)
13. Суханов А.П. Информация и человек. М.: Изд-во «Советская Россия», 1980. – 208 с.
14. Шапкина Ю.В. Формирование информационной культуры студентов гуманитарных специальностей: постановка проблемы [Электронный ресурс] URL: https://tsutmb.ru/nayk/nauchnye_meropriyatiya/int_konf/vseross/10_11_2014_professionalno_lichnostnoe_razvitie_prepodavatelya_i_studentsa_traditsii_problemy_perspekt/sektsiya_7_problemy_sovershenstvovaniya_deyatelnosti_prepodavatelya_i_studentsa_v_usloviyakh_mnogouro/formirovanie-informatsionnoy-kultury-studentov-gumanitarnykh-spetsialnostey-postanovka-problemy/ (дата обращения: 22.02.2025)

THE PROBLEMS OF FORMING THE INFORMATION CULTURE OF STUDENTS OF RUSSIAN HUMANITIES UNIVERSITIES

Savchenko R.G.

Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences

This article examines scientific approaches to understanding the essence of information culture as a scientific term. Various approaches to the definition of the concept of "information culture" in the general sense and in relation to students are considered. The importance of knowledge of information culture and skills of using information resources for students of humanities universities is determined. The relevance of the topic is determined by the need to improve the educational programs of universities in order to train specialists who not only possess the basic basics of computer literacy, but also the full range of skills and knowledge that make up information competence. The purpose of the study is to identify the problems of forming the information culture of students of Russian humanities universities and to outline ways to solve them. As a research method, the author used a comparative method of studying the curricula of leading humanitarian universities in Russia. The analysis of the curricula of several Russian universities of the humanities was carried out in order to determine the place assigned to the formation of students' information culture in the general curriculum. 100 bachelor's degree curricula were stud-

ied in the following fields: pedagogy, psychology, law, journalism, etc. A number of problems have been identified that generally characterize the level of formation of the information culture of humanities students.

Keywords: information culture, information competence, humanitarian university, student, digital technologies, computer literacy.

References

1. Alieva M.F. The concept of information culture: factorial and structural operationalization [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-informatsionnoy-kultury-faktornaya-i-strukturnaya-operatsionalizatsiya?ysclid=m7mc0t21jc94481022> (date of access: 02/22/2025)
2. Boyko D.A. On the problem of defining the concepts of "digital culture" and "digitalization of culture" // In the collection: Theoretical and applied research in the field of social and humanitarian sciences. Proceedings of the XXXI All-Russian scientific and practical conference. – Rostov-on-Don, 2023. – P. 25–27.
3. Gendina N.I. Formation of the information culture of the individual in libraries and educational institutions: Study-method manual. / N.I. Gendina, N.I. Kolkova, I.L. Skipor, G.A. Gen. – M.: Interregional center of library cooperation, 2006. – 512 p.
4. Griban O.N. Formation of information competence of students of a pedagogical university: monograph. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Ural. State Pedagogical University". – Ekaterinburg, 2015. – 162 p. [Electronic resource] URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/5968/1/mon00088.pdf?ysclid=m6fhwrnwt9706330754> (date accessed: 02/22/2025)
5. Zhitenev S. Yu. New information technologies and modern culture of communications: state, definitions and development issues // Digitalization of culture and culture of digitalization: modern problems of information technology: materials of the All-Russian scientific conf. (October 08, 2020) / edited by S. Yu. Zhitenev; Institute of Heritage. – Moscow: Institute of Heritage, 2020. – P. 12–20.
6. Kieva O.V. Pedagogical conditions for the formation of information culture among students of higher educational institutions in the process of teaching humanitarian disciplines [Electronic resource] URL: <https://www.disserscat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-u-studentov-vysshih-uchebnykh-uzvedeniya?ysclid=m6fjccsp52f552856434> (date of access: 02/22/2025)
7. Colin K.K. Information cultural studies: philosophical and scientific-methodological foundations for the study and development of the information culture of man and society [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-kulturologiya-filosofskie-i-nauchno-metodologicheskie-osnovaniya-izucheniya-i-razvitiya-informatsionnoy-kultury?ysclid=m6fnbumxbf84575212> (date of access: 22.02.2025)
8. Kogan L.N. Theory of Culture. Study Guide. – Ekaterinburg: Ural State University Publishing House, 1993.
9. Kostina S.N. Information Culture of Society as a Factor in the Development of the Knowledge Economy: Regional Aspect // *Upravlenets*. – 2014. – No. 6 (52). – P. 115–117.
10. Kuznetsov T.F. Digital Culture // *Knowledge. Understanding. Skill*. – 2018. – No. 4. – P. 233–236.
11. Mrochko L.V. On the essence of information culture / L.V. Mrochko, V.V. Mrochko // *Economic sciences and social and humanitarian research*. – 2020. – No. 3 (27). – P. 136–142.
12. Stepanova O.A. Development of information culture of university students based on the cultural studies approach [Electronic resource] URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/204/1/aref00217.pdf> (date accessed: 02/22/2025)
13. Sukhanov A.P. Information and man. M.: Publishing house "Soviet Russia", 1980. – 208 p.
14. Shapkina Yu.V. Formation of the information culture of students of humanitarian specialties: problem statement [Electronic resource] URL: https://tsutmb.ru/nayk/nauchnye_meropriyatiya/int_konf/vseross/10_11_2014_professionalno_lichnostnoe_razvitie_prepodavatelya_i_studentsa_traditsii_problemy_perspekt/sektsiya_7_problemy_sovershenstvovaniya_deyatelnosti_prepodavatelya_i_studentsa_v_usloviyakh_mnogouro/formirovanie-informatsionnoy-kultury-studentov-gumanitarnykh-spetsialnostey-postanovka-problemy/ (date of access: 02/22/2025)

Самооценка детей дошкольного возраста и условия ее формирования в семье

Сафаралиева Разият Айнудиновна,

соискатель, педагог-психолог, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 30 «Кораблик» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей Корсаковского городского округа Сахалинской области
E-mail: roza.safaraliev@yandex.ru

В статье исследуется процесс формирования самооценки у детей дошкольного возраста в контексте семейного воспитания. Кратко рассматриваются психолого-педагогические аспекты, влияющие на самооценку этой возрастной группы. В статье анализируется, как семейные условия способствуют развитию адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста. В рамках эксперимента описана используемая методика. Основная цель исследования – выявить образовательные условия, которые помогают в формировании адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста. В рамках исследования определены различные уровни самооценки у детей старшего дошкольного возраста и установлены возможные связи между ее формированием и особенностями семейного воспитания. Проведен как количественный, так и качественный анализ полученных данных, в том числе сравнение результатов. Для улучшения условий педагогической работы по формированию адекватной самооценки у детей в домашних условиях разработаны рекомендации, адресованные коллективам дошкольных учреждений по взаимодействию с семьями своих воспитанников.

Ключевые слова: самооценка, педагогические условия, дошкольный возраст, воспитательный процесс, семья.

Введение

Актуальность проблемы самооценки у дошкольников в современных образовательных условиях трудно переоценить. В процессе социальных взаимодействий между людьми самооценка проявляется как важный продукт психического развития индивида [5, С. 497].

Исследования по формированию самооценки в детском возрасте проводились такими учеными, как Л.И. Божович, Р. Бернс, О.А. Белобрыкина, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Г.А. Урунтаева и др. Исследования в этой области изучают динамику изменения самооценки, а также механизмы ее формирования на разных этапах жизненного цикла и влияние на этот процесс как сверстников, так и взрослых [1, С. 131]. Результаты показывают, что самооценка – это личная оценка ребенком своих качеств и своего места в окружающей среде. Формирование самооценки у детей зависит от обратной связи с окружающими и осознания ими особенностей своей деятельности, ее процессов и результатов. Это осознание не приходит само по себе, родителям необходимо помочь ребенку понять и управлять своим восприятием и взаимодействием с действиями других людей [2, С. 377].

Социально-психологические аспекты семейной жизни могут вызывать проблемы в поведении детей, а также негативно влиять на их самооценку. Однако при исследовании причин низкой самооценки у детей роль семейного окружения часто недооценивается. В связи с чем в основе проблемы исследования лежит процесс формирования самооценки детей дошкольного возраста и его особенности в условиях семьи.

Изложение основного материала статьи

Самооценка – это представление человека о наличии у него определенных свойств и качеств, основанное на сравнении с установленными стандартами. Она является многофункциональным аспектом личности и считается одним из ее ключевых элементов. Самооценка отражает информацию, которую человек получает от других, а также его собственные размышления о своих качествах и поступках. Сравнение идеального и реального «Я» оказывает значительное влияние на самооценку: чем больше разница между этими образами, тем сильнее чувство неудовлетворенности и, как следствие, ниже уровень самооценки [5, С. 498].

Семейные отношения занимают центральное место в изучении ранней Я-концепции ребенка.

Семья играет важнейшую роль в формировании идентичности и самооценке, оказывая влияние, превышающее влияние других методов воспитания.

Ранее было выделено три основных стиля воспитания: авторитетный, авторитарный и попустительство (более поздние исследования добавили четвертый – пренебрежительный или невовлеченный). Эти стили основаны на двух основных факторах: уровне отзывчивости (теплоты) и уровне требовательности (контроля), которые родители проявляют по отношению к своим детям. Авторитетное воспитание сочетает в себе высокую отзывчивость и требовательность. Авторитетные родители устанавливают четкие ожидания и навязывают правила, но они также добры, поддерживают и открыты для диалога. Они поощряют самостоятельность, объясняют причины, стоящие за правилами, и прислушиваются к мнению своих детей. Такой стиль поведения связан с положительными результатами, такими как повышение самооценки, развитие социальных навыков и сбалансированное чувство ответственности у детей.

Авторитарное воспитание отличается высокой требовательностью, но низкой отзывчивостью. Авторитарные родители навязывают строгие правила и ожидают беспрекословного подчинения, часто используя наказания для контроля поведения. Здесь мало места для открытого общения или независимости, поскольку основное внимание уделяется дисциплине и подчинению авторитету. Дети авторитарных родителей могут следовать правилам, но у них могут возникнуть проблемы с самооценкой, автономией и социальными взаимодействиями. Основная причина низкой самооценки кроется в негативном отношении со стороны окружающих. Близкие родственники, особенно родители, могут произносить такие фразы, как: «Ты ничего не можешь, у тебя ничего не получается!». В некоторых случаях это может сопровождаться физическим насилием. Родители предъявляют чрезмерно жесткие требования, что создает у ребенка чувство чрезмерной ответственности. Это может вызвать эмоциональный дистресс и внутреннее застревание, что усиливает разрыв между реальным и желаемым «я». Уровень самооценки у дошкольников зависит не столько от состава семьи, сколько от качества отношений в ней и способности взрослых понять проблемы ребенка. Низкая самооценка возникает на фоне эмоциональной изоляции и сложной психологической атмосферы в семье [4, С. 61].

Вседозволяющее воспитание подразумевает отзывчивость, но отсутствие требований. Эти родители заботливы и снисходительны, часто избегают строгих правил или структуры. Вседозволяющие родители предоставляют детям значительную свободу и, как правило, ведут себя скорее, как друзья, чем как авторитетные фигуры. Дети, воспитанные в таком стиле, могут развить высокую уверенность в себе, но также могут испытывать трудности с самодисциплиной и уважением

к авторитетам из-за отсутствия границ. Иногда родители или близкие родственники переоценивают талант ребенка, восхищаясь его способностями в чтении или музыке. Однако, когда ребенок попадает в другую социальную среду, ему может быть очень некомфортно, когда его способности сравниваются с реальными критериями и оказываются не такими выдающимися. В таких случаях завышенные родительские оценки могут привести к когнитивному диссонансу, особенно в тот период, когда у ребенка еще не сформировались адекватные методы самооценки. Это приводит к тому, что высокая самооценка сменяется низкой, нанося серьезную психологическую травму.

Невнимательное (невовлеченное) воспитание характеризуется низкой отзывчивостью и требовательностью. Невнимательные родители часто отстранены от жизни своих детей, не дают им должного руководства, заботы или внимания. Это может привести к отсутствию доверия и трудностям в отношениях у ребенка, который может испытывать трудности с эмоциональной регуляцией, самоуважением и независимостью [3, С. 96].

Следует акцентировать внимание, что в дошкольных учреждениях должно быть в полной мере реализовано такое педагогическое условие, как индивидуальная работа с родителями в случаях, когда ребенок демонстрирует недостаточно адекватную самооценку, а также системная совместная деятельность родителей и сотрудников дошкольных учреждений, направленная на формирование адекватной самооценки воспитанников.

Экспериментальная работа проводилась на базе ДОУ: Центра детского раннего развития «DEN-IMAL» (г. Славянск-на-Кубани), МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 188» (г. Воронеж); МАДОУ «Детский сад № 30 «КОРАБЛИК» (Сахалинская область). В исследовании приняли участие педагоги (в количестве 45 человек), родители (в количестве 222 человек) и дети старшего дошкольного возраста (в количестве 151 ребенок).

На констатирующем этапе определялись педагогические условия формирования адекватной самооценки в условиях семьи. С этой целью среди педагогов был проведен опрос; среди родителей проведена психодиагностика с помощью методик «Опроса родительского отношения» (А.Я. Варги, В.В. Столина), «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса); среди дошкольников проведена психодиагностика сформированности самооценки с помощью методик: «Проба де Греефе», «Лесенка» (В.Г. Щур), «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан, З. Василюскайте), «Какой Я?» (Р.С. Немов).

Результаты констатирующего исследования показали наличие у дошкольников тенденции при самооценке приписывать положительные качества в первую очередь значимому взрослому (воспитателю), а также значимой фигуре сверстника (другу). В среднем по выборке воспитанников ДОУ самооценка соответствует самому нижнему поро-

гу среднего уровня самооценки (правильному), но также выявлена тенденция к неадекватности самооценки в сторону ее занижения. Самооценка дошкольников складывается из прогноза оценивания себя со стороны значимых взрослых, причем есть тенденция ожидания низкой (заниженной) оценки со стороны воспитателя и собственных родителей, с одной стороны, и высокой (завышенной) оценки со стороны бабушек и дедушек. Выявленная самооценка старших дошкольников складывается и из оценивания детьми окружающих детей: есть тенденция более низкой оценки других детей, за счет чего, видимо, у старших дошкольников поднимается своя самооценка. В процессе самооценивания старшие дошкольники себя сравнивают преимущественно со сверстниками, наделенными исключительно положительными чертами личности; за счет приписывания себе ряда положительных личностных качеств у дошкольников повышается самооценка (это преимущественно качества, одобряемые со стороны взрослых).

Итоги тестирования родителей показали некоторые негативные факторы внутрисемейного влияния на детей старшего дошкольного возраста:

- тенденция воспринимать своего ребенка неадаптированным, акцентирование внимания на негативных качествах ребенка, отсутствие полного доверия к своему ребенку;
- в некоторых случаях отмечена тенденция к симбиотическим отношениям с ребенком (отсутствие самостоятельности ребенка и его права на инициативу);
- у большей доли отцов выявлена тенденция к авторитаризму, к чрезмерному контролю в отношении ребенка, навязывание ребенку своей воли, требование от ребенка социального успеха (проявление авторитарных черт в воспитании);
- у большей доли матерей выявлена тенденция к инфантилизации ребенка, приписывание ему личной и социальной несостоятельности;
- среди родителей превалирует тенденция гипопротекции, когда ребенок чаще оказывается на периферии внимания родителя;
- у меньшей доли родителей выявлена тенденция к потворствованию потребностям ребенка либо выраженная тенденция к недостаточности требований-обязанностей ребенка;
- в выборке родителей превалирует тенденция чрезмерности требований-запретов;
- при этом отмечено наличие тенденции к неустойчивости стилей воспитания, к резкой смене стиля воспитания.

Корреляционный анализ показал ряд проблемных моментов в самооценке старших дошкольников, что тесно связано с фактором семьи:

- выявлен риск развития неадекватно заниженной самооценки у дошкольников при доминировании авторитарных черт в родительском воспитании, высокой выраженности тенденции инфантилизации, отсутствии внимания по отношению к ребенку, игнорировании потребностей

ребенка, чрезмерности требований, запретов и санкций;

- выявлен риск спровоцировать излишне, неадекватно, завышенную самооценку у ребенка-дошкольника при излишне выраженном в родительском воспитании потворствовании.

Результаты проведенного исследования убедительно указывают на необходимость проведения специальной системной работы с родителями воспитанников старших групп детского сада, направленной на формирование адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста. Это доказывается и итогами анкетирования педагогов, согласно которому было установлено что в дошкольных учреждениях:

- недостаточно проводится индивидуальная работа с родителями в случаях, когда ребенок демонстрирует недостаточно адекватную самооценку;
- практически не реализуется системная совместная деятельность родителей и сотрудников дошкольных учреждений, направленная на формирование адекватной самооценки воспитанников.

В связи с выявленным дефицитом реализации педагогических условий для формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста для работы с семьями в рамках Программы оптимизации педагогических условий и методов формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста нами были предложены к использованию педагогическим коллективом ДОО такая современная форма работы, как образовательные вебинары. По цели предлагаемые вебинары для родителей являются образовательными.

Родители дошкольников, как участники вебинара, в его ходе имеют возможность:

- посмотреть саму презентацию в аудио/видео формате;
- задавать вопрос лектору в текстовом чате;
- участвовать в опросах и голосовании;
- посмотреть вебинар в записи (образовательные онлайн-трансляции записываются, и родители, которые не попали на онлайн вещание, имеют возможность в свободное время посмотреть и послушать вебинар по той или иной теме в записи).

Сильной стороной, преимуществом формата образовательных вебинаров для родителей является:

- интерактивность (возможность получать информацию здесь и сейчас, задавать вопросы);
- доступность (из любой локации родители могут получить полезную информацию по вопросу формирования адекватной самооценки своего ребенка).

Для максимальной эффективности такого формата работы с родительской аудиторией требуется устранить ряд возможных проблем:

- необходим качественный Интернет (при потере на какое-то время связи слушатель теряет часть важной информации);

– необходимо владеть минимальными навыками обращения с компьютером и Интернетом.

В рамках большой Программы формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста была разработана мини-программа образовательных вебинаров для родителей детей старшего дошкольного возраста включающая три темы:

Тема 1 «Как устроена детская самооценка».

Тема 2 «Родители и детская самооценка».

Тема 3 «Как формировать здоровую самооценку ребенка».

На первом вебинаре профессиональный педагог-психолог рассказывает родителям о том, как формируется детская самооценка, каков ее уровень и какие факторы на нее влияют. Обсуждаются риски, связанные с низкой самооценкой у детей, а также проблемы, возникающие при слишком высокой самооценке. Ведущие объясняют, что такое адекватная самооценка, и знакомят родителей с возрастными особенностями ее формирования в старшем дошкольном возрасте. Также вводятся понятия амбициозности, уверенности в себе и самооценности.

Второй вебинар посвящен влиянию родительского поведения на самооценку детей. Обсуждаются стили родительского поведения и их влияние на формирование самооценки. Определяется, какое родительское поведение способствует или препятствует развитию адекватной самооценки. Родители узнают о проблемах токсичной критики и получают советы, как правильно хвалить своего ребенка.

В заключительном вебинаре педагог-психолог объясняет, как влиять на самооценку детей и почему это важно. Обсуждается связь между самооценкой, мотивацией и постановкой целей, а также проблема выученной беспомощности. Родители получают советы о том, как помочь детям повысить самооценку, и узнают о важности процесса оценки в этом контексте.

Прежде чем родители начнут знакомиться с содержанием вебинаров, им предоставляется набор инструментов для сопровождения этой образовательной мини-программы: блокнот с рекомендациями, вдохновляющими фразами и практическими заданиями для детей и взрослых; тесты для оценки самооценки для детей и родителей; «Дневник наблюдений за уровнем самооценки ребенка»; трекер «Я и самооценка моего ребенка»; а также специальные трекеры для детей и памятка со списком поддерживающих фраз.

В процессе реализации проекта среди родителей наибольший интерес у участников программы вызвали второй и третий вебинары. На втором вебинаре родители активно обсуждали родительские ошибки, которые негативно влияют на самооценку детей. Изначально многие из них считали, что самооценка детей не зависит от их поведения. Вебинар помог разрушить эти стереотипы, показав, что родительская критика может быть как ток-

сичной, так и конструктивной, причем последняя способствует развитию здоровой самооценки.

Третий вебинар стал для родителей поворотным моментом в понимании важности их роли в формировании самооценки детей, особенно в связи с темой выученной беспомощности. В целом родители отметили полезность материалов, таких как блокноты поддержки и список поддерживающих фраз, которые они активно использовали после вебинаров.

В ходе вебинаров родителям рекомендовалось время от времени заполнять «Дневник мониторинга самооценки ребенка». Это, с одной стороны, позволяло отслеживать изменения в самовосприятии ребенка, а с другой – способствовало повышению ответственности родителей за счет осознания и понимания ими своей роли в процессе формирования самооценки ребенка.

Выводы

В дошкольных образовательных учреждениях недостаточно проводится индивидуальная работа с родителями, особенно в тех случаях, когда у детей есть проблемы с адекватной самооценкой. Также не хватает систематической совместной деятельности, направленной на формирование правильной самооценки у детей. В процессе психодиагностики были выявлены негативные аспекты внутрисемейного влияния на детей старших дошкольных групп. В частности, выявлена тенденция воспринимать своего ребенка как дезадаптированного, акцентировать внимание на его отрицательных качествах и не доверять ему; преобладание чрезмерных требований и запретов, а также нестабильность стилей воспитания с частой сменой подходов. Дети старшего дошкольного возраста склонны приписывать свои оценки положительным качествам значимых взрослых или сверстников. В среднем уровень самооценки находится на нижней границе нормы, но есть тенденция к ее неадекватному занижению. Для улучшения педагогических условий формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста предложены к реализации образовательные вебинары для родителей.

Литература

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2019. – 398 с.
2. Выготский, Л.С. Психология. – М.: Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 2000. – 1006 с.
3. Кочеткова, Т.Н. Самооценка дошкольника как индикатор благополучия семейных отношений // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 5 (73). – С. 96.
4. Сорокина, Е.В. Понятие семейного воспитания, детско-родительских отношений, нарушения семейного воспитания // Вопросы устойчивого развития общества. – 2022. – № 2. – С. 61.

5. Фомина, О.С. Психологические особенности образа Я // Молодой ученый. – 2020. – № 22 (312). – С. 497.

SELF-ESTEEM OF PRESCHOOL CHILDREN AND CONDITIONS OF ITS FORMATION IN THE FAMILY

Safaraliev R.A.

Kindergarten No. 30 "Korablik" of general developmental type with priority implementation of activities in the artistic and aesthetic direction of children's development of Korsakov city district of Sakhalin region

The article is devoted to the study of the process of formation of self-esteem of preschool children in the framework of family education. Psychological and pedagogical aspects of self-esteem formation in children of this age group are covered. The ways of influence of conditions of family environment on the development of adequate self-esteem in children of senior preschool age are considered.

The methodology of the experimental study, the purpose of which is to identify pedagogical conditions that promote the formation of adequate self-esteem, is also described. Within the framework of the study, different levels of self-esteem in older preschool children are determined and possible links between its formation and the peculiarities of family upbringing are established. Both quantitative and

qualitative analysis of the obtained data, including comparison of the results, was carried out.

In order to improve the conditions of pedagogical work for the formation of adequate self-esteem in children at home, recommendations were developed addressed to the teams of pre-school institutions for interaction with the families.

Keywords: self-esteem, pedagogical conditions, preschool age, educational process, family.

References

1. Bozhovich, L.I. Personality and its formation in childhood. – SPb.: Peter, 2019. – 398 c.
2. Vygotsky, L.S. Psychology. – Moscow: April press: EX-MO-press, 2000. – 1006 c.
3. Kochetkova, T.N. Self-esteem of preschoolers as an indicator of family relations // Society: sociology, psychology, pedagogy. – 2020. – № 5 (73). – С. 96.
4. Sorokina, E.V. The concept of family upbringing, child-parent relations, violation of family upbringing // Voprosy stoichivogo razvitiya obshchestva. – 2022. – № 2. – С. 61.
5. Fomina, O.S. Psychological features of the image of the Self // Young scientist. – 2020. – № 22 (312). – С. 497.

30 лет реформ высшего образования Российской Федерации: этапы, достижения и проблемы

Синяков Андрей Сергеевич,

аспирант кафедры иностранных языков № 1,
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет
имени Г.В. Плеханова»

E-mail: andreyharmonica@gmail.com

В статье представлен комплексный анализ тридцатилетнего периода реформирования системы высшего образования Российской Федерации. Освещены основные этапы трансформации образовательной системы, начиная с периода с 1990-х годов до настоящего времени. Освещены такие вехи реформ как переход на Болонскую систему, введение образовательных стандартов и аккредитации, реализация приоритетных национальных проектов в сфере образования.

Ключевые слова: образование, реформы, вуз, образовательные стандарты, аккредитация, компетенция, закон.

Этап 1. Адаптация

После распада СССР изменения общественно-политического уклада повлекло за собой изменение условий образования. В первую очередь, сокращение финансирования образования со стороны государства, которое, наряду с другими факторами, привело к ухудшению условий и качества образования.

Из Таблицы 1 видно, что, государственные затраты на образование в долях ВВП в 1991–2000 гг. колебались от 4,5% до 3%, но в сопоставимых расходах с учетом инфляции в 1990–1998 гг. наблюдалось практически непрерывное снижение финансирования от условных 100% в 1991 г. до 38% в 1998 г., т.е. в 2,63 раза. (Таблица 1) [1].

В 1991 году насчитывалось 514 государственных вузов, в которых обучалось 2,8 млн студентов. Не государственных вузов ещё не было.

Основной задачей в этот период являлось сохранение основ государственной системы образования, предотвращение процессов её хаотизации и деградации и обеспечение её основ выживания в условиях рыночных реформ [2].

Принятие в 1992 году Закона Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266–1 “Об образовании” (далее – Закон об образовании) стало отправной точкой решения этой задачи [3]. Этот Закон закрепил базовые принципы образовательной системы и дал возможность государственным образовательным учреждениям разрабатывать образовательные программы и учебные планы. До принятия этого закона система высшего образования была строго централизованной, с едиными учебными планами и программами, утверждаемыми Министерством высшего и среднего специального образования СССР. Закон также ввёл три ключевых механизма контроля качества: государственные образовательные стандарты, государственную аккредитацию и государственные дипломы. Однако, эти требования на момент принятия Закона не были обязательны: например, до 2000-х годов государственная аккредитация вузов не была обязательной, она носила относительно добровольный характер для государственных вузов и рекомендательный – для негосударственных [4].

Система образования стала менее централизованной, что позволило региональным и местным органам власти принимать решения о развитии образовательной инфраструктуры и содержании образования с учетом местных потребностей и возможностей. Возникли частные вузы, получившие правовой статус. В этот период ежегодно соз-

давалось около 50 новых негосударственных вузов. К 2000 году существовало уже 358 негосудар-

ственных вузов, что составляло 37% от их общего количества. (Таблица 2).

Таблица 1 Государственное финансирование образования в России в 1991–2000 гг. (По данным [1])

Государственные расходы на образование	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
В долях ВВП, %	3,6	4,0	4,5	4,5	3,7	3,9	4,5	3,7	3,2	3,0
В сопоставимых ценах, рассчитанных методом дефлятирования издержек по статьям бюджетной классификации расходов (1991 год взят за 100%)	100	62	65	64	45	45	52	38	43	48

Таблица 2. Динамика изменения численности вузов и студентов в 1991–2000 гг. (По данным [5])

Год	Государственные вузы	Частные вузы	Всего вузов	Общее кол-во студентов (млн чел.)
1990–1991	514	0	514	2.8
1995–1996	569	193	762	2.7
2000–2001	607	358	965	4.7

22 августа 1996 года был принят Федеральный закон Российской Федерации № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [6]. Закон заложил правовую основу для развития системы высшего образования в России. Его суть заключалась в гарантировании гражданам РФ права на бесплатное получение высшего образования на конкурсной основе в государственных вузах, а также в обеспечении свободы выбора формы обучения, образовательного учреждения и направления подготовки. Закон также установил уровни высшего профессионального образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) и определил цель интеграции образования и науки (статья 2.1): кадровое обеспечение научных исследований, а также развитие и совершенствование системы образования путём использования новых знаний и достижений науки и техники.

Ключевым результатом либерализации и развития частного сектора в высшем образовании России 1990-х годов стало формирование конкурентной образовательной среды, где государственные и негосударственные вузы начали сосуществовать и развиваться параллельно, что привело к значительному расширению доступа к высшему образованию для различных слоев населения через рост предложения образовательных услуг. Однако, рыночная конкуренция не привела к стимулированию повышения качества образования.

Этап 2. Усиление контроля и заимствование западной модели

Рост сектора частного образования в России принес и негативные изменения. Многие частные вузы

предлагали формальное образование без должного контроля знаний, работая как «дипломные фабрики». Кроме того, массовый выпуск юристов, экономистов и менеджеров привёл к дисбалансу на рынке труда: спрос на инженеров, педагогов, врачей и технических специалистов не удовлетворялся на фоне избытка выпуска юристов, экономистов и менеджеров, в значительной степени негосударственными вузами со слабо контролируемым качеством образования. (Таблица 3).

Таблица 3. Доля выпускников по направлению обучения по отношению к общему числу выпускников, %. (По данным [5])

Группы специальностей	1990 г.	1999 г.	Изменение 1999 г./1990 г.
Инженерные	35	21	Падение в 1,7 раза
Естественно-научные	9	7	Падение в 1,3 раза
Образование	10	8	Падение в 1,3 раза
Здравоохранение	6	5	Падение в 1,2 раза
Гуманитарно-социальные	12	18	Рост в 1,5 раза
Экономика и управление	14	22	Рост 1,6 раза

Для преодоления негативных последствий либерализации образования были введены дополнительные нормы государственного регулирования.

В 2000 году стала обязательной государственная аккредитация [7].

В этом же году появились государственные образовательные стандарты второго поколения,двигающие требования к содержанию и организации подготовки специалистов, где основной акцент делался на результаты образования и компетенции выпускников, а не только на учебные дисциплины и часы.

С 2010 г. внедряются новые федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования (ФГОСы), регламентирующие требования к образовательным программам [8].

ФГОС ВПО ввел в лексикон высшей школы России новый термин – «компетенция». Общеευропейский компетентностный подход был призван устанавливать соответствие между требованиями к подготовке специалиста (его компетентности

в соответствии с предъявляемыми требованиями), содержанием образовательной программы и результатами обучения. Переход от единого государственного стандарта к новым стандартам ВПО характеризовался существенной трансформацией подходов к оценке качества образования: от простого контроля содержания к комплексной оценке компетенций и результатов обучения и развития практико-ориентированного подхода.

Вместе с установлением новых стандартов качества образования, Россия активно расширяла международные образовательные связи, присоединившись в 2003 году к Болонскому процессу, направленному на создание единого европейского пространства высшего образования.

В 2005 году был утвержден «План мероприятий по реализации положений Болонской декларации» на 2005–2010 годы, который включал следующие направления [9]:

1. Развитие двухуровневой системы образования (внедрение бакалавриата и магистратуры, разработка новых моделей подготовки специалистов, определение направлений, сохраняющих специалитет, создание новых государственных образовательных стандартов);
2. Введение системы зачетных единиц (ECTS): анализ опыта вузов, уже работающих по системе кредитов, формирование накопительной системы зачетных единиц, переход на модульную организацию образовательного процесса;
3. Унификацию документов об образовании: разработка единого образца приложения к диплому и перевод на английский язык дисциплин государственных стандартов, создание системы классификации образовательных программ, перевод на английский язык дисциплин государственных стандартов, введение обще-европейского приложения к диплому (Diploma Supplement);
4. Развитие системы признания документов: совершенствование системы признания иностранных документов, создание системы подготовки специалистов по признанию, разработка методических рекомендаций по признанию документов;
5. Обеспечение качества образования: создание системы критериев оценки качества, разработка технологии государственной аккредитации программ, формирование базы данных российских и зарубежных программ, создание Евразийской сети органов по оценке качества;
6. Развитие академической мобильности: создание нормативно-правовой базы, внедрение системы грантов для студентов и преподавателей, поддержка внутрироссийской и европейской мобильности;

К 2011 году Россия полностью перешла на Болонскую систему. Присоединение к Болонскому процессу стандартизировало процесс обучения и облегчило перевод студентов между вузами, позволило российским вузам участвовать в европейских программах академической мобильности,

а студентам – выбирать более узкую специализацию на втором этапе, с продолжением обучения за рубежом и быстро адаптироваться к изменениям на рынке труда. В целях соответствия требованиям болонской системы стимулировало российские вузы пересмотреть учебные программы, улучшить материально-техническую базу и повысить квалификацию преподавателей [10].

В то же время Болонская система столкнулась с критикой из-за несоответствия традициям отечественного образования. Главным недостатком стала двухуровневая структура (бакалавриат/магистратура), которая, по мнению экспертов, сокращала сроки фундаментальной подготовки, особенно в инженерных, медицинских и естественно-научных направлениях(ссылки). Работодатели зачастую воспринимали бакалавров как «недоученных» специалистов, что создавало проблемы с трудоустройством выпускников. Кроме того, система кредитных единиц (ECTS) привела к формализации обучения: упор сместился на механическое накопление баллов, а не на углублённое освоение дисциплин. Культурный разрыв также сыграл роль – российская модель исторически ориентировалась на специалитет (5–6 лет), обеспечивающий законченную квалификацию, тогда как Болонский процесс требовал перестройки под унифицированные стандарты, игнорируя специфику локальных рынков труда и научных школ [11].

В 2013 году была запущена государственная программа повышения конкурентоспособности российских университетов – Проект 5–100 [12]. Цель проекта заключалась во вхождении минимум пяти российских вузов в топ-100 мировых рейтингов (QS, THE, ARWU) к 2020 году, модернизации образовательных программ, повышении доли иностранных студентов, увеличении числа научных публикаций в международных базах (Scopus, Web of Science) и повышения престижа российского образования за рубежом.

Реализация проекта проходила в три этапа:

1) 2013–2015: Отбор 15 вузов-участников (позже расширен до 21) – выделение грантов, разработка «дорожных карт» для каждого вуза;

2) 2016–2018: Интенсификация реформ – усиление международного партнерства с зарубежными вузами, привлечение иностранных преподавателей и студентов, внедрение программ на английском языке;

3) 2019–2020: Финальная фаза – фокус на публикационную активность, увеличение доли иностранных студентов до 15–20% в ведущих вузах, запуск онлайн-курсов и цифровых платформ;

Несмотря на ежегодное выделение грантов в размере 10 млрд рублей, главную цель проекта достичь не удалось – ни один вуз не вошел в топ-100 QS или THE. Лучшие результаты показали МГУ (84-е место в QS (2020)) и МФТИ (169-е место в QS (2020)). НИУ ВШЭ, ИТМО, ТГУ вошли в топ-300.

Однако, удалось достичь увеличения числа публикаций в Scopus на 60% (2013–2020) и роста

доли иностранных студентов с 3% до 8% (в вузах-участниках). Кроме того, были запущены онлайн-курсы и цифровые платформы.

В результате реализации Проекта 5–100 был создан Научно-технологический парк биомедицины в Сеченовском университете [13]. В рамках проекта были сформированы центры передовых исследований на базе крупных научных подразделений, например Центр исследования экономики знаний и нейроэкономики и Центр когнитивных исследований на базе Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) [14].

Этап 3. Развитие национальных образовательных проектов и переход к суверенной образовательной модели

Опыт 30 лет реформ системы высшего образования Российской Федерации выявил недостатки слепого копирования западной модели, без учёта национальной специфики. Болонская система позволила России формально войти в мировой образовательный тренд, но не смогла полностью учесть национальные особенности, где запрос на глубокую специализацию, связь с реальным сектором и региональные особенности остаются системообразующими факторами.

24 мая 2022 года министр образования России Валерий Фальков объявил о выходе России из Болонской системы образования. Указом Президента РФ № 343 от 12 мая 2023 года было принято решение о запуске пилотного проекта на 2023/24–2025/26 учебные годы по изменению уровней профессионального образования, предполагающего новые уровни высшего образования: базовое (4–6 лет), специализированное высшее образование (срок обучения 1–3 года) и аспирантуру как отдельный вид профессионального образования. [15] Указ положил начало постепенному возврату к национальной модели, предполагающей возрождение специалитета в приоритетных областях (ИТ, инженерия, педагогика), упор на практико-ориентированное обучение и сотрудничество с предприятиями.

Переход к специалитету – не просто возврат к прошлому, но попытка синтезировать советский опыт (возврат к фундаментальной подготовке и обеспечению синергии теории и практики) с современными вызовами, такими как цифровизация и импортозамещение. Этот шаг отражает стремление создать суверенную образовательную модель, соответствующую национальным интересам и технологическим амбициям страны.

С принятием Постановления Правительства Российской Федерации от 13 мая 2021 года № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства „Приоритет-2030“» [16] был дан старт новейшему этапу реформ, направленному на синтез международного опыта и традиционных подходов.

Цель программы – к 2030 году сформировать в России более 100 прогрессивных современных университетов, которые станут центрами научно-технологического и социально-экономического развития страны. Реализация программы осуществляется через комплекс мер, направленных на повышение глобальной конкурентоспособности университетов, интеграцию образовательной, научной и инновационной деятельности, а также на обеспечение регионального развития. Механизмы реализации программы включают в себя грантовую поддержку, систему KPI и сетевые коллаборации из вузов, научных центров и промышленных партнёров.

Программа «Приоритет-2030» реконфигурирует традиционную модель университета, трансформируя его в хаб инноваций, где образование, наука и производство синхронизированы. Программа нацелена на практико-ориентированную подготовку кадров и тесную связь вузов с отраслями экономики при поддержке современных цифровых инструментов. Цифровизация позволяет масштабировать советский принцип «образование через практику»: через анализ Big Data формируются гибкие учебные программы, отвечающие запросам рынка труда, а искусственный интеллект оптимизирует индивидуальные траектории обучения. Одновременно программа сохраняет системность советской модели, делая ставку на междисциплинарность и интеграцию науки, образования и производства – от разработки инноваций в вузовских лабораториях до их внедрения в реальный сектор через технологические стартапы и промышленные кластеры. Таким образом, «Приоритет 2030» направлен на трансформацию прошлого опыта России в современных реалиях, обеспечивая единство образования и производства в условиях цифровой эпохи.

Выводы

Тридцатилетний период реформирования высшего образования в России характеризуется тремя ключевыми этапами трансформации образовательной системы. Первый этап (1990-е годы) ознаменовался формированием двухуровневой модели высшего образования и созданием конкурентной среды между государственными и негосударственными вузами, что существенно расширило доступ населения к высшему образованию, но повлекло проблемы с качеством образования.

Второй этап, связанный с присоединением к Болонскому процессу, принес как положительные результаты (стандартизация обучения, академическая мобильность), так и существенные проблемы, обусловленные несоответствием западных образовательных моделей отечественным традициям и специфике рынка труда.

На третьем этапе произошел поворот к развитию суверенной образовательной модели, выходу из Болонской системы и запуску национального проекта «Приоритет 2030». Этот период характери-

зуется отказом от слепого копирования зарубежных практик и переходом к формированию собственной модели высшего образования, учитывающей как позитивный опыт предыдущих реформ, так и выявленные недостатки.

В результате проведенных преобразований российская система высшего образования приобрела более гибкую и адаптивную структуру, сохранив при этом свои ключевые преимущества. Дальнейшее развитие образовательной системы должно быть направлено на развитие национальных образовательных проектов с учетом накопленного опыта и создание инновационной образовательной среды, обеспечивающей эффективную подготовку высококвалифицированных кадров в традиционных и прорывных направлениях, что необходимо для перехода России к пятому и шестому технологическим укладам.

Литература

- О.Н. Болдов, В.Н. Иванов, А.В. Суворов, Т.К. Широкова Динамика и структура сферы образования в России в 90-е годы // Научная электронная библиотека CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-i-struktura-sfery-obrazovaniya-v-rossii-v-90-e-gody?ysclid=m8hcga7ztf257469233>
- Кушнир М.В. О реформе образования в 1990-х гг. // Научная электронная библиотека CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-reforme-obrazovaniya-v-1990-h-gg>
- Закон РФ “Об образовании” от 10.07.1992 N 3266–1 // Собрание законодательства РФ. – 1992. – № 30. – Ст. 3444.
- Одегов Ю.Г., Гарнов А.П. Реформа российского образования: проблемы, результаты, перспективы // Научная электронная библиотека CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reforma-rossiyskogo-obrazovaniya-problemy-rezultaty-perspektivy>
- Федеральная служба государственной статистики. Образование в России. [Электронный ресурс]. – URL: https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm
- Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 N 125-ФЗ
- Постановление Правительства РФ от 2 декабря 1999 г. № 1323 “Об утверждении Положения о государственной аккредитации высшего учебного заведения” // Собрание законодательства Российской Федерации, 1999, № 49, ст. 6006.
- Высшая школа экономики. История развития [Электронный ресурс] // Официальный сайт НИУ ВШЭ – Нижний Новгород. – URL: <https://25.hse.ru/development/story3>
- Приказ Минобрнауки России от 15.02.2005 № 40 “Об утверждении Плана мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы” // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти, 2005, № 13.
- Михайлова О.П., Пещеров Г.И. Результаты Болонского процесса в системе высшего образования России // Научная электронная библиотека CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-bolonskogo-protsessa-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-rossii>
- Негативные последствия перехода российского образования на болонскую систему // Наука и образование сегодня. 2024. № 6
- Указ Президента РФ от 7 мая 2012 года № 599 “О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки” // Собрание законодательства РФ. 2012. № 19. Ст. 2331.
- Проект “5–100”: итоги программы // Forbes.ru. URL: <https://www.forbes.ru/education/518848-proekt-5-100-itogi-programmy>
- “5–100”: работа на перспективу // Университетская книга. URL: <https://www.unkniga.ru/vish-ee/5447-5-100-rabota-na-perspektivu.html>
- Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 “О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования” // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?ysclid=m8g2n94vh1788556668>
- Постановление Правительства Российской Федерации от 13 мая 2021 года № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства „Приоритет-2030“»

30 YEARS OF REFORMS IN HIGHER EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: STAGES, ACHIEVEMENTS AND PROBLEMS

Sinyakov A.S.

Plekhanov Russian University of Economics

The article presents a comprehensive analysis of the thirty-year period of reform of the higher education system of the Russian Federation. The main stages of the transformation of the educational system, starting from the period from the 1990s to the present, are highlighted. Such milestones of reforms as the transition to the Bologna system, the introduction of educational standards and accreditation, and the implementation of priority national projects in the field of education are highlighted.

Keywords: education, reforms, higher education institution, educational standards, accreditation, competence, law.

References

- O. N. Boldov, V.N. Ivanov, A.V. Suvorov, T.K. Shirokova Dynamics and structure of the education sector in Russia in the 90s // Scientific electronic library CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-i-struktura-sfery-obrazovaniya-v-rossii-v-90-e-gody?ysclid=m8hcga7ztf257469233>
- Kushnir M.V. On the education reform in the 1990s // Scientific electronic library CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-reforme-obrazovaniya-v-1990-h-gg>
- Law of the Russian Federation “On Education” of 10.07.1992 N 3266–1 // Collection of Legislation of the Russian Federation. – 1992. – No. 30. – Art. 3444.

4. Odegov Yu.G., Garnov A.P. Reform of Russian Education: Problems, Results, Prospects // Scientific Electronic Library CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reforma-rossiyskogo-obrazovaniya-problemy-rezultaty-perspektivy>
5. Federal State Statistics Service. Education in Russia. [Electronic resource]. –URL: https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm
6. Federal Law “On Higher and Postgraduate Professional Education” dated 22.08.1996 N 125-FZ
7. Resolution of the Government of the Russian Federation dated December 2, 1999 N 1323 “On Approval of the Regulation on State Accreditation of Higher Education Institutions” // Collection of Legislation of the Russian Federation, 1999, No. 49, art. 6006.
8. Higher School of Economics. History of Development [Electronic resource] // Official website of the National Research University Higher School of Economics – Nizhny Novgorod. – URL: <https://25.hse.ru/development/story3>
9. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 15.02.2005 No. 40 “On approval of the Action Plan for the implementation of the provisions of the Bologna Declaration in the system of higher professional education of the Russian Federation for 2005–2010” // Bulletin of regulatory acts of federal executive bodies, 2005, No. 13.
10. Mikhailova O.P., Peshchero G.I. Results of the Bologna Process in the Higher Education System of Russia // Scientific Electronic Library CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-bolonskogo-protssesa-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-rossii>
11. Negative consequences of the transition of Russian education to the Bologna system // Science and education today. 2024. No. 6
12. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2012 No. 599 “On measures to implement state policy in the field of education and science” // Collection of Legislation of the Russian Federation. 2012. No. 19. Art. 2331.
13. Project “5–100”: program results // Forbes.ru. URL: <https://www.forbes.ru/education/518848-proekt-5-100-itogi-programmy>
14. “5–100”: work for the future // University book. URL: <https://www.unkniga.ru/vishee/5447-5-100-rabota-na-perspektivu.html>
15. Decree of the President of the Russian Federation of 12.05.2023 No. 343 “On Certain Issues of Improving the Higher Education System” // Official Internet Portal of Legal Information. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?ysclid=m8g2n94vh1788556668>;
16. Resolution of the Government of the Russian Federation of May 13, 2021 No. 729 “On Measures to Implement the Strategic Academic Leadership Program “Priority-2030”

Педагогические подходы к процессу обучения английскому языку в школах Индии

Хмызов Максим Владимирович,

ведущий специалист управления сопровождения научных исследований, аспирантуры и докторантуры, Институт содержания и методов обучения
E-mail: hmv640@gmail.com

Работа посвящена определению педагогических подходов к процессу обучения английскому языку в школах Индии. Дано описание типологии индийских школ по критерию доступности английского языка в среде овладения языком. Рассмотрены рекомендации Национальной рамочной учебной программы об используемых учителями подходах. Отмечено, что планирование и реализация обучения английскому языку в различных индийских условиях требует гибкого подхода, который соответствует разнообразным потребностям обучающихся. С опорой на работы индийских исследователей определены педагогические подходы к процессу обучения английскому языку в школах Индии: структурный, естественный, коммуникативный, задачный и транслингвальный подходы. Для достижения цели использовалась совокупность теоретических (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и конкретизация) и эмпирических методов (изучение литературы, нормативно-правовых документов, результатов деятельности общеобразовательных организаций).

Ключевые слова: англоязычное образование, структурный, естественный, коммуникативный, задачный и транслингвальный подходы, процесс обучения английскому языку.

Введение

Образование в Индии чрезвычайно сложное и разнообразное. В дополнение к огромному масштабу школьного образования в стране – 1,5 миллиона школ, 260 миллионов обучающихся и 9,7 миллиона учителей – национальная политика в области образования действует наряду с политикой, определенной и реализуемой на местном уровне в 28 штатах и восьми союзных территориях. В стране также существует более 400 000 частных школ, часто слабо регулируемых и обладающих большей автономией, чем государственные школы, в которых учится значительная часть обучающихся школьного возраста. Индия также богата многоязычием: в ней используются сотни языков, а национальная политика делает упор на изучение как минимум трех языков в школе. Именно в этом сложном образовательном пространстве разворачивается система обучения английскому языку в стране.

«Обучение английскому языку в Индии – это впечатляюще масштабное и очень сложное явление, наделенное как сильными сторонами, так и столь же серьезными недостатками, и ограничениями. Ландшафт преподавания английского языка как на школьном, так и на высшем уровнях образования огромен, разнообразен и сложен» [6]. Изменение статуса (роли и места) английского языка от колониального наследия к известности, которую он приобрел сегодня, привлекает внимание исследователей в последнее время. Новыми областями исследований в последние годы стали работы, посвященные непрерывному профессиональному развитию преподавателей английского, использованию современных информационно-коммуникативных технологий в преподавании английского языка, цифровизации образования, обучения английскому языку в начальной школе и т.д. Во многих из них отмечается, что «обучение английскому языку в школах страны не соответствует таким современным системным требованиям, как ориентация на повышение качества обучения, индивидуализация образования, личностно-ориентированный подход в обучении языкам. Во многом это связано с тем, что после приобретения независимости английский язык был признан «библиотечным языком», необходимым для получения высшего образования» [1]. В таких условиях особенно актуализируется необходимость разработки и реализации эффективных педагогических подходов к процессу англоязычного образования, удовлетворяющих стремительно растущий спрос населения на качественное обучение английскому языку.

Целью исследования является определение педагогических подходов к процессу обучения английскому языку в школах Индии.

Методология и методы исследования

Для достижения цели использовалась совокупность теоретических (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и конкретизация) и эмпирических методов (изучение литературы, нормативно-правовых документов, результатов деятельности общеобразовательных организаций).

Результаты исследования

Для выявления и описания педагогических подходов к процессу обучения английскому языку в школах Индии мы обратились к результатам исследований National Council of Educational Research and Training (NCERT) (Национальный совет исследований в образовании и профессиональной подготовки), целью которого является разработка и распространение научно-методического обеспечения процесса обучения в школах Индии [13].

На разных этапах развития английского языка после обретения Индией независимости растет неизбежная потребность населения в изучении английского языка. Р. Меганатан выделяет «пять фаз развития английского языка: фазу использования английского языка как инструмента для торговли и транспорта, фазу внедрения английского языка в систему образования, фазу распространения английского языка, обретающего статус второго языка, фазу конфликта идентичностей между призывами «Долой английский!» и «Английский для развития!», а также фазу глобализации 1990-х годов» [11].

При этом неуклонно растет тенденция использования английского языка как средства обучения в индийских школах. Динамика роста использования английского языка в качестве средства обучения на школьном уровне показана в таблице.

Таблица. Английский язык как средство обучения в индийских школах

	Первичный этап		Средний этап		Старший этап	
	1993	2002	1993	2002	1993	2002
Английский как средство коммуникации в %	4.99	12.98	15.91	18.25	18.37	25.84

Динамика такого роста наблюдается и на уровне среднего и высшего среднего образования. В Индии с либерализованной экономикой спрос на обучение английскому языку варьируется в зависимости от школьных ресурсов, таких как наличие квалифицированных учителей и организация образовательного процесса. Существуют разные типы школ: государственные, где обучение ве-

дётся на местных языках; частные англоязычные школы, известные как «публичные»; Кендрия Видьялайи (где учатся дети государственных служащих) и Наводая Видьялайи, созданные для поддержки одарённых детей из сельской местности. Кендрия Видьялайи управляются автономной организацией, созданной Министерством развития человеческих ресурсов Индии.

Последние две категории школ работают по смешанной методике обучения, суть которой в том, что школьники изучают предметы естественнонаучного цикла и математику на английском языке, а социальные науки – на индийских языках. В некоторых школах классы делятся на секции, в одной из которых обучение ведется на английском языке. В большинстве нехиндия-язычных штатов Индии вторым языком был хинди [9], однако в настоящее время он заменен английским языком. В связи с тем, что сегодня английский язык является стандартным средством обучения наукам и профессиональным предметам на университетском уровне по всей стране, это создает «огромный лингвистический разрыв» для обучающихся, которые посещали школы на родном языке (где английский язык низведен до положения предмета третьего языка) [Там же].

Ситуация с преподаванием английского языка в школах разнообразна и зависит от уровня владения языком учителями и доступности английского в среде обучения. Исследователь Дж. Курриен выделяет четыре типа школ. Первые имеют квалифицированных учителей и языковую среду, такие как элитные частные и государственные школы. Вторые имеют учителей с ограниченным знанием языка, а ученики владеют английским на низком уровне – это частные школы с обучением на новом английском. Третьи имеют традиционное обучение с детьми из разных слоев общества, например, региональные средние школы. Четвертые, в которых обучаются большинство учеников начальной школы в сельских районах, имеют наименьший уровень знаний языка у учителей [8].

Несколько иную классификацию рассматривает Р. Меганатан, дифференцируя школы по месту их расположения. Большинство сельских школ в Индии сегодня относятся к четвертой категории, где есть обучающиеся, почти не знакомые с английским языком, где у учителей уровень владения находится под вопросом и где родители не могут поддержать своих детей в изучении языка. Р. Меганатан подчеркивает неравенство в образовании по английскому языку в контексте одного из южных индийских штатов, Тамилнаду, с «классовой точки зрения» [10].

Исследователь выделяет три типа школ: тип «А» находится в больших городах и обслуживает детей из семей среднего класса, тип «В» также в крупных и небольших городах, обучая детей с ограниченными финансовыми возможностями, а тип «С» расположен в небольших городах и сельской местности. В школах типа «С» «ни учителя, ни ученики в этих школах не перемещают-

ся в англоговорящем мире так, как это делают их коллеги в городах, что создает большее беспокойство по поводу изучения английского языка в этих учебных заведениях» [Там же].

Две последние категории свидетельствуют о том, что преобладающее разнообразие ситуаций преподавания английского языка даже в пределах небольшого города представляет собой серьезную проблему для эффективного планирования и реализации языкового образования. Кроме того, по мнению ученого, существует общее недовольство тем, как язык преподается в большинстве школ, особенно в государственных школах, управляемых штатами. Общее мнение о том, что индийская методология обучения английскому языку всегда строилась на заимствованных методах, взятых непосредственно из коренного англоязычного мира.

В большинстве школ по-прежнему доминирует сильная зависимость от грамматики, перевода и структурного подхода, а также преподавание, ориентированное на учителя. Более того, неизменной оказалась позиция учителя английского языка, который не ориентирован на изменения в своей деятельности. «Невнятность» содержания, а также отношение к языку как к «содержательному» предмету с точки зрения материалов и аудиторных занятий увеличивают нагрузку на учащегося. Английский язык как школьный предмет становится основной причиной того, что обучающиеся бросают школу по окончании 10 класса.

Принятая в 2005 году Национальная рамочная учебная программа акцентирует внимание на снижении нагрузки на обучающихся путем предложения методов, которые могли бы связать обучение с жизнью обучающихся. В ней отмечается, что «нагрузка на детей является серьезным препятствием в изучении всех учебных предметов, в том числе и языков их преподавания. Непонимание языка предмета содержания (например, естественных наук, математики или социальных наук) и обучение на языке, который не является их родным языком, оказывается серьезным испытанием для детей» [11]. Введение английского языка без адекватных ресурсов, особенно учителей английского языка, ставит под серьезную угрозу и качество образования.

В документе с изложением результатов исследования состояния преподавания индийских языков справедливо утверждается следующее. «Там, где есть квалифицированные учителя и адекватная инфраструктура, английский язык может быть введен с начальной ступени, но в течение первых двух лет он должен быть сосредоточен в основном на устно-слуховых навыках, простых лексических единицах или какой-либо повседневной беседе. Использование родных языков, обучающихся не должно быть запрещено на уроках английского языка, а обучение должно осуществляться на основе работы с текстом, который был бы понятен ребенку. В случае отсутствия квалифицированных учителей английский язык должен быть вве-

ден после начальной школы и его объем должен быть увеличен таким образом, чтобы обучающиеся в скором времени достигли уровня своих одноклассников, которые рано начали изучать английский язык» [12].

Если оглянуться к истокам реформирования системы обучения английскому языку в Индии, то в 1950-е годы английский преподавали грамматико-переводным методом. На практике применялся структурный подход к обучению языку. Однако эти методы не дали желаемых результатов. Было обнаружено, что изучающие язык очень хорошо понимают структуру языка, но, когда дело доходит до использования языка в реальных жизненных ситуациях, они не могут использовать его эффективно. В 1980-е годы практиковался коммуникативный подход к изучению языка, который был полезен для обучающихся, которые имели достаточное знание языка. Однако в такой стране, как Индия, где преобладают разнообразные ситуации преподавания и обучения, необходимо приобретение базовых знаний языка. Такие подходы, как коммуникативный подход (Х.Г. Видоусон, 1978) [15], естественный подход (С. Крашен, 1983) [7] и целостный языковой подход, набирающие обороты в Индии, – все они ставят акцент на предоставлении обучающимся значимых, коммуникативных фрагментов языка. Обучающиеся не могут оказаться в этой среде за пределами школы, поэтому такие материалы должны быть предоставлены в классе.

Для достижения этой цели важно опираться на существующие знания обучающихся, а учителя должны быть уверены в своих знаниях языка. Предоставляя богатый содержательный контекст ввода, необходимо иметь в виду следующее:

- родной язык обучающихся;
- многоязычие;
- доброжелательную ситуацию обучения;
- выход за рамки учебника;
- соединение обучения с внешним миром [6].

До 1990-х годов наиболее распространенным методом преподавания английского языка в индийских классах был *метод грамматического перевода*. Обучающиеся должны были запоминать грамматические правила и словарный запас, а также переводить предложения с английского на родной язык и наоборот. Этот метод пришел из Британии в колониальную эпоху и оставался основным методом преподавания любого иностранного языка носителям языка. У такого способа обучения были серьезные недостатки – устной речи не уделялось должного внимания.

В последние десятилетия *прямой метод* считается наиболее подходящим подходом к обучению иностранному языку индийских школьников. Прямой метод ориентирован на преподавание и изучение иностранного языка без помощи родного языка. Педагогический процесс направлен на правильное произношение, словарный запас и свободу самовыражения. Важнейшей характеристикой этого метода является акцент на непосредствен-

ном контакте с языком. Сначала этот подход в основном использовался в частных языковых школах как ответ на грамматику и метод перевода.

В противоположность этому подходу К.К. Гаутам подчеркивает, «что язык состоит из «структур», и преподавание иностранного языка должно включать объяснение этих *структур* студентам, а не заставлять их изучать словарный запас этого языка. Поскольку эти *структуры* являются основой любого языка и по большей части уникальны, при обучении любому иностранному языку особое внимание следует уделять фонологическим и грамматическим структурам, а не словарному запасу» [3].

Как считает индийский лингвист-методолог Капур К., в Индии изучение английского языка направлено на достижение двойной цели, которая состоит в том, «что, во-первых, обучающиеся должны иметь возможность использовать язык для базового общения, и, во-вторых, они должны иметь возможность использовать его для получения знаний, т.е. грамотности» [6, р. 31]. Таким образом, чтобы преподавать английский как второй язык, необходимо развивать языковой подход в рамках всей учебной программы. Язык лучше всего усваивается через значимые контексты, и языки изучаются имплицитно, а не эксплицитно. Обучающиеся понимают и передают сообщение, слушая или читая его, чтобы найти смысл. Таким образом, необходима насыщенная коммуникативная программа, чтобы заложить прочную основу для изучения второго языка. Чтобы обеспечить это на уроке, учителю необходимо:

- создать благоприятную атмосферу в классе и обеспечить участие всех обучающихся;
- использовать творческие и инновационные методы, подходящие для различных ситуаций;
- связать изучение языка с повседневной жизнью, культурой и обществом обучающихся;
- использовать ролевую игру и рассказ историй в качестве стратегии обучения всем четырем навыкам одновременно;
- осмысленно размышлять над событиями, которые происходят в повседневной жизни;
- использовать в классе средства массовой информации, такие как журналы, газеты и т.д.

Чтобы создать такую среду в классе, учителя должны тщательно подбирать соответствующие учебные материалы (учебники, художественная литература, журналы, газеты, радио- и аудиовидео материалы). В то же время учителя должны проявлять уважение к языковому разнообразию страны. Многоязычие присуще индийской идентичности и должно использоваться в качестве ресурса в стратегии обучения в классе. Улучшение лингвистических навыков на одном языке улучшает их на другом. С. Крашен (1985) указывает, что «(хотя) параллельный перевод неэффективен», использование двух языков в классе может «осуществляться таким образом, чтобы обеспечить понятный ввод данных на целевом языке, используя первый язык в качестве основы информации» [7]. Очевидно, что речь идет о таком педагогическом

подходе к процессу обучения английскому языку, как транслингвальный подход. «Транслингвизм представляет собой теоретический и прикладной инструментальный, применение которого обеспечивает совершенствование коммуникативной компетенции обучающихся на основе используемого доступного им лингвистического инструментария как в родном, так и целевом языке. В процессе обучения иностранному языку транслингвальный подход позволяет активировать и объединить ресурсы двух языков, что способствует эффективному развитию не только языковых умений, но и предметных и метапредметных компетенций» [2].

Еще одним подходом к процессу обучения иностранным языкам в Индии является разработка и внедрение технологий обучения языку на основе задач (Task-based Language Teaching) (TBLT), подтвердивших за последние два десятилетия влияние на разработку учебных программ, учебных планов и материалов. Были проведены исследования, чтобы установить эффективность TBLT как метода обучения английскому языку в индийских школах.

Б. Сиваками [14] рассмотрел автономию обучающихся в обучении языку, основанному на задачах, как инновационную стратегию, и обнаружил улучшение навыков говорения у обучающихся, которым был предоставлена свобода в отборе вокабуляра и структур предложений. Было обнаружено, что на навыки говорения влияют средства обучения обучающихся и образование родителей, а также другие данные, такие как пол и место проживания. Мотивация обучающихся и ее связь с автономией оказались решающим фактором. В большинстве исследований проводится эксперимент, чтобы определить эффективность TBLT по сравнению с «традиционными методами или стратегиями» обучения английскому языку. TBLT, в котором задания разработаны правильно, и учитель помогает обучающимся, способствует автономии обучающихся и взаимодействию между собой, что приводит к эффективному усвоению языка.

Из результатов исследований можно сделать вывод, что TBLT может служить инструментом для удовлетворения текущего спроса на знание английского языка для академических целей и трудоустройства. Это необходимо учитывать при разработке учебных программ на уровне среднего образования, а также на уровне бакалавриата.

Преподавание иностранного языка – такой сложный процесс в индийских классах, что можно сказать; не существует единственного идеального метода преподавания английского языка. В такой многоязычной стране, как Индия, у каждого метода есть свои плюсы и минусы. «Сочетание нескольких методов и подходов может быть продуктивным при организации процесса обучения английскому языку, по мнению Аруна Джорджа [5]. Более того, эпоха постмодерна предполагает, что «цель образования в данном случае состоит в том, чтобы показать молодому человеку путь к знани-

ям, сформировать междисциплинарное видение мира, а не заполнить его сознание конкретными знаниями и навыками» [3, p. 353].

Выводы

Проведенный анализ теоретико-методической литературы по проблемам обучения английскому языку в школах Индии позволил выделить ряд подходов к процессу обучения языку, среди которых:

- структурный подход, активно применяющийся с середины прошлого столетия. Основным методом обучения, согласно данному подходу, выступает грамматико-переводной метод. Однако этот метод не дал желаемых результатов. Было обнаружено, что изучающие язык очень хорошо понимают структуру языка, но когда дело доходит до использования языка в реальных жизненных ситуациях, они не могут использовать его эффективно;
- естественный подход, в рамках которого различаются понятия «овладение языком» и «изучение языка». Овладение языком является неявным и приводит к беглому использованию языка. Изучение языка является целенаправленным процессом обучения. Таким образом, акцент смещается на предоставление обучающимся значимого контекста, а не на следование бихевиористскому подходу к изучению языка;
- коммуникативный подход, в центре внимания которого находится формирование коммуникативной компетенции, создание коммуникативной мотивированности учебного процесса, учет личностных особенностей учащегося;
- задачный подход, реализация которого способствует достижению таких целей, как формирование у обучающихся уверенности при попытке говорения; развитие опыта спонтанного взаимодействия; привлечение обучающихся к целенаправленному и совместному использованию языка;
- транслингвальный подход, обеспечивающий совершенствование коммуникативной компетенции школьников на основе использования доступного им языкового багажа как в родном, так и в целевом языке.

Литература

1. Атабекова, А.К. Интеграция английского языка в языковое пространство Индии / А.К. Атабекова // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». – 2016. – № 4. – С. 30–39.
2. Полунина, Л.Н. Транслингвальный подход в практике обучения английскому языку в вузе // Актуальность реализации интегрированного предметно-языкового обучения в иноязычном образовании: материалы междунар. науч.-метод. семинара [Электронный ре-

сурс]. – Электрон. дан. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2022.

3. Bokova, T.N. Postmodern Ideas' Influence On Education (Illustrated By The Usa Experience) / S.V. Ivanova, T.N. Bokova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS), Moscow, Russia, 07–08 июня 2017 года. Vol. 28. – Moscow, Russia: Future Academy.
4. Gautam, K. K. "English language teaching: a critical study of methods and approaches." 1988.
5. George, A. English Language Teaching in India: An Overview // The Creative Launcher. Vol. 1. № 1.
6. Kapur, K. Teaching of English in India – Issues and Concerns // Voices of Teachers and Teacher Educators. Volume VI. Issue I. August 2017. P. 30–39, p.31.
7. Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. 1982. Print Edition. ISBN 0-08-028628-3.
8. Kurrien, J. Notes for the Meeting of the National Focus Group on Teaching of English and Notes on Introduction of English at the Primary Stage. 2005.
9. Mahali, D. A Study of future consequence of implication of NEP 2020 // Journal of Education & Culture. 2023. Volume 13, № 1. pp. 69–75. P. 73. ISSN: 2229–4287 (P).
10. Meganathan, R. English Language Education Situation in India: Pedagogical Perspectives / R. Meganathan // The Journal of English as an International Language. – 2015, 10 (1). – P. 48–66.
11. Meganathan, R. Research in English Language Education in India // Indian Educational Review. 2019. Vol. 57. № 2. P. 7–72.
12. Menon, M. CPD Through Social Networking amongst Indian School Teachers: An Action Research // R. Bolitho and A. Padwad (Eds.). Continuing Professional Development: Lessons from India. The British Council, New Delhi. 2013. pp. 80–87
13. NCERT. Sixth survey of educational research. 1993–2000. Vol I. New Delhi. 2006.
14. Sivakami, B. Integrating Learner Autonomy and Task Based Language Teaching: An Innovative Method for Enhancing the Post Graduate Learners Speaking Skill in English. (Doctoral dissertation). Bharathiar University. 2014
15. Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication (Oxford Applied Linguistics) (1st ed.). Oxford University Press. 1978.

PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN SCHOOLS OF INDIA

Khmyzov M.V.

Institute of Content and Methods of Teaching

This paper is devoted to defining pedagogical approaches to the process of teaching English in Indian schools. A description of the type of Indian schools is given according to the criterion of availability of English in the language proficiency environment. The recommendations of the National Framework Curriculum for the application of pedagogical approaches are considered. It is noted that planning and implementing English language teaching in various Indian

conditions requires a flexible mode that meets the diverse needs of students. Based on the work in Indian countries, it was possible to apply pedagogical approaches to the process of teaching English in Indian schools: structural, conceptual, communicative, problematic and translingual approaches. To achieve the goal, the universality of theoretical (analysis, synthesis, generalization, abstraction and specification) and empirical methods (study of literature, regulatory documents, results of the activities of general education organizations) were used.

Keywords: English-language education, structural, natural, communicative, task-based and translingual approaches, the process of teaching English.

References

1. Atabekova, A.K. Integration of the English language into the linguistic space of India / A.K. Atabekova // Electronic online polythematic journal "Scientific works of KubSTU". – 2016. – No. 4. – P. 30–39.
2. Polunina, L.N. Translingual approach in the practice of teaching English at the university // Relevance of the implementation of integrated subject-language teaching in foreign language education: materials of the inter-dun. scientific and methodological seminar [Electronic resource]. – Electronic data – Tula: Tul. state ped. University named after L.N. Tolstoy, 2022.
3. Bokova, T.N. Postmodern Ideas' Influence On Education (Illustrated By The Usa Experience) / S.V. Ivanova, T.N. Bokova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS), Moscow, Russia, 07–08 ijunja 2017 goda. Vol. 28. – Moscow, Russia: Future Academy
4. Gautam, K. K. "English language teaching: a critical study of methods and approaches." 1988.
5. George, A. English Language Teaching in India: An Overview // The Creative Launcher. Vol. 1. № 1.
6. Kapur, K. Teaching of English in India – Issues and Concerns // Voices of Teachers and Teacher Educators. Volume VI. Issue I. August 2017. P. 30–39, p.31.
7. Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. 1982. Print Edition. ISBN 0-08-028628-3.
8. Kurrien, J. Notes for the Meeting of the National Focus Group on Teaching of English and Notes on Introduction of English at the Primary Stage. 2005.
9. Mahali, D. A Study of future consequence of implication of NEP 2020 // Journal of Education & Culture. 2023. Volume 13, № 1. pp. 69–75. P. 73. ISSN: 2229–4287 (P).
10. Meganathan, R. English Language Education Situation in India: Pedagogical Perspectives / R. Meganathan // The Journal of English as an International Language. – 2015, 10 (1). – P. 48–66.
11. Meganathan, R. Research in English Language Education in India // Indian Educational Review. 2019. Vol. 57. № 2. P. 7–72.
12. Menon, M. CPD Through Social Networking amongst Indian School Teachers: An Action Research // R. Bolitho and A. Padwad (Eds.). Continuing Professional Development: Lessons from India. The British Council, New Delhi. 2013. pp. 80–87
13. NCERT. Sixth survey of educational research. 1993–2000. Vol I. New Delhi. 2006.
14. Sivakami, B. Integrating Learner Autonomy and Task Based Language Teaching: An Innovative Method for Enhancing the Post Graduate Learners Speaking Skill in English. (Doctoral dissertation). Bharathiar University. 2014
15. Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication (Oxford Applied Linguistics) (1st ed.). Oxford University Press. 1978.

Психолого-педагогические подходы к раскрытию творческого потенциала учащихся в сфере традиционных ремёсел

Цзо Юйпу,

аспирант, кафедра живописи, Институт художественного образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
E-mail: zuoyupu@gmail.com

В статье рассматриваются психолого-педагогические подходы к раскрытию творческого потенциала учащихся в сфере традиционных ремёсел в контексте современного образования. Анализируются личностно-ориентированный, деятельностный, культурологический и эмоционально-ценностный подходы, их теоретические основания и практические аспекты реализации. Особое внимание уделяется специфике применения каждого подхода при обучении традиционным ремесленным техникам, представлены конкретные методы и приемы педагогической работы. Подчеркивается роль традиционных ремесел как эффективного инструмента формирования творческих способностей учащихся и сохранения национального культурного наследия. Обосновывается необходимость интеграции элементов народных ремёсел в образовательный процесс современных учебных заведений для комплексного развития творческого потенциала обучающихся и формирования их эстетического восприятия.

Ключевые слова: традиционные ремёсла, творческий потенциал, психолого-педагогические подходы, культурное наследие, эстетическое воспитание, образовательный процесс.

Введение

В эпоху цифровизации, всеобъемлющей информатизации и технологического прогресса человек, погруженный в профессиональную деятельность, зачастую утрачивает интерес к традиционным культурным практикам, транслировавшимся через систему преемственности поколений [1]. В данном контексте актуализируется потребность в осознании того, что совокупность интеллектуальных и духовных достижений человечества во всех сферах жизнедеятельности составляет фундаментальную основу национальной культуры.

Исключительная содержательная многогранность и аксиологическая значимость национального культурного наследия обуславливают особую ценность народного творчества как инструмента нравственно-эстетического формирования личности. Именно поэтому традиционное ремесленное искусство представляет собой значимый компонент социокультурной реальности, воплощенный в концепции народной педагогики и способствующий раскрытию творческого потенциала учащихся [2].

Актуальность исследования психолого-педагогических подходов к раскрытию творческого потенциала учащихся в сфере традиционных ремёсел обусловлена трансформационными процессами XXI века, которые привели к фундаментальным изменениям в системе ценностных ориентаций и осмыслении значимости культурного наследия для национальной идентичности. В эпоху цифровизации и технологического прогресса наблюдается постепенная эрозия устоявшейся системы культурных доминант и нравственных ориентиров, что сопровождается утратой интереса к традиционным культурным практикам, транслировавшимся через систему преемственности поколений.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе и систематизации психолого-педагогических подходов к раскрытию творческого потенциала учащихся в сфере традиционных ремёсел. В работе представлено теоретическое обоснование и практическое применение личностно-ориентированного, деятельностного, культурологического и эмоционально-ценностного подходов в условиях современной образовательной среды.

Основная часть

Государственная политика Российской Федерации ориентирована на поддержку лиц, демонстрирую-

щих выдающиеся способности в творческой деятельности. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ определяет необходимость организации мероприятий, направленных на выявление и развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, популяризацию научных знаний и творческих достижений [3].

Федеральный компонент государственного стандарта образования внедряет инновационную личностно-ориентированную модель развития творческих способностей, способствует формированию умений находить нестандартные решения, применять креативные подходы к анализу предлагаемых ситуаций и разрабатывать оригинальные способы достижения требуемых результатов [4].

Традиционные народные ремёсла представляют собой эффективный инструмент формирования творческих способностей. Произведения народных мастеров являются уникальными образцами искусства, аккумулирующими позитивную энергетику, благотворные эмоции и высокий уровень творческого мастерства. Интеграция элементов народных ремёсел в образовательный процесс современных учебных заведений способствует комплексному развитию творческого потенциала обучающихся и формированию их эстетического восприятия.

Перед современными педагогами стоит комплексная задача определения эффективных методологических подходов и образовательных траекторий, которые будут резонировать с интересами и когнитивными особенностями современного поколения обучающихся, одновременно обеспечивая сохранение и развитие национального культурного наследия. Необходимо разработать такие психолого-педагогические стратегии, которые позволят учащимся осознать ценность и многообразие российской культуры с ее глубокими историческими корнями и, что особенно важно, установить взаимосвязь между традиционными практиками и современными социокультурными реалиями.

Традиционные ремесла могут выступать своеобразным культурным медиатором между историческим прошлым и настоящим, способствуя сохранению и обогащению культурного потенциала народных традиций в современном образовательном контексте.

Традиционные ремесленные практики справедливо относят к народному искусству по нескольким основаниям. Во-первых, это искусство коллективное, которое, в отличие от академического, неразрывно связано с конкретным этнокультурным сообществом, объединенным общими историческими и социальными условиями [5].

Во-вторых, это искусство традиционное (от латинского «tradition» – «передача»), поскольку в любом своем проявлении ориентируется на эталонные образцы, сформированные коллективным творческим опытом многих поколений. Традиционные эталоны, прошедшие историческую апробацию, обладают наивысшей культурной ценностью и востребованностью, их преемственность

обеспечивается устойчивыми социокультурными практиками [6].

В-третьих, традиционные ремесла демократичны и доступны для восприятия: они сопровождают человека на протяжении всей жизни и понятны представителям различных социальных групп. Особенно значимо то, что в этой сфере находят самореализацию как выдающиеся мастера, создающие высокохудожественные произведения, так и начинающие, осваивающие базовые технологические приемы обработки традиционных материалов и формирования характерных орнаментальных элементов [7].

Рассматривая психолого-педагогические подходы к раскрытию творческого потенциала учащихся в сфере традиционных ремёсел, следует особо выделить личностно-ориентированный подход как один из наиболее эффективных в данном контексте.

Личностно-ориентированное обучение в области традиционных ремесел выдвигает учащегося с его индивидуальными особенностями на ведущие позиции в образовательном процессе. Этот подход, разработанный и обоснованный такими выдающимися педагогами как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.А. Сухомлинский и И.С. Якиманская, направлен на формирование всесторонне развитой личности при сохранении её уникальности и самобытности. Сущность личностного подхода заключается в индивидуализированном взаимодействии с каждым обучающимся, способствующем осознанию им своей личностной значимости, выявлению потенциальных возможностей и стимулированию процессов самостановления, самоутверждения и самореализации [8].

Реализация личностно-ориентированного подхода в сфере традиционных ремесел начинается с тщательной диагностики интересов и способностей учащихся посредством различных методов психолого-педагогического исследования. На основе полученных данных осуществляется индивидуализация учебных заданий. Например, при обучении традиционной технике ткачества одному учащемуся может быть предложено создание несложного пояса с базовым орнаментом, в то время как другой, проявивший особые способности, работает над сложным декоративным панно с использованием нескольких техник. Важным аспектом является создание условий для творческой самореализации через участие в различных презентационных мероприятиях ремесленного мастерства.

Применение такого подхода приводит к значимым позитивным результатам: учащиеся обретают уверенность в собственных творческих способностях, развивают инициативность и получают глубокое удовлетворение как от процесса овладения традиционными ремесленными навыками, так и от достигнутых результатов [9]. Это способствует не только сохранению культурных традиций, но и формированию целостной, гармоничной личности с развитым творческим потенциалом.

Продолжая рассмотрение эффективных педагогических подходов, следует обратиться к деятельностной парадигме, которая органично дополняет личностно-ориентированное обучение. *Деятельностный подход* в раскрытии творческого потенциала учащихся в сфере традиционных ремёсел имеет глубокие теоретические основания, разработанные в трудах выдающихся ученых: Л.С. Выготского, А.В. Хуторского, М.Н. Скаткина, Л.Н. Хуторской, И.Я. Лернера, Е.В. Бондаревской, Д.Б. Эльконина, М.И. Махмутова, А.Н. Леонтьева и других исследователей.

Л.С. Выготский и его последователи убедительно доказали теорию формирования личности через активные процессы обучения и воспитания, включающие деятельностные формы с соответствующим содержанием. Они подчеркивали, что формирование мотивации и потребности в учебной деятельности существенно усиливает стремление к обучению и саморазвитию [10].

По определению А.В. Хуторского, сущность деятельностного подхода в образовании заключается в движении от практической деятельности обучаемого к внутренним личностным приращениям, а от них – к освоению культурно-исторических достижений человечества. В контексте традиционных ремёсел это означает обучение через непосредственную практическую деятельность, где учащиеся активно вовлекаются в процесс создания изделий, что способствует развитию не только технических навыков, но и творческого мышления [11].

Данный подход в сфере традиционных ремёсел осуществляется через организацию мастер-классов и практических занятий с опытными мастерами-ремесленниками. Например, при изучении традиционной глиняной игрушки педагог может организовать серию занятий, начиная с демонстрации исторических образцов и технологии их изготовления мастером, продолжая самостоятельной работой учащихся по созданию традиционных форм, и завершая проектным заданием по разработке современной интерпретации традиционной игрушки с сохранением характерных этнокультурных элементов. Основным элементом подхода является поэтапное усложнение заданий – от простого копирования традиционных образцов до создания авторских изделий с творческим переосмыслением традиций.

В результате применения деятельностного подхода учащиеся развивают навыки самостоятельной работы, учатся решать творческие задачи и преодолевать трудности в процессе создания изделий.

Культурологический подход в раскрытии творческого потенциала учащихся в сфере традиционных ремёсел представляет собой комплексную образовательную стратегию, акцентирующую внимание на формировании критического мышления, способности к анализу и оценке информации, а также самостоятельному поиску источников знаний. В рамках этого подхода предлагается анали-

зировать культурные феномены как комплексные явления, воздействующие на личность, что помогает учащимся осознать свою роль в социуме и принимать информированные решения [12].

Одной из важнейших составляющих культурологического подхода в образовании является целостность и тождественность системы образования и культуры. Учащимся предлагается рассматривать культуру, историю и социальные явления как взаимосвязанные категории, способствующие более глубокому пониманию мира. Такая методология помогает формировать целостное представление о неотъемлемой роли культуры в развитии общества и личности [13].

В контексте традиционных ремёсел культурологический подход реализуется через погружение учащихся в культурный контекст изучаемых ремесленных традиций с исследованием их исторических, этнографических и символических аспектов. Например, при изучении традиционной вышивки педагог не только демонстрирует технические приемы работы, но и организует знакомство с символикой орнаментов, их исторической эволюцией, региональными особенностями и связью с мировоззрением наших предков. Учащиеся могут посетить этнографический музей для изучения подлинных образцов вышивки, проанализировать материалы исследований учёных-этнографов, а затем интерпретировать традиционные мотивы в собственном творчестве, создавая изделия с глубоким культурным смыслом [14].

Реализация культурологического подхода осуществляется через организацию экскурсий в музеи, просмотр документальных фильмов, проведение бесед с носителями традиций. Особую ценность представляет использование в творческих работах аутентичной символики и орнаментов, характерных для определённой культуры. Важным элементом является также организация фольклорных мероприятий и фестивалей ремёсел, где учащиеся могут продемонстрировать свои работы широкой аудитории.

Эмоционально-ценностный подход для творческого потенциала учащихся в сфере традиционных ремёсел является важным направлением педагогической деятельности, рассматриваемым в работах многих исследователей. В научной литературе встречаются различные вариации данного понятия, такие как «эмоционально-ценностный компонент» и «эмоциональная составляющая», разрабатываемые в трудах С.Н. Батраковой, Т.А. Масловой и других учёных [15].

Эмоционально-ценностный подход представляет собой совокупность идей, являющихся результатом теоретического анализа и педагогического опыта, выраженных в целях, принципах, содержании педагогической деятельности и адекватных технологиях, направленных на развитие и саморазвитие обучающихся. Этот подход ориентирован прежде всего на активизацию эмоциональной сферы учащегося и реализуется через комплекс педагогических действий, направлен-

ных на мотивационно-потребностную сферу личности. Благодаря этому у ученика возникает эмоциональное состояние, способствующее интериоризации ценностных ориентиров, которые переживаются и впоследствии становятся частью эмоционального фонда личности.

В плане традиционных ремёсел эмоционально-ценностный подход нацелен на формирование положительного эмоционального отношения к процессу творчества и результатам труда. Данный подход особенно важен при работе с народными художественными промыслами, поскольку помогает учащимся осознать ценность ручного труда и культурного наследия через собственные эмоциональные переживания. Например, при обучении традиционному ткачеству педагог может создать ситуацию эмоционального переживания, показывая старинные семейные реликвии – тканые изделия, рассказывая о их роли в жизни предков, предлагая учащимся представить, какие чувства испытывала мастерица, создавая эти произведения, и связывая эти исторические образцы с современными возможностями самовыражения через данное ремесло.

Воплощение эмоционально-ценностного подхода возникает посредством поощрения и похвалы за любые, даже небольшие достижения учащихся в освоении традиционных ремесленных техник. Внимание уделяется созданию атмосферы поддержки и доверия в процессе обучения, когда каждый имеет право на ошибку и может рассчитывать на помощь как преподавателя, так и соучеников. Основным символом является демонстрация значимости ремёсел через примеры успешных мастеров, истории о сохранении традиций, что формирует у учащихся представление о ценности их собственной деятельности в сохранении культурного наследия.

Выводы

В представленной статье проведен анализ психолого-педагогических подходов к раскрытию творческого потенциала учащихся в сфере традиционных ремёсел. Исследование показало, что в современных условиях особую значимость приобретают личностно-ориентированный, деятельностный, культурологический и эмоционально-ценностный подходы к обучению традиционным ремеслам.

Проанализированные материалы свидетельствуют о том, что традиционные народные ремёсла представляют собой эффективный инструмент формирования творческих способностей учащихся, сочетая в себе коллективный исторический опыт, высокую культурную ценность и доступность для восприятия. В ходе исследования установлено, что интеграция элементов народных ремёсел в образовательный процесс способствует комплексному развитию творческого потенциала обучающихся и формированию их эстетического восприятия.

Рассмотренные подходы позволяют сформировать у учащихся не только практические навыки

владения ремесленными техниками, но и глубокое понимание культурно-исторической значимости традиционных практик, что способствует сохранению национального культурного наследия в современном образовательном контексте.

Литература

1. Фролова С.М., Листвина Е.В. Культура в эпоху цифровизации: социально-философское осмысление // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. № 4.
2. Пушкарев Е.А., Злыденко Д.С. Политико-правовая трансформация традиционных ценностей современного российского общества // Философия права. 2022. № 3 (102). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politiko-pravovaya-transformatsiya-traditsionnyh-tsennostey-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva> (дата обращения: 04.03.2025).
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
4. Иванникова М.В. Педагогический потенциал народных ремёсел в формировании творческих способностей // Гуманитарные науки. 2015. № 3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-narodnyh-remyosel-v-formirovanii-tvorcheskih-sposobnostey> (дата обращения: 03.03.2025).
5. Кузнецова Т.В. Народное искусство как предмет эстетической теории // Вестник МГУКИ. 2017. № 2 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narodnoe-iskusstvo-kak-predmet-esteticheskoy-teorii> (дата обращения: 04.03.2025).
6. Егле Л.Ю. Традиционная культура: основные подходы к исследованию // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 29–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnaya-kultura-osnovnye-podhody-k-issledovaniyu> (дата обращения: 05.03.2025).
7. Беляева Л.Ю., Фоменко Е.Е. Сохранение русских народных традиций через занятия декоративно-прикладным творчеством и проблемы вовлечения молодежи в активную деятельность // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN523.pdf>
8. Горшкова Л.А. Личностно-ориентированный подход как важное условие эффективности процесса обучения в колледже // Научные высказывания. 2023. № 13 (37). С. 32–36.
9. Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям во внеурочной деятельности: современные подходы и технологии / Под ред. О.В. Гукаленко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 245 с.
10. Приходченко Е.И., Кузьмичева А.С., Мотузенко Н.И. Деятельностный подход в обучении //

Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 2.

11. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.
12. Титова Т.А., Файзуллина Д.Ф. Культурологический подход в образовании и контент-анализ образовательных профилей // Вестник КазГУК И. 2024. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskiiy-podhod-v-obrazovanii-i-kontent-analiz-obrazovatelnyh-profiley> (дата обращения: 05.03.2025).
13. Колоницкая О.Л. Педагогический потенциал культурологического подхода к высшему профессиональному образованию // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 146–148. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10506/> (дата обращения: 05.03.2025).
14. Олесина Е.П., Стукалова О.В. Культурологическое образование школьников на основе изучения народных промыслов // Гуманитарное пространство. 2019. № 8.
15. Ретунская К.В. Использование эмоционально-ценностного потенциала культуроведческой темы «Книга в нашей жизни» при обучении сочинению-рассуждению обучающихся 8–9-х классов // Молодой ученый. 2023. № 7 (454). С. 281–283.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO UNLOCKING THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS IN THE FIELD OF TRADITIONAL CRAFTS

Zuo Yupu

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen

The article discusses psychological and pedagogical approaches to unlocking the creative potential of students in the field of traditional crafts in the context of modern education. Personality-oriented, activity-based, cultural, and emotional-value approaches, their theoretical foundations, and practical aspects of implementation are analyzed. Special attention is paid to the specifics of the application of each approach in teaching traditional craft techniques, specific methods and techniques of pedagogical work are presented. The role of traditional crafts as an effective tool for the formation of students' creative abilities and the preservation of national cultural heritage is emphasized. The article substantiates the need to integrate elements of folk crafts into the educational process of modern educational institutions for the integrated development of students' creative potential and the formation of their aesthetic perception.

Keywords: traditional crafts, creative potential, psychological and pedagogical approaches, cultural heritage, aesthetic education, educational process.

References

1. Frolova S.M., Listvina E.V. Culture in the era of digitalization: a socio-philosophical understanding. Sarath. University of Nov. ser. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2019. № 4.
2. Pushkarev E.A., Zlydenko D.S. Political and legal transformation of traditional values of modern Russian society // Philosophy of Law. 2022. № 3 (102). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politiko-pravovaya-transformatsiya-traditsionnyh-tsennostey-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva> (date of application: 03/04/2025).
3. Federal Law No. 273-FZ dated 12/29/2012 "On Education in the Russian Federation".
4. Ivannikova M.V. The pedagogical potential of folk crafts in the formation of creative abilities // Humanities. 2015. No. 3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiiy-potentsial-narodnyh-remyosel-v-formirovanii-tvorcheskikh-sposobnostey> (date of reference: 03.03.2025).
5. Kuznetsova T.V. Folk art as a subject of aesthetic theory // Bulletin of MGUKI. 2017. № 2 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narodnoe-iskusstvo-kak-predmet-esteticheskoy-teorii> (date of reference: 03/04/2025).
6. Egle L.Y. Traditional culture: basic approaches to research // Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts. 2014. No.29–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnaya-kultura-osnovnye-podhody-k-issledovaniyu> (date of request: 03/05/2025).
7. Belyaeva L.Yu., Fomenko E.E. Preservation of Russian folk traditions through arts and crafts and problems of youth involvement in active activities // Mir Nauki. Pedagogy and psychology. 2023. Vol. 11. No. 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/64PD-MN523.pdf>
8. Gorshkova L.A. A personality-oriented approach as an important condition for the effectiveness of the college learning process. Scientific statements. 2023. No. 13 (37). pp. 32–36.
9. Introducing students to traditional Russian values in extracurricular activities: modern approaches and technologies / Edited by O.V. Gukalenko, Moscow: Federal State Budgetary Budgetary Institution "Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education", 2022. 245 p.
10. Prikhodchenko E.I., Kuzmicheva A.S., Motuzenko N.I. Activity-based approach in teaching // Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute. 2017. № 2.
11. Khutorskoy A. V. Modern didactics: textbook. manual. 2nd ed., revised. Moscow: Higher School, 2007. 639 p.
12. Titova T. A., Faizullina D. F. Cultural approach to education and content analysis of educational profiles // Bulletin of KazGUK I. 2024. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskiiy-podhod-v-obrazovanii-i-kontent-analiz-obrazovatelnyh-profiley> (date of access: 05.03.2025).
13. Kolonitskaya O. L. Pedagogical Potential of the Cultural Approach to Higher Professional Education // Innovative Pedagogical Technologies: Proc. of the IV International Scientific Conf. (Kazan, May 2016). Kazan: Buk, 2016. Pp. 146–148. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10506/> (accessed: 05.03.2025).
14. Olesina E.P., Stukalova O.V. Cultural education of schoolchildren based on the study of folk crafts // Humanitarian space. 2019. No.8.
15. Retyunskaya K.V. Using the emotional and value potential of the cultural theme "The Book in our lives" when teaching composition and reasoning to students in grades 8–9 // Young Scientist. 2023. No. 7 (454). pp. 281–283.

Оценка сформированности личностно-профессионального самоопределения студентов колледжа с применением рефлексивных технологий

Черенкова Екатерина Андреевна,

аспирант, кафедра психологии образования, Московский педагогический государственный университет
E-mail: katya-cherenkova@mail.ru

Актуальность данного исследования обуславливается необходимостью адаптивного подхода в обучении, позволяющего студентам интегрировать знания и навыки, получаемые в учебных заведениях, с реальными жизненными ситуациями. В рамках личностно-ориентированной концепции обновления образования, использование деятельностного подхода позволяет расширить возможности обучающихся, содействуя более глубокой осознанности в профессиональном и личностном становлении. Основной целью данного исследования является оценка сформированности личностно-профессионального самоопределения студентов колледжа с применением рефлексивных технологий. По результатам исследования сделан вывод, что личностно-профессиональное самоопределение представляет собой многокомпонентный процесс, который осуществляется под влиянием множества факторов, включая социальное окружение, образовательные методы и личные интересы студентов. Рефлексивные технологии играют решающую роль в стимулировании критического мышления и саморегуляции студентов, развитии карьерных ориентаций что способствует их профессиональному росту и обеспечению уверенного продвижения по выбранному профессиональному пути.

Ключевые слова: личностно-профессиональное самоопределение, рефлексивные технологии, саморегуляция студентов колледжа.

Личностно-профессиональное самоопределение студентов является важнейшей задачей современного образовательного процесса, нацеленного на подготовку студентов к осознанному и продуктивному выбору карьеры. В условиях динамично изменяющихся профессиональных требований и разнообразия карьерных возможностей, способность студентов определить свои жизненные и профессиональные ценности, интересы и способности приобретает ключевое значение. Процесс личностно-профессионального самоопределения способствует формированию профессиональной идентичности, обеспечивая основу для устойчивого и продуманного профессионального развития.

Актуальность данного исследования обуславливается необходимостью адаптивного подхода в обучении, позволяющего студентам интегрировать знания и навыки, получаемые в учебных заведениях, с реальными жизненными ситуациями. В рамках личностно-ориентированной концепции обновления образования, использование деятельностного подхода позволяет расширить возможности обучающихся, содействуя более глубокой осознанности в профессиональном и личностном становлении. Именно через эти подходы происходит формирование профессиональной и личностной идентичности, предоставляя возможность осмыслить и пересмотреть текущие знания и навыки, адаптируя их к изменяющемуся миру [1, с. 19].

Основной целью данного исследования является оценка сформированности личностно-профессионального самоопределения студентов колледжа с применением рефлексивных технологий. Особое внимание уделяется рефлексивным технологиям, которые позволяют учащимся глубже анализировать свои навыки и способности, повышая уверенность в выборе профессионального пути.

Комплексный подход к анализу профессиональной ориентации основывается на исследованиях как отечественных: В.Д. Шадриков (разработан системный подход к анализу профессиональной деятельности и выделил основные компоненты профессиональной компетентности [7]), В.А. Бодров [2], Е.А. Климов (разработан типологию профессий на основе анализа профессиональной деятельности и выделил пять основных типов профессий: «человек-человек», «человек-техника», «человек-природа», «человек-знаковая система», «человек-художественный образ» [3]),

Н.С. Пряжников (развита концепция профессиональной пригодности, которая включает в себя не только соответствие способностей человека требованиям профессии, но и его интересы, ценности и склонности [5], [4]), Л.М. Чепелева [6], так и зарубежных ученых D.E. Super (классическая работа по теории профессиональной ориентации, в которой автор описал процесс карьерного выбора как развитие личности в течение жизни [15]), J.L. Holland (теория типов личности, согласно которой выбор профессии зависит от личных особенностей и совмещения их с определёнными видами профессиональной деятельности [11]), E. Ginzberg, S.W. Ginsburg, S. Axelrad, J.L. Herma (одна из первых теорий, рассматривающая профессиональный выбор как результат взаимодействия различных факторов (личных, социальных, экономических) [10]), J.D. Krumboltz, C.W. Nichols [12], M.L. Savickas [13], D.P. Schultz, S.E. Schultz (работа, включающая теории, которые объясняют связь между личностными характеристиками и профессиональным выбором [14]), D.L. Blustein [8], D. Brown, L. Brooks (сборник, который объединяет различные теоретические подходы к профессиональному выбору и самореализации, включая когнитивные, социальные и культурные теории [9]), затрагивая различные аспекты психологии, философии образования и педагогики. Эти исследования подробно изучают проблемы субъектности и рефлексии, важные в контексте личностно-профессионального самоопределения. Интеграция этих исследовательских выводов в образовательный процесс позволяет создавать более адаптивные и индивидуализированные программы, направленные на развитие профессиональной идентичности студентов.

Личностно-профессиональное самоопределение студентов играет ключевую роль в образовательном процессе, направляя их к осознанному выбору карьеры и формированию профессиональной идентичности. Этот процесс начинается с глубокого понимания студентами своих интересов и способностей, а также оценки личных и профессиональных ценностей. Осознание этих аспектов позволяет принимать обоснованные решения, которые влияют не только на профессиональную деятельность, но и на личностное развитие. Процесс самоопределения обусловлен необходимостью формирования устойчивых личностных структур, что является важным аспектом в условиях постоянно меняющегося мира.

При этом важно подчеркнуть, что самоопределение не происходит в вакууме; оно тесно связано с мировоззрением, образовательной средой и социальными условиями, что формирует основу для самостоятельного выбора студентами их пути, мотивацию и уверенность студентов в их способностях, именно это понимание служит катализатором успешного профессионального развития.

Таким образом, социальное взаимодействие и образовательная поддержка становятся мотивационными стимуляторами, способствующими рас-

крытию потенциала студентов. Однако в некоторых случаях именно эти факторы могут стать преградой на пути их самоопределения, если не смогут создать благоприятные условия для развития. Таким образом, важно учитывать, как каждый из этих факторов может как усилить, так и затормозить процесс формирования профессиональной идентичности.

Одним из факторов профессионального самоопределения являются рефлексивные технологии. Их значимость заключается в содействии студентам в развитии способности к самонаблюдению и анализу собственных действий и решений, что является основой для критического осмысления своих сильных и слабых сторон. Эти технологии стимулируют формирование навыков саморегуляции и критического мышления, необходимые для успешной адаптации в профессиональной среде. Для успешной адаптации студентов к условиям постоянных изменений в современном мире и их личностного роста, необходимо обращать внимание на развитие интраперсональной составляющей, которая обеспечивает внутреннюю согласованность и устойчивость. Центральную роль в этом процессе играют рефлексивные технологии, ориентированные на развитие «Я-концепции» [1, с. 15]. Эти технологии способствуют самопознанию и самопринятию, что является основой для формирования уверенности в своих способностях и навыках.

В условиях современного образовательного процесса, который требует от студентов самостоятельного принятия решений и осмысленного подхода к выбору карьеры, внедрение таких технологий становится неотъемлемой частью программы обучения. Они дают студентам возможность увидеть не только свои потенциальные пути развития, но и осознать внутреннюю мотивацию, тем самым поддерживая их в сложном процессе личностного и профессионального роста.

Помимо этого, рефлексия своего профессионального развития позволяет студентам рассматривать разнообразные аспекты будущей карьеры, улучшая их уверенность в собственных силах и мотивацию к достижению поставленных целей. В результате, образовательный процесс становится более интерактивным и гибким, что позволяет учитывать индивидуальные потребности студентов и поддерживать их в процессе профессионального становления.

Процесс личностно-профессионального самоопределения студентов требует использования разнообразных рефлексивных инструментов, таких как эссе, опросники, тесты и интервью. Эти методы обладают уникальными возможностями для глубокого анализа уровня осознанности и готовности студентов к профессиональному самоопределению, а также их способности к рефлексии. Они позволяют выявить, насколько четко студенты осознают свои профессиональные интересы и ценности, а также то, как они видят себя в будущем профессиональном контексте.

Для оценки сформированности личностно-профессионального самоопределения студентов колледжа нами была проведена диагностика с применением рефлексивных технологий. В исследовании приняли участие 118 студентов колледжа, среди которых 51% девушки, 49%, соответственно, юноши. Возраст респондентов варьировался от 16 до 19 лет ($M=17,8$; $SD=0,5$), Анкетирование проводилось на добровольной основе в электронном виде. Анкета состояла из 30 вопросов.

На первом этапе исследования было изучено отношение к будущей профессии: степень уверенности в выборе, а также мотивы профессиональной деятельности. Уверенно выбрали профессию 72% из опрошенных (Рис. 1), 77 из 118 (65%) опрошенных отметили, что руководствовались финансовым аспектом при выборе профессии, но при этом 91% респондентов привлекает сам процесс труда (Рис. 2).

Обучающиеся, твердо выбравшие профессию

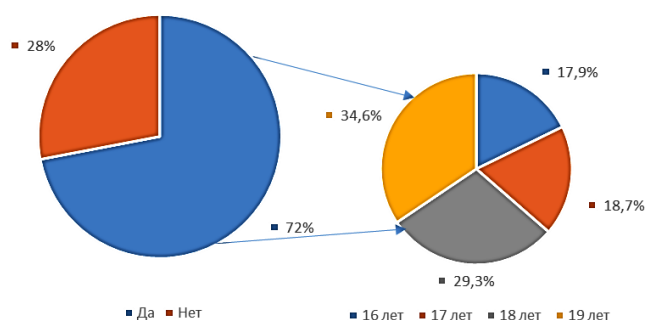


Рис. 1. Статистика обучающихся, уверенно выбравших профессию

Источник: здесь и далее диаграммы составлены автором

Основной мотив выбора профессии — материальные интересы

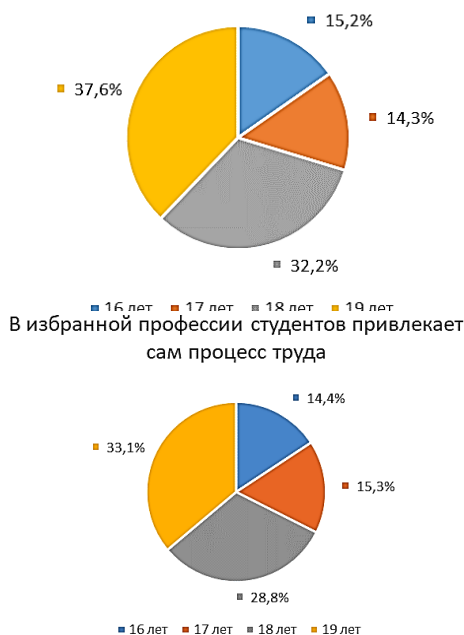


Рис. 2. Статистика обучающихся, имеющих материальный мотив выбора профессии, но привлекает сам процесс труда в избранной профессии

Большинство (95%) опрошенных обучающихся считают свою профессию ценной, о чем свидетельствуют результаты анкетирования (Рисунок 3).

Считаете ли Вы свою специальность ценной?

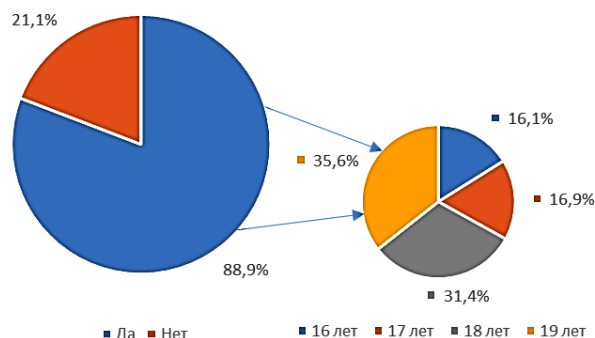
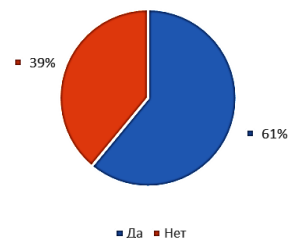


Рис. 3. Статистика обучающихся, считающих избранную профессию ценной

Также нами было выявлено, что студенты достаточно активно (61%) следят за ситуацией на рынке труда. К этому числу респондентов относятся совершеннолетние студенты (66%). Изучают периодические издания, связанные с будущей профессией 70% из опрошенных (Рисунок 4). Занимаются развитием профессионально значимых качеств 94% респондентов, удалось осуществить пробу сил в деятельности, близкой к будущей профессии 75% студентов (Рисунок 5). Данные результаты свидетельствуют о повышенном интересе к совершенствованию своих профессиональных знаний и качеств в выбранной специальности.

Контролируете ли Вы ситуацию на рынке труда в своей области?



Вы читаете периодические издания, связанные с будущей профессией?

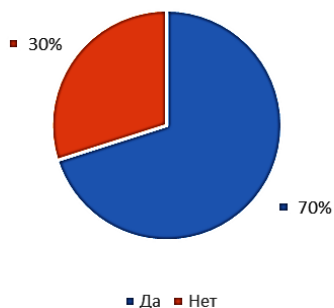
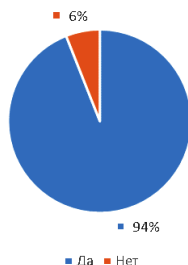


Рис. 4. Статистика обучающихся, контролирующей ситуацию на рынке труда в своей области и изучающих профессиональные издания

Наличие резервного варианта работы является важным аспектом профессионального самоопределения, поскольку оно дает финансовую без-

опасность, контроль над своей карьерой, а также помогает обучающимся принимать более обоснованные решения в отношении своего будущего. Согласно результатам анкетирования, у 82% обучающихся есть резервные варианты работы (Рисунок 6).

Вы занимаетесь развитием профессионально значимых качеств?



Вам удалось осуществить пробу сил в деятельности, близкой к будущей профессии?

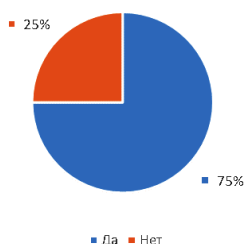


Рис. 5. Статистика обучающихся, занимающихся развитием профессионально значимых качеств и осуществивших пробу сил в будущей профессии

Имеются ли у Вас резервные варианты работы?

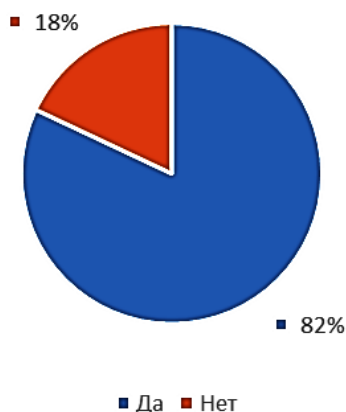


Рис. 6. Статистика обучающихся, имеющих резервные варианты работы

Исследование показало, что личностно-профессиональное самоопределение представляет собой многокомпонентный процесс, который осуществляется под влиянием множества факторов, включая социальное окружение, образовательные методы и личные интересы студентов.

Рефлексивные технологии играют решающую роль в стимулировании критического мышления и саморегуляции студентов, развитии карьерных ориентаций что способствует их профессиональ-

ному росту и обеспечению уверенного продвижения по выбранному профессиональному пути.

Следует подчеркнуть также важность дальнейших исследований и разработок в области рефлексивных технологий, так как они предоставляют обширные возможности для адаптации к профессиональным вызовам и изменениям. Эти технологии закладывают устойчивую платформу личностного и профессионального саморазвития студентов, способствуя созданию более эффективной образовательной среды. В перспективе, такие усилия смогут привести к более глубокому пониманию процессов самоопределения, что в конечном итоге повысит качество подготовки будущих специалистов и их готовность к активному участию в быстро развивающемся профессиональном мире.

Литература

1. Белова Е.В. Рефлексивные образовательные технологии как фактор внутренней дифференциации в учебном процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2008. – 22 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / Бодров В.А. – Москва: Институт психологии РАН, 2006. – 623 с. – ISBN 5-9270-0088-6.
3. Климов Е.А. Психология профессионала [Текст]: избранные психологические труды / Е.А. Климов. – Москва, Воронеж: Ин-т практической психологии, НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.: ил., табл.: 21 см – (Психологи Отечества: избранные психологические тр. в 70 т. / Акад. педагогических и социальных наук., Московский психолого-социальный ин-т.); ISBN 5-87224-108-9.
4. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учеб.-метод. пособие. – М.: Издательство МПС; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2012. – 352с. – ISBN 5-89502-459-9.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников. – Москва: Академия, 2008. – 320 с. – Электрон. копия доступна в ЭБ Московского гос. психолого-пед. ун-та. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#$p1) (дата обращения: 14.12.2024). ISBN 978-5-7695-5359-2.
6. Чепелева Л.М. Особенности профессионального самоопределения современной молодежи / Л.М. Чепелева, А.А. Чепелева // Гуманитарные науки. – 2021. – № 4 (56). – С. 144–152. – Электронная копия доступна на сайте КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnogo-samoopredeleniya-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 28.10.2024).
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. – 2-е изд.,

перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с. – ISBN 5-88439-015-7.

8. Blustein D.L. The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. 384 p. – ISBN 978-0203-93547-7.
9. Brown D. and Brooks, L. Career choice and development: Applying contemporary theories to practice. 4th edn. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2002. 560 p. – ISBN 0-7879-5741-0.
10. Ginzberg E., Ginsburg S.W., Axelrad S., Herma J.L. Occupational Choice. An Approach to a General Theory. New York, Columbia University Press, London, Oxford University Press, 1951. – 271 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0770451800047631>
11. Holland, J.L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Psychological Assessment Resources, 1997. – 211 p. – ISBN 0-91190-727-0.
12. Krumboltz J. D., & Nichols, C. W. . Integrating the Social Learning Theory of Career Decision Making. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1991. pp. 159–192. – ISBN 978-1-315-80800-0
13. Savickas M.L. The Theory and Practice of Career Construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work. John Wiley & Sons, Inc., 2005. pp. 42–70. – ISBN 978-1-118-06335-4.
14. Schultz D. P., Schultz S.E. Theories of Personality (11th ed). Boston: Wadsworth, 2017. 504 p. – ISBN 978-1-305-65295-8.
15. Super D.E. The psychology of careers; an introduction to vocational development. Harper & Bros., 1957. – 362 p. – ISBN 0-06036-510-2.

ASSESSMENT OF THE FORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF COLLEGE STUDENTS USING REFLECTIVE TECHNOLOGIES

Cherenkova E.A.

Moscow State Pedagogical University

The article of this research is determined by the need for an adaptive approach in teaching, which allows students to integrate the knowledge and skills acquired in educational institutions with real-life situations. Within the framework of the personality-oriented concept of educational renewal, the use of an activity-based approach allows students to expand their opportunities, contributing to deeper awareness in professional and personal development. The main purpose of this study is to assess the formation of personal and professional self-determination of college students using reflective technologies. Based on the results of the study, it was concluded that personal and professional self-determination is a multicomponent process that is influenced by many factors, including the social environment, educational methods and personal interests of students. Reflective technologies play a crucial role in stimulating students' critical thinking and self-regulation, developing career orientations, which

contributes to their professional growth and ensuring confident advancement along their chosen professional path.

Keywords: personal and professional self-determination, reflexive technologies, self-regulation of college students.

References

1. Belova E.V. Reflexive educational technologies as a factor of internal differentiation in the educational process: Abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. – Rostov-on-Don, 2008. – 22 p.
2. Bodrov V.A. Psychology of professional activity. Theoretical and Applied problems / Bodrov V.A. – Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2006. – 623 p. – ISBN 5-9270-0088-6.
3. Klimov E.A. Psychology of a professional [Text]: selected psychological works / E.A. Klimov. – Moscow, Voronezh: Institute of Practical Psychology; NPO MODEK, 1996. 400 p.: ill., table: 21 cm – (Psychologists of the Fatherland: selected psychological works in 70 volumes / Akad. Pedagogical and social structure., Moscow Psychological and Social Institute.); ISBN 5-87224-108-9.
4. Pryazhnikov N.S. Methods of activating professional and personal self-determination: Textbook. the message. – M.: Publishing House of the Ministry of Internal Affairs; Voronezh: Publishing House of NPO MODEK, 2012. – 352 p. – ISBN 5-89502-459-9.
5. Pryazhnikov N.S. Professional self-determination: theory and practice: textbook. student's handbook. higher. studies. institutions / N.S. Pryazhnikov. Moscow: Akademiya Publ., 2008. 320 p. – Electron. A copy is available in the Electronic Library of the Moscow State University of Psychology. un-ta. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm> #Sp1 (date of request: 14.12.2024). ISBN 978-5-7695-5359-2.
6. Chepeleva L.M. Features of professional self-determination of modern youth / L.M. Chepeleva, A.A. Chepeleva // Humanities. – 2021. – № 4 (56). – Pp. 144–152. – An electronic copy is available on the CyberLeninka website. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnogo-samoopredeleniya-sovremennoy-molodezhi> (date of reference: 10/28/2024).
7. Shadrikov V.D. Psychology of human activity and abilities: a textbook. – 2nd ed., reprint. and additional materials; Logos Publishing Corporation, 1996. 320 p. ISBN 5-88439-015-7.
8. Blustein D.L. Labor psychology: a new perspective on career development, counseling, and public policy. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. 384 p. – ISBN 978-0203-93547-7.
9. Brown D. and Brooks L. Career choice and development: the application of modern theories in practice. 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2002. 560 p. ISBN 0-7879-5741-0.
10. Ginsberg E., Ginzburg S.V., Akselrad S., Herma J.L. Professional choice. An approach to general theory. New York, Columbia University Press, London, Oxford University Press, 1951. – 271 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0770451800047631>
11. Holland J.L. Choosing a profession: the theory of professional personalities and the working environment (3rd ed.). Resources of psychological assessment, 1997. – 211 p. – ISBN 0-91190-727-0.
12. Krumbolts J. D., Nichols K.U. Integration of social learning theory into the career decision-making process. In the book by W.B. Walsh and S.H. Osipov "Career Counseling: Current topics in professional psychology" (ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1991, pp. 159–192. ISBN 978-1-315-80800-0
13. Savickas M.L. Theory and practice of career building. In the book by S.D. Brown and R.W. Lenta "Career Development and Counseling: Applying Theory and Research in Practice" (ed.). John Wiley & Sons, Inc., 2005. pp. 42–70. – ISBN 978-1-118-06335-4.
14. Schultz D. P., Schultz S.E. Theories of personality (11th ed.). Boston: Wadsworth, 2017. – 504 p. – ISBN 978-1-305-65295-8.
15. Super D.E. Psychology of career: an introduction to professional development. Harper & Bros., 1957. – 362 p. – ISBN 0-06036-510-2.

К вопросу об использовании русского языка на занятиях по английскому языку в техническом вузе

Мелькумова Ольга Евгеньевна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии ГПС МЧС России
E-mail: astra312@yandex.ru

Шейко Анна Антоновна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии ГПС МЧС России
E-mail: sk8emo@inbox.ru

В статье рассматривается вопрос использования родного языка студентов (L1) на занятиях по иностранному языку (на примере занятий по английскому языку в техническом вузе). В современной методике преподавания иностранного языка господствует коммуникативный подход, и использование родного языка на занятиях не приветствуется, однако игнорирование L1 не всегда оправдано и может быть успешно использовано при обучении иностранному языку, особенно в преподавании *ESP (English for Specific Purposes)*. В статье приводятся практические советы и рекомендации по успешному использованию L1 на занятиях в зависимости от уровня владения языком, наполняемости группы, типов заданий. Обоснована необходимость использования L1 на занятиях по английскому языку для будущих технических специалистов.

Ключевые слова: градированный язык, методика преподавания, коммуникативный подход.

Использование родного языка (mother tongue или L1) на занятиях по иностранному языку по-прежнему является спорным вопросом в современной методике преподавания. Некоторые лингвисты и преподаватели, работающие по коммуникативной методике, настаивают на использовании на занятиях только изучаемого языка (L2), однако в последнее время все больше преподавателей склоняется к возможности эпизодического использования L1.

В истории отечественной методики преподавания иностранных языков грамматико-переводной метод (фокусирующийся на заучивании слов и грамматических конструкций) был популярен вплоть до конца XIX века, но в 1900-х начинают появляться и другие методы обучения иностранному языку, например, естественный (прямой) метод, аудиolingвальный и т.д. Основной акцент был смещен на развитие речевых навыков студентов, на максимальное приближение изучения языка к естественной среде изучения родного языка – обучение преимущественно с носителями, а также использование исключительно L2 на занятиях. Это привело к убеждению, что прямой метод обучения – единственный возможный, и он был широко распространен во Франции, Германии, США [1]. Однако прямой метод искажал сходство между естественным усвоением родного языка и изучением иностранного, а также требовал от преподавателей высокого уровня подготовки. Со временем появились методы *TPR (Total Physical Response)* – метод полного физического реагирования), *Silent Way* (метод молчания, основанный на том, что преподаватель должен как можно больше молчать и поощрять обучающихся как можно больше использовать изучаемый язык), и коммуникативный подход, которые также предполагали максимальный отказ от L1 обучающегося. Однако, как показывает практика, студенты обращаются к своему L1 при изучении иностранного языка, и это не зависит от метода, выбранного преподавателем. Преподаватель может не использовать L1 студентов на занятии, но студенты зачастую переводят незнакомое слово на родной язык. Если переводного метода не удастся избежать, то можно включить его элементы в процесс обучения.

Использование L1 зависит не только от того, говорят ли студенты и преподаватель на одном L1, на каком уровне владения иностранным языком находятся обучающиеся, но и в том числе от того, насколько хорошо преподаватель знает своих студентов и как обучающиеся усваивают изучаемый

мый язык. Невозможно вывести формулу идеального баланса использования L1 и L2 на занятиях, но родной язык может быть ценным ресурсом, если он используется в соответствии с языковой ситуацией.

Контролируемое использование L1 наиболее оправдано на начальном и низком уровне владения иностранным языком: если у студентов нет представления об изучаемом языке, то целесообразно объяснить основные грамматические/лексические/фонетические особенности L2 на родном языке. Знание основ изучаемого языка поможет студентам чувствовать себя увереннее при изучении L2, а также сэкономит время на дополнительных объяснениях и поиске разъясняющей информации об изучаемом языке. При изучении языка в монологической среде студенты, как правило, либо параллельно изучают структуру и особенности L1, либо уже освоили их на определенном уровне на предыдущем этапе обучения. Опыт изучения и знание родного языка можно использовать при изучении L2: например, термины *verb*, *noun compound* или *complex subject* легче перевести на L1, чем объяснять на L2 – это позволит распределить время занятия более рационально, а также преподавателю не придется искать средства для графического объяснения языкового явления в соответствии с уровнем обучающихся. Кроме того, изучение иностранного языка – процесс энергозатратный и сложный, с отложенным результатом (особенно на уровне A1-A2), что вместе с непониманием объяснений преподавателя только на L2 может привести к утрате мотивации.

Знание L1 может помочь преподавателям и студентам в изучении L2. Порядок слов в английском предложении можно объяснять на контрасте с русским языком, через противопоставление «свободный – фиксированный», а положение прилагательного в предложении через сходство с русским – перед определяемым словом. Сопоставительный метод поможет студентам построить опоры с помощью уже знакомого – родного языка. Знание преподавателем L1 своих студентов также помогает предотвратить или объяснить ошибки, совершаемые вследствие влияния L1. Например, русскоговорящие опираются на гласные звуки, в то время как англоговорящие – на согласные. Понимание русскоговорящим преподавателем этого фонетического отличия двух языков поможет обратить внимание студентов на опору на согласные при изучении фонетики английского языка.

Большинство преподавателей и методистов сходятся во мнении, что иностранный язык должен оставаться языком инструкций и общения на занятии, даже со студентами начального уровня. Студентам уровня *beginner* на первом занятии можно объяснить *classroom language* (опорные фразы, которые преподаватель и сами студенты используют на занятии) на L1. В дальнейшем *classroom language* помогает не переключаться с языка на язык, обеспечивает погружение в языковую

среду, мотивирует обучающихся, ведь, зная эти фразы, им проще понимать, какие инструкции им дает преподаватель. Знание студентами *classroom language* также стимулирует их говорить на изучаемом языке и с преподавателем, и с другими студентами. Помимо *classroom language*, можно раздать студентам списки полезных слов и выражений, например, с грамматическими терминами (например, *preposition*, *main clause* и т.п.), «административные» слова и фразы (например, *assessment*, *attendance*, *test*, *term*, *compulsory* и т.п.). Списки полезных слов и выражений можно варьировать в зависимости от уровня группы или раздавать постепенно, в соответствии с осваиваемым материалом.

Использование L1 для инструкций также регулируется сложностью задания и наполняемостью аудитории. Для несложных и повторяющихся заданий целесообразно давать инструкции на английском языке, однако при низком уровне обучающихся и сложном или необычном задании правило использования только L2 уже не так однозначно [2]. Некоторые сложные задания могут требовать объяснения на родном языке студентов, так как это экономит время на объяснении задания. Использование только L2 любой ценой может превратить интересное упражнение в непреодолимую крепость для студентов из-за невозможности понять само задание. В группах смешанного уровня или в классах с большим количеством студентов использование только L2 также может принести больше вреда, чем пользы из-за ограниченности времени и невозможности получить обратную связь по заданию от каждого студента. Jane Willis [4] в книге *Teaching English through English* приходит к выводу, что объяснить значение нового слова, цель занятия или проверить понимание прочитанного текста на родном языке может быть гораздо продуктивнее, чем использование L2 для этих целей. Речевую разминку невозможно представить без использования L2, однако сложные конструкции и словосочетания продуктивнее переводить на родной язык.

Наша практика показывает, что в техническом вузе при изучении некоторой специальной лексики в области пожарной безопасности просто необходимо обращаться к родному языку. Например, пояснения к словам *starving*, *wetting agent*, *sprinkler system*, *turntable ladder*, *spreader* экономнее дать на русском языке, а также сопроводить комментарием, так как обучающиеся 1–2 курсов еще не обладают необходимыми знаниями в области пожарной техники и безопасности.

Возвращаясь к развитию устной речи и таким этапам, как, например, *warming-up*, использование L1 не оправдано и не способствует достижению цели задания. Исключение может быть сделано только в том случае, если невозможно соотнести задание и уровень владения языком студентов. Задания для развития навыка аудирования, также, как правило, не требуют от преподавателя использования L1, за исключением несоответствующих

уровню инструкций и объективной невозможности дать пояснения на L2, например, при необходимости объяснить отсутствующие в среде изучающих культурные концепты или явления, необходимые для понимания прослушанного. При выполнении заданий на развитие навыков говорения и аудирования у обучающихся в техническом вузе целесообразно сначала кратко объяснить ключевую терминологию или встречающиеся в аудиозаписи технические предметы или явления, которые студентам могут быть еще неизвестны.

При объяснении новых слов использование L1 регулируется уровнем студентов и сложностью слова. Безусловно, простые слова, соответствующие уровню студентов, необходимо объяснять на L2. Минимизировать использование L1 при объяснении новых слов также поможет использование картинок, фотографий, а также можно имитировать и подражать предмету или явлению [3]. Кроме того, при предъявлении *classroom language* необходимо дать студентам фразы, которые помогут устранить трудности при непонимании значения слова, объясненном на L2. Это поможет снять возможное напряжение при запрете использования L1 в коммуникативных упражнениях, а также поможет увеличить процент использования L2 на занятии – студенты знают, что в любой ситуации у них есть опорные фразы, которые помогут им даже в коммуникативном упражнении.

Мотивировать студентов изучать иностранный язык также может последовательность преподавателя в неиспользовании или дозированном использовании родного языка на занятиях. Использование определенных ритуалов, заданий, например, отработка лексики с последующим коммуникативным заданием может стать ритуалом *Russian-free zone*, когда студенты говорят только на иностранном языке с системой бонусов или дополнительных заданий за неиспользование или использование родного языка во время выполнения этого упражнения.

Для минимизации использования L1 на занятиях по иностранному языку применяется градирование языка. Градирование языка – адаптация речи преподавателя под уровень студента – либо упрощение, либо усложнение в зависимости от уровня обучающихся. Без градирования языка вероятность использования L1 возрастает в разы – студенты не будут понимать речь преподавателя, мотивация к изучению языка будет снижаться [5]. Это соответствует базовому дидактическому принципу «от простого к сложному», а также теории о зоне ближайшего развития Л.С. Выготского, согласно которой задания должны быть лишь чуть сложнее того, что студенты уже знают и умеют использовать. Если речь преподавателя будет слишком сложной для обучающихся, то студенты не смогут почерпнуть ничего нового. Перевод сказанного также не поможет усвоению нового – обучающийся не сможет сфокусироваться ни на оригинальном тексте, ни на переводе, а кроме того, внимание студентов будет смещено на перевод.

Градировать речь можно как лексически, так и грамматически. Упрощать или усложнять речь лексически можно через синонимию или антонимию. Грамматически упрощать речь возможно используя простые конструкции, а порой даже и пренебрегать грамматической точностью и, например, использовать не вполне подходящее время. Нередко непонимание даже знакомых слов и конструкций возникает из-за объема и скорости речи преподавателя, чем ниже уровень студентов, тем медленнее и четче должна быть речь, а предложения – лаконичнее. Считается, что на уровнях A1-A2 в речи преподавателя должны оставаться только те слова, без использования которых инструкции или комментарии лишатся смысла. Для облегчения понимания речи хорошей практикой является паузация внутри предложений, сказанных преподавателем. Делая паузы вокруг ключевых слов, преподаватель дает студенту время осмыслить услышанное. Кроме того, не стоит нагружать речь излишними терминами, часто избыточная терминология встречается при объяснении грамматического материала. Как уже говорилось выше, эту проблему может решить практика раздавать студентам списки слов с базовыми понятиями на первом занятии: и преподаватель, и студент знают, на какие базовые грамматические понятия стоит ориентироваться. Еще одним способом избежать использования L1 на занятиях являются невербальные жесты коммуникации – мимика, жесты, эмоциональность речи. Новое слово лучше запомнится, если во время его объяснения на L2 преподаватель будет активно жестикулировать или «показывать» его.

Хотя коммуникативная методика подразумевает полное «погружение» в языковую среду без использования родного языка, дозированное использование L1 на занятиях по иностранному языку может стать ценным инструментом в освоении английского языка. Использование L1 зависит от уровня обучающихся, минимизируется с ростом уровня студентов, а на начальных уровнях перевод отдельных слов или объяснение грамматического правила экономит время и поможет обучающимся преодолеть трудности.

Литература

1. Calderbank, A. Using student's L1: Does it affect task performance? or The end of the monolingual classroom. IATEFL GISIG Newsletter 4, 1997. pp. 7–10.
2. Chinen, C. Teaching and facilitating the use of emergency English in the conversation class. The Language Teacher, 19(4), 1995. pp. 10–15.
3. Swan, M. A critical look at the communicative approach. English Language Teaching Journal, 39(2), 1995. pp. 95–101.
4. Willis, J. Teaching English through English: a course in classroom language and techniques. Harlow, Longman, 1981. – 190p.
5. Ur, P. Penny Ur's 100 Teaching Tips. Cambridge university press, 2016. – 120p.

ON USING THE RUSSIAN LANGUAGE IN ENGLISH CLASSES AT TECHNICAL UNIVERSITY

Melkumova O.E., Sheyko A.A.
State Fire Academy

The article considers the issue of employing students' native language (L1) in foreign language classes (using the example of English classes at a technical university). Modern foreign language teaching methods are dominated by the communicative approach, and using the native language in classes is not welcomed, but ignoring L1 is not always justified and can be successfully used in teaching English, especially in teaching ESP (English for specific purposes). The article provides practical advice and recommendations for successful use of L1 in classes depending on the level of students' language proficiency, group size, and types of assignments. The need to use L1 in English classes for technical specialists is substantiated.

Keywords: graded language, teaching methods, communicative approach.

References

1. Calderbank, A. Using student's L1: Does it affect task performance? or The end of the monolingual classroom. IATEFL GISIG Newsletter 4, 1997. pp. 7–10.
2. Chinen, C. Teaching and facilitating the use of emergency English in the conversation class. The Language Teacher, 19(4), 1995. pp. 10–15.
3. Swan, M. A critical look at the communicative approach. English Language Teaching Journal, 39(2), 1995. pp. 95–101.
4. Willis, J. Teaching English through English: a course in classroom language and techniques. Harlow, Longman, 1981. – 190p.
5. Ur, P. Penny Ur's 100 Teaching Tips. Cambridge university press, 2016. – 120p.

Формирование иноязычной социокультурной компетенции учащихся с использованием в обучении национально-регионального компонента

Абрамова Мария Михайловна,

аспирант Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого
E-mail: mari.karamysheva.96@bk.ru

Богатов Александр Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедры РГФ ТГПУ им. Л.Н. Толстого
E-mail: bogatov-a54@mail.ru

Несмотря на многочисленность публикаций по проблеме формирования социокультурной компетенции, крайне мало исследований по включению национально-регионального компонента в процесс обучения иностранному языку. Целью данной статьи является анализ теоретических и практических источников по данной теме, а также создание собственных учебно-методических материалов, содержащих национально-региональный компонент. Анализ исследований процесса иноязычного образования позволяет сделать вывод о необходимости включения новых форм и методов в процесс обучения иностранному языку. Согласно ФГОС нового поколения, национально-региональный компонент является средством формирования социокультурной компетенции. В данной статье описывается понятие социокультурной компетенции и ее компонентов. Сделана попытка анализа национально-регионального компонента и его аспектов. Полученные результаты вносят вклад в формирование социокультурной компетенции учащихся.

Ключевые слова: формирование социокультурной компетенции, регионализация, национально-региональный компонент, учебные тексты, уроки иностранного языка.

В настоящее время система образования претерпевает все новые изменения, которые затрагивают как всю систему обучения, так и иностранный язык как обязательный предмет школьной программы. Методисты отмечают, что главной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, в состав которой входят языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная компетенции.

В связи с тем, что развитие личности учащихся связано с их социальным развитием, в рамках готовности индивида к жизни в обществе, взаимоотношения с другими социальными группами, в которых он находится и в целом его взаимодействия с окружающим миром, его коммуникации не только на родном языке, но и на иностранном, возникает необходимость в формировании социокультурной компетенции.

Данный вопрос стал предметом исследований целой плеяды выдающихся отечественных учёных таких как В.В. Сафонова, Н.М. Андронкина, С.Г. Тер-Минасова, И.Л. Бим, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. Не смотря на разницу в подходах и дефинициях, как нам кажется, в конечном итоге все сводится к самому лаконичному и точному определению понятия социокультурной компетенции, данному В.В. Сафоновой: социокультурная компетенция – наличие знаний в различных социальных и культурных сферах, характеризующих страну, различные общества и социумы страны изучаемого языка и наличие умений адекватно применять эти знания в акте общения [Сафонова, 2014]. В данной статье мы и будем придерживаться именно такой трактовки.

Стоит отдельно подчеркнуть, что сформированность социокультурной компетенции говорит о том, что учащийся:

- владеет особенностями духовных ценностей, культуры, поведения носителей изучаемого языка;
- использует иноязычные средства в условиях общения, учитывая иноязычное социокультурное содержание;
- готов к общению с представителями других культур, отличается терпимостью и открытостью в коммуникации.

Недостаточная сформированность или несформированность социокультурной компетенции ведет к возникновению ошибок в общении, эгоцентризму по отношению к собеседнику, нарушению целостности высказываний [Щукин, 2015].

В контексте обсуждаемой проблемы стоит отметить, что самым продуктивным способом ов-

ладения социокультурной компетенцией является пребывание в стране изучаемого языка, возможность увидеть и «окунуться» в культуру, обычаи, традиции, коммуникацию. Конечно, в рамках школьного обучения это невозможно и предполагается, скорее, теоретическое освоение учащимися «порогового» уровня социокультурной компетенции. Он включает знания социокультурной, учебной и трудовой жизни, особенностей поведения и речевого этикета, речевые средства для повседневного и официального общения, вербальных и невербальных контактов.

Методисты и ученые сходятся во мнении, что для достижения порогового уровня владения социокультурной компетенцией эффективным способом является изучение, перевод и анализ различных учебных текстов (художественных, тематических, страноведческих), прослушивание музыки, песен и аудиотекстов, интервью, изучение фольклора и просмотр документальных фильмов, т.е. создание модели культуры изучаемого языка.

В последнее время особенно часто отмечают важную роль социокультурной компетенции в рамках диалога культур, что подразумевает не только знание особенностей стран изучаемого языка, но и умение представлять свою страну, город, регион в рамках межкультурной коммуникации. И как ни парадоксально, но из практики преподавания известно, что большинство учащихся значительно успешнее могут коммуницировать по вопросам страны изучаемого языка, чем своей собственной. Именно эта проблема является центральной в нашем исследовании и нам представляется, что одним из возможных способов её решения является включение национально-регионального компонента в уроки иностранного языка.

Ученые и методисты, исследовавшие вопрос регионализации образования, а также включение национально-регионального компонента в уроки иностранного языка (Р.М. Мансуров, Н.Н. Сапоева, Т.С. Буторина) сходятся во мнении, что использование национально-регионального компонента является углубленной лингвокраеведческой работой как для базового, так и профильного уровня изучения языка.

Несмотря на тот факт, что не так много исследований посвящено использованию национально-регионального компонента при обучении иностранному языку, в отечественной и зарубежной методиках преподавания иностранного языка накоплен большой опыт по культуроведческим и социокультурным основам обучения [Кузнецова, 2002].

Мы солидаризируемся с мнением Кузнецовой А.П. в том, что особую актуальность проблема обучения и воспитания учащихся с использованием материалов о региональной культуре приобретает на старшем этапе средней школы, особенностью которого является профильная ориентация курсов и их интегративный характер [Кузнецова, 2002] и именно данный факт нацелил нас на разработку учебно-методического пособия для

школьников 8–9 классов, цель и структуру которого мы опишем далее.

В связи с тем, что Тульская область является родиной выдающегося русского писателя Л.Н. Толстого, известного не только в России, но и во всем мире, мы предполагаем, что коммуникация учащихся будет проходить успешнее, если мы включим в образовательный процесс национально-региональный компонент Тульской области «Жизнь и творчество Л.Н. Толстого».

Проанализировав программу по иностранному языку, нами были выбраны 4 темы, которые, на наш взгляд, являются наиболее коммуникативными, интересными и близкими учащимся, способными вызвать эмоциональный отклик – семья, хобби, путешествия, друзья. Применительно к этим темам было разработано учебно-методическое пособие. Центральным звеном каждого раздела были учебные тексты, связанные с жизнью и творчеством Л.Н. Толстого, например: члены его семьи и их взаимоотношения, путешествия писателя, друзья Л.Н. Толстого, его увлечения. Напомним, что эта работа является расширением и продолжением учебной деятельности в рамках соответствующих программных тем, то есть предполагается, что необходимый языковой материал был уже отработан на занятиях. Это, конечно, не отрицает того факта, что и в рамках национально-регионального компонента необходимо некоторое расширение языкового материала, продолжение развития соответствующих навыков на третьей стадии их формирования (С.Ф. Шатилов). Одновременно с этим мы вслед за П.Б. Гурвичем считаем необходимой обязательную контактную подготовку к каждому речевому заданию. Напомним, что целевой установкой нашего пособия является наряду с чтением и формированием устно-речевых умений учащихся (в монологической и диалогической формах). Исходя из теоретических положений, разработанных корифеями отечественной методики П.Б. Гурвичем, С.Ф. Шатиловым, Е.И. Пассовым мы построили наше пособие, расположив речевые задания в следующем порядке:

- формальные: вставить нужные слова, подобрать синонимы к предложенным словам, прочитать текст вслух, найти в тексте фразы, которые могли бы стать продолжением следующим предложениям, используя предложенные слова заменить по смыслу слова в следующих предложениях;
- условно-речевые: просмотрите текст и перескажите его, продолжите диалог, составьте 4 вопроса, чтобы узнать следующее, используя слова и словосочетания, представленные выше, составьте вопросы к тексту и ответьте на них, найдите в тексте предложения, чтобы определить правда они или ложь, прокомментируйте высказывание Л.Н. Толстого, используя следующие фразы;
- подлинно-речевые: составьте монолог, сравните свою семью и семью Л.Н. Толстого, согла-

ситесь или не согласитесь с высказыванием и объясните почему, расскажите о Ваших семейных традициях и сравните их с традициями семьи Л.Н. Толстого, составьте рассказ о, отметив преимущества и недостатки по каждой из выбранных нами тем.

Задания, представленные в пособии, не только содержат национально-региональный компонент Тульской области, связанный с жизнью Л.Н. Толстого, демонстрируют действительность и особенности нашего региона, но и направлены на развитие речевых коммуникативных умений, способствуют повышению положительной мотивации учащихся к речетворчеству, что было выявлено посредством педагогического эксперимента.

Отметим также, что большинство подлинно коммуникативных заданий предлагается организовывать в виде проектов, которые не только способствуют формированию личностных качеств и регулятивных действий учащихся, но и служат мотивацией учащихся к общению на иностранном языке, а также способствуют формированию иноязычной компетенции.

В контексте обсуждаемой проблемы стоит отдельно подчеркнуть, что многие ученые и методисты определяют метод проектов одним из наиболее эффективных не только в формировании личности учащегося, как было сказано выше и как писал Е.И. Пассов: метод проектов является процессом свободного раскрытия личностных возможностей учителя и учащихся, когда в значительной мере меняются позиции всех участников образовательного процесса [Пассов, 1991], но и важным в формировании устно-речевых умений учащихся на иностранном языке, что и является целью нашего исследования.

Так, например, изучив 4 выбранные нами темы (семья, хобби, путешествия, друзья Л.Н. Толстого) мы предполагаем, что будет целесообразно учащимся подготовить итоговый творческий проект о личности и творчестве Л.Н. Толстого в рамках изученных тем. Конечно, в процессе нашего экспериментального исследования учащиеся выполнят мини-проекты, а итоговый проект послужит результатом, который не только подготовит учащихся к реальным условиям речевого взаимодействия, но и будет способствовать развитию коммуникативных умений.

Подводя итог можно констатировать, что нами рассмотрено понятие социокультурной компетенции в тесной корреляции с национально-региональным компонентом. В нашем случае это жизнь и творчество Л.Н. Толстого. Теоретические идеи реализованы в виде практического учебно-методического пособия. Оно призвано не только внести вклад в интеллектуальное развитие обучаемых, формирование их социокультурной компетенции, но и способствовать дальнейшему совершенствованию основных иноязычных речевых компетенций – умений чтения и говорения.

Литература

1. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам – М.: Амскорт Интернэшнл, 1991. – с. 153–154
2. Андронкина, Н.М. Формирование лингвосоциокультурной компетенции в обучении иностранному языку / Н.М. Андронкина // Литература и общественное сознание: варианты интерпретации художественного текста. – Бийск, 2002 – С. 42–43.
3. Щукин А.Н. Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков. Москва: Академия, 2015. 288 с.
4. Лукьянова, Л.А. О функционально-содержательной основе формирования социокультурной иноязычной компетенции старшеклассников. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2194.htm>
5. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы М: Просвещение, 2007. 168 с.
6. Бим И.Л. Маркова Т.В. Об одном из возможных подходов к составлению программ по иностранным языкам // ИЯШ, 1992, № 1
7. Кузнецова А.П. Реализация национально-регионального компонента содержания обучения иностранным языкам в интегрированном курсе на проектной основе: Старший этап средней школы, английский язык, на примере Амурской области: автореф... дис. кан. пед. наук. – М.: 2002. – 27 с
8. Сысоев Л.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / Л.В. Сысоев // Иностранные языки в школе, 2001.
9. Тамбовкина Т.Ю. / Т.Ю. Тамбовкина // Региональный материал на уроках немецкого языка, 1995.
10. Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков Владимир: Изд-во ВГПИ им.П.И.Лебедева-Полянского, 1982. 76 с.
11. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. 2-е изд. М.: Просвещение, 1986. 221 с
12. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М: АСТ: Астрель, 2009. 238 с.

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS USING A NATIONAL-REGIONAL COMPONENT IN TEACHING

Abramova M.M., Bogatov A.A.

Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy

Despite numerous publications on the issue of the national-regional component, there are practically no studies on the inclusion of the national-regional component of the Tula region in the process of teaching a foreign language. The purpose of this study is to analyze theoretical and methodological sources on this topic, as well as to create our own educational materials containing a national and regional component. The analysis of research on the process of foreign language education allows us to conclude that it is necessary to include new forms and methods in the process of teaching a foreign language. According to the Federal State Educational Standard for the new generation, the national-regional component is a means of forming socio-cultural competence. This article describes the concept of socio-cultural competence and its components. An attempt is made to analyze the national-regional component and its aspects. The obtained results contribute to the formation of socio-cultural competence of students.

Keywords: formation of socio-cultural competence, regionalization, national-regional component, educational texts, foreign language lessons.

References

1. Safonova V.V. A sociocultural approach to teaching foreign languages – M.: AMCORT INTERNESHNL, 1991. – p. 153–154
2. Andronkina, N.M. The formation of a linguo-cultural competence in teaching a foreign language / N.M. Andronkina // Literature and public consciousness: options for interpretation of a literary text. – Biysk, 2002 – S. 42–43.
3. Schukin A.N. Frolova G.M. Methods of teaching foreign languages. Moscow: Academy, 2015. 288 p.
4. Lukyanova, L.A. On the functional-comprehensive basis of the formation of the sociocultural foreign competence of high school students. [Electronic resource] Access mode: url: <http://www.emissia.org/offline/2014/2194.htm>
5. Bim I.L. Profile education of foreign languages at the older stage of a comprehensive school: Problems and prospects M: Education, 2007. 168 p.
6. Bim I.L. Markova T.V. One of the possible approaches to the preparation of programs in foreign languages // Iyash, 1992, No. 1
7. Kuznetsova A.P. The implementation of the national-regional component of the content of teaching foreign languages in an integrated course on a design basis: the senior stage of the secondary school, English, on the example of the Amur region: abstract ... dis. Kan. ped. sciences. – M.: 2002. – 27 from
8. Sysoev L.V. Language and culture: in search of a new direction in teaching the culture of the country of the studied language / L.V. Sysoev // Foreign languages at school, 2001.
9. Tambovkina T.Yu. / T. Yu. Tambovkina // Regional material in German lessons, 1995.
10. Gurvich P.B. Correctly preparatory aspect of the methodology of teaching foreign languages Vladimir: Publishing House of VG-PI named after P.I. Lebedeva-Polyansky, 1982. 76 p.
11. Shatilov S.F. Methodology for teaching the German language in high school. 2nd ed. M.: Education, 1986. 221 from
12. Passes E.I. The communicative method of teaching foreign language speaking. M.: Education, 1991. 287 p.
13. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: Basic course: manual for students ped. universities and teachers. M: AST: Astrel, 2009. 238 p.

Возможности внутришкольной системы повышения квалификации педагогов для формирования у них «исследовательской компетентности»

Анисимова Светлана Анатольевна,

заместитель директора по науке ГАОУ СО «СамЛИТ (Базовая школа РАН)», ВУЗ ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
E-mail: anisimova@samlit.info

Обоснована актуальность и целесообразность включения внутришкольной системы повышения квалификации учителей в систему непрерывного образования педагогических кадров. Раскрыты пути преодоления недостатков внутришкольной системы повышения квалификации для формирования исследовательской компетентности учителей: показано содержание и планируемые результаты этапов формирования данной компетентности, выявлены условия, оптимизирующие данный процесс.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, внутришкольная система повышения квалификации, формирование исследовательской компетентности педагога, условия формирования педагогической компетентности.

Введение

В условиях современного развития российской образовательной системы особое внимание уделяется повышению квалификации педагогов, рассматриваемой как основополагающий элемент системы непрерывного педагогического образования. Это вызвано не только необходимостью эффективного управления процессом подготовки активного и креативного учителя, но и возрастающими требованиями науки и практики к пониманию специфики совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников.

Исследование профессионального роста учителя становится объектом внимания множества ученых. В текущий момент уже предложены действенные подходы к разработке теоретических основ и технологий педагогического образования. По мнению многих исследователей, таких как С.Г. Вершловский [1], И.А. Зимняя [2], А.К. Маркова [3] и Л.М. Митина [4], профессиональное развитие педагога не ограничивается только приобретением необходимых знаний и навыков, соответствующих действующим стандартам, но также включает в себя рост и развитие его личности.

В России существует накопленный опыт подготовки педагогических кадров в рамках системы среднего профессионального образования, высшего и дополнительного профессионального образования. Сюда входят педагогические колледжи, университеты и учреждения дополнительного образования, такие как ИПК, ИРО и другие. Однако, несмотря на наличие данных структур, следует отметить, что подавляющее большинство программ подготовки педагогов все еще основано на традиционных подходах, что не всегда соответствует актуальным направлениям государственной образовательной политики.

Для улучшения профессиональной компетентности педагогов необходимо формирование у них новых специализированных компетенций, ориентированных на определенные трудовые функции, а также метапредметных навыков, способствующих интеграции знаний из различных областей и применению их в контексте не только образовательной политики государства, но и учитывающих специфику школы, в которой работает педагог. Это подчеркивает важность разработки практико-ориентированных программ повышения квалификации, которые реализуются непосредственно в учебных заведениях.

Основная часть

В рамках образовательных учреждений профессиональное развитие педагогических работников традиционно реализуется через взаимодействие в различных формах, таких как педагогические советы, совместные наблюдения за уроками с их последующим анализом, а также через наставничество и работу методических объединений. Данная модель профессионального обучения называется внутришкольной (по Н.В. Мартыновой [5]), внутрифирменной (по Е.И. Строевой [6]) или внутриучрежденческой (по Л.И. Поветьевой [7]). Исследования, проведенные указанными и другими авторами, демонстрируют высокую эффективность этой системы повышения квалификации. В то же время стоит отметить, что её управление в основном ориентировано на традиционные административные принципы. Эта модель в значительной мере отвечает актуальным запросам конкретного образовательного учреждения и ожиданиям родителей, но остаётся локальной, замкнутой и преимущественно нацеленной на внутренние ресурсы, что ограничивает её возможности.

В последнее десятилетие в образовательных организациях всё больше распространяется корпоративная система повышения квалификации (О.Н. Кучер [8]). Основное отличие данной модели от традиционных заключается в наличии единой системы управления знаниями, обеспечивающей интеграцию как внутренних, так и внешних ресурсов. Компетенции, формируемые у учителей в процессе корпоративного обучения, становятся как средством, так и условием достижения специфических организационных целей, установленных управляющими структурами.

Таким образом, моделирование процессов повышения квалификации педагогов в общеобразовательных учреждениях (средних, вечерних школах, школах-интернатах, лицеях и гимназиях) является актуальным направлением в сфере образования. Инновационные преобразования в этой области служат инструментом для формулирования новых целей, содержания образования и технологий, направленных на развитие профессиональной компетентности педагогов, в том числе, исследовательской.

Педагог, обладающий развитой исследовательской компетентностью, способен применять исследовательский подход в различных сферах и ситуациях. Многогранность исследовательской компетентности подтверждается использованием в профессиональной деятельности аналитических, критических, коммуникативных навыков, а также личностных качеств.

Формирование исследовательской компетентности является комплексным и последовательным процессом, который предполагает поэтапное преобразование всех его компонентов. Мы выделяем четыре основных этапа: познавательный, мотивационно-ценностный и практический и этап внедрения, которые могут последовательно реа-

лизовываться в процессе повышения квалификации педагогов в образовательной организации.

На первом, познавательном, этапе происходит осмысление, в ходе которого педагоги знакомятся с современными педагогическими концепциями, правовыми аспектами образования и значимостью своей профессиональной деятельности. Этот этап служит подготовкой к исследовательской практике и включает в себя рефлексию и анализ предыдущего опыта. Применяются в основном пассивные методы работы, помогающие учителям в их профессиональном развитии. Методом познания на данном этапе выступает суждение, формирующее утверждения или опровержения, касающиеся образовательного процесса. Успешность данного этапа зависит от создания информационно насыщенной среды, регулярного обновления нормативной базы, обмена опытом и демонстрации успешных решений.

На мотивационно-ценностном этапе формируется внутренняя установка на развитие исследовательской компетентности как значимой личной цели. Педагоги начинают осознавать важность своего профессионального роста и стремятся к творческому подходу. Ключевой задачей становится рефлексия профессионального опыта и построение индивидуального пути в саморазвитии, что создает позитивное отношение к исследовательской деятельности. Эффективному продвижению на этом этапе способствует создание инновационной среды, где возникают проблемные ситуации, активизирующие исследовательские навыки.

Практический этап предполагает активное вовлечение учителей в научно-педагогические исследования, которые опираются на теоретические знания и личную мотивацию. Здесь применяются активные методы работы, способствующие творческому поиску и исследовательской активности педагогов. На этом этапе основным методом познания становится умозаключение – процесс формирования новых суждений на основе анализа. Важными условиями успешного прохождения практического этапа являются моральные и материальные стимулы для учителей, достигших успеха в исследовательской деятельности, а также индивидуализированное обучение технологиям исследования с учетом личного опыта. Социально-педагогическая поддержка играет значимую роль на всех этапах формирования исследовательской компетентности.

На этапе интеграции результатов в педагогическую практику происходит не только изменение образовательной среды за счет внедрения новых методов и форм обучения, но и существенные изменения в личностной сфере учителя, включая развитие индивидуального стиля работы. Реализация исследовательской деятельности предоставляет педагогам возможность развивать навыки, укрепляющие их исследовательскую компетентность. Для успешной реализации этого этапа важно создать условия для обобщения и распространения полученного опыта. Взаимодействие

между педагогами и руководством образовательного учреждения, ориентированное на повышение ответственности за результаты исследований, имеет ключевое значение. Важно вовлекать учителей в совместное управление развитием школы, опираясь на принципы партнерства.

Для эффективного вовлечения педагогов в учебные исследования ключевым аспектом является их ощущение принадлежности к профессиональному сообществу. Педагоги должны оставаться открытыми к изменениям, возникающим под воздействием новшеств и экспериментов, регулярно переоценивая свою деятельность с учетом новых возможностей. В связи с этим в рамках повышения квалификации в общеобразовательных учреждениях необходимо создать благоприятные условия, способствующие формированию исследовательской компетентности учителя через развитие её составляющих.

Педагогические условия, влияющие на развитие исследовательской компетентности, представляют собой набор взаимосвязанных факторов, способствующих как содержательному, так и процессуальному повышению уровня исследовательской компетентности в контексте образовательной организации. К этим условиям можно отнести:

- участие учителя в исследовательской деятельности в образовательной организации;
- внедрение концепции непрерывного профессионального образования в практику педагогического коллектива;
- поэтапное совершенствование уровня исследовательской компетентности через развитие её отдельных компонентов;
- подготовка учебно-методических материалов, соответствующих специфике конкретного образовательного учреждения.

Успешное функционирование системы повышения квалификации учителей, направленной на формирование исследовательской компетентности, возможно лишь при соблюдении перечисленных условий. Оптимизация этих условий и качественное методическое обеспечение внутренней системы повышения квалификации способствуют укреплению исследовательской компетентности педагогов, что, в свою очередь, ведет к повышению качества их работы и лучшим образовательным результатам.

Содержание подготовки учителей к исследовательской деятельности ориентировано на осознание педагогических проблем, поиск способов их решения, умение формулировать замысел, проводить педагогические эксперименты и делать научные презентации. Также ключевым является практическое внедрение полученных результатов в сферы образования.

Формирование исследовательской компетентности у учителей следует рассматривать как сложный процесс, в ходе которого педагоги осваивают специфические ценности, развивают исследовательское мышление, изучают специальные научные знания, методы и приемы, необходимые для

трансформации результатов своей деятельности и их применения в педагогической практике, а также развивают педагогическую рефлексия. Особенно важно акцентировать внимание на формировании у педагогов чувства ответственности, способствующего более глубокому пониманию и стремлению к успешному решению исследовательских задач. Не менее значимо организовать образовательный процесс таким образом, чтобы он поддерживал развитие мотивации и накопление исследовательского опыта у учителей.

Технологический аспект системы формирования исследовательской компетентности включает современные информационно-коммуникативные и педагогические технологии, а также научно-методические и информационные комплексы.

Заключение

Мы полагаем, что развитие профессиональных и личностных качеств педагогов возможно лишь в рамках их непосредственной профессиональной деятельности и при условии активного взаимодействия с коллегами. Педагогическая практика не только формирует требования к специалисту, но и направляет его профессиональный рост. Вертикальные и горизонтальные связи в профессиональном сообществе уточняют и укрепляют идентичность педагога, объединяя его характеристики, включая предписанные роли и индивидуальные нормы. При этом стремление педагогов выйти за пределы установленных норм и противодействовать их унифицирующему влиянию становится движущей силой их профессионального и личностного развития. Так, взаимодействие противоречивых тенденций унификации и индивидуализации способствует как росту личности, так и профессиональному самосовершенствованию педагогов.

Анализ научной литературы о системах повышения квалификации показывает, что их главные преимущества заключаются в разнообразии и вариативности, а также в смещении акцентов от «знаниевого» подхода к более ориентированному на личность и профессионально развивающему стилю обучения, благодаря внедрению новых форм и методов. Тем не менее, обучение, проведенное вне специфического контекста образовательного учреждения, может привести к несоответствиям между целями и средствами, направленными на личностное и деятельностное развитие педагога, и концепцией того образовательного учреждения, где он реализует свою педагогическую деятельность.

Литература

1. Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский; Отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2002. – 159 с.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–12.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: знание, 1996. – 308 с.
4. Митина, Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски [Текст]: [монография] / Л.М. Митина. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – 454, [1] с.
5. Мартынова, Н.В. Развитие готовности учителя к самоимиджмейкингу в системе внутришкольного повышения квалификации: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Мартынова Н.В.- Магнитогорск, 2009.- 193 с.
6. Строева, Е.И. Моделирование внутрифирменной системы повышения квалификации педагогов-экологов дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Тамбов, 2003244 с.
7. Поветьева, Л.И. Организационно-педагогические условия формирования педагогической компетентности учителя экспериментального образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Самара, 2003192 с
8. Кучер, О.Н. Совершенствование процесса повышения квалификации учителей в области информатики и информационных технологий на основе методики корпоративного обучения: Дисс...канд. пед. наук: 13.00.02 / О.Н. Кучер.- Красноярск, 2019.- 232 с.

THE POSSIBILITIES OF AN IN-SCHOOL TEACHER TRAINING SYSTEM FOR THE FORMATION OF THEIR "RESEARCH COMPETENCE"

Anisimova S.A.

Samara State Socio-Pedagogical University

The relevance and expediency of including the intra-school teacher training system in the system of continuing education of teaching staff is substantiated. The ways of overcoming the shortcomings of the intra-school professional development system for the formation of teachers' research competence are revealed: the content and planned results of the stages of formation of this competence are shown, the conditions optimizing this process are identified.

Keywords: continuing pedagogical education, in-school professional development system, formation of a teacher's research competence, conditions for the formation of pedagogical competence.

References

1. Vershlovsky, S.G. A teacher of the era of change, or how the problems of the professional activity of the teacher / S.G. are solved today. Vershlovsky; Ot. Ed. M.A. Ushakova. – M. : September, 2002. – 159 p.
2. Winter, I.A. Key competencies are a new paradigm of the result of education // Experiment and innovation at school. 2009. No. 2. S. 7–12.
3. Markova, A.K. Psychology of professionalism / Aelita Kapitonovna Markova. – M.: Knowledge, 1996. – 308 p.
4. Mitina, L.M. Personality and professional development of the teacher: strategies, resources, risks [Text]: [monograph] / L.M. Mitin. – Moscow; St. Petersburg: Nestor-History, 2018. 454, [1] p.
5. Martynova, N.V. The development of the teacher's readiness for self-school in the system of intra-school continuing education: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Martynova N.V. ...- Magnitogorsk, 2009.- 193 p.
6. Stroeve, E.I. Modeling the intra-final system of advanced training of educational teachers of additional education: Dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08: Tambov, 2003244 p.
7. Vyatyeva, L.I. Organizational and pedagogical conditions for the formation of the pedagogical competence of the teacher of an experimental educational institution: Dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08: Samara, 2003192 c
8. Kucher, O.N. Improving the process of advanced training of teachers in the field of computer science and information technologies based on corporate training methodology: Diss ... Cand. ped. Sciences: 13.00.02 / ON Kucher.- Krasnoyarsk, 2019.- 232 p.

Эстетическое воспитание участников любительского театрального коллектива

Бирюкова Наталья Сергеевна,

канд. филол. наук, доцент кафедры режиссуры, БУ ВО
«Сургутский государственный университет»
E-mail: birikova.natalia@mail.ru

Колина Дарья Петровна,

студент, направление 51.03.02 «Народная художественная культура», профиль «Руководство любительским театром»,
БУ ВО «Сургутский государственный университет»
E-mail: kolina_dp@surgu.ru

Статья посвящена исследованию процесса эстетического воспитания участников любительского театрального коллектива. Авторы акцентируют внимание на роли руководителя любительского театра, который выполняет не только функцию режиссера, но и педагога, формируя всесторонне развитую личность. Новизна исследования заключается в комплексном подходе изучения эстетического воспитания участников любительского театрального коллектива, которое включает в себя развитие художественного вкуса, творческих способностей, актёрских навыков и пр. В статье представлена практическая реализация опыта работы с любительским театральным коллективом.

Целью исследования является изучение процесса эстетического воспитания участников любительского театрального коллектива, описание методов и подходов, применяемых руководителем любительского театра для воспитания творческой и всесторонне развитой личности.

В статье представлены научные методы исследования и подходы, в частности, анализ литературы, эмпирическое исследование, метод сравнения, интерпретация данных.

Ключевые слова: режиссер любительского театрального коллектива, любительский театр, эстетическое воспитание.

Режиссер любительского театра является не только художественным руководителем, который реализует идею, замысел спектакля и организует репетиционный процесс, но и играет роль педагога, который воспитывает актеров любительского театрального коллектива и формирует его творческую индивидуальность, эстетически развитую личность. Эстетическое воспитание является одной из важнейших задач любительского театра по отношению к актерскому составу.

В современном мире люди разделяют два вида ценностей: материальные и духовные. Если материальные ценности способствуют развитию активности индивида в обществе, его социальному статусу, а также влияют на выбор индивидуальной формы поведения, то духовные ценности возвращают в человеке нечто иное: развивают в нем способность к самовыражению через творческий путь; формируют гибкое и активное мышление; формируют правильность восприятия национальной культуры разных народов; формируют духовный идеал личности и многое другое [1]. В данном исследовании под термином «духовность» будет пониматься все то, что каким-либо образом превозносит духовные аспекты человеческого существования над материальным миром. Ожегов С.И. отмечает, что духовным назван человек, который делает духовные идеалы вектором и ориентиром для своих поступков и поведения, который ценит, уважает и с признанием относится к ценностям окружающих его людей, а также ценит все прекрасное в окружающем себя мире [2]. Духовные ценности влияют на понимание категории «прекрасного», духовное начало можно развивать различными способами, в том числе и педагогически.

В ходе исследования мы выявили, что концепт «эстетика» – это учение о формировании общественных канонов, которые относятся к различным сферам деятельности общества и способствуют воспитанию правильного вкуса личности. Еще Карл Маркс трактовал понятие «эстетическое воспитание» как целенаправленный процесс формирования творчески активной личности человека, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [3]. Проанализировав отечественную и зарубежную научную литературу, под эстетическим воспитанием мы будем понимать формирование и развитие эстетического воспитания личности, характеризующееся умением воспринимать, чувствовать и оценивать явления пре-

красного, которые его окружают. Эстетическое воспитание закрепляет за собой определенные задачи, которые включают в себя: 1. Воспитание эстетического отношения к окружающему миру, куда входят: умение видеть красоту в природе, искусстве, в том числе в действиях и поступках окружающих нас людей; понимание прекрасного и его замысел; воспитание художественного вкуса и создание для себя самого идеального образа прекрасного. 2. Воспитание художественных умений: обучение ручному творчеству (рисование, вышивание и др.); обучение слуховым способностям (пение, ритмика и др.); развитие речи и говорения (участие в любительских театральных коллективах) [4]. Недостаток эстетического воспитания проявляется в таких аспектах, как: восприятие (неспособность разглядеть прекрасное во всех окружающих человека вещах и местах: природа, искусство, взаимодействие людей и их общение); чувства (неумение эмоционально оценить что-либо прекрасное); потребности (нежелание получать эстетический отзыв с помощью просмотра, анализа или создания чего-либо прекрасного и эстетического); вкус (неспособность оценить что-либо окружающее человека в качестве эстетического идеала, опираясь на свой собственный опыт); представление о высших ценностях (нет собственного представления о прекрасном, которое можно найти в природе, искусстве и человеке) [5].

Одним из средств эстетического воспитания является театр, где молодежь, к категории которых относятся: дошкольники, школьники и подростки, студенты, а также и взрослое поколение может реализовать себя в качестве певца, актера, режиссера, танцора, музыканта, портного, и т.д. Театр помогает социализироваться, гармонично вписаться в коллектив, проявить свои творческие способности, что ведет к формированию гармонично развитой личности.

Эстетическое воспитание любительского театрального коллектива – это педагогический процесс, который направлен на развитие художественного вкуса, творческих способностей и профессиональных навыков участников коллектива, что способствует созданию высококачественных театральных представлений и обогащению культурного опыта участников и зрителей [6, с. 63]. Исследование, проведенное авторами в 2024–2025 году на базе Бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» и созданного на кафедре режиссуры любительского театрального коллектива позволяет утверждать, что систематические занятия с участникам любительского театрального коллектива, направленные на эстетическое воспитание, позволяют сформировать умение мыслить, опираясь на фантазию и воображение, умение преобразовывать визуальную информацию в текстовую и грамотно излагать свои мысли, умение визуально воспринимать тематическое сходство каких-либо предметов и явлений, умение

сравнивать, анализировать и выявлять наиболее удачный для себя вариант изобразительного искусства, музыкального искусства, танцевального искусства и т.д., умение развернуто, полноценно и точно описывать свою точку зрения при выборе более понравившегося предмета, произведения искусства и др., умение применять художественное восприятие, навыки понимания и выявления каких-либо видимых характеристик предмета или явления, умение человека четко определять образное построение каких-либо предметов, произведений искусства и т.д., умение определять особенности художественной манеры по отношению к режиссерам, художникам, скульпторам, музыкантам и другим людям искусства, умение абстрактно мыслить, выделять предметность, очевидность и функциональность предмета, изображения и др., умение находить формалистические образцы, которые свидетельствуют об их эстетических достоинствах, способность проявлять особенности своего эстетического отношения, понимание необходимости совершенствования эстетического воспитания, осознание своей роли в любительском театральном коллективе.

В любительском театральном коллективе период подготовки спектакля сопровождается определенными особенностями работы режиссера, которые приводят к желанному результату – показу спектакля. Приведем пример работы режиссера, направленную на эстетическое воспитание участников любительского театрального коллектива «ДВА КОТА» Сургутского государственного университета в период постановки спектакля «Дом Бернарды Альбы» по одноименной пьесе Федерико Гарсиа Лорки, премьера которого состоялась 15 марта 2025 года в городе Сургуте.

Режиссер любительского театрального коллектива выступает не только в роли наставника в период постановки спектакля, но и способствует формированию художественного вкуса, пониманию категории «прекрасного», а также улучшает навык восприятия всего прекрасного. В период подготовки спектакля «Дом Бернарды Альбы» для получения необходимого результата режиссер предлагал участникам любительского театрального коллектива просмотры качественных театральных постановок, которые смогли предоставить положительный пример игры актерского состава, раскрытия темы и идеи произведения, правильного художественного оформления сценической площадки, а также умения создавать качественный образ, подходящий исторической эпохе, в которой живут герои. Для развития эстетического воспитания режиссер любительского театрального коллектива проводил с участниками театрального коллектива упражнения и тренинги, способствующие развитию необходимых навыков, направленных на концентрацию памяти актера и его внимание, умение применять ассоциации к предложенным обстоятельствам, развитие у актеров спекторной палитры, формирование у актеров понимания театральных жанров («Где происхо-

дит действие?», «Расположение предметов», «Ассоциации», «Цветное домино», «Добрый – злой», «Жанр» и др.). Еще одна задача для режиссера – помощь в создании эстетически полноценного сценического образа, который будет соответствовать исторической эпохе, в которой действуют и живут герои спектакля. Для создания образов для каждого персонажа, на репетициях актеры вместе с режиссером обращались к техническим средствам массовой информации, а именно использовали телефон, компьютер и сеть Интернет, для того, чтобы прочитать историю женских и мужских костюмов Испании XX века, посмотреть различные картинки и референсы для того, чтобы возникли образы персонажей. После изучения истории испанских костюмов, участникам любительского театрального коллектива было дано задание распечатать макеты и нарисовать на них образы героинь спектакля в соответствии с их личными характеристиками. Это делалось для того, чтобы участники любительского театрального коллектива смогли показать свои познания в сфере эстетического вкуса и понимания прекрасного. Работа над музыкально-шумовым сопровождением спектакля – это еще одно направление в работе режиссера, направленное на эстетическое воспитание участников любительского театра. Музыкальное оформление в данном спектакле играет одну из важных ролей, так как оно создает необходимую атмосферу места действия и усиливает эмоциональное восприятие спектакля. Все резкие движения в спектакле сопровождаются характерными звуками, которые усиливают и обостряют конфликты. Например, в качестве шумовых эффектов были взяты бой часов на башне города, ржание жеребца в конюшне и многое другое.

Таким образом, работа режиссера, направленная на эстетическое воспитание участников любительского театрального коллектива – это длительный, сложный и трудоемкий процесс, направленный не только на развитие актёрских способностей участников, но и на творческий подход к реализуемым проектам, требует большой творческой самодисциплины, умения работать с ограниченными ресурсами и находить нестандартные решения для создания спектакля. Режиссер должен уметь мотивировать актеров, находить индивидуальный подход к каждому из них и создавать образы, которые будут соответствовать их умениям, искать технические средства и возможности для реализации режиссерского замысла в полном объеме, подбирать световое и звуковое решения, подходящие по эпохе и месту действия. Работа режиссера, направленная на эстетическое воспитание участников любительского театрального коллектива, предполагает подбор различных театральных методов и приёмов, проведение упражнений и тренингов, просмотр художественных и документальных фильмов, работу со средствами массовой информации. При создании сценического образа режиссер вместе с участниками погружается в историческую эпоху, с целью изучения исто-

рии создания костюма и воссоздания сценического пространства. Особое внимание режиссер уделяет вопросу музыкального оформления спектакля, поскольку именно музыка является главным средством отражения внутренних переживаний и эмоций актеров на сцене, обострения конфликта и подведения спектакля к кульминации. Подбор музыкального материала нередко затруднен, поскольку для каждой отдельной сцены необходим свой ритм, что подводит к тому, что музыкальное оформление спектакля – это один из видов творчества режиссера любительского театра, средство для воплощения идей и замыслов спектакля. Все вышесказанное позволяет нам утверждать, что работа режиссера, направленная на эстетическое воспитание участников любительского театрального коллектива направлена на обогащение культурного опыта как самих участников любительского театра, так и его зрителей, а руководитель любительского театра в первую очередь – это и педагог, и режиссер, и организатор, имеющий свой индивидуальный стиль, свою харизму, свои методы работы.

Литература

1. Фортунатов Н.М. Эстетика как научная проблема // Вестник Нижневартского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 4. С. 982–987.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь Ожегова. 7-е издание. Москва: Искусство, 2017. 2314 с. С. 300.
3. Гончарова Н. А., Кренинина Г.В. Понятие «эстетическое воспитание» в аспекте педагогических исследований // Наука и образование. 2022. № 1. С. 54–62.
4. Кузин А.С. Эстетическое воспитание профессионального актера: необходимость или утопия? // Ярославский педагогический колледж. 2014. № 3. С. 213–218.
5. Фортунатов Н.М. Эстетика как научная проблема // Вестник Нижневартского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 4. С. 982–987.
6. Колина Д.П. Педагогические условия эстетического воспитания участников любительского театрального коллектива // Наука 60-й параллели: тезисы докладов XXVIII Открытой региональной студенческой научной конференции им. Г.И. Назина. Сургут, 4 апреля 2024 г. / отв. ред. Н.П. Черкесова; Сургут. гос. ун-т. Сургут: ИЦ СурГУ, 2024. 156 с.

AESTHETIC EDUCATION OF MEMBERS OF AN AMATEUR THEATER GROUP IN

Biryukova N.S., Kolina D.P.
Surgut State University

The article is devoted to the study of the process of aesthetic education of members of an amateur theater group. The authors focus on the role of the head of an amateur theater, who performs not only the function of a director, but also a teacher, forming a comprehensively developed personality. The novelty of the research lies in

a comprehensive approach to studying the aesthetic education of members of an amateur theater group, which includes the development of artistic taste, creative abilities, acting skills, etc. The article presents the practical implementation of the experience of working with an amateur theater group.

The purpose of the study is to study the process of aesthetic education of members of an amateur theater group, to describe the methods and approaches used by the head of an amateur theater to educate a creative and comprehensively developed personality. The article presents scientific research methods and approaches, in particular, literature analysis, empirical research, comparison method, data interpretation.

Keywords: director of an amateur theatrical group, amateur theater, aesthetic education.

References

1. Fortunatov N.M. Aesthetics as a scientific problem // Bulletin of the Nizhnevartovsk University named after N.I. Lobachevsky. 2010. No. 4. P. 982–987.
2. Ozhegov S.I. Ozhegov's Explanatory Dictionary. 7th edition. Moscow: Iskuststvo, 2017. 2314 p. P. 300.
3. Goncharova N. A., Kretinina G.V. The Concept of "Aesthetic Education" in the Aspect of Pedagogical Research // Science and Education. 2022. No. 1. Pp. 54–62.
4. Kuzin A.S. Aesthetic Education of a Professional Actor: Necessity or Utopia? // Yaroslavl Pedagogical College. 2014. No. 3. P. 213–218.
5. Fortunatov N.M. Aesthetics as a scientific problem // Bulletin of the Nizhnevartovsk University named after N.I. Lobachevsky. 2010. No. 4. P. 982–987.
6. Kolina D.P. Pedagogical conditions of aesthetic education of members of an amateur theater group // Science of the 60th parallel: abstracts of the XXVIII Open Regional Student Scientific Conference named after G.I. Nazin. Surgut, April 4, 2024 / ed. by N.P. Cherkosov; Surgut State University. Surgut: IC SurGU, 2024. 156 p.

Роль преподавателя иностранного языка в интеграции элементов патриотического воспитания: требования к профессиональной компетенции

Ермакова Ирина Михайловна,

аспирант, кафедра педагогики и психологии высшей школы,
Московский гуманитарный университет (МосГУ)
E-mail: iriwa@bk.ru

Статья посвящена анализу роли преподавателя иностранного языка в реализации интегративной модели патриотического воспитания в высших учебных заведениях. Рассматриваются требования к профессиональной компетенции преподавателя в контексте данной модели, включая знание теоретических основ патриотического воспитания, владение современными методиками, умение создавать благоприятную образовательную среду и использовать аутентичные материалы. Особое внимание уделяется личностным качествам преподавателя, его готовности к саморазвитию и сотрудничеству с коллегами и студентами. Статья опирается на современные научные исследования и публикации в области педагогики и методики обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: преподаватель иностранного языка, патриотическое воспитание, интегративная модель, профессиональная компетенция, методическая компетентность, личностные качества, образовательная среда, аутентичные материалы, саморазвитие, сотрудничество.

Современный период характеризуется активными глобализационными процессами, происходящими повсеместно, во всех отраслях жизни. Этот процесс изучается разными науками: экономикой, политологией, социологией. Не обошла его своим вниманием и педагогика. В эту эпоху стремительных социокультурных изменений роль преподавателя, в том числе преподавателя иностранного языка претерпевает значительные трансформации. Как пишет А.А. Ткаченко «люди и соответственно общество с его интересами поставлены на первое место». [1] Соответственно преподаватель теперь не просто транслятор знаний, а скорее «навигатор» в мире культур и ценностей, помощник в формировании личности студента. Именно от него зависят такие важные социальные качества, как гражданская ответственность, терпимость, уважение к культурным традициям своей страны и других народов. Как заметила в своей статье Александрова В.А. «наблюдая за студентами на занятиях, невольно замечаешь, что это молодёжь, которая полна энергии, которую необходимо регулировать и направлять в правильное русло, использовать эту энергию в формировании социальной зрелости и развитии личности». [2] В связи с этим, особую важность приобретает вопрос определения целей патриотического воспитания. Н.В. Бордовская и А.А. Реан считают, что целью воспитания являются «ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий». [3] Что же касается иностранного языка, если раньше акцент делался исключительно на языковых навыках, то сегодня все больше педагогов говорят о необходимости интеграции в процесс обучения культурологических и патриотических компонентов.

Интегративная модель патриотического воспитания, рассматриваемая в данной статье, предполагает не просто добавление патриотических тем для обсуждения, культурных заметок, тематических аудио и видео в учебный процесс, а глубокое внедрение патриотических ценностей в систему преподавания иностранного языка. И здесь ключевая роль отводится именно преподавателю – человеку, который не только владеет языком, но и умеет создать атмосферу, где студенты помимо изучения грамматики и лексики могут размышлять и высказываться о вопросах, связанных с их гражданской идентичностью и ответственностью за будущее своей страны.

Какими же качествами должен обладать преподаватель иностранного языка, чтобы эффек-

тивно реализовывать интегративную модель патриотического воспитания? Необходимо рассмотреть не только профессиональные компетенции, но и личностные качества, готовность к саморазвитию и сотрудничеству, умение разъяснить, поскольку, как писал в своей работе по основам общей педагогики Сергей Рубинштейн, «личность проявляется в деятельности, а деятельность формирует личность».

Теоретические основы патриотического воспитания

Прежде чем говорить о требованиях к преподавателю, необходимо рассмотреть теоретические основы патриотического воспитания и его роль в современном образовании.

В толковом словаре С.И. Ожегова под патриотизмом понимается преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу. [4] Однако, в современном обществе патриотическое воспитание – это не просто прививание любви к Родине, но «процесс взаимодействия педагогов и учащихся, направленный на формирование патриотического сознания и ценностей, чувств и отношений, убеждений и мотивов служения Отечеству, в условиях усвоения учащимися опыта познавательной деятельности, эмоционально-ценностных отношений и действенно-практического опыта в различных видах патриотически-ориентированной активности в процессе учебной и внеурочной деятельности» [5]. То-есть это не слепая любовь в своей стране, а уважение к ее истории и культуре, а также ответственность за ее будущее. Это сознательный выбор каждого человека. И здесь возникает закономерный вопрос: как преподаватель иностранного языка, занимающийся изучением чужой культуры и традиций, может способствовать формированию патриотических чувств?

Дело в том, что интегративная модель предполагает, что изучение иностранного языка – это не просто освоение грамматики и лексики, а погружение в мир другой культуры, которая помогает лучше понять и оценить свою собственную. Как говорил Лев Выготский, «понимание другого человека возможно лишь при условии понимания самого себя».

Преподаватель в этом процессе выступает в роли медиатора, помогающего студентам сравнивать культуры, находить в них общие черты и ценности. Он должен уметь создавать такую учебную обстановку, в которой студенты могут свободно выражать свои мысли, без страха осуждения размышлять о важных проблемах, связанных с их гражданской идентичностью, и при этом использовать иностранный язык как инструмент познания и самопознания.

Профессиональные компетенции преподавателя

Какие же профессиональные компетенции необходимы преподавателю иностранного языка, чтобы

эффективно реализовывать интегративную модель патриотического воспитания?

1. **Знание теоретических основ патриотического воспитания.** Преподаватель должен не просто знать теоретические основы патриотизма, но и понимать основные педагогические подходы к его формированию. Он должен быть знаком с работами современных исследователей в этой области (Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Л.П. Корсакина, Г.В. Плеханова, И.Б. Котова, С.Л. Рубинштейна, И.А. Сикорского, Л.Р. Болотина, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, В.В. Маяковского, Н.А. Островского, Н.Г. Чернышевского, М.А. Шолохова [6]), а также уметь применять их идеи на практике.
2. **Владение современными методиками обучения иностранным языкам.** Преподаватель должен владеть современными методиками, такими как коммуникативный подход, проектный метод, метод кейс-стади и другими, а также уметь интегрировать в них патриотическую тематику. Он должен создавать условия для активного вовлечения студентов в процесс обучения.
3. **Умение создавать благоприятную образовательную среду.** Преподаватель должен уметь создавать атмосферу доверия и взаимоуважения, где студенты могут свободно выражать свои мысли, задавать вопросы, а также обсуждать сложные и противоречивые проблемы. Он должен быть не просто преподавателем, а наставником, готовым выслушать и поддержать своих студентов. Как отмечают в своей статье Ваганова О.И., Лебедева А.А. и Лапшова А.В. «комфортная образовательная среда обеспечивает подготовку полноценной гармоничной личности, высококвалифицированных специалистов» [7].
4. **Умение отбирать и использовать материалы.** Преподаватель должен уметь выбирать аутентичные материалы (тексты, аудио- и видеоматериалы), отражающие культурное наследие страны, а также ее современные проблемы. Он должен уметь создавать на их основе задания, способствующие формированию патриотических чувств.
5. **Готовность к использованию современных технологий.** Преподаватель должен уметь использовать современные информационные технологии для повышения эффективности обучения, а также для создания интерактивных учебных материалов.
6. **Умение проводить рефлексию:** Преподаватель должен уметь анализировать свою деятельность, выявлять сильные и слабые стороны, а также корректировать свою работу в соответствии с результатами анализа. Как пишет в своих работах И.А. Зимняя «осмысление себя как субъекта педагогической деятельности, своего поведения, своих сильных и слабых сторон есть проявление и ре-

зультат предметно-личностной рефлексии и проективно-рефлексивных способностей учителя» [8].

7. **Умение организовывать внеаудиторную работу:** Преподаватель должен уметь организовывать внеаудиторную работу, направленную на формирование патриотических чувств (проекты, экскурсии, мероприятия), а также уметь вовлекать в эту работу студентов.

Личностные качества преподавателя

Помимо профессиональных компетенций, преподаватель иностранного языка, реализующий интегративную модель патриотического воспитания, должен обладать определенными личностными качествами.

1. **Патриотизм:** преподаватель должен быть не просто носителем знаний, но и человеком, искренне любящим свою Родину, уважающим ее историю и культуру. Его патриотизм должен быть не показным, а осознанным и ответственным. Как подмечает в своей статье Г.Я. Гревцева «эффективность процесса формирования личности гражданина-патриота зависит от гражданского облика, профессиональной и патриотической культуры педагога, уровня его социально-нравственного и профессионального развития». [9]
2. **Толерантность:** Он должен быть толерантным к другим культурам, уважать различия, а также уметь вести диалог и сотрудничать с людьми разных взглядов и убеждений. Он должен уметь показать, что патриотизм и уважение к другим культурам не являются взаимоисключающими понятиями.
3. **Открытость к новому:** Он должен быть открытым к новому, готовым учиться и развиваться, а также постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки. Он должен быть не просто носителем знаний, а активным участником образовательного процесса.

Заключение

Роль преподавателя иностранного языка в реализации патриотического воспитания трудно переоценить. Именно он является ключевой фигурой в этом процессе, от его профессионализма и личностных качеств зависит эффективность обучения и воспитания. Преподаватель должен быть не просто носителем знаний, а активным участником образовательного процесса, способным создавать благоприятную образовательную среду, формировать ценности и патриотические чувства.

Современный преподаватель – это не просто учитель, но и наставник, помощник, партнер. Это человек, который не только прекрасно знает свой предмет, но и умеет делиться своими знаниями, а также помогает студентам стать не только профессионалами, но и достойными гражданами своей страны. И именно такие преподаватели способ-

ны построить будущее, в котором ценятся образование, культура и патриотизм.

Литература

1. Ткаченко А.А. Глобализация: феномен, развитие и новая эпоха / А.А. Ткаченко. – Российский внешнеэкономический вестник, 2021. № 10.
2. Александрова В.А. Роль педагогов в воспитании у студенчества чувства патриотизма / В.А. Александрова. – Вестник науки и образования, 2023
3. Бордовская, Н.В. Педагогика [Электронный ресурс] / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000.–304с. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bordo/01.php
4. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
5. Ёлкин С.М., Косова А.А. О содержании понятий «Патриотизм» и «Патриотическое воспитание» / С.М. Ёлкин, А.А. Косова. – Вестник новгородского государственного университета, 2017. № 1 (99), с. 14–16.
6. Бирючинская, Т.А. Вопросы патриотического воспитания в отечественной педагогической мысли / Теория и практика модернизации образования в российских регионах: Третьи Покровские образовательные чтения. – Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина, 2020. – С. 124–125 (0,12 п.л.).
7. Ваганова О.И., Лебедева А.А., Лапшова А.В. Формирование комфортной образовательной среды / О.И. Ваганова, А.А. Лебедева, А.В. Лапшова. – Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 2(35) (с. 57–59)
8. Пономарев В.Д. Введение в игровую технологию учебно-воспитательной деятельности современной школы: учеб.-метод. пособие. – Кемерово: Кемер. ОблИУУ, 1997. – 109 с.
9. Гревцева Г.Я. К вопросу о профессиональном патриотизме педагога / Г.Я. Гревцева. – Современная высшая школа: инновационный аспект. Т. 11. № 4. 2019 с.20–30
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. 2000. СПб.: Питер.

THE FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTOR'S ROLE IN INTEGRATING ELEMENTS OF PATRIOTIC EDUCATION: REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL COMPETENCE

Ermakova I.M.

Moscow University for the Humanities

This article analyzes the role of the foreign language instructor in implementing an integrative model of patriotic education within higher education institutions. It examines the requirements for the instructor's professional competence within the context of this model, including a knowledge of the theoretical underpinnings of patriotic education, proficiency in contemporary methodologies, the ability to create a conducive learning environment, and the use of authentic materials. Particular attention is paid to the instructor's personal qualities, their commitment to self-development, and their ability to collaborate with colleagues and students. The article draws up-

on contemporary scientific research and publications in the fields of pedagogy and foreign language teaching methodology.

Keywords: foreign language instructor, patriotic education, integrative model, professional competence, methodological competence, personal qualities, learning environment, authentic materials, self-improvement, collaboration.

References

1. Tkachenko, A.A. Globalization: Phenomenon, Development and New Era. Russian Foreign Economic Bulletin, 2021, no. 10.
2. Alexandrova, V.A. The Role of Educators in Fostering Patriotism in Students. Bulletin of Science and Education, 2023.
3. Bordovskaya, N.V., Rean, A.A. Pedagogy [Electronic resource]. St. Petersburg: Piter, 2000. 304 p. Available from: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bordo/01.php
4. Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 words and phraseological expressions. Edited by S.I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. Moscow: Azbukovnik, 1999. 944 p.
5. Elkin, S.M., Kosova, A.A. On the Content of the Concepts "Patriotism" and "Patriotic Education." Vestnik of Novgorod State University, 2017, no. 1 (99), pp. 14–16.
6. Biryuchinskaya, T.A. Issues of Patriotic Education in Domestic Pedagogical Thought. Theory and Practice of Modernization of Education in Russian Regions: Third Pokrovsky Educational Readings. Ryazan: Ryazan State University named after S.A. Yesenin, 2020, pp. 124–125 (0.12 author's sheet).
7. Vaganova, O.I., Lebedeva, A.A., Lapshova, A.V. Formation of a Comfortable Educational Environment. Baltic Humanitarian Journal, 2021, vol. 10, no. 2(35), pp. 57–59.
8. Ponomarev, V.D. Introduction to the Game Technology of Educational Activity in Modern School: Study Guide. Kemerovo: Kemerovo Regional Institute for Teacher Development, 1997. 109 p.
9. Grevtseva, G. Ya. On the Issue of Professional Patriotism of a Teacher. Modern Higher School: Innovative Aspect, 2019, vol. 11, no. 4, pp. 20–30.
10. Rubinstein, S.L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Piter, 2000.

Имаева Елена Зайнетдиновна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Государственный университет управления
E-mail: imaeva-elena@mail.ru

Сухарева Наталья Александровна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Государственный университет управления
E-mail: rammisha@mail.ru

Статья посвящена исследованию процесса написания эссе по кейсу студентами третьего курса неязыкового вуза. В работе рассматриваются основные трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся при выполнении данного вида задания, сложности в анализе кейсов и формулировании аргументированных выводов. Автор предлагает методические рекомендации для преподавателей, направленные на развитие у студентов навыков критического мышления, структурированного изложения мыслей. В статье традиционная структура эссе с введением, основной частью и заключением противопоставляется эссе по кейсу с его ключевым первым абзацем-выводом, аргументацией утверждения и подтверждающими фактами. В статье дается обзор ситуаций, которые часто появляются в кейсах. Результаты исследования могут быть полезны для совершенствования образовательных программ и повышения эффективности обучения в неязыковых вузах.

Ключевые слова: кейс, эссе, смысл, мышление, кейс-метод, неязыковой вуз, третий курс, образовательные технологии.

Современные образовательные стандарты высшего образования требуют от студентов не только глубокого освоения профессиональных знаний, но и развития навыков, которые позволяют эффективно применять эти знания на практике. Одним из таких навыков является умение писать эссе, что становится важным элементом обучения на третьем курсе неязыкового вуза. Эссе по кейсу представляет собой задание, которое требует от студентов не только демонстрации понимания теоретического материала, но и способности критически анализировать конкретные ситуации, формулировать аргументы и делать обоснованные выводы.

Однако, как показывает практика, студенты неязыковых специальностей часто сталкиваются с трудностями при выполнении подобных заданий. Это связано с отсутствием опыта структурированного изложения мыслей, а также сложностями в интеграции профессиональных знаний с требованиями письменной работы. В связи с этим возникает необходимость разработки методических подходов, которые помогут студентам успешно справляться с написанием эссе по кейсам.

Цель данной статьи – рассмотреть основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты третьего курса неязыкового вуза при написании эссе по кейсам, и предложить практические рекомендации для преподавателей, направленные на совершенствование процесса обучения. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью кейс-метода в образовательном процессе и необходимостью развития у студентов навыков, которые будут востребованы в их будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим новый метод работы с кейсом, использованный на третьем курсе неязыкового вуза. Как правило, традиционно, работа над кейсом заканчивается устным обсуждением решения кейса [1; 2]. Однако, в этом году мы решили апробировать новую работу – написание эссе по кейсу. Устное обсуждение кейса отличается от письменного анализа деловой ситуации. Обсуждение, осторожно направляемое преподавателем, проходит коллективно [3; 4; 6]. Письменное же эссе выполняется индивидуально. Различия между этими двумя типами работ более существенны, чем кажется. Кейс – это текст, характеризующийся сложным смысловым содержанием. Как же определить смысл такого текста?

Начинать следует с факторов, которые позволяют ограничить и сузить анализ. Кейсы обычно относятся к какому-то отдельному направлению. Кейс по маркетингу, например, демонстрирует тип

мышления маркетолога, а не менеджера по производству. Как правило, учебный курс подразделяется на темы, определяемые типами ситуаций и подходящими для них теориями и практиками. В кейсе всегда используются темы, которые уже изучены. В каждой бизнес-дисциплине есть свои теории, практики, которые и помогают понять типы ситуаций. Исследование конкурентных преимуществ не поможет решить вопрос, запускать ли товар по определенной цене, и совсем не устранил проблему финансирования растущего бизнеса.

Читатель письменной работы сразу хочет видеть конечный продукт мышления студента. И этот продукт, в первом же абзаце, должен быть представлен логически стройно и лаконично. Обычно студент думает, что преподаватель ждет от него подробный пересказ ситуации. Однако, преподавателю не нужно демонстрировать все то, что вы знаете про конкретные детали кейса. Главное, что ждет преподаватель от студента, – это вопросы по кейсу и полные развернутые ответы на них.

Эссе должно опираться на три вопроса «Что?», «Почему?» и «Как»? Первый вопрос «Что?» структурирует все эссе. Без этого вопроса у эссе нет цели и направления. Очень трудно для студента представить в первом же абзаце эссе заключение по кейсу. Не может быть решения без альтернативы, и студенту следует представить и те, и другие. Например, в кейсе «How to bring good ideas to life: the Paul English story» («Как воплощать хорошие идеи в жизнь: история Пола Инглиша») [5, с. 143], который посвящен процессу создания новых идей, такой альтернативой может служить традиционный взгляд на появление великих замыслов. Обычно проблема гениальных идей фокусируется на двух базисных установках. Первая, – это то, что блестящая идея может прийти совершенно неожиданно. Вторая установка: тип великой идеи заключается в том, что предприниматель использует уже существующую идею в совершенно другом месте и в других условиях.

В данном кейсе предложено оригинальное описание процесса возникновения креативной идеи. Коллега Пола, Стиф Хафнер, – исключительно талантливый молодой человек, он был одним из основателей бренда «Orbitz». 70% посетителей сайта «Orbitz» были авиапассажиры. Как правило, они находили нужный им рейс на «Orbitz» и покидали сайт, чтобы купить билет в другом месте. Блестящая идея Пола заключалась в превращении сайта в платную поисковую систему.

Другой проблемой в кейсе является конкуренция. В учебнике «Market Leader» [5, с. 164] конкуренция рассмотрена в двух различных сегментах рынка Великобритании. В сфере распределения жидкого газа для домовладельцев работают четыре компании. И здесь все статично: высокие цены, отсутствие инноваций и выбора. Второй пример связан с рынком бакалейных товаров в Великобритании, где также работают четыре компании, но конкуренция среди них так высока, что они вынуждены снижать цены, внедрять инновации для

предоставления более широкого выбора услуг для потребителей.

В данном кейсе проблемы конкуренции и найма работников в компанию взаимосвязаны. В кейсе в качестве предметного образца дается ситуация, когда команда Пола из пяти человек впервые обратилась к группе венчурных капиталистов. Те отказались помогать, и предложено было то, что, по их выражению, единственное, что могли делать Пол и его коллеги, – это создавать презентации с помощью программы «PowerPoint». Нельзя, говорили они, конкурировать с Expedia, которая вкладывает 1 млрд в год только в один бренд. На это заявление Пол ответил, что он – лучший в этой сфере деятельности профессионал, который находит и нанимает работников. Команда обновляет все данные компании Kayak каждые два дня, а Expedia этого не делает.

Третьей проблемой в кейсе является разбор ситуации бизнес-провалов работы компаний и, как правило, их закрытия. Протагонист Пол объясняет, что у него было много неудач и поражений. В ходе его профессиональной деятельности некоторые разработанные им модели не срабатывали. В данном кейсе данное явление рассматривается как ситуация тренинга: если сейчас не получилось, то во второй раз все сложится успешно. Провал в первый раз – это урок для будущего. Причем тренинг не должен затягиваться. Не получилось победить в первом раунде, – выходи на второй. Когда теннисист пропускает мяч, это не значит, что он не талантлив. Надо тренироваться, и тогда успех обязательно придет.

Рассмотрим примеры студенческих эссе по данному кейсу. Например, автор отмечает ключевые моменты кейса: руководитель должен быть, во-первых, харизматичным нарратором, во-вторых, он воплощает в себе лучшие качества своих пяти коллег из команды, с которыми проводит большую часть времени. Другой студент подчеркивает, что основополагающая идея кейса состоит в том, что в бизнесе главную роль играют не столько идеи, сколько сплоченная команда единомышленников, способная пойти ради дела на риск и нововведения. Далее в своем эссе он добавляет, что доверие между руководителем и подчиненными является самым важным фактором. Доверие, уточняет он, идет рука об руку с честностью и уязвимостью лидера. Именно уязвимость позволяет боссу взаимодействовать со своей командой на более глубоком уровне. Понимание своих слабых сторон, элемент сомнения в принятии некоторых решений – все это конституирует доверие к руководителю. Протагонист English (главный участник кейса) приходит к выводу: люди следуют за уверенным лидером, но они лояльны и к его уязвимости. Уязвимость руководителя создает атмосферу взаимного уважения. Кроме того, очень важно фокусироваться на самых актуальных мировых проблемах. Проблема, которую ставит руководитель компании перед подчиненными, должна быть значимой.

Проведенное исследование проблем написания эссе по кейсам студентами третьего курса неязыкового вуза позволило выявить ключевые трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся, а также наметить пути их преодоления. Кроме того, важную роль в этом играет систематическая обратная связь от преподавателей, которая способствует развитию навыков письма и аналитического мышления.

Перспективы дальнейшего изучения данной темы связаны с расширением исследования на другие курсы и специальности, интеграцией цифровых технологий, а также сравнительным анализом международного опыта. Это открывает новые возможности для совершенствования образовательных программ и повышения качества подготовки студентов.

В заключение можно отметить, что написание эссе по кейсам является важным элементом образовательного процесса, который не только способствует развитию профессиональных компетенций, но и готовит студентов к решению реальных задач в их будущей деятельности. Разработка и внедрение эффективных методик обучения этому навыку остаются актуальной задачей, требующей дальнейшего внимания со стороны исследователей и преподавателей.

Литература

1. Варганова Г.В. Кейс-стади как метод научного исследования // Библиосфера. 2006. № 2. С. 36–42.
2. Пожитнева В.В. Кейс-технологии для развития одаренности // Химия в школе. 2008. № 4. С. 13–17.
3. Полонников А.А. Прокументова Г.Н. Case study как метод порождения инновационных изменений в образовании // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 47–57.

4. Пырьева В.В. Кейсовая технология обучения и ее применение при изучении темы «Алгоритмы» // Информатика и образование. 2009. № 11. С. 25–28.
5. Market Leader. 3rd edition of the textbook for the Upper Intermediate level. London: Pearson ELT, 2016. 175 p.
6. Yin R.K. Case Study Research Design and Methods. Canada: Sage Publications, 1994. 171 p.

A CASE STUDY ESSAY IN THE THIRD YEAR OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Imaeva E.Z., Sukhareva N.A.

State University of Management

The article is devoted to the case essay by third-year students of a non-linguistic university. The paper examines the main difficulties faced by students when performing this type of task, difficulties in analyzing cases and formulating reasoned conclusions. The author offers methodological recommendations aimed at developing students' skills of critical thinking and structured presentation of thoughts. In the article, the traditional structure of an essay with an introduction, main body, and conclusion is contrasted with a case essay with its key first paragraph-conclusion, argumentation, and supporting facts. The article provides an overview of situations that often appear in cases. The results of the study can be useful for improving educational programs and improving the effectiveness of teaching in non-linguistic universities.

Keywords: case, essay, sense, thinking, case method, non-linguistic university, third year, educational technologies.

References

1. Varganova G.V. Case study as a method of scientific research // Bibliosphere. 2006. № 2. P. 36–42.
2. Pajitneva V.V. Case technologies for the development of talent // Chemistry at school. 2008. № 4. P. 13–17.
3. Polonnikov A.A., Razumova G.N. Case study as a method of innovative changes in education // Higher education in Russia. 2014. № 11. P. 47–57.
4. Pyrieva V.V. Case-based learning technology and its application in the study of the topic «Algorithms» // Computer Science and education. 2009. № 11. P. 25–28.
5. Market leader. 3rd edition of the Upper Intermediate level textbook. London: Pearson ELT, 2016. 175 p.
6. Yin R.K. Design and research methods of case studies. Canada: Sage Publications, 1994. 171 p.

Анализ результатов апробации модели обучения иностранных студентов на основе интегративного подхода

Лю Вэйжань,

аспирант, Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: liuweiran126@126.com

Данная статья посвящена анализу результатов апробации модели обучения иностранных студентов на основе интегративного подхода. Цель статьи – представить результаты внедрения модели на основе интегративного подхода при обучении иностранных студентов. Материалами послужили основные модели, рассмотренные с помощью проведенного опроса среди обучающихся Наньчанского университета. В результате анализа данных, полученных в ходе анкетирования студентов, были сделаны выводы и даны рекомендации по использованию модели на основе интегративного подхода при обучении иностранных студентов.

Ключевые слова: интегративный подход, обучение иностранных студентов, китайский язык.

Введение

Под влиянием пандемии и развития цифровых технологий формы и методы преподавания китайского языка как иностранного становятся все более разнообразными, а цель воспитания талантов меняется от талантов, овладевающих китайским языком, к комбинированным талантам с языковым и профессиональным навыками. Интегративный подход эффективно объединяет содержание и технологии, включает культурное содержание в преподавание языка, создает цифровую образовательную среду, обеспечивает индивидуальные решения в обучении с помощью цифровых технологий и повышает качество преподавания. Поэтому автор предлагает модель обучения иностранных студентов на основе интегративного подхода.

Материалы и методы

Автором был проведен опрос иностранных студентов, учившихся китайский язык в Наньчанском университете. Опрос был проведен в декабре 2024 года с помощью китайского платформа Вэньцзюаньсин (<https://www.wjx.cn>), результаты которого были обработаны путем систематизации собранных данных и графического представления результатов.

Анкета была анонимной и состояла из 13 вопросов, 12 из которых были обязательные и содержали заданные варианты ответа, как и возможность написать своего. Кроме того, респондентам был предложен 1 открытый вопрос, не обязательный для заполнения. Анкета включала в себя вопросы как общего характера (о состоянии и отношении студентов к изучению китайского языка), так и более частные вопросы о мнении Китая, о своем плане на будущее.

Респонденты являются иностранными студентами, учившиеся в периоде 2017–2025 учебного года с разными продолжительностями. Количество респондентов, ответивших на вопросы анкеты, составило 39 человек из 12 стран, из них 21 студент, 18 студенток.

Литературный обзор

В исследовании проанализированы научные публикации, посвященные обучению китайским иероглифам [2, 3], а также статья, в которой обсуждается обучение в цифровой информационной образовательной среде [1].

Результаты и обсуждение

Результаты возрастной группы респондентов представлены круговой диаграммой на рисунке 1, гражданства респондентов представлены на следующей гистограмме на рисунке 2.

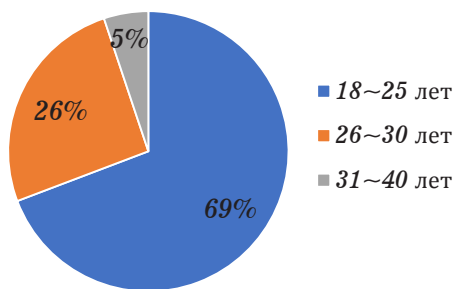


Рис. 1. Возрастная группа респондентов

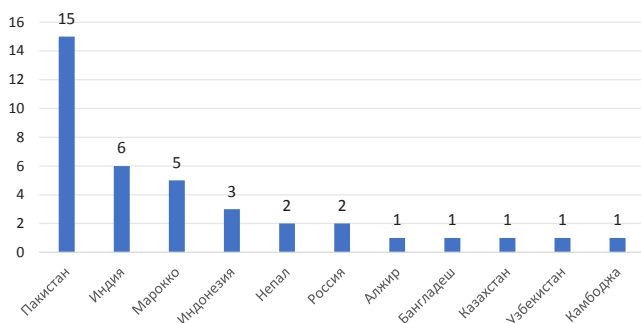


Рис. 2. Гражданство респондентов

В целях изучения состояния студентов было предложено ответить три вопроса.

Первый вопрос: «Как долго Вы обучались китайскому языку?». Результаты ответа анкетирования представлены круговой диаграммой на рисунке 3. Полученные данные показывают, что почти половина студентов (48.72%) учатся в Китае год, а половина (48.72%) более полторы года.

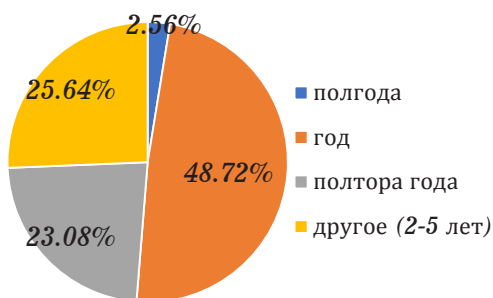


Рис. 3. Результаты ответов на вопрос: «Как долго Вы обучались китайскому языку?»

Для выявления результатов изучения студентов был предложен второй вопрос: «Какие у вас достижения в области китайского языка?». 34 человека (87.17%) сдали экзамен HSK (экзамен по китайскому языку, всего которого 6 уровней, HSK 6 – самый высокий уровень), конкретные данные представлены на следующей гистограмме на рисунке 4. 7 (17.95%) человек получили награду на конкурсах, в том числе, конкурс «Китайский мост», конкурс по китайскому языку в провинции Цзянси, конкурс по видеоролику на китайском языке, кон-

курс по лучшим сочинению на китайском языке. В принципе обучающиеся, которые сдали экзамен HSK 3, уже справятся участвовать в конкурс. Однако, сравниваем два данных – 17.95% из 87.17%, только 21% приняли участие.

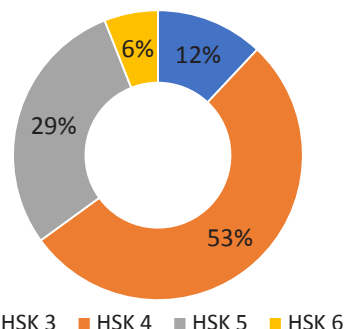


Рис. 4. Результаты ответов на вопрос: «Какие у вас достижения в области китайского языка?»

Изучение препятствий для изучения китайского языка помогает в процессе обучения регулировать подходы. Поэтому респондентам был предложен вопрос: «С какой самой большой трудностью Вы сталкивались при изучении китайского языка?». Ответы респондентов ранжировались следующим образом (респондентам было предложено выбрать несколько вариантов):

- «Китайские иероглифы» – 25 человек (64.10%);
- «Произношение» – 17 человек (43.59%);
- «Грамматика» – 16 человек (41.03%);
- «Аудирование» – 10 человека (25.64%);
- «Культурные различия» – 5 человек (12.82%);
- «Словарный запас» – 5 человек (12.82%);
- «Другое» – 1 человек (2.56%) в комментарии написал «устная речь».

Итоги опроса представлены на рисунке 5. Полученные данные свидетельствуют, что китайские иероглифы являются самой трудной частью в обучении китайскому языку.

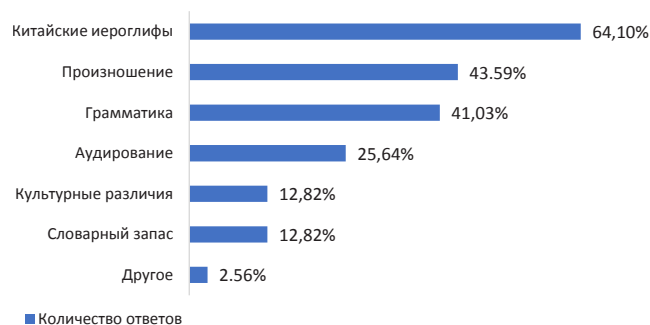


Рис. 5. Результаты ответов на вопрос: «С какой самой большой трудностью Вы сталкивались при изучении китайского языка?»

В целях изучения отношения студентов к обучению китайского языка был предложен вопрос: «Какой ваш выбор после окончания обучения китайскому языку?». Ответы респондентов ранжировались следующим образом:

- «Начал изучать специальность в китайском вузе.» – 32 человека (82.05%);
- «Продолжал изучать китайский язык.» – 7 человек (17.95%);

- «Начал работать.» – 4 человек (10.26%);
- «Другое» – 1 человек (2.56%).

Итоги опроса студентов представлены на рисунке 6. Полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне удовлетворения студентов учебы и жизни в Китае и видели перспективу Китая и китайского языка, поэтому решали изучать специальность в китайском вузе (82.05%). 10.26% студентов начали работать после окончания обучения китайскому языку, из них 75% выбрали работу связанна с китайским языком, в том числе, преподаватель китайского языка, в министерстве торговли китайско-иностранный совместной компании.



Рис. 6. Результаты ответов на вопрос: «Какой ваш выбор после окончания обучения китайскому языку?»

С целью изучения мнения о Китае студентам было предложено ответить на 2 вопроса. К первому открытому вопросу «Изменилось ли до и после изучения ваше представление о Китае и китайском языке?» респонденты написали свои комментарии. Из них 85% студентов ответили «Да», обобщенные комментарии представлены на следующие:

- Больше интересуется китайский язык, но написание китайских иероглифов сложно.
- Китайский язык не так сложен, если овладеть базовым знанием.
- Когда хорошо овладеть китайским языком, общаться и жить в Китае стало легче.
- Изучение китайского языка помогает быстро интегрироваться в страну и дружить с китайцами.
- Полюбил Китай после того, как изучал китайский язык.
- Китайцы очень дружелюбно относятся к иностранцам.
- Ознакомился с многими достопримечательностями, стал глубже понимать культуру, историю и традиции Китая и с уважением относился к традиционной культуре Китая и его современным достижениям.
- После изучения китайского языка улучшил свое знание по специальности, стажировка в китайской больнице стала легче.
- Появилась возможность участвовать в различных мероприятиях.
- Повысил межкультурную коммуникацию и возможно сравнивать китайскую культуру со собственной культурой.

- Решил работать в Китае в будущем.

Дальше второй вопрос, тесно связанный с предыдущим, «Как вы думаете, почему произошли эти изменения?». Ответы респондентов ранжировались следующим образом (респондентам было предложено выбрать несколько вариантов):

- «Понимание и знакомство с китайской культурой.» – 29 человек (74.36%);
- «Ведение коммуникации с китайцами.» – 27 человек (69.23%);
- «Знакомство с Китаем на практике.» – 21 человек (53.85%);
- «Умение подать материал преподавателем на уроке китайского языка.» – 19 человек (48.72%);
- «Понимание через книги, кино/сериалы, интернет.» – 15 человек (38.46%);
- «Другое» – 1 человек (2.56%).

Итоги опроса представлены на рисунке 7.



Рис. 7. Результаты ответов на вопрос: «Как вы думаете, почему произошли эти изменения?»

С целью изучения влияния учебы и жизни в Китае на студентов, было предложено ответить на вопрос: «Какие планы на будущее?», опции которого одинаковы с вопросом «Какой ваш выбор после окончания обучения китайскому языку?». Ответы респондентов ранжировались следующим образом:

- «Будет продолжать изучать китайский язык.» – 18 человек (46.15%);
- «Будет работать.» – 18 человек (46.15%);
- «Будет изучать специальность в китайском вузе.» – 16 человек (41.03%);
- «Другое» – 2 человека (5.13%).

Результаты ответа анкетирования представлены круговой диаграммой на рисунке 8. 46.15% студентов планировали работать в будущем, из них 66.67% выбрали работу связанна с китайским языком.

Им также было предложено ответить открытый вопрос: «Кем Вы хотите работать?». Результаты комментарии представлены на таблице 1.



Рис. 8. Результаты ответов на вопрос: «Какие планы на будущее?»

Таблица 1

Работа будет связана с китайским языком	Работа не будет связана с китайским языком
– преподаватель китайского языка; – переводчик; – открытие собственной школы китайского языка; – в китайской или китайско-иностранной совместной компании; – сотрудничество с Китаем в области бизнеса, технологии, производства, логистики; – изучает пищевую технику и инженерия; – футбольный тренер в Китае.	– продолжать путешествие по Китаю и познакомиться с его культурой; – врач или в министерстве здравоохранения; – инженером-программист, разработчик игр, веб-разработчик, фрилансер.

Заключение

Таким образом, на основании данных дескриптивного анализа собранных ответов по всем вопросам анкеты, а также обобщения дополнительных комментариев, написанных респондентами, можно сформулировать следующие рекомендации для обучения иностранных студентов на основе интегративного подхода.

1) С целью студенты знакомиться с китайской культурой и интегрировать в общество, даже учиться и работать в Китае дальше, должно формировать их китайскую языковую картину мира.

2) Для того чтобы, студенты хорошо изучают по специальности и будут выбирать работу, связанная с китайским языком, при обучении китайского языка следует формировать междисциплинарные навыки, что так можно подготовить междисциплинарных специалистов (китайский язык + профессиональные навыки) для обслуживания строительства «Один пояс – один путь».

3) Для превращения знания в навыки следует поощрять студентам принять участие в разные конкурсы и мероприятия, что может положительно влиять на мотивацию к дальнейшему изучению.

4) Для преодоления страх учащихся перед изучением китайских иероглифов и повышения их интерес и уверенность в себе при изучении китайских иероглифов, должно в начальном этапе требовать печатания вместо написания. Такие ученые, как Люй Шусян (1985), Чжоу Эньлай (1958), Ван Ли (1936, 1938, 1980), Су Пэйчэн (2001), предложили, что китайские иероглифы сложно даже носителей писать, читать, запоминать, распознавать в основном из-за того, что (1) не может читать иероглиф по его форму, и так не понять значение, (2) много черт и сложная структура приведет к неправильному написанию, (3) количество много и слаба регулярность, (4) много омонимией и синонимией. Профессор Ли Цюань предложил, что одна из важнейших задач при обучении китайским иероглифам – научить студентов «печатать».

Количество черт не является проблемой при печати [2]. Ученые Chengzhi Chu, Matthew D. Coss, Phyllis N. Zhang [3] и так далее также предложил мнение “e-writing as primary, handwriting as secondary (электронное письмо как основное, рукописный письмо как второстепенный)”. Кроме этого, средством просмотра аутентичных видеоматериалов может создать языковую среду, что повышает аудирование, произношение, словарный запас студентов. Из разных тем видеоматериалов также можно узнать социальные, культурные компоненты.

5) Использование цифровых технологий повысить эффективность и интерес обучения. Студенты могут самостоятельно выбирать ресурсы и пространство, необходимые им для самостоятельного и совместного обучения, и получать больше удовольствия от процесса обучения [1].

Литература

1. Лю В. Обучение иностранных студентов вузов Китая в цифровой информационно-образовательной среде // в сборнике: образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2024). Москва, 2024. с. 646–652.
2. Ли Ц. Размышления о проблеме «Трудности в изучении китайских иероглифов» [J]. Китайские международные коммуникационные исследования, 2013(01): 93–109+219–220.
3. Чу, К., Косс, М. Д., и Чжан, П. Н. (ред.). (2024). Преобразование преподавания китайских иероглифов в цифровую эпоху: теория, исследования и практика. Routledge.

ANALYSIS OF THE RESULTS OF APPROBATION OF THE MODEL OF TEACHING FOREIGN STUDENTS ON THE BASIS OF INTEGRATIVE APPROACH

Liu Weiran

Dorzhii Banzarov Buryat State University

This article is devoted to analyzing the results of approbation of the model of teaching foreign students on the basis of integrative approach. The purpose of the article is to present the results of the implementation of the model based on the integrative approach in teaching foreign students. The materials were the main models analyzed by means of the conducted survey among the students of Nanchang University. As a result of the analysis of the data obtained during the survey of students, conclusions were made and recommendations were given on the use of the model based on the integrative approach in teaching foreign students.

Keywords: integrative approach, teaching foreign students, Chinese language.

References

1. Liu W. Education of foreign students of Chinese universities in digital information and educational environment // In the collection: Educational space in the information era (EEIA-2024). Moscow, 2024. p. 646–652.
2. Li Q. Reflections on the Problem of “Difficulty in Learning Chinese Characters” [J]. Chinese International Communication Research, 2013(01):93–109+219–220.
3. Chu, C., Coss, M. D., & Zhang, P. N. (Eds.). (2024). Transforming Hanzi Pedagogy in the Digital Age: Theory, Research, and Practice. Routledge.

Мясников Алексей Анатольевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики; учитель английского языка, средняя общеобразовательная школа № 544
E-mail: alanm62@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос о необходимости совершенствования уровня теоретической и практической подготовки студентов по направлению Педагогическое образование. Анализируются типы педагогических задач как с точки зрения классификации, так и с точки зрения реализации в практике работы учителя-предметника. Приводятся примеры заданий по формированию и развитию умений решать педагогические задачи, руководствуясь определенной последовательностью действий.

Постулируется положение, согласно которому основная стратегическая педагогическая задача учителя-предметника – оказать педагогическую помощь в становлении личности ребенка. Профессиональная педагогическая деятельность направлена на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания. Она представляет собой процесс решения бесчисленного множества стандартных и нестандартных педагогических задач, и поэтому ее отождествляют с решением педагогических задач. С решением профессиональных педагогических задач также связано достижение планируемых образовательных результатов.

Минимизируя возможные негативные последствия педагогических ситуаций и успешно решая педагогические задачи, педагог способствует самореализации и становлению личности ребенка, создает условия, благоприятствующие работе учеников на уроках.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогические ситуации, педагогические задачи, педагогическая поддержка, профессиональная компетентность.

Непрофессионально организованное образование основано на применении ситуаций в обучающих и воспитательных целях: формирование нравственных качеств и здорового образа жизни, развитие интеллекта и др. [1, с. 179].

Профессионально организованное образование основано на определенных требованиях, сформулированных в виде Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) по уровням образования.

Учитель-предметник решает педагогические задачи [2, с. 46], и внешняя оценка качества выполненных профессиональных задач является одним из методов оценки профессиональной компетенции педагога.

Педагогические задачи появляются на основе проблемных ситуаций.

Моделируя проблемные ситуации, учителя актуализируют свои знания педагогики и психологии в связи с анализируемыми ситуациями, получают нужную информацию, составляют схемы и планы, выявляют скрытые противоречия, сопереживают участникам, преобразуют проблемные ситуации в педагогические задачи и предлагают определенные решения.

При решении педагогических задач учителя проявляют свои профессиональные, а обучающиеся – свои учебные и моральные качества, которые отражаются в их решениях, особенностях поведения, речи, действиях и взаимодействиях.

Педагогические задачи определяют организацию и действия учителя на уроке [3, с. 151], который применяет учебные задания и переносит предметные знания в практику занятий.

Педагогическая деятельность воплощается в решениях огромного количества разнообразных профессиональных педагогических задач посредством педагогического взаимодействия [4, с. 74]. Педагогическая задача является основной единицей педагогического процесса и имеет тождественный компонентный состав: педагоги, воспитанники, содержание, средства. [5, с. 349–350].

Педагогическая задача – практический способ организации и управления образовательной деятельностью обучаемого. В решении педагогической задачи принимают участие как минимум два субъекта педагогического процесса: учитель и ученик/обучаемый/обучающийся. При этом они осуществляют совместную деятельность, направленную на достижение образовательных результатов. Деятельность учителя направлена на перевод обучающегося из одного состояния в другое, поэтому учитель является субъектом, а обучающийся – предметом педагогической задачи.

Педагогическое воздействие направляется на учебные характеристики, подверженные количественным и качественным изменениям: знания, отношение к учебе, личностные и деловые качества обучающихся и др.

Организация и управление образовательной деятельностью обучающихся осуществляются в процессе решения профессиональных педагогических задач, основанных на проблемных ситуациях, преобразовывая которые, педагоги осуществляют свою педагогическую деятельность, передавая социокультурный опыт посредством обучения и воспитания.

Деятельность учителей и обучающихся как субъектов педагогического процесса необходимо рассматривать через систему педагогических задач, направленных на достижение определенных учебных и воспитательных результатов [6, с. 2, 3].

Педагогическая деятельность направлена на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания [7]. Она представляет собой процесс решения бесчисленного множества стандартных и нестандартных педагогических задач [8, с. 41] и ее отождествляют с решением педагогических задач [9, с. 15].

В основе мыслительной деятельности человека лежит проблемная ситуация [10, с. 186]. Педагогическая ситуация определяется как форма организации деятельности и общения детей в классном коллективе [11, с. 127]. Педагогическую задачу характеризуют как конкретную педагогическую ситуацию, которая должна быть изучена и преобразована, как следствие осознания педагогическим работником образовательных целей и путей их реализации в педагогической деятельности.

Для уяснения отношения проблемной ситуации и педагогической задачи необходимо принять во внимание следующие факторы:

1 Преобразование проблемной ситуации в педагогическую задачу:

появляются цели, например, запланировано проведение классного часа, но известных средств и способов для осуществления целей недостаточно (в школе отключили Интернет). Проблемная ситуация приобрела статус педагогической задачи и был поставлен вопрос о поиске решения, имеются данные, формирующие условия задачи (имеются компьютер, проектор, а также мобильный телефон, с которого можно раздать Интернет).

2 Особенности раскрытия элементов проблемной ситуации в связи со спецификой педагогической задачи. Например, учебные задачи ориентированы на раскрытие общего принципа связи элементов учебной ситуации, а конкретно-практические задачи – на получение конкретного ответа.

3 Проявление сопереживания словам и действиям участникам проблемной ситуации: активное слушание, перифразы, уточнения, паузы, повторы, выражение сочувствия и поддержки, понимание на эмоциональном уровне (эмпатия).

Отсутствие эмпатии, как правило, влечет за собой принятие неудачного решения педагогической задачи.

С точки зрения временной перспективы выделяют стратегические задачи, т.е. такие задачи, которые определяют конечные педагогические цели и финальные результаты педагогической работы (концептуальные, долгосрочные задачи), тактические (инструментальные) задачи и оперативные задачи, (ситуативно обусловленные, направленные на решение той или иной проблемы в конкретно существующей педагогической ситуации).

С точки зрения содержательной направленности педагогические задачи определяются как 1) задачи возбуждения (определения конкретного состояния создаваемых персональных и коллективных качеств);

2) задачи антиципации (преобразований создаваемых индивидуальных и коллективных качеств предвосхищения);

3) задачи преобразования (переноса создаваемых персональных и коллективных качеств на следующий, более продвинутый этап) [12].

На основании традиционного представления о педагогическом процессе выделяют дидактические и воспитательные задачи.

Дидактические направлены на управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, а воспитательные – на особенности управления их поведением.

На решение учебных задач направлены учебные действия, составляющие учебную деятельность. Решение учебных задач связано с овладением обучающимися определенными средствами решения критериальных задач. На решение критериальных задач направлены критериальные действия, т.е. такие действия, которые должен научиться осуществлять субъект педагогического процесса. Решение критериальных задач направлено на получение внешнего результата.

Задачи управления обучением основаны на проблемной ситуации, когда уровень знаний, умений и навыков обучающихся не соответствует реально требуемому уровню. Такие задачи являются дидактическими.

Уровень достижения целей обучения определяется с помощью решения проверочных задач, которые используются как критериальные задачи.

На основе анализа теоретического материала по проблеме исследования, изучения и обобщения передового педагогического опыта и собственного педагогического опыта работы в вузе и в школе автором было разработано электронное учебно-методическое пособие «Решение педагогических задач» для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Данное пособие подготовлено к изданию в издательстве СПбУТUiЭ.

В пособие включено 5 тем: Понятие профессиональной задачи. Виды и типы профессиональных задач. Алгоритм решения профессиональной задачи (1); Педагогическая задача как способ орга-

низации и управления образовательной деятельностью обучаемого. Психолого-педагогическая диагностика в воспитательной работе (2); Технология педагогической поддержки детей разного возраста как условие успешности решения профессиональных педагогических задач. Моделирование и решение задач по взаимодействию всех участников образовательных отношений (3); Конструирование и решение профессиональных задач по разрешению конфликтов в образовательном процессе и формированию благоприятной образовательной среды (4); Конструирование и решение задач по работе с семьями группы риска и детьми с девиантным поведением (5).

По каждой теме даются теоретические объяснения материала со ссылками на источники. Приводятся примеры решений педагогических задач на основе педагогических ситуаций, взятые из реальной педагогической практики. Даются задания для аудиторной и домашней работы как с примерами выполнения, так и без них – это делается для того, чтобы студенты получили не только теоретический, но и практический опыт в решении педагогических задач. Учебно-методические материалы отражаются по темам (см. названия тем выше) следующим образом:

Тема 1. Педагогическая деятельность имеет задачный характер. Решение педагогических задач предполагает выполнение ряда шаблонных действий: 1 Анализ педагогической ситуации. 2 Целеполагание и планирование педагогических воздействий. 3 Конструирование и реализация педагогического процесса. 4 Регулирование и корригирование. 5. Итоговый контроль и учет полученных результатов. Приводится пример алгоритма решения конкретной педагогической задачи:

После выполнения пробных сочинений учительница русского языка прокомментировала успешность выполнения работ одиннадцатиклассниками. По поводу одной из работ она сказала, что ее автор не смог написать 250 слов, а написал всего 40 и не смог придумать ничего больше за два часа. Ученик спрятался под парту, закрыв голову руками, а учительница еще раз отозвалась о работе этого ученика с насмешкой. После этого случая ученик, не отличавшийся общительностью, еще больше замкнулся в себе.

Педагогическая ситуация содержит следующие данные: не уверенный в себе ученик не справился с сочинением в формате ЕГЭ. Планирование педагогических воздействий предполагает оказание слабому ученику поддержки в развитии взаимодействий с одноклассниками, в создании благоприятной психологической атмосферы, в развитии навыков письменной речи и уверенности в своих силах. Учительнице следует извиниться перед учеником за проявленную и нетактичность и равнодушие, запланировать индивидуальные консультации для подготовки к экзаменационному сочинению, предпринимать действия, способствующие повышению самооценки ученика (регулярная похвала, уважение к личности, помощь в самореали-

зации и др.). Конструирование и реализация педагогического процесса предусматривают регулярное проведение индивидуальных бесед, создание «группы поддержки» из одноклассников, что повысит степень вовлеченности ученика в учебный процесс и поможет формировать и развивать необходимые коммуникативные умения. Регулирование и корригирование предполагает выражение критики в виде рекомендаций в индивидуальном порядке. Итоговый контроль и учет полученных результатов предусматривают анализ первоначального неуспешного решения педагогической задачи и анализ вновь полученных данных по результатам успешности написания сочинения в формате ЕГЭ, степени вовлеченности в учебный процесс и взаимодействия с одноклассниками).

Тема 2. Педагогические задачи направлены на достижение планируемых образовательных результатов. Педагогическая задача основана на проблемной ситуации, преобразовывая которую, педагог передает социокультурный опыт посредством обучения и воспитания через осуществление педагогической деятельности.

Педагогическая задача – основная единица педагогического процесса. В ее решении принимают участие учитель и ученик, которые осуществляют деятельность, направленную на достижение образовательных результатов, имеющую совместный характер. Деятельность учителя в форме педагогического воздействия направлена на перевод ученика из одного состояния в другое: изменение знаний, личностных и деловых качеств, отношения к учебе и др.

Методологическая основа ФГОС общего образования представлена в виде системно-деятельностного подхода, в рамках которого методы обучения представляют собой способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся по выполнению конкретных учебных и воспитательных педагогических задач.

Проводя психолого-педагогическую диагностику в рамках воспитательной работы, учитель использует такие диагностические методы как наблюдение, проблемная (диагностическая) ситуация и беседа.

Приводится пример выполнения практического задания – характеристика компонентов педагогических задач:

Педагогическая деятельность осуществляется посредством решения педагогических задач, компонентами которых являются педагоги, воспитанники, содержание, средства.

Педагоги организуют и осуществляют обучение школьным предметам, воспитание и педагогическую поддержку: проводят учебные занятия, воспитание личности через предмет, оказывают помощь в развитии и саморазвитии.

Воспитанники получают необходимые знания, умения, навыки, качества личности через обучение школьным предметам, воспитательные мероприятия и педагогическую поддержку.

Содержание педагогических задач определяется с точки зрения их направленности в педагогическом процессе: дидактические задачи управляют учебно-познавательной деятельностью обучающихся, а воспитательные – поведением обучающихся. Для достижения поставленных целей воспитанникам оказывается педагогическая поддержка.

К средствам решения педагогических задач относятся существующие методы, направленные на нахождение решения (диагностика, целеполагание, планирование, реализация, коррекция, рефлексия), методы психолого-педагогической диагностики (собеседование, анкетирование, наблюдение, тестирование, и др.), методы обучения в рамках системно-деятельностного подхода (наглядные, словесные, репродуктивные, практические, проблемно-поисковые, индуктивные, дедуктивные, дискуссии учебные игры и др.), методы воспитания (положительный и личный примеры, приучение, убеждение, доверие и др.).

Тема 3. Цель школьного воспитания заключается в усвоении определенных форм поведения, а его технология направлена на создание заданных качеств человека [13, с. 209]. При возникновении у ребенка трудностей/ проблем ему оказывается помощь в самоопределении и самореализации – педагогическая поддержка.

Педагогической поддержкой (психологической, социальной), и медицинской) является помощь ребенку в индивидуальном развитии и саморазвитии [14, с. 66, 67]. Предметом педагогической поддержки является совместный с ребенком процесс определения его интересов, целей, возможностей достичь желаемых результатов в общении, самовоспитании, обучении, образе жизни, а также способов решения проблем, мешающих это сделать.

Выделяются четыре тактики педагогической поддержки: защиты, помощи, содействия и взаимодействия [15, с. 3–66]: защита – устранение страха перед негативными обстоятельствами; помощь – высвобождение личной активности ребенка с целью достижения самореализации; содействие – педагог развивает способности ребенка совершать выбор, преодолевая страх перед неизвестным; взаимодействие – приобретение ребенком опыта проектирования совместной деятельности.

Примеры практических заданий для самостоятельной работы студентов:

1. Охарактеризуйте тактики педагогической поддержки.
2. Раскройте смысл педагогической поддержки с точки зрения деятельности педагога.

Тема 4. Воспитательные цели предполагают определенные изменения в людях под воздействием воспитательных мероприятий. Школьное воспитание осуществляется на основе положительного отношения к окружающим людям и окружающему миру.

Одно из существенных условий формирования благоприятной образовательной среды – умелое

разрешение конфликтов. Задачи по оказанию педагогической помощи в разрешении конфликтов занимают важное место среди воспитательных педагогических задач.

Педагогические конфликты происходят регулярно и неизбежно, они представляют собой необходимое условие социального развития. Такие конфликты следует разрешать не с позиций силы и принуждения, а на основе стратегий компромисса, сотрудничества и переговоров [16, с. 27, 28].

Наиболее распространенным типом школьного конфликта является межличностный конфликт [17, с. 14], в основе которого лежит противодействие интересов и целей.

С целью разрешения конфликта учитель выявляет конфликтную ситуацию, определяет предмет и причины конфликта, его участников, цель разрешения конфликта и условия, благоприятствующие такому разрешению, прогнозирует последствия развития конфликта, применяет действия по разрешению конфликта и проводит анализ эффективности этих действий.

Примеры вопросов для самопроверки по теме 4:

Вопросы для самопроверки по теме 4.

1. На основе каких критериев определяется школьное воспитание?
2. Какой тип конфликта является наиболее распространенным?
3. Какие стратегии способствуют стремлению найти общий язык и разрешить конфликт?
4. Какие действия осуществляет педагог при разрешении конфликта?

Тема 5. Дети из семей группы риска нуждаются в психологической поддержке и социальной реабилитации [18, с. 424, 251], поскольку родители не исполняют обязанности по обучению, воспитанию и содержанию своих детей или отрицательно влияют на их поведение, или применяют к детям жестокое обращение.

Обеспечение психолого-педагогической поддержки осуществляется посредством психолого-педагогического просвещения родителей и сотрудничества с родителями в решении проблем, связанных с их детьми. Работая с семьями группы риска, классный руководитель составляет социальные паспорта семей и социальный паспорт класса, выделяет семьи, нуждающиеся в помощи, определяет формы и методы психолого-педагогической поддержки такие как открытые уроки и внеклассные мероприятия, тематические консультации, родительские собрания, посещение семьи.

Девиантное (отклоняющееся) поведение личности носит устойчивый характер, сопровождается социальной дезадаптацией, отступает от социальных норм и причиняет ущерб обществу или самой личности.

Школьная дезадаптация проявляется в неуспеваемости, дисциплинарных нарушениях, нарушениях эмоционального характера, агрессивном и оппозиционном поведении, лжи, прогулах,

хулиганстве и пр. [19, с. 8]. В условиях школьной дезадаптации ребенок оказывается не готовым к школьному обучению.

Целесообразно моделировать ситуации с проявлением девиантного поведения в сопоставлении с эффективным социальным поведением, обсуждать и инсценировать их в ролевых играх, например:

Ученик 9 класса стал регулярно прогуливать уроки без уважительной причины. На один из уроков он явился с опозданием, незаметно для учителя пробрался в кабинет и спрятался под парту, просидев там до конца урока. После звонка ученик убежал. Правильно ли он поступил? Почему он так поступил? Какие у него могли быть на это причины? Что он нарушил? Почему ученики не сообщили учителю о том, что ученик находится в классе? Правильно ли они поступили? Как можно помочь ученику? Как ему следует правильно повести себя в сложившейся ситуации?

Помимо моделирования обсуждения и ролевых игр к формам профилактики девиантного поведения относятся информирование, тренинговые упражнения, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики.

Педагогическая деятельность учителя-предметника имеет задачный характер, и его практическая работа осуществляется в процессе решения множества педагогических задач, направленных на достижение учебных и воспитательных результатов.

Педагогическая задача является следствием осознания педагогической ситуации, которая является формой организации деятельности и общения детей в классном коллективе.

Учителя-предметники осуществляют обучение в рамках системно-деятельностного подхода, воспитание через предмет и воспитательные мероприятия и педагогическую поддержку посредством тактик защиты, помощи, содействия и взаимодействия.

Литература

1. Данилова Л. Н., Сериков В.В. Применение педагогических ситуаций в процессе формирования культуры межэтнического общения у старшеклассников// Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2022. № 2(115). С.177–184.
2. Козырев В. А., Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. Модернизация педагогического образования// Материалы научно-практического семинара «Повышение эффективности и качества подготовки и переподготовки педагогических кадров в целях обеспечения инновационного содержания образования» 21 июня 2006 года в НИИ непрерывного педагогического образования. СПб, 2006, стр. 46–49.
3. Толетова М.К., Лямин А.Н. Профессиональные задачи в методической подготовке учителя. Высшее образование в России, 2010, № 1, стр. 151–153.
4. Габдрахманова Р.Г., Яруллин И.Ф. Теория обучения и педагогические технологии: Краткий конспект лекций / Р.Г. Габдрахманова, И.Ф. Яруллин, Казанский (Приволжский) федеральный университет. – Казань, 2013. – 92 с.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика.: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. Центр. «Академия», 2007. – 576 с.
6. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
7. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь: https://nlr.ru/cat/edict/PDict/index1.html?mainwin=https%3A//nlr.ru/cat/edict/PDict/10_3.htm Дата обращения: 02.12.2024
8. Смирнов В.И. Общая педагогика: учебное пособие. Изд. второе, перераб., испр. и дополн. – М.: Логос, 2002. – 304 с.
9. Бордовская Н. В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
10. Махмутов, М.И. Избранные труды: В 7 т. / М.И. Махмутов. Составитель Д.М. Шакирова. Казань: Магариф – Вакыт, 2016. Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории / Сост. Д.М. Шакирова. – 423 с.
11. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. – М.: УРАО ИТИП, 2010. – 168 с.
12. Петрова О., Долганова О., Шарохина Е. Педагогика. Конспект лекций. ЛЕКЦИЯ № 18. Педагогическая задача: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/konspekt/index.php. Дата обращения: 03.09.2024.
13. Подласый И.П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 3: Теория и технологии воспитания: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый. –2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 463 с.: ил. – (Педагогика и воспитание).
14. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
15. Касицина Н.В., Михайлова Н.М., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – М.: Речь, 2010. – 160 с.
16. Живага, А.Ю. Управление конфликтами и стрессами в организации: учебное пособие/ А.Ю. Живага. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2019. – 108 с.
17. Голованова, И.И. Методика управления конфликтами: учеб. пособие / И.И. Голованова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – 92 с.
18. Технология социальной работы: Учебник для бакалавров / Под редакцией Е.И. Холостовой,

Л.И. Кононовой. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2014. — 478 с.

19. Неведова, А.В. Психология девиантного поведения: курс лекций / А.В. Неведова; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н.Г. Столетовых. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. — 76 с.

ON THE SOLUTION OF PEDAGOGICAL ISSUES IN A SUBJECT TEACHER'S WORKING PRACTICE

Myasnikov A.A.

Saint Petersburg university of management technologies and economics

This article discusses the need to improve the level of theoretical and practical training of Pedagogical Education students. The types of pedagogical issues are analyzed both from the point of view of classification and from the point of view of a subject teacher's work implementation in practice. Guided by a certain sequence of action, examples of practical tasks are provided for the formation and development of skills to solve pedagogical issues.

The author postulates the statement that the main subject teacher's strategic pedagogical issue is to provide pedagogical assistance in the developing of a child's personality.

Professional pedagogical activities are aimed at the transfer of sociocultural experience through education and upbringing. They are formed as a process of solving an infinite number of standard and non-standard pedagogical issues, and therefore they are identified with the solution of pedagogical issues. The achievement of the planned educational results is also related to the solution of professional pedagogical issues.

Minimizing probable negative consequences of pedagogical situations and successfully solving pedagogical issues, the teacher promotes self-realization and development of the child's personality and creates favorable conditions for students' work in class.

Keywords: pedagogical activities, pedagogical situations, pedagogical issues, pedagogical support, professional competence.

References

1. Danilova L. N., Serikov V.V. Application of pedagogical situations in the process of formation of culture of inter-ethnic communication at senior students// Bulletin of Chuvash State Pedagogical University named after J.I. Yakovlev. 2022. 2(115). Pp.177–184.
2. Kozyrezhev V. A., N.F. Radionova, A.P. Trhapitsyna. Modernization of teacher education// Materials of scientific and practical seminar «Improving the efficiency and quality of training and re-training of teachers in order to ensure innovative content of education». June 21, 2006 in the Research Institute of continuous pedagogical education. SPB, 2006, pp. 46–49.
3. Toletova M.K., Lyamin A.N. Professional tasks in teacher's methodical training. Higher education in Russia, 2010, № 1, pp. 151–153.
4. Gabdrakhmanova R.G., Yarullin I.F. Theory of teaching and pedagogical technologies: Brief summary of lectures/ R.G. Gabdrakhmanova, I.F. Yarullin, Kazan (Privolzhsky) Federal University. — Kazan, 2013. — 92 p.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика.: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Изд. Центр. «Академия», 2007. — 576 с. Slastenin V.A. et al. Pedagogy.: Education. Manual for the students of higher. peds. schools/ V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov; under ref. of V.A. Slastenin. — М.: Publishing Center «Academy», 2007. — 576 p.
6. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с. Ball G.A. The theory of learning issues: psychological and pedagogical aspect. — М.: Pedagogy, 1990. — 184 pp.
7. Bym-Bad B.M. Pedagogical encyclopaedic dictionary: https://nlr.ru/cat/edict/PDict/index1.html?mainwin=https%3A//nlr.ru/cat/edict/PDict/10_3.htm Date of access: 02.12.2024
8. Smirnov V.I. General pedagogy: a teaching manual. Second Ed., rev., ext. and supplemented. — М.: Logos, 2002. — 304 pp.
9. Bordovskaja N. V., Rean A.A. Pedagogics: Teaching manual. — SPb.: Peter, 2006. — 304 pp.
10. Mahmoudov, M.I. Selected works: In 7 volumes. / M.I. Mahmoudov. Compiled by D.M. Shakirova. Kazan: Magarif — Vakit, 2016. T. 1: Problem learning: Basic questions of theory/ Compiled by D.M. Shakirova. — 423 pp.
11. Seliwanova N.L. Education in modern school: from theory to practice. — М.: URAO ITIP, 2010. — 168 pp.
12. Petrova O., Dolganova O., Sharokhina E. Pedagogy. Lecture notes. LECTURE # 18. A pedagogical issue: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/konspekt/index.php. Date of access: 03.09.2024.
13. Podlasiy I.P. Pedagogics: in 3 books., book 3: Theory and technology of education: a handbook for students of higher education, studying in the area of «Education and Pedagogics» / I.P. Podlasiy. — 2nd edition., rev. and supplemented — М.: Humanitarian, Publishing Center VLADOS, 2007. — 463 pp. With illustrations. — (Pedagogy and education).
14. Gazman O.S. Non-classical education: from the authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom. — М.: MIROS, 2002. — 296 pp.
15. Kasitsyna N. V., Mikhailova N.M., Yusfin S.M. Four pedagogical tactics of support. Effective ways of interaction between a teacher and a student. — М.: Speech, 2010. — 160 pp.
16. Zhivaga, A.Y. Management of conflicts and stress in the organization: a teaching manual/ A. Zhivaga. — Yuzhno-Sakhalinsk: Sakhalinsk State University, 2019. — 108 pp.
17. Golovanova, I.I. Conflict management methodology: Teaching Manual / I.I. Golovanova. — Kazan: Center for Innovative Technologies, 2011. — 92 pp.
18. Social work technology: A textbook for bachelors/ Edited by E.I. Holostova, L.I. Kononova. — М.: Publishing and Trade Corporation «Dashovkov and K^o», 2014. — 478 pp.
19. Nefedova A.V. Psychology of deviant behavior: course of lectures/ A.V. Nefedova; Vladimir State University named after A.G. Stoletoy and N.G. Stoletoy. Vladimir: Publishing House of Vladimir State University, 2015. 76 pp.

Роль аутентичных материалов в обучении английскому языку: вызовы и возможности для педагогов

Николаева Дарья Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации

Федорова Юлия Викторовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Исследование посвящено анализу влияния применения аутентичных материалов в процессе обучения английскому языку на мотивацию студентов, развитие их коммуникативной компетентности и формирование социокультурной осведомленности. Работа фокусируется на изучении существующих методик использования неадаптированных материалов, выявлении действенных способов их приспособления к разным уровням языковой подготовки и потребностям учащихся. Рассматриваются параметры выбора аутентичных текстов и аудиовизуальных средств, а также предлагаются рекомендации по их включению в учебные планы. Вклад исследования заключается в создании методической системы, включающей принципы эффективного использования аутентичных материалов, практические советы по разработке учебных задач и оценке результатов обучения. Предметом анализа выступают возможности и трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при использовании подобных ресурсов в образовательном процессе. Изучается влияние аутентичных материалов на мотивацию учащихся, развитие их коммуникативных компетенций и формирование социокультурной осведомленности. Научная новизна исследования заключается в выявлении эффективных стратегий их адаптации к различным уровням владения языком и потребностям обучающихся. Рассмотрены критерии отбора аутентичных текстов и аудиовизуальных ресурсов, а также разработаны рекомендации по их интеграции в учебные программы. Особое внимание уделено преодолению языковых и культурных барьеров, возникающих при работе с неадаптированными материалами. В результате исследования предлагается методическая модель, включающая принципы эффективного применения аутентичных материалов, практические рекомендации по разработке учебных заданий и оценке результатов обучения.

Ключевые слова: аутентичные материалы, обучение английскому языку, преподавательские стратегии, коммуникативная компетенция, социокультурная осведомленность, адаптация материалов, методические рекомендации, мотивация учащихся, преодоление языковых барьеров.

В современном мире глобализации и расширения международных связей владение иностранными языками, в частности английским, приобретает особую значимость. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности обучения английскому языку, что требует поиска и внедрения инновационных педагогических подходов. Одним из перспективных направлений является использование аутентичных материалов, отражающих реальное функционирование языка в различных сферах общения.

Однако, применение аутентичных ресурсов в образовательном процессе сопряжено с рядом проблем. К ним относятся сложность отбора релевантных материалов, их адаптация к уровню языковой подготовки учащихся, а также разработка эффективных методических приемов, способствующих их интеграции в учебный процесс. Недостаточная разработанность теоретических и практических аспектов использования аутентичных материалов создает сложности для педагогов и снижает результативность обучения.

В ходе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение, экспериментальное обучение, статистическая обработка данных.

Аутентичность материалов подразумевает использование текстов, которые могут быть специально созданы для изучения на занятиях. Однако тексты должны соответствовать критериям аутентичности, характеризующимся смысловой когерентностью, информативной ценностью, эмоциональной выразительностью, и разрабатываться с учетом образовательных запросов и предпочтений обучающихся, на основе норм естественного языка. Наряду с этим, необходимо обеспечивать аутентичность применения учебных материалов в образовательном процессе [3, с. 240].

Данное утверждение перекликается с концепцией коммуникативного подхода, акцентирующего внимание на развитии практических навыков использования языка [2, с. 6]. Г.П. Лошак подчеркнула, что использование аутентичных учебных материалов является ключевым элементом реализации компетентностного подхода, направленного на формирование у обучающихся способности решать профессиональные и жизненные задачи средствами иностранного языка [6, с. 4]. Важно отметить, что аутентичность не ограничивается только текстовыми материалами; она также может проявляться в аудио- и видеозаписях, отражающих

особенности англоязычной диалогической речи [1, с. 11]

Центральным аспектом теоретического изучения является рассмотрение дидактических функций аутентичных материалов. Они выполняют не только информативную функцию, знакомя обучающихся с культурой и реалиями страны изучаемого языка, но и мотивационную, повышая интерес к обучению за счет использования «живого» языка. Важной является и развивающая функция, способствующая формированию критического мышления, способности к анализу и интерпретации информации.

Различные теоретические направления выделяют специфические грани применения аутентичных материалов. Так, когнитивный подход, развитый, в частности, в трудах Дж. Брунера и Д. Осгуда, акцентирует приоритет активной переработки информации и самостоятельного конструирования знаний учащимися. Коммуникативный подход, обоснованный Д. Хаймсом и М. Канале, отводит центральную роль развитию коммуникативной компетенции, умению использовать язык в реальных ситуациях интеракции. Социокультурный подход, представленный в работах Л.С. Выготского и М. Бахтина, рассматривает аутентичные материалы как инструмент приобщения к культуре изучаемого языка и формирования межкультурной компетентности.

Изучение применяемых в настоящее время стратегий отбора и модификации подлинных материалов обнаруживает спектр методик, колеблющихся от консервативных, нацеленных на соблюдение лингвистической точности, до прогрессивных, акцентирующих коммуникативную продуктивность и социокультурную адекватность. Среди наиболее часто встречающихся подходов выделяются следующие:

Лингвистический подход, характеризующийся фокусированием на лексико-грамматической трудности материала, предполагает адаптацию посредством упрощения синтаксических конструкций и замены сложной лексики более понятными эквивалентами. Данный подход основывается на идее постепенного увеличения сложности материала, обеспечивая тем самым комфортный темп освоения языка.

Социокультурный подход ориентирован на выбор материалов, репрезентирующих особенности культуры изучаемого языка. Адаптация в данном случае направлена на экспликацию культурных нюансов, исторического и социального контекста, что способствует более глубокому пониманию материала и формированию межкультурной компетенции.

Коммуникативный подход выделяется акцентом на практической ценности материала. Адаптация заключается в разработке задач и упражнений, стимулирующих активное применение языка в смоделированных или реальных ситуациях общения. Главная цель – научить обучающихся ис-

пользовать язык как инструмент для решения коммуникативных задач.

Компетентностный подход предполагает отбор ресурсов, способствующих формированию ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной и социальной адаптации. Адаптация ориентирована на создание условий для развития критического мышления, способности к решению проблем, самостоятельной работы и самообразования. Данный подход нацелен на подготовку обучающихся к эффективной деятельности в условиях динамично меняющегося мира.

Некоторые подходы, например, строго лингвистический, в настоящее время представляются устаревшими и применяются формально. Чрезмерное упрощение материала может лишить его аутентичности и снизить мотивацию обучающихся. В то же время, подходы, интегрирующие социокультурные и коммуникативные аспекты, демонстрируют большую эффективность, поскольку способствуют формированию не только языковой, но и межкультурной компетенции. Компетентностный подход, ориентированный на развитие навыков, востребованных в современном мире, также сохраняет свою актуальность.

Анализ существующих методик выбора и модификации аутентичных ресурсов демонстрирует, что данный процесс детерминирован множеством факторов. К ним относятся, в частности, уровень языковой подготовки обучающихся, их личностные интересы и образовательные потребности, а также специфика целей и задач конкретного учебного курса. Эффективный отбор требует тщательного анализа материала на предмет его соответствия лингвистическим и культурологическим особенностям целевой аудитории. Адаптация, в свою очередь, предполагает внесение изменений в материал с целью облегчения его понимания и использования, при этом сохраняя его аутентичные характеристики [5, с. 15].

Однако, несмотря на значимость указанных подходов, на практике они часто реализуются формально и демонстрируют признаки устаревания. Чрезмерное упрощение материала, свойственное строго лингвистическому подходу, может лишать его аутентичности и снижать мотивацию обучающихся. В то же время, подходы, интегрирующие социокультурные и коммуникативные аспекты, а также компетентностный подход, ориентированный на развитие актуальных навыков, потенциально обладают большей эффективностью. Эффективная адаптация требует не упрощения, а создания scaffolding – системы поддержки, способствующей постепенному освоению более сложных материалов [4, с. 124].

Следует отметить, что основная трудность заключается в их оторванности от реальных потребностей обучающихся и динамики современной языковой среды. Лингвистический подход, акцентируя внимание на грамматической правильности и словарном запасе, зачастую игнорирует коммуникативные цели и прагматические особенности

языка, используемого в аутентичных ситуациях. Социокультурный подход, в свою очередь, может сводиться к поверхностному ознакомлению с культурными фактами, не способствуя глубокому пониманию и критическому осмыслению социокультурных контекстов. Коммуникативный подход, при формальном использовании, нередко ограничивается имитацией реальных ситуаций общения, без учета индивидуальных стратегий и стилей коммуникации обучающихся. Компетентностный подход, направленный на формирование востребованных навыков, часто реализуется в отрыве от реальных профессиональных задач и потребностей рынка труда, что снижает его практическую ценность. Таким образом, проблема заключается не в самих подходах, а в их неадекватной реализации, отсутствии гибкости и адаптации к конкретным образовательным контекстам и потребностям обучающихся.

Предлагаются инновационные пути решения проблемы интеграции аутентичных материалов в обучение английскому языку. Преодоление формального подхода и устаревания традиционных методик адаптации аутентичных материалов в образовательном процессе требует внедрения инновационных стратегий, направленных на повышение их релевантности и практической значимости для обучающихся. Данная задача может быть решена посредством комплексного подхода, включающего разработку дифференцированных критериев отбора материалов, вовлечение студентов в процесс адаптации, использование аутентичных задач для оценки, создание краудсорсинговой платформы и интеграцию элементов неожиданно в учебный процесс.

Для более точной оценки пригодности аутентичных материалов целесообразно разработать «профили аутентичности», учитывающие лингвистические, социокультурные и когнитивные особенности обучающихся на разных уровнях языковой подготовки. Это позволит преподавателям выбирать материалы, соответствующие потребностям конкретной группы, избегая излишней сложности или, напротив, чрезмерной простоты.

В отличие от универсального подхода к отбору контента, данная система базируется на дифференцированных характеристиках, учитывающих лингвистическую, социокультурную и когнитивную специфику каждой ступени обучения. Лингвистический компонент профиля фокусируется на сложности грамматических конструкций, объеме и характере лексического запаса, а также наличии идиоматических выражений. Социокультурный компонент оценивает релевантность тематики материала для конкретной группы обучающихся, учитывая их возраст, интересы и культурный бэкграунд. Когнитивный компонент определяет уровень сложности текста с точки зрения понимания имплицитного смысла, выявления авторской позиции и способности к критическому анализу. Каждый профиль, разработанный для определенного уровня (например, A1, B2, C1), будет содержать

четкие параметры и примеры материалов, соответствующих данным критериям. Разработка профилей предполагает создание детальных таблиц с указанием допустимого диапазона грамматической сложности, лексической плотности, а также перечнем наиболее подходящих тематических областей для каждого уровня. В качестве примеров, для уровня A1 профиль может включать простые диалоги о повседневных ситуациях с ограниченным набором лексики, в то время как для уровня C1 профиль может предусматривать анализ академических текстов, содержащих абстрактные понятия и сложные грамматические структуры.

Эффективным решением является «метод совместной адаптации», при котором студенты активно участвуют в анализе аутентичного контента, выявлении сложных моментов, предложении способов упрощения и разработке заданий. Такой подход не только адаптирует материалы к конкретным нуждам обучающихся, но и стимулирует их критическое мышление, языковую интуицию и навыки взаимодействия. Вместо традиционной модели, где преподаватель единолично адаптирует материалы, данный метод предусматривает совместную работу преподавателя и студентов на всех этапах адаптации. Изначально, преподаватель предоставляет студентам аутентичный материал (например, статью из газеты, видеоролик, интервью) и обозначает общую цель работы с ним. Затем, группа студентов, под руководством преподавателя, проводит детальный анализ материала, выявляя лингвистические, социокультурные или когнитивные затруднения, которые могут возникнуть у других обучающихся. Далее, студенты предлагают конкретные стратегии упрощения материала, такие как замена сложной лексики на более простую, перефразирование сложных грамматических конструкций, создание глоссария терминов, или добавление визуальных подсказок. Важной частью метода является разработка заданий, направленных на проверку понимания материала и развитие языковых навыков. Студенты, совместно с преподавателем, придумывают вопросы, упражнения на лексику и грамматику, ролевые игры, или проекты, основанные на содержании аутентичного материала. Предлагаемые задания проходят обязательное рецензирование как со стороны преподавателя, так и со стороны других студентов, что способствует развитию критического мышления и навыков конструктивной обратной связи. В результате, адаптированный материал становится более понятным и доступным для обучающихся, а процесс адаптации способствует развитию их языковой компетенции, критического мышления, навыков сотрудничества и способности к самостоятельной учебной деятельности. Данный метод предполагает использование онлайн-инструментов для совместной работы над текстом, обмена идеями и рецензирования заданий, что делает его особенно актуальным в условиях дистанционного обучения.

Интеграция «элементов неожиданности и импровизации» в процесс работы с аутентичными материалами позволит создать более динамичную и интерактивную учебную среду, стимулирующую любознательность и творческий потенциал. Отказ от жесткого сценария урока и предоставление студентам возможности самим определять направление обсуждения позволит поддерживать их интерес и вовлеченность в процесс обучения.

Вместо строго регламентированного сценария урока, данная разработка предполагает создание гибкой структуры, позволяющей преподавателю вносить спонтанные коррективы и стимулировать непредсказуемое развитие дискуссии, исходя из интересов и реакций обучающихся. Ключевым элементом является подготовка преподавателя к импровизации: вместо детального планирования каждого этапа урока, преподаватель разрабатывает несколько альтернативных вариантов развития событий, основанных на возможных вопросах, комментариях или затруднениях, возникающих у студентов. Например, при работе с аутентичной статьей, преподаватель заранее подготавливает дополнительные материалы (видео, аудио, инфографику), которые могут быть использованы для расширения темы, если студенты проявят к ней особый интерес. Другим элементом является создание атмосферы психологической безопасности, в которой студенты не боятся высказывать свое мнение, задавать вопросы и предлагать собственные интерпретации материала, даже если они кажутся необычными или неожиданными. Для этого преподаватель использует приемы активного слушания, поощрения нестандартных ответов и создания ситуаций, где студенты могут проявить свою креативность (например, ролевые игры, дебаты, мозговые штурмы).

Важным аспектом является использование «триггеров неожиданности» – заранее подготовленных вопросов, изображений, цитат или коротких видеороликов, которые вносятся в ход урока в случайном порядке, стимулируя непредсказуемые повороты в обсуждении и побуждая студентов к экспромту. Например, преподаватель может внезапно предложить студентам проанализировать карикатуру, связанную с темой урока, или попросить их составить спонтанную историю на основе случайного набора слов. В результате, интеграция «элементов неожиданности и импровизации» способствует созданию более живой, интерактивной и запоминающейся учебной среды, где студенты не только активно усваивают информацию, но и развивают свои творческие способности, критическое мышление и умение адаптироваться к непредсказуемым ситуациям, что является важным навыком в современном мире.

В заключение, проведенное исследование позволяет утверждать, что аутентичные материалы играют существенную роль в процессе обучения английскому языку, оказывая влияние на мотивацию студентов, развитие их коммуникативной компетентности и формирование социокультурной

осведомленности. Несмотря на существующие вызовы, связанные с отбором, адаптацией и интеграцией данных ресурсов в образовательный процесс, возможности, которые они открывают, значительно превосходят возникающие трудности. Предложенная в исследовании методическая модель, включающая принципы эффективного использования аутентичных материалов, практические советы по разработке учебных задач и оценке результатов обучения, представляет собой ценный инструмент для педагогов, стремящихся к повышению качества преподавания английского языка. Результаты работы подчеркивают необходимость дальнейших исследований в данной области, направленных на разработку инновационных подходов к использованию аутентичных ресурсов, учитывающих специфику различных уровней языковой подготовки и индивидуальные потребности обучающихся. Перспективы дальнейшего развития темы видятся в создании интерактивных платформ и инструментов, облегчающих процесс адаптации и интеграции аутентичных материалов в учебный процесс, а также в разработке критериев оценки эффективности их применения на основе эмпирических данных.

Литература

1. Абдуллина, Р.Э. Перцептивный образ созвучности англоязычной диалогической речи // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2025. № 1 (895). – С. 9–16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pertseptivnyy-obraz-sozvuchnosti-angloyazychnoy-dialogicheskoy-rechi> (дата обращения: 24.02.2025).
2. Абдурахмонова, З.К. Коммуникативный подход при обучении английскому языку в специальных целях // Казанский вестник молодых учёных. 2018. № 5 (8) С. 6–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-spetsialnyh-tselyah> (дата обращения: 24.02.2025).
3. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам/Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия., 2006. – С. 237–245
4. Денисенко, И.С. Методика разработки аутентичных материалов для оценки уровня владения иностранным языком: общеобразовательная школа, английский язык: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Илья Сергеевич Денисенко; [Место защиты: Моск. гос. лингвист. ун-т]. – Москва, 2017. – 214 с.
5. Ерыкина, М.А. Методика интеграции аутентичного песенного материала в систему средств обучения иностранному языку: английский язык; неязыковой вуз: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Мария Андреевна Ерыкина; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. – Москва, 2017. – 24 с.

6. Лошак, Г. П., Савилова, И.П. Роль аутентичных учебных материалов в реализации компетентностного подхода к обучению иностранным языкам // Концепт. 2014. № S8. – С. 1–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-autentichnyh-uchebnyh-materialov-v-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 24.02.2025).
7. Полубоярцева, Т.Н. Роль аутентичных материалов в повышении качества обучения курсантов английскому языку // Вологодские чтения. 2008. № 66. – С. 80–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-autentichnyh-materialov-v-povyshenii-kachestva-obucheniya-kursantov-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 24.02.2025).
8. Черепанова, А.С. Искусственный интеллект в обучении английскому языку в неязыковых вузах // In The World Of Science and Education. 2025. № 15, январь, ФН2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-neyazykovykh-vuzakh> (дата обращения: 24.02.2025).

THE ROLE OF AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING ENGLISH: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR TEACHERS

Nikolayeva D.S., Fedorova Y.V.

Leningrad State University named after A.S. Pushkin

The study analyzes the impact of using authentic materials in teaching English on students' motivation, development of their communicative competence and formation of socio-cultural awareness. The work focuses on studying existing methods of using non-adapted materials, identifying effective ways of adapting them to different levels of language proficiency and students' needs. The parameters of choosing authentic texts and audiovisual means are considered, and recommendations for their inclusion in the curriculum are offered. The contribution of the study is the creation of a methodological system that includes principles of effective use of authentic materials, practical advice on developing learning objectives and assessing learning outcomes. The subject of the analysis is the opportunities and difficulties that teachers face when using such resources in the educational process. The influence of authentic materials on students' motivation, development of their communicative competences and formation of socio-cultural awareness is studied. The scientific novelty of the study lies in identifying effective strategies for their adaptation to different levels of language proficiency and needs of students. The criteria for selecting authentic texts and audiovisual resources are considered, and recommendations

for their integration into curricula are developed. Particular attention is paid to overcoming language and cultural barriers that arise when working with unadapted materials. As a result of the study, a methodological model is proposed that includes principles of effective use of authentic materials, practical recommendations for developing learning tasks and assessing learning outcomes.

Keywords: Authentic materials, English language teaching, teaching strategies, communicative competence, socio-cultural awareness, adaptation of materials, methodological recommendations, student motivation, overcoming language barriers.

References

1. Abdullina, R.E. Perceptual image of consonance of English-language dialogic speech // Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanities. 2025. No. 1 (895). – P. 9–16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pertseptivnyy-obraz-sozvuchnosti-angloyazychnoy-dialogicheskoy-rechi> (date of access: 24.02.2025).
2. Abdurakhmanova, Z.K. Communicative approach in teaching English for special purposes // Kazan Bulletin of Young Scientists. 2018. No. 5 (8) P. 6–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-spetsialnykh-tselyakh> (date of access: 24.02.2025).
3. Gal'skova, N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages / N.D. Gal'skova, N.I. Gez. – M.: Academy., 2006. – Pp. 237–245.
4. Denisenko, I.S. Methodology for developing authentic materials for assessing the level of proficiency in a foreign language: comprehensive school, English language: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Ilya Sergeevich Denisenko; [Place of protection: Moscow state linguist. University]. – Moscow, 2017. – 214 p.
5. Erykina, M.A. Methodology for integrating authentic song material into the system of teaching aids for a foreign language: English language; non-linguistic university: abstract of dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Maria Andreevna Erykina; [Place of protection: Moscow state University named after M.V. Lomonosov]. – Moscow, 2017. – 24 p.
6. Loshak, G. P., Savilova, I.P. The role of authentic teaching materials in the implementation of a competence-based approach to teaching foreign languages // Concept. 2014. No. S8. – P. 1–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-autentichnyh-uchebnyh-materialov-v-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam> (date of access: 24.02.2025).
7. Poluboyartseva, T.N. The Role of Authentic Materials in Improving the Quality of Teaching English to Cadets // Vologda Readings. 2008. No. 66. – P. 80–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-autentichnyh-materialov-v-povyshenii-kachestva-obucheniya-kursantov-angliyskomu-yazyku> (date of access: 24.02.2025).
8. Cherepanova, A.S. Artificial Intelligence in Teaching English in Non-Linguistic Universities // In The World Of Science and Education. 2025. No. 15, January, FN2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-neyazykovykh-vuzakh> (date of access: 02/24/2025).

Особенности формирования личностных качеств у подростков на уроках физической культуры

Оправхата Светлана Евгеньевна,

канд. пед. наук, доцент высшей школы теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: opravkhata@mail.ru

В статье анализируется взаимосвязь между особенностями двигательной активности в разных видах спорта и формированием личностных качеств у подростков на уроках физической культуры. Приводятся результаты анкетирования учащихся 11–16 лет о воспитательном потенциале изучаемых в рамках школьной программы по физической культуре видов спорта. Анализ полученных результатов позволил составить рейтинг наиболее важных, по мнению подростков, личностных качеств, которые им помогают развивать занятия гимнастикой, легкой атлетикой и спортивными играми. Отмечается, что учащиеся всех возрастных групп выделяют такие качества как целеустремленность и дисциплинированность как наиболее значимые в их физическом воспитании вне зависимости от вида спорта. Также высокий рейтинг занимают умение работать в команде и взаимопомощь, честность и справедливость, которые формируются в процессе занятий спортивными играми и легкой атлетикой. Выявлена положительная динамика в рейтинге значимости формирования на уроках гимнастики чувства красоты у школьников.

Ключевые слова: урок физической культуры, подростки, личностные качества, гимнастика, легкая атлетика, спортивные игры, воспитание, двигательная деятельность, нравственность.

Современные представления о физическом воспитании детей школьного возраста постулируют не только его прикладной и оздоровительный характер, но и влияние на интеллектуальное, психическое и нравственное развитие. В образовательных программах по физической культуре реализации воспитательных задач уделяется большое внимание. На уроках физической культуры школьники развивают не только двигательные умения и навыки и совершенствуют физические способности, но и воспитывают морально-волевые и нравственные качества. К ним относятся смелость, решительность, целеустремленность, выдержка, настойчивость, взаимовыручка, умение работать в команде и др. [3].

Подростковый возраст – наиболее ответственный период, так как в это время формируется мировоззрение, нравственная сфера личности, закладываются убеждения и идеалы, развиваются черты характера. Среди множества факторов, оказывающих влияние на формирование личности подростка, физическая культура и спорт выделяются как одни из сильнейших [2, 10]. В это время занятия различными видами спорта в рамках школьной программы по физической культуре позволяют педагогам комплексно подходить к решению разнообразных воспитательных задач.

Для того чтобы понять механизмы воздействия двигательной активности на развитие тех или иных свойств личности, необходимо проанализировать само содержание и характер этого вида деятельности. В качестве базовых видов спорта в школьную программу входят гимнастика, легкая атлетика и спортивные игры. Гимнастику составляют движения в основном ациклического характера, которые требуют точности и сосредоточенности при выполнении, так как их последовательность определена заранее. Они оказывают разностороннее воздействие на организм, развивая координационные способности, гибкость и силу. Занятия гимнастикой воспитывают такие качества как дисциплинированность, внимательность, аккуратность, настойчивость, смелость и решительность, развивают чувство прекрасного. На занятиях гимнастикой формируется потребность в культуре движений, красивом телосложении и гармонии [8].

В легкой атлетике преобладают в основном упражнения циклического характера (бег, ходьба), но также имеются и разнообразные ациклические упражнения (прыжки, метания). Характерной особенностью является их повторяемость, что позволяет развивать у учащихся такие качества как тер-

пение, выдержка, целеустремленность, настойчивость, самообладание.

Спортивные игры отличаются смешанным характером движений как циклического, так и ациклического видов, непрерывной сменой игровых положений. Благодаря этому спортивные игры больше, чем другие виды физических упражнений, развивают такие качества как находчивость, решительность, умение действовать в команде, чувство взаимной выручки, товарищество [7]. Таким образом, роль движений в развитии личности может меняться в зависимости от их вида, содержания, организации и способа построения.

В научно-методической литературе имеется достаточно большое количество публикаций, посвященных вопросам формирования личности школьников на уроках физической культуры, в которых отмечается положительное влияние занятий на нравственное развитие учащихся [1, 4, 9]. Также уделяется внимание изучению вопросов совершенствования личностных качеств спортсменов в разных видах спорта. Выявлено, что с помощью целенаправленного использования на различных этапах тренировочного процесса упражнений из различных видов спорта можно повысить уровень развития личностных качеств у спортсменов. Например, использование строевых и общеразвивающих упражнений позволяет целенаправленно воздействовать на развитие дисциплинированности, аккуратности и исполнительности у борцов, фехтовальщиков и боксеров, а бег на длинные дистанции развивает у них упорство и настойчивость. Спортивные игры позволяют успешно формировать навыки взаимодействия с партнерами по команде, коммуникативные способности и умения быстро действовать и принимать решения в условиях дефицита времени у гимнастов. Занятия плаванием развивают упорство и настойчивость у пловцов [5, 6, 11].

Целью нашего исследования явилось изучение влияния занятий различными видами спорта на формирование личностных качеств подростков в процессе физического воспитания.

Были поставлены следующие задачи:

1. Описать особенности двигательной деятельности в различных видах спорта.
2. Проанализировать взаимосвязь между характером двигательной деятельности и ее влиянием на формирование личностных качеств у подростков.
3. Охарактеризовать возрастные особенности формирования личностных качеств у школьников 11–16 лет на уроках физической культуры.

В качестве основного метода исследования использовалось анкетирование учащихся 11–16 лет. В исследовании приняли участие школьники 5–10 классов г. Хабаровска. Общее количество опрошенных составило 102 человека (48 мальчиков и 54 девочки). Учащимся было предложено назвать по три наиболее важных, по их мнению, личностных качества, которые им помогают развивать уроки гимнастики, легкой атлетики и спортивных игр.

Обработка полученных результатов анкетирования позволила нам составить рейтинг наиболее значимых, по мнению школьников, личностных качеств и изучить особенности их формирования при занятиях различными видами спорта. Таким образом, нами были выделены 8 личностных качеств: целеустремленность, дисциплинированность, взаимопомощь (умение работать в команде), справедливость, добросовестность, честность, умение чувствовать красоту и благородство.

Для изучения особенностей формирования личностных качеств в процессе занятий различными видами спорта все респонденты были разделены нами в соответствии с возрастной периодизацией на две группы 11–13 лет (57 человек) и 14–16 лет (45 человек). Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Личностные качества подростков, формируемые различными видами спорта (%)

Виды спорта	Гимнастика		Легкая атлетика		Спортивные игры	
Возраст (лет)	11–13	14–16	11–13	14–16	11–13	14–16
1. Целеустремленность	70,17	86,67	71,92	75,55	68,42	73,33
2. Дисциплинированность	64,91	88,89	47,37	73,33	50,88	66,67
3. Взаимопомощь	36,84	22,22	40,35	31,11	49,12	62,22
4. Справедливость	33,33	8,89	33,33	22,22	50,88	42,22
5. Добросовестность	24,56	15,55	28,07	24,44	26,32	20,20
6. Честность	17,54	11,11	29,82	11,11	38,60	24,44
7. Чувство красоты	31,59	42,22	19,30	24,44	5,26	11,11
8. Благородство	10,53	13,33	22,81	22,22	7,02	11,11

Анализ полученных результатов показал, что самыми важными личностными качествами, развиваемыми на уроках физической культуры, вне зависимости от вида спорта, во всех возрастных группах школьники считают целеустремленность и дисциплинированность (от 88,89% до 64,91%

опрошенных). Что касается других качеств личности, то здесь мнения подростков разделились в зависимости от возрастной группы и вида спорта. Так, по мнению школьников 14–16 лет, занятия гимнастикой помогают понять красоту движений и развивают чувство прекрасного (42,22% опро-

шенных), в то время как в группе учащихся 11–13 лет это качество занимает только 5 место в рейтинге (31,59%), уступая таким качествам как взаимопомощь (36,84%) и справедливость (33,33%).

Третье место в рейтинге значимости развиваемых личностных качеств на уроках легкой атлетики учащиеся обеих возрастных групп отдают взаимопомощи (40,35% и 31,11% опрошенных). Занятия спортивными играми, по мнению школьников, помогают развивать чувство справедливости и взаимопомощь (3–4 место в рейтинге предпочтений).

В наименьшей степени (8 место в рейтинге), чем другие качества личности, занятия гимнастикой развивают, по мнению школьников, честность (17,54% и 11,11% соответственно). Так же на занятиях легкой атлетикой, в меньшей степени, по мнению школьников, развивается чувство красоты (19,3% в группе 11–13 лет) и честность (11,11% в группе 14–16 лет). А спортивные игры меньше всего способствуют, по их мнению, развитию таких качеств личности как благородство (7,02% и 11,11%) и развитию чувства красоты (5,26% и 11,11% соответственно).

Вызывает определенный интерес возрастная динамика предпочтений школьников в выборе наиболее значимых личностных качеств, развиваемых занятиями различными видами спорта на уроках физической культуры. Так, значимость воспитания целеустремленности и дисциплинированности с возрастом увеличивается по отношению к гимнастике, легкой атлетике и спортивным играм. Чем старше становятся подростки, тем глубже они осознают значение этих личностных качеств в своей жизни и положительное влияние занятий спортом на их развитие. Также наблюдается положительная динамика и в отношении такого качества как чувство красоты. Во всех представленных видах спорта школьники учатся видеть и понимать прекрасное в двигательной деятельности. Однако, в то же время, для воспитания таких качеств как справедливость, добросовестность и честность значение занятий различными видами спорта несколько снижается с возрастом, так как школьники, взрослея, расширяют свои смысловые границы, их мир становится более дифференцированным.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Характер двигательной деятельности в различных видах спорта оказывает влияние на формирование личностных качеств. Так, занятия гимнастикой способствуют развитию дисциплинированности, внимательности, аккуратности, настойчивости, смелости и решительности, развивают у детей чувство прекрасного. На уроках гимнастики у учащихся формируется потребность в красивом и гармоничном телосложении, культуре движений. Занятия легкой атлетикой способствуют формированию таких качеств характера как целеустремленность, терпение, выдержка, спра-

ведливость. Спортивные игры развивают умение работать в команде, взаимопомощь, ответственность, упорство, способность принимать решения в условиях дефицита времени.

2. Анализ результатов анкетирования школьников 11–16 лет показал, что

подростки, положительно оценивая влияние занятий различными видами спорта на формирование личностных качеств, выделяют, в первую очередь, как самые важные, такие качества как целеустремленность и дисциплинированность вне зависимости от вида спорта. Также школьники отмечают, как важные, развитие умений работать в команде и взаимопомощь, честность и справедливость в процессе занятий спортивными играми и легкой атлетикой.

3. В возрастном аспекте отмечено увеличение значимости для подростков воспитания целеустремленности и дисциплинированности на уроках гимнастики, легкой атлетики и спортивных играх. Также наблюдается положительная динамика и в отношении такого качества как чувство красоты, развиваемого на занятиях гимнастикой. Однако, в то же время, для воспитания таких качеств как справедливость, добросовестность и честность значение занятий различными видами спорта с возрастом несколько снижается. Взрослея, школьники расширяют свои смысловые границы, их мир становится более разнообразным и дифференцированным по своему воспитательному потенциалу.

Литература

1. Абрашина И.В., Попова Е.В., Солдатова М.А. Особенности решения воспитательной задачи на уроках физической культуры // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2014. № 1. С. 19–24.
2. Айламазян А.М. Движение и становление личности // Национальный психологический журнал. 2017. № 2(26). С. 73–84.
3. Алиев М.Н., Гусейнов А.Г. Воспитание нравственно-волевых качеств у детей средствами физической культуры // Педагогика. 2008. № 1. С. 67–73.
4. Козлов Д.М. Нравственное воспитание школьников на уроках физкультуры // Вопросы педагогики. 2016. № 11. С. 29–32.
5. Коломиец Н.Н., Юдина О.Ю. Особенности личности спортсменов, занимающихся различными видами спорта // Наукосфера. 2023. № 10 (1). С. 56–62.
6. Коноплева А.Н., Агиева Н.Е. Влияние занятий различными видами спорта на формирование личности школьников 13–14 лет // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 7–2. С. 72–77.
7. Кузубова О.М. Подвижные и спортивные игры на уроках физической культуры // Академическая публицистика. 2020. № 6. С. 271–274.

8. Миннуллин М.М., Иванова Н.Г., Мухаметзянов А.Х. Роль гимнастики на уроках физической культуры // Альманах мировой науки. 2018. № 5(25). С. 158–159.
9. Педагогика физической культуры и спорта: учебник / под ред. С.Д. Неверковича. – М.: Академия, 2010. – 336 с.
10. Федотова Г.Г., Якимова Е.А., Мамаев А.В. К вопросу о формировании личности подростка в условиях физкультурно-спортивной деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15. № 1(57). С. 97–104.
11. Фудимов В.В. Средства, направленные на совершенствование личностных качеств спортсменов различных специализаций // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2012. № 2(84). С. 163–166.

FEATURES OF THE FORMATION OF PERSONAL QUALITIES IN TEENAGERS IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS

Opravkhata S.Je.

Pacific State University

The article analyzes the relationship between the characteristics of motor activity in different sports and the formation of personal qualities in adolescents in physical education classes. The results of a survey of 11–16 year old students on the educational potential of the sports studied within the framework of the school physical education program are presented. The analysis of the obtained results allowed us to compile a rating of the most important, according to teenagers, personal qualities that gymnastics, track and field and sports games help them develop. It is noted that students of all age groups highlight such qualities as determination and discipline as the most significant in their physical education, regardless of the type of sport. Also highly rated are the ability to work in a team and help each other, honesty and fairness, which are formed in the pro-

cess of playing sports games and athletics. Positive dynamics were revealed in the rating of the importance of developing a sense of beauty in schoolchildren during gymnastics lessons.

Keywords: physical education lesson, teenagers, personal qualities, gymnastics, athletics, sports games, education, motor activity, morality.

References

1. Abrashina I.V., Popova E.V., Soldatova M.A. Features of solving educational problems in physical education lessons // Bulletin of Pedagogy and Psychology of Southern Siberia. 2014. No. 1. P. 19–24.
2. Ailamazyan A.M. Movement and formation of personality // National Psychological Journal. 2017. No. 2 (26). P. 73–84.
3. Aliyev M.N., Guseinov A.G. Education of moral and volitional qualities in children by means of physical culture // Pedagogy. 2008. No. 1. P. 67–73.
4. Kozlov D.M. Moral education of schoolchildren in physical education lessons // Questions of pedagogy. 2016. No. 11. P. 29–32.
5. Kolomiets N.N., Yudina O. Yu. Personality traits of athletes involved in various sports // Naukosphere. 2023. No. 10 (1). P. 56–62.
6. Konopleva A.N., Agieva N.E. The influence of various sports on the formation of the personality of 13–14 year old schoolchildren // Actual problems of humanitarian and natural sciences. 2015. No. 7–2. P. 72–77.
7. Kuzubova O.M. Outdoor and sports games in physical education lessons // Academic journalism. 2020. No. 6. P. 271–274.
8. Minnullin M.M., Ivanova N.G., Mukhametzyanov A. Kh. The role of gymnastics in the lessons of physical culture // Almanac of world science. 2018. No5(25). P. 158–159.
9. Pedagogy of physical education and sports: textbook / edited by S.D. Neverkovich. – M.: Academy, 2010. – 336 p.
10. Fedotova G.G., Yakimova E.A., Mamaev A.V. On the issue of the formation of the personality of a teenager in the context of physical education and sports activities // Humanities and Education. 2024. Vol. 15. No. 1 (57). P. 97–104.
11. Fudimov V.V. Means aimed at improving the personal qualities of athletes of various specializations // Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2012. No. 2 (84). P. 163–166.

Орехова Оксана Евгеньевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры немецкого языка, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России)
E-mail: frauo@bk.ru

Изучение языка является важной задачей для формирования и развития современной личности. Статья посвящена одной из страниц истории немецкого языка, мотивирующей студентов к изучению языка и его специфики для облегчения процесса обучения, а именно, опыту реформирования немецкой орфографии за последние сто пятьдесят лет, в т.ч. последней кодификации, процесс внедрения которой начался 1 августа 1998 года. В статье выявлены пути становления орфографической нормы в немецком языке, начиная со второй половины XIX века до настоящего времени. Сделан вывод, что изучение истории немецкого языка побуждает учащихся искать интересные факты, которые облегчают изучение немецкого языка, показывают его сложность или просто вызывают любопытство у студентов и преподавателей.

Ключевые слова: немецкий язык, орфографическая норма, правила орфографии, немецкая орфография, реформирование языка.

Введение

Язык – это живое явление. Формы, используемые сегодня, являются результатом многих процессов, происходивших на протяжении столетий. Их наблюдение и описание позволяют современным лингвистам прогнозировать определенные явления и проводить исследования по дальнейшему развитию языка и использованию его правил.

Изучая немецкий язык, студенты сталкиваются с его спецификой, характерной только для этого языка. Если объяснить ее с самого начала, они могут вдохновить студентов на продолжение изучения языка или, по крайней мере, немного облегчить процесс обучения. И здесь на помощь приходит история языка – могущественный союзник преподавателя немецкого языка.

В этом тексте будет представлен опыт реформирования немецкой орфографии за последние сто пятьдесят лет, что может иметь большой потенциал для того, чтобы пробудить интерес студентов к более углубленному изучению немецкого языка.

Целью работы является описание процессов становления орфографической нормы в немецком языке как материала для преподавания истории немецкого языка.

Основное содержание статьи

Необходимость кодификации немецкого языка

Необходимость кодификации немецкого языка, выдвинувшая его на передовые позиции среди других языков, была исторически обусловлена его привилегированным положением как языка изобретателя книгопечатания И.Гутенберга (ок. 1455 г.). Пожалуй, наибольшее влияние на повышение престижа немецкого языка оказал перевод и издание Библии М. Лютером, идеологом немецкой Реформации, около 1521 года. Последующие поколения признали этот перевод великолепным литературным произведением, отличающимся превосходным чувством языка. Переведя Библию на немецкий язык, Лютер внес большой вклад, как отмечает А.Бах, в унификацию немецкого языка, который до того существовал в двух разновидностях: *Hochdeutsch* и *Niederdeutsch* [9]. Это событие еще больше укрепило и без того сильные позиции немецкого языка. Интересно, что увеличение количества школ, вызванное изобретением книгопечатания и печатного письма, особенно интенсивно проявилось на протестантском севере. Именно здесь впервые прозвучали призывы к стандарту, к своду правил, регулирующих орфографию, единообразному для всей немецкой грамматики.

Достаточно острой проблема стандартов стала в XVII веке, при этом большинство первых грамматистов были из числа учителей, священников, поэтов и библиотекарей. Большой вклад в кодификацию немецкой орфографии в XVIII веке внесли Юстус Шоттель, Иероним Фрайер («Руководство по немецкому правописанию», 1722), Иоганн Готтшед и Иоганн Аделунг («Полное руководство по немецкой орфографии», 1788) [5].

Здесь следует отметить, что немецкие земли находились в руках бесчисленного количества крупных и мелких феодалов (и так продолжалось до второй половины XIX века), что, очевидно, не способствовало языковой интеграции. Тем не менее, среди народов, населявших эти земли, была жива идея объединения всех земель в единое целое, имеющее большое символическое значение. Процесс национальной интеграции немцев, конечно, не мог быть осуществлен без участия языка как первичного и естественного механизма, объединяющего общество в единое целое. Эту задачу должен был облегчить язык, являющийся средством универсального общения, охватывающим все сообщество. Вот чем можно объяснить столь остро ощущаемую среди немецких народов потребность в единой орфографии.

Интерес к кодификации языка во второй половине XIX века

Попытки стандартизировать немецкую орфографию начались в середине XIX века, а точнее, в 1852–1902 гг. В 1852 г. лингвистические дискуссии по орфографии были сосредоточены вокруг следующего вопроса: какой диалект, из какой страны немецкоязычного региона следует считать наиболее представительным для немецкого языка и, который, таким образом, может служить основой для последующей реформаторской работы. Авторы увидели в этом возможность разработать универсальную модель, применимую во всем немецкоязычном регионе. Конец этим дискуссиям положил историк языка К. Вайнхольд, заявивший об отсутствии необходимости связывать орфографию с определенным диалектом, и отославший оппонентов к опыту исторической школы. Он постулировал создание орфографии, которая «основывалась бы на старом языковом законе и в то же время надежно и уверенно гарантировала бы его развитие» [2].

В 1874 г. в Дрездене была созвана конференция имперских органов образования. В ней принял участие, среди прочих, тогдашний директор гимназии Херсфельд Конрад Дуден (род. 1829), чье имя до сих пор встречается в названии самого престижного немецкого издательства, а также в названиях популярных словарей. Будучи сторонником социального эгалитаризма, Дуден отверг предложенный Вайнхольдом исторический принцип немецкой орфографии как аристократический и поддержал «фонетический» принцип, как дающий учащимся равные возможности, независимо от социального положения или образования. В результате дискуссии прусский министр образова-

ния поручил Рудольфу фон Раумеру подготовить проект по упорядочению орфографии «в фонетической традиции» [1].

Следующая конференция лингвистов, созданная в Берлине в 1876 году (вошедшая в историю как Первая орфографическая конференция), завершилась принятием, среди прочего, следующих решений: было решено исключить *th* во всех немецких словах, а также было одобрено предложение ввести германизированное написание буквы *k* или *z* вместо *s* в иностранных словах, а также написание *ie*– в окончаниях –*ieren*. [1]

Решения Берлинской конференции не были реализованы, по крайней мере, юридически – предложение было отклонено большинством голосов в Федеральном совете Рейха, состоящем из 58 членов. Однако вскоре стало очевидно, что некоторые страны решили ввести собственные официальные списки слов и правил правописания; уже в 1879 году Австрия приняла такое автономное решение, через несколько месяцев за ней последовали Бавария и Саксония, в 1881 году – Баден, в 1882 году – Мекленбург-Стрелиц и, наконец, в 1883 году – Вюртемберг, у которого, кстати, был свой словарь, а также собственное регулирование орфографии, которое действовало с 1861 года. [1]

Процедуры кодификации в 1901–1945 гг.

Соглашения, достигнутые на Берлинской конференции 1901 года, были несомненным успехом на фоне более ранних, но безуспешных попыток кодифицировать орфографию. Постановление 1902 года, по словам исследователей, организовало пять разделов немецкой орфографии: количество и качество звуков, написание начальных букв слова, деление на слоги, написание дефиса и апострофа, а также написание иностранных слов. При этом никаких решений (выходящих за рамки действовавших ранее правил), которые бы изменяли положения, регулирующие использование знаков препинания, в то время принято не было [3]. Что касается качественного объема реформированного содержания, то исследователи подчеркивают, что принятая в 1902 г. норма регламентировала соотношение «фонемы-графемы», т.е. соотношение звуков, точнее фонем, с графемами, т.е. сочетаниями букв или отдельными буквами [6].

Исследователи выделяют пять основных принципов постановления 1902 года, важнейшим из которых является первый: один графический знак для каждого звука. Остальные принципы уточняли сферу его применения или регулировали более подробные случаи, например длина и краткость отмечались только при необходимости [6].

С тех пор вместо буквосочетания *th* во всех немецких словах стала писать букву *t*; буква *s* в иностранных словах заменялась буквой *k* или *z* (того же добивались и авторы изменений 1876 года); конечная частица –*ieren* от *ie*; ранее широко представленные варианты написания были удалены [6]. Издательство «Дудена» отреагировало на кодификацию практически сразу, поскольку

в том же году было опубликовано специальное издание Прусского орфографического словаря, популяризовавшее новые правила правописания. Это было очередное, седьмое издание орфографического словаря этого издательства (первое вышло в 1880 году).

Постановление 1902 года получило широкий общественный резонанс. Одним из его ярких противников оказался один из участников Берлинской конференции 1901 года – Оскар Бреннер, который был сторонником однозначности и упрощения в соотношении фонемы и графемы и предлагал резко ограничить правила написания первой заглавной буквы. Таким образом, он инициировал спор, который завершился принятием изменений в немецкой орфографии только в 1921 г., т.е. уже во времена Веймарской республики:

1) сохранение текущих правил написания заглавных и строчных букв,

2) отказ от возможности обозначения долготы удвоением звука в ряду знаков, обозначающих артикуляционное удлинение звука (исключение: конечное *ee*); утрата удлинения на *-h* (исключение составляло *h*, стоящее на границе деления в случае деления на слоги); потеря удлинения на *-e* в сочетании *ie* (исключение составляет последнее слово),

3) написание только *ei* вместо *ai/ei*; *ks* – вместо *x*; вместо *i* – *y* (в ассимилированных заимствованиях),

г) максимальная германизация иностранных слов [8].

Программа этой реформы во многом являлась продолжением вопросов, которые неоднократно поднимались ранее. Далее наметилась тенденция к уменьшению расхождений в морфемно-графемной системе (почти все выдвинутые предложения касались фонемо-графемного критерия).

В этот период появились и новые тенденции в реформировании немецкой орфографии, которые являлись продолжением постулатов, направленных на «упрощение орфографии», и появились в 1931 году.

Первое предложение – проект Лейпцигского союза учителей, предусматривающий четырехэтапный процесс введения радикального написания строчными буквами и строгой фонетизации орфографии (например, замена *v* на *f*; *ß* на *s*; *qu* на *kw*; *x* и *chs* с *ks*). Предлагаемые изменения также касались пунктуации; наиболее важными из них являются: а) трактовка запятой только как соответствующей естественному перерыву в акте речи, б) отказ от точки с запятой [8].

Второе предложение, известное как Эрфуртская программа правописания, содержало более умеренную программу. Например, написание первой заглавной буквы ограничивалось началом предложения, географическими названиями и именами собственными. В случаях слитного и раздельного написания она рекомендовала выбирать вариант, написанный слитно. Эрфуртская программа нормализовала традиционную пись-

менность, удалив альтернативные формы и удвоив гласные. Как и лейпцигская группа, она предложила делить слова на произносимые слоги [8].

К сожалению, социальная, политическая и экономическая ситуация в Германии того времени отодвинула на второй план всякий интерес к регулированию языковых норм. Поэтому работа по кодификации орфографии была на некоторое время приостановлена, что сделало невозможным реализацию решений, предложенных различными группами.

Проекты послевоенной кодификации немецкой орфографии

В ноябре 1952 года была создана рабочая группа представителей немецкоязычных стран, так называемая Рабочая группа по культуре немецкого языка. Встреча завершилась принятием предложения о создании языковой рабочей группы для координации широко понимаемой политики в области немецкой орфографии. Уже на второй встрече в Зальцбурге (в июне 1953 года) была представлена программа реформ, которая после ее доработки группами экспертов из ГДР, ФРГ, Австрии и Швейцарии и конференции в Штутгарте, в мае 1954 года была представлена на общественное обсуждение [7].

«Штутгартские рекомендации по обновлению орфографии» (также известные как *Stuttgarter Empfehlungen*), разработанные Рабочей группой по культуре немецкого языка, содержали слишком подробные предложения по реформированию, поэтому в итоге не вызвали интерес у участников конференции министров образования 1955 года. Хотя Рекомендации по обновлению орфографии не оказали принципиального влияния на форму орфографии, они стали первым послевоенным форумом для лингвистов, представляющих все немецкоязычные страны, и положили начало сотрудничеству между лингвистами из немецкоязычного региона.

В 1958 году появились новые предложения, известные как *Wiesbadener Empfehlungen* (Висбаденские рекомендации). По сути, они были возвращением к проблемам, обсуждавшимся в Штутгарте, с той разницей, что они были более умеренными. Авторами Висбаденских рекомендаций, в отличие от Штутгартских, были исключительно западно-германские лингвисты [7].

Начиная с 1958 г. в реформировании орфографии преобладают предложения по введению т.н. умеренного написания строчными буквами. На практике это означало написание с заглавной буквы только первой буквы слова в начале предложения, имен (включая имя Бога), некоторых сокращений и местоименных выражений.

Последняя реформа и ее характеристика

Лингвисты сходятся во мнении, что исторический процесс, завершившийся компромиссом в 1996 г., начался в 1974 г., когда Академия наук ГДР создала рабочую группу по орфографии в Центральном институте языкознания в Берлине. Ее предложения,

опубликованные в 1981 г., стали предметом анализа в рабочих подкомитетах, разрабатывавших предпосылки реформы, над которыми работали лингвисты обоих немецких государств [4].

О прореформаторских тенденциях в ФРГ свидетельствует создание в 1977 году Комиссии по решению орфографических проблем, которая с самого начала установила тесное сотрудничество с издательством Дудена (Duden Verlag) и Институтом немецкого языка. В то время основное внимание уделялось часто обсуждаемому и периодически повторяющемуся вопросу: написанию существительных с заглавной буквы. Это явление сопровождалось многочисленными публикациями как его сторонников, так и противников. Лингвистам было очевидно, что в немецкой орфографии есть еще и другие вопросы, ожидающие нормативного решения. Действующие правила написания заглавных и строчных букв являются лишь половинчатым решением проблемы. Одним из важнейших, до сих пор не решенных вопросов, требовавших обдуманных решений, был вопрос о написании имен собственных.

Последующие годы были отмечены распрощанием регулирования на другие области правописания. Работа над орфографией облегчалась политическими изменениями: объединением двух германских государств, что привело к слиянию в 1990 году двух, вероятно, сильнейших центров, работавших над реформой: Рабочей группы по орфографии с восточной стороны и Комиссии по решению проблем орфографии с западной стороны. Кульминацией этих совместных усилий стала Венская конференция 1994 г., на которой были приняты конкретные решения и предприняты решительные шаги по легитимации многолетних усилий по стандартизации отдельных областей немецкой орфографии.

Для реализации проекта реформы его разработчики создали новую структуру с широкими полномочиями, а именно Комиссию по немецкой орфографии (далее – Комиссия), в состав которой вошли эксперты из трех стран: шесть из Германии и по три представителя из Австрии и Швейцарии. Основной задачей Комиссии стало обеспечение эффективной реализации положений, содержащихся в *Совместной декларации о реформе немецкой орфографии*, а также проведение многоуровневой информационной политики о ходе реформы немецкой орфографии. Комиссия также была призвана служить консультативным и формирующим общественное мнение центром по спорным вопросам правописания. В рамках собственной издательской политики Комиссия сотрудничает с несколькими издательствами, поручая им печать крупнотиражных изданий (Narr Francke Attempto Verlag, Schmidt Verlag, Niemeyer Buchverlage, Walter de Gruyter).

Особого внимания заслуживает тот факт, что Комиссия наделена широкими полномочиями и инструментами, позволяющими ей выносить решения по делам, требующим экспертных заклю-

чений. Решения Комиссии обязательны для всех издателей словарей, особенно издателей с большими тиражами (например, Bertelsmann Verlag, Duden, Knauer или Klett).

1 июля 1996 года представители правительств немецкоязычных стран и других заинтересованных стран подписали состоящее из четырех пунктов *Совместное заявление о реформе немецкой орфографии*. Подписавшие документ приняли программу реформ, состоящую из четырех статей, в которых излагалось ее содержание и ставились задачи перед учреждениями, ответственными за ее реализацию.

В результате исследования правил правописания, содержащихся в словаре «Дуден» [10] обнаружено следующие десять важнейших, по нашему мнению, правил «новой» немецкой орфографии:

1. После краткой (ударной) гласной ставится **ss** (*das Fass* [бочка], *der Erstklässler* [первоклассник], *das Missverständnis* [недопонимание])\ после долгой гласной или дифтонга – если в основе слова нет другой согласной – **ß**: *die Straße*, *heiß*.

2. После ударного краткого гласного согласная удваивается: *nummerieren* [пронумеровать], *das Ass* [профессионал], *der Tipp* [подсказка].

3. Пишется отдельно: а) соединения с *sein* (например, *pleite sein* [разориться]), б) синтаксические отношения между глаголами, например, *kennen lernen* [познакомиться], в) синтаксические связи между глаголом и причастием, например, *lächelnd einschlafen* [уснуть улыбаясь], *gesagt haben* [кто-л. кому-л. сказали], г) синтаксические отношения между глаголом и существительным, например, *Rad fahren* [ездить на велосипеде], д) синтаксические связи глагола с наречием, например, *beiseite legen* [убрать подальше/отложить в сторону], е) синтаксические связи между глаголом и прилагательным, например, *gut lesen* [хорошо читать].

4. Существительные и слова, используемые в качестве существительных, пишутся с заглавной буквы, например, *der Käse* [сыр], *das Dutzend* [дюжина], *im Deutschen* [на немецком].

5. При написании учитывается родство слов, например, *Stange/Stängel* [стержень/стебель].

6. В написании отражены все буквы, из которых состоит слово, поэтому в сложных словах они могут даже утраиваться, например, *Schiffahrt* (*das Schiff* [судно, корабль] + *die Fahrt* [поездка]), *Kaffeeernte* (*der Kaffee* [кофе] + *die Ernte* [урожай]), *Bestellliste* (*bestellen* [заказывать] + *die Liste* [список]), *die Rohheit* [жестокость].

7. Местоимения в письмах пишутся со строчной буквы, т.е. *du* [ты], *dich* [тебя], *dir* [твой] и т.д. (исключением является вежливая форма 3-го лица мн. числа *Sie* [они]).

8. Правописание многих иностранных слов подвергается германизации: многие французские слова получают фонетическое написание, например, *der Schikoree* [цикорий].

9. Используется меньше запятых. Новые правила отменяют использование запятой перед *und* [и]

и *oder* [или], а также перед синтаксически развитыми конструкциями с *zu* [к].

10. Деление на слоги призвано отражать естественный процесс артикуляции (деление на так называемые речевые слоги).

Заключение

Вышеизложенный материал не исчерпывает богатства и дидактического потенциала истории немецкого языка. Он призван побудить учащихся искать интересные факты, которые облегчают изучение немецкого языка, показывают его сложность или просто вызывают любопытство у студентов (и преподавателей).

Проведенное исследование выявило пути становления орфографической нормы в немецком языке. От орфографии, особенно сегодня, т.е. в эпоху возросшего спроса на различные формы языковой коммуникации в связи с динамичным развитием технической мысли и самого человека, требуется быть динамичной. Необходимость кодификации возникает тогда, когда письменный язык перестает быть достаточно динамичным. Поэтому кодификация – путем изменения стандарта – играет роль фактора, который каждый раз улучшает это свойство. Насколько новые правила облегчат задачу письменного использования немецкого языка, покажет жизнь.

Литература

1. Бах А. История немецкого языка. Изд. 2-е, стереотипное / пер. с нем. Н.Н. Семенюк / ред. М.М. Гухман. М.: Едиториал УРСС. 2003. 344 с.
2. Колотилова Н.С. История немецкого языка: учеб. пособие. Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. 2012. 180 с
3. Левинсон К.А. Устранение необоснованного многообразия»: нормирование письменности в Германии XIX в. и его общественный контекст // Одиссей: человек в истории. 2006. С. 221–260.
4. Морген Н. О современном состоянии нового немецкого правописания// Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2005. № 2. С. 21–29.
5. Москальская О.И. История немецкого языка. – М.: Академия, 2003. 369 с.
6. Рахманова Н.И. История немецкого языка. От теории к практике: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2004. 334 с.
7. Селезнева Е.В., Хакимова Г.А. Реформа немецкой орфографии: 15 лет дискуссий // «Языки и культуры: эффективная коммуникация

в условиях глобализации»: Межвузовск. науч.-практ. конф. [Материалы]. М.: РУДН, 2012. С. 188–194.

8. Филичева Н.И. История немецкого языка. М.: Академия. 2003. 298 с
9. Шилина Н.В. Становление норм орфографии немецкого языка в различные периоды его развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 991–995.
10. Duden: Informationen zur neuen deutschen Rechtschreibung: nach den letzten Beschlüssen vom Februar. (German Edition) 1996. 104 s.

FORMATION OF THE SPELLING NORM IN THE GERMAN LANGUAGE

Orekhova O.E.

Moscow State Institute of International Relations

Learning a language is an important task for the formation and development of a modern personality. The article is devoted to one of the pages of the history of the German language, motivating students to study the language and its specifics to facilitate the learning process, namely, the experience of reforming German spelling over the past one hundred and fifty years, including the latest codification, the implementation process of which began on August 1, 1998. The article identifies the paths of formation of the spelling norm in the German language, starting from the second half of the 19th century to the present. It is concluded that studying the history of the German language encourages students to look for interesting facts that facilitate the study of the German language, show its complexity or simply arouse curiosity in students and teachers.

Keywords: German language (Standarddeutsch), spelling norm, spelling rules, German spelling, language reform.

References

1. Bach A. History of the German Language. 2nd ed., stereotyped / trans. from Germ. N.N. Semenyuk / ed. M.M. Gukhman. Moscow: Editorial URSS. 2003. 344 p.
2. Kolotilova N.S. History of the German Language: textbook. Ryazan: Ryazan State University named after S.A. Yesenin. 2012. 180 p.
3. Levinson K. A. "Elimination of Unreasonable Diversity": Standardization of Writing in Germany in the 19th Century and Its Social Context // *Odysseus: Man in History*. 2006. Pp. 221–260.
4. Morgen N. On the Current State of the New German Orthography // *VSU Bulletin. Series "Linguistics and Intercultural Communication"*. 2005. No. 2. P. 21–29.
5. Moskal'skaya O.I. History of the German language. – M.: Academy, 2003. 369 p.
6. Rakhmanova N.I. History of the German language. From theory to practice: textbook. manual. M.: Higher school, 2004. 334 p.
7. Selezneva E. V., Khakimova G.A. Reform of German spelling: 15 years of discussions // "Languages and cultures: effective communication in the context of globalization": Interuniversity. scientific-practical. conf. [Materials]. M.: RUDN, 2012. P. 188–194.
8. Filicheva N.I. History of the German language. M.: Academy. 2003. 298 p
9. Shilina N.V. Formation of German spelling norms in different periods of its development // *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. 2015. Vol. 13. Pp. 991–995.
10. Duden: Information about new German spelling rules: the last time we spoke about them in February. (German Edition) 1996. 104 p.

Исследование пути развития талантов, сочетающего идеологическое и политическое образование с предпринимательским образованием в китайских университетах

Пан Юньхуэй,

преподаватель, кафедра английского языка, Хэйхэский университет
E-mail: panyunhui0412@163.com

В современных китайских университетах наблюдается тенденция к интеграции идеологического и политического образования с предпринимательским образованием. Такое сочетание направлено на формирование у студентов не только патриотических ценностей, но и предпринимательских навыков, способствующих экономическому развитию страны. В статье анализируются основные модели развития талантов, сочетающих эти два образовательных направления, и их влияние на карьерные перспективы выпускников. Рассматриваются ключевые педагогические стратегии, методы обучения и их эффективность в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется взаимодействию университетов, правительства и бизнеса в создании благоприятной образовательной среды. Исследование основано на анализе китайского опыта и международных практик, что позволяет выявить перспективные направления развития данной модели образования. Выводы подчеркивают важность комплексного подхода к формированию у студентов как гражданской ответственности, так и предпринимательской инициативы.

Ключевые слова: идеологическое образование, политическое образование, предпринимательское образование, развитие талантов, китайские университеты.

Проект: Эта статья представляет собой поэтапный результат исследования в рамках проекта специального фонда расходов на базовые научные исследования и бизнес колледжа бакалавриата Хэйхэского университета провинции Хэйлунцзян 2024 года «Исследование пути образования по сопряжению и взаимосвязи «идеологического и политического + двойных инноваций» в прикладных колледжах бакалавриата с упором на базовую грамотность» (номер проекта: 2024-KYYWF-0899), ответственное лицо: Лю Юйфэн

Введение

В условиях ускоряющихся социальных и экономических преобразований Китай стремится к формированию нового поколения высококвалифицированных специалистов, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и прочной идеологической основой. Университеты, как ключевые центры подготовки кадров, играют важную роль в реализации этой задачи, интегрируя идеологическое и политическое образование с предпринимательским образованием. Такое сочетание позволяет не только укрепить у студентов чувство гражданской ответственности и национальной идентичности, но и развивать у них инновационное мышление, лидерские качества и предпринимательские навыки. В свете стратегических инициатив, таких как стратегия «Сделано в Китае 2025» и программа «Двойное первое-классное образование», становится особенно актуальным исследование эффективных путей подготовки талантов нового типа [1]. В настоящее время всё больше университетов ищут оптимальные модели интеграции различных образовательных подходов, стремясь обеспечить гармоничное развитие личности и потенциала студентов. Настоящая статья посвящена анализу теоретических оснований, практических механизмов и перспектив развития модели, объединяющей идеологическое, политическое и предпринимательское образование в высших учебных заведениях Китая.

Основная часть

Интеграция идеологического, политического и предпринимательского образования в китайских университетах представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором сталкиваются традиционные воспитательные цели и современные требования к инновационному развитию. На протяжении последних десятилетий китайская система высшего образования претерпела значительные изменения, направленные на формирование у студентов комплексной личности – сознательного гражданина, способного к самостоятельной экономической деятельности [2].

Результаты проведенного исследования показывают, что большинство респондентов – преподаватели, администраторы и студенты – положительно оценивают тенденцию к сочетанию политико-идеологического и предпринимательского обучения. Среди преподавателей особен-

но отмечается рост интереса к разработке междисциплинарных курсов, объединяющих основы марксистской теории, социальной ответственности и делового мышления. В рамках опроса 75% опрошенных преподавателей выразили мнение, что такая интеграция способствует более всестороннему развитию личности обучающихся [4].

Среди студентов наблюдается устойчивый интерес к программам, в которых предпринимательские проекты реализуются в контексте социально значимых задач. Например, студенты, обучающиеся по программам «красного предпринимательства» (Red Entrepreneurship), рассматривают свои стартапы не только как коммерческие инициативы, но и как платформы для распространения социалистических ценностей и служения обществу. Этот подход особенно активно продвигается в рамках политики «двойного руководства» (идеологического и профессионального), широко реализуемой в ведущих университетах Китая [3].

Анализ данных, полученных в ходе полуструктурированных интервью и контент-анализа программных документов, позволил выделить несколько устойчивых моделей интеграции. Первая модель – институционально-центричная, при которой инициатива исходит от университетов: создаются специализированные кафедры, исследовательские центры, инкубаторы с идеологической направленностью. Вторая модель – государственно-инициированная, предполагающая активное участие органов государственной власти в разработке и реализации образовательной политики. Третья модель – партнёрская, где основную роль играет взаимодействие университетов с предприятиями, особенно государственными, в совместной подготовке кадров [5].

Кроме того, в результате анализа практик различных университетов было установлено, что наиболее успешными являются те вузы, где предпринимательское образование рассматривается не как дополнение, а как неотъемлемая часть идеологического воспитания. Например, в Пекинском университете поста и телекоммуникаций реализуется программа, где студенты участвуют в создании цифровых платформ, направленных на продвижение патриотических инициатив среди молодежи [10].

Результаты сравнительного анализа нескольких китайских вузов показали, что наиболее эффективно интеграция реализуется в тех учебных заведениях, где руководство проявляет активную заинтересованность в модернизации образовательных программ и тесно сотрудничает с внешними партнёрами – государственными структурами, бизнесом и общественными организациями [6].

Так, в Университете Чжэцзян создана уникальная программа, в рамках которой студенты проходят стажировки в государственных компаниях, где под руководством наставников разрабатывают проекты, направленные на решение социальных задач с использованием рыночных механизмов.

Подобный подход способствует не только профессиональному, но и патриотическому воспитанию будущих специалистов.

Интересным является и опыт Шанхайского университета международного бизнеса и экономики, где внедрены курсы по международному предпринимательству, дополненные модулями о политике открытости Китая, внешней торговле и культурной дипломатии. Такая программа позволяет студентам развивать глобальное мышление, не теряя при этом приверженности национальным ценностям.

Дополнительным результатом стало выявление позитивного влияния интегративного подхода на уровень трудоустройства выпускников. Согласно данным, предоставленным кадровыми службами университетов, выпускники интегрированных программ на 15–20% чаще находят работу по специальности в первые шесть месяцев после окончания вуза. Особенно высок спрос на специалистов в сфере государственной службы, социальных стартапов и государственного предпринимательства [7].

Таким образом, результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что интеграция идеологического и предпринимательского образования способствует формированию сбалансированной личности, способной не только эффективно работать в условиях рыночной экономики, но и действовать в соответствии с ценностями социализма с китайской спецификой.

Наряду с этим, следует отметить и необходимость дальнейшего совершенствования механизмов интеграции. Среди предложений, выдвинутых участниками исследования, особенно часто упоминались следующие: разработка унифицированных учебных программ с учётом региональных и отраслевых особенностей; создание междисциплинарных преподавательских команд; расширение международного сотрудничества с вузами, реализующими аналогичные модели образования [9].

В долгосрочной перспективе интеграция идеологического и предпринимательского образования может стать основой для формирования новой парадигмы образования, соответствующей требованиям эпохи и отражающей ценности китайского общества. В условиях глобальной конкуренции и внутренней модернизации страны такая модель подготовки кадров становится не только возможной, но и необходимой [8].

Полученные в ходе исследования данные и практические выводы могут быть использованы при разработке национальных стратегий в области образования, формировании образовательных стандартов, а также при подготовке программ профессионального развития преподавательских кадров. Кроме того, они представляют интерес для других стран, стремящихся сочетать традиционные воспитательные подходы с требованиями инновационного развития экономики.

Заключение

Интеграция идеологического, политического и предпринимательского образования в китайских университетах является важным направлением развития системы высшего образования страны. Проведённое исследование показало, что такая модель обучения способствует формированию всесторонне развитых специалистов, обладающих не только профессиональными навыками, но и глубоким пониманием социально-политического контекста, гражданской ответственности и стратегического мышления.

Результаты анализа различных образовательных практик свидетельствуют о наличии устойчивого интереса к интегрированному обучению как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Университеты, активно внедряющие эту модель, демонстрируют более высокие показатели вовлечённости обучающихся, успешности их трудоустройства и развития предпринимательских инициатив, ориентированных на социально значимые задачи.

Несмотря на положительные тенденции, исследование выявило ряд проблем, связанных с нехваткой унифицированных учебных материалов, недостаточным уровнем подготовки преподавателей к преподаванию на стыке дисциплин и сложностями в балансировании идеологических и рыночных подходов. В связи с этим важно продолжать совершенствование образовательных стратегий, обеспечивая их гибкость и адаптацию к современным вызовам.

На основе полученных данных можно предложить несколько рекомендаций: усиление междисциплинарного подхода при разработке учебных программ, расширение сотрудничества между университетами, государственными структурами и бизнесом, а также развитие программ профессионального роста для преподавателей. Кроме того, целесообразно уделять больше внимания практическому компоненту обучения, интегрируя его с идеологическими ценностями через реальные предпринимательские и общественные проекты.

В долгосрочной перспективе успешная реализация этой модели может стать важным шагом к формированию нового поколения китайских специалистов, способных не только эффективно работать в рыночной экономике, но и вносить вклад в развитие общества, следуя принципам социализма с китайской спецификой. Таким образом, интеграция идеологического, политического и предпринимательского образования открывает новые возможности для модернизации системы высшего образования и подготовки кадров, отвечающих требованиям времени.

Литература

1. Алимова А.Н. Анализ культурных ресурсов: мягкая мощь и идентичность // Вестник Санкт-

Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения. 2022. No 4. С. 112–118.

2. Ван Лэй. Интеграция политического и предпринимательского образования в Китае // Педагогическое образование в России. 2023. No 2. С. 45–50.

3. Гао Минь. Модели развития талантов в китайских университетах // Вестник Томского государственного университета. 2023. No 7. С. 153–159.

4. Джан Юй. Политика и практика предпринимательского образования в Китае // Современные научные исследования и инновации. 2022. No 5. С. 77–83.

5. Ли Вэй. Идеологическое воспитание в китайских вузах: традиции и инновации // Вестник Московского университета. Серия 21: Управление (государство и общество). 2023. No 3. С. 77–82.

6. Сунь Хуа. Инновационная деятельность университетов в современном Китае // Университетское управление: практика и анализ. 2023. No 2. С. 101–107.

7. У Чэнь. Опыт преподавания социально-политических наук в педагогическом университете // Педагогическое образование в России. 2022. No 7. С. 90–95.

8. Чжан Ли. Развитие теории предпринимательства: основные тенденции // Экономика и предпринимательство. 2022. No 11. С. 42–47.

9. Чжао Фэн. Человеческий потенциал в контексте исследований китайских учёных // Социально-гуманитарные знания. 2022. No 3. С. 88–94.

10. Ян Гуан. Роль университетов в формировании инновационной экономики Китая // Научный диалог. 2023. No 1. С. 119–124.

RESEARCH ON THE TALENT CULTIVATION PATH COMBINING IDEOLOGICAL AND POLITICAL EDUCATION WITH ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN CHINESE UNIVERSITIES

Pan Yunhui
Heihe University

Modern Chinese universities tend to integrate ideological and political education with entrepreneurship education. This combination is aimed at developing not only patriotic values in students, but also entrepreneurial skills that contribute to the country's economic development. The article analyzes the main models of talent development that combine these two educational areas and their impact on graduates' career prospects. Key pedagogical strategies, teaching methods and their effectiveness in preparing students for future professional activities are considered. Particular attention is paid to the interaction of universities, government and business in creating a favorable educational environment. The study is based on the analysis of Chinese experience and international practices, which allows us to identify promising areas for the development of this educational model. The findings emphasize the importance of an integrated approach to developing both civic responsibility and entrepreneurial initiative in students.

Keywords: ideological education, political education, entrepreneurship education, talent development, Chinese universities.

References

1. Alimova A.N. Analysis of cultural resources: soft power and identity // Bulletin of St. Petersburg University. Series 6. Political Science. International Relations. 2022. No. 4. Pp. 112–118.
2. Wang Lei. Integration of political and entrepreneurship education in China // Pedagogical education in Russia. 2023. No. 2. Pp. 45–50.
3. Gao Min. Models of talent development in Chinese universities // Bulletin of Tomsk State University. 2023. No. 7. Pp. 153–159.
4. Zhan Yu. Policy and practice of entrepreneurship education in China // Modern scientific research and innovation. 2022. No. 5. Pp. 77–83.
5. Li Wei. Ideological education in Chinese universities: traditions and innovations // Bulletin of Moscow University. Series 21: Management (state and society). 2023. No. 3. Pp. 77–82.
6. Sun Hua. Innovative activities of universities in modern China // University management: practice and analysis. 2023. No. 2. Pp. 101–107.
7. Wu Chen. Experience of teaching socio-political sciences at a pedagogical university // Pedagogical education in Russia. 2022. No. 7. Pp. 90–95.
8. Zhang Li. Development of the theory of entrepreneurship: main trends // Economy and entrepreneurship. 2022. No. 11. Pp. 42–47.
9. Zhao Feng. Human potential in the context of research by Chinese scientists // Social and humanitarian knowledge. 2022. No. 3. Pp. 88–94.
10. Yang Guang. The Role of Universities in Shaping China's Innovative Economy // Scientific Dialogue. 2023. No. 1. P. 119–124.

Структурно-функциональная модель обучения школьников иноязычному аудированию

Дивак Екатерина Валерьевна,

студент, Тюменский государственный университет
E-mail: stud0000242964@study.utmn.ru

Рындина Юлия Валерьевна,

к.п.н., доцент, Тюменский государственный университет
E-mail: melodica@yandex.ru

Научная задача исследования заключается в разработке и обосновании структурно-функциональной модели развития умений иноязычного аудирования, включающей в себя четыре компонента: мотивационно-целевой (целевые установки по развитию умений аудирования), теоретико-методологический (подходы и принципы), содержательно-технологический (умения аудирования и педагогические условия), результативно-оценочный (уровни, критерии и показатели развития умений). Авторы обосновывают взаимосвязь данных компонентов между собой и универсальность модели, способствующей достижению поставленной цели и ожидаемому результату работы – владение умениями иноязычного аудирования. Ключевым средством реализации данного процесса выступают аутентичные видеоматериалы. Авторы приводят типовые задания, показавшие эффективность в стимулировании познавательной активности учащихся на всех этапах работы с видео. Апробация структурно-функциональной модели развития умений иноязычного аудирования позволила выявить ее результативность, выраженную в произвольном запоминании большего количества ситуативно используемых слов и словосочетаний, повышении речевой и познавательной активности учащихся при обсуждении содержания видео и выполнении проектных заданий после уроков.

Ключевые слова: умения аудирования, структурно-функциональная модель, подходы, принципы, педагогические условия, уровни, критерии, показатели, видеоматериалы, познавательная активность.

Цель обучения иностранному языку в школе заключается в развитии иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, т.е. способности осуществлять речевое взаимодействие на иностранном языке, которое, в свою очередь, невозможно без достаточного развития умений иноязычного аудирования.

Учащиеся 9 класса, находясь на этапе завершения основного общего образования, часто сталкиваются с трудностями восприятия иностранной речи на слух. Это связано с недостаточной ориентацией учебного процесса на развитие умений иноязычного аудирования и отсутствием эффективных методов и форм работы, соответствующих требованиям времени.

Проблеме обучения иноязычному аудированию школьников посвящено значительное количество работ отечественных и зарубежных методистов. Существенный вклад в понимание специфики аудирования как вида речевой деятельности внесли труды Д. Брауна, М.В. Вербицкой, И.Н. Верещагиной, Н.Д. Гальсковой, И.А. Зимней, Г.В. Роговой и др. В последние годы ведется активный поиск эффективных методов и приёмов обучения иноязычному аудированию. Так, Е.О. Акулиничева А.С. Палеева в своей статье отмечают потенциал учебных игр для обучения контактному аудированию [1; 8]. М.А. Кувырталова, А.О. Чеснюк, Е.Л. Макарова, И.Н. Коренецкая в качестве основного средства обучения аудированию и создания иноязычной образовательной среды выделяют подкасты [4; 5; 7]. В статье Ю.Б. Цверкун представлен опыт применения цифровых ресурсов и интерактивных упражнений для самостоятельного совершенствования навыков аудирования и понимания речи на слух [11]. Е. Шагардинова, И.Е. Чмых и М.М. Умарова в своих исследованиях отмечают повышение мотивации учащихся к изучению языка при использовании на уроках аутентичных видеоматериалов [12; 13]. Между тем, остается открытым вопрос выбора средств и технологий обеспечения данного процесса на научно-методическом уровне.

Материал и методы

В основу материалов публикации положены результаты производственной практики в школе (декабрь 2024 год), позволившие путем непосредственного педагогического наблюдения и метода моделирования охарактеризовать особенности развития умений иноязычного аудирования у учащихся 9 класса. Дополнительно мы использовали метод теоре-

тического анализа и обобщения педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования.

Результаты и их обсуждение

С целью эффективной организации процесса развития у учащихся 9 класса умений иноязычного аудирования мы разработали структурно-функциональную модель, которая способствует выявлению методических аспектов развития умений иноязычного аудирования через раскрытие его содержания и педагогических условий протекания данного процесса, а также позволяет описать функциональную направленность каждого компонента.

Структурно-функциональная модель представляет собой логически выстроенную завершенную структуру, включает в себя мотивационно-целевой, теоретико-методологический, содержательно-технологический, результативно-оценочный компоненты.

Выделение данных компонентов связано с пониманием того, что моделирование процесса развития у учащихся 9 класса умений иноязычного аудирования включает в себя следующие этапы: формулирование цели и задач данного процесса; формулирование и обоснование принципов и подходов к организации обучения аудированию; выделение умений иноязычного аудирования и педагогических условий, обеспечивающих их эффективное развитие; разработка диагностического комплекса (критериев и показателей оценки, уровней развития умений иноязычного аудирования и другого инструментария).

Разработанная структурно-функциональная модель процесса развития умений иноязычного аудирования, направлена на выполнение требований федеральной рабочей программы основного общего образования Иностранный (английский) язык (для 5–9 классов образовательных организаций).

Развитие умений иноязычного аудирования будет осуществляться успешно в том случае, если реализованы педагогические функции, вытекающие из основной цели обучения иностранным языкам в средней школе – развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

Рассмотрим подробно выделенные компоненты модели.

Мотивационно-целевой компонент включает в себя цель – развитие умений иноязычного аудирования. Данный компонент выполняет центральную роль в процессе развития умений иноязычного аудирования. Он проникает во все компоненты модели. Задача учителя заключается в поддержании познавательного активности на всех этапах работы с видео. Результатом успешной реализации модели является учащийся, владеющий следующими умениями: «1) воспринимать на слух речь учителя и одноклассников, а также реагировать на услышанное (вербально и невербально), включая переспрос и просьбу для уточнения

деталей; 2) выделять основную тему и ключевые факты из звучащего текста, отделять главную информацию от второстепенной, прогнозировать содержание по началу сообщения и игнорировать незнакомые слова, не влияющие на общее понимание; 3) выделять в звучащем тексте интересующую информацию, представленную в явной форме» [10].

Теоретико-методологический компонент отражает подходы и принципы, способствующие эффективному обучению иноязычному аудированию.

В рамках нашего исследования мы выделили три подхода, которые направлены на достижение поставленной цели: деятельностный, личностно-ориентированный и коммуникативно-когнитивный.

Деятельностный подход акцентирует внимание на активном участии учащихся в учебной деятельности. В рамках обучения иноязычному аудированию этот подход предполагает вовлечение учащихся в практическую деятельность и взаимодействие с другими участниками процесса. В соответствии с этим подходом, до и после просмотра видео учащимся предлагается работа в парах или группах, где они обсуждают увиденное и услышанное, обмениваются мнениями и анализируют информацию. Такой подход способствует развитию критического мышления, коммуникации и сотрудничества.

Личностно-ориентированный подход подразумевает акцент на индивидуальных интересах, потребностях и опыте каждого учащегося. В рамках обучения иноязычному аудированию видеоматериалы подбираются в соответствии с интересами учащихся в рамках изучаемых тем и уровнем их языковой подготовки. Это позволяет создать более глубокую связь с материалом и повысить мотивацию учащихся. Учитель также может поощрять рефлекссию, предлагая учащимся делиться своими впечатлениями и личными выводами после просмотра. Такой подход способствует развитию самооценки и уверенности в своих силах. В результате учащиеся не только улучшают умения аудирования, но и формируют положительное отношение к изучаемому языку, что углубляет их понимание материала.

Коммуникативно-когнитивный подход позволяет объединить речевые навыки и когнитивные процессы, акцентируя внимание на применении языка в реальных жизненных ситуациях. При обучении иноязычному аудированию с использованием видеоматериалов этот подход предполагает активное вовлечение учащихся в решение речевых задач через ролевые игры, дебаты и обсуждения, основанные на содержании просмотренных видео. Такие методы создают благоприятные условия для практического использования языковых навыков, позволяя учащимся развивать умения иноязычного аудирования с помощью стратегий предвосхищения содержания и критического осмысления информации. Такой подход способствует формированию уверенности в своих силах и го-

товности к общению на иностранном языке, что является важным аспектом успешного обучения.

Таким образом, интеграция этих подходов создает целостную основу для эффективного развития умений иноязычного аудирования, обеспечивая высокий уровень вовлеченности и мотивации учащихся в процессе обучения с применением видеоматериалов.

На основе обобщения положений методической науки мы выделили следующие принципы организации обучения иноязычному аудированию учащихся 9 класса.

Принцип системности и регулярности отражает системный и регулярный подход к обучению данному виду речевой деятельности. Системность предполагает, что содержание и методы обучения должны быть взаимосвязаны. Регулярность подразумевает выделение достаточного времени для практики иноязычного аудирования на каждом уроке.

Принцип взаимосвязанного обучения всем видами речевой деятельности. Согласно данному принципу развитие умений иноязычного аудирования осуществляется одновременно с развитием умений чтения, устной и письменной речи. Аудирование подготавливает к работе с текстом, с последующим выходом в монологическую или диалогическую речь. Данный принцип отражает коммуникативно-когнитивный подход к обучению иноязычному аудированию с использованием видеоматериалов, поскольку в повседневном общении мы усваиваем большую часть информации на основе зрительных образов.

Принцип функциональности заключается в функциональном подходе к отбору видеоматериалов и организации работы с ними. Функциональность в обучении иноязычному аудированию означает осознание учащимися речевых функций аудирования для овладения иностранным языком. Данный принцип определяет отбор видеоматериалов с учетом речевых средств (формальные и неформальные ситуации общения, разговорная лексика, речевые клише, паралингвистические средства) и отработку материала на основе условно-речевых и речевых упражнений.

Принцип мультимодальности предполагает обучение иноязычному аудированию на основе мультимодального аутентичного учебного материала, включающего вербальную и невербальную визуализацию информации (фотографии, музыка, мимика, жесты и физические особенности собеседников и пр.). Наблюдение за речевым поведением носителей изучаемого языка, которое демонстрируется в видеоматериалах, способствует стимуляции сенсорного восприятия учебной информации, что создает основу для развития языковых и речевых навыков и умений.

Принцип развития автономии учащихся. Этот принцип предполагает стимулирование учащихся к самостоятельному прослушиванию аудиоматериалов вне школьной аудитории. Для этого мы обеспечили учащихся доступом к аудио- и виде-

оматериалам, а также разработали вариативные задания на их основе. Важность этого принципа заключается в том, что самостоятельные задания по аудированию часто отсутствуют в учебных планах, что ограничивает время, отводимое на его развитие, и противоречит личностно-ориентированному подходу к обучению этому виду речевой деятельности.

Таким образом, принципы системности и регулярности, взаимосвязанного обучения всем видами речевой деятельности, функциональности, мультимодальности, развития автономии учащихся являются предпосылками для эффективной реализации модели развития умений иноязычного аудирования у учащихся 9 класса.

Содержательно-технологический компонент модели включает содержательный (умения иноязычного аудирования) и технологический (целенаправленно созданные педагогические условия реализации данного процесса) элементы.

Развитие умений иноязычного аудирования – это многогранный процесс, в котором переплетаются субъективные и объективные аспекты, внутренние и внешние факторы, а также возможное и желаемое. Условия – это не только влияющие факторы, но и основа, без которой сам процесс становится невозможным.

В настоящем исследовании мы выделили следующие условия, обеспечивающие эффективность развития умений иноязычного аудирования:

Использование аутентичных видеоматериалов

Как показывают исследования, видеоматериалы занимают важное место при обучении иностранному языку [3; 9; 12; 13]. Использование визуальных опор в процессе обучения аудированию обосновано, так как оно основывается на принципе наглядности, без которого обучение иностранному языку является практически невозможным. Ученые рассматривают этот принцип как представление языкового и внелингвистического материала с целью улучшения его понимания, усвоения и применения в речевой деятельности.

В педагогическую практику принцип наглядности был введен Я.А. Коменским, который считал его золотым правилом для каждого педагога: «Ничего не может быть в сознании, что заранее не было дано в ощущении» [2, с. 384]. Действительно, вероятность усвоения и удержания информации в памяти значительно повышается, когда она становится доступна в неординарной, более яркой и запоминающейся форме.

А.С. Либенсон отмечает, что аутентичные видеоматериалы (художественные и документальные фильмы, мультфильмы, новости, интервью, ток-шоу) являются реалистичными, увлекательными, неординарными, отображают реальную действительность и общедоступны для всех участников образовательного процесса [6, с. 797].

Видеоматериалы не только визуализируют содержание урока, но и создают более полное пред-

ставление о языке и культуре стран, где он используется. Их использование способствует улучшению восприятия на слух, развитию навыков аудирования и повышению мотивации учащихся. Кроме того, видео демонстрирует реальные ситуации общения, что помогает учащимся лучше понять контекст использования языка. Таким образом, интеграция видеоматериалов в учебный процесс является важным шагом к созданию более динамичного и интерактивного обучения иностранному языку.

Стимулирование познавательной активности учащихся на всех этапах работы с видео

Большую роль при обучении восприятию и пониманию звучащего текста играет удержание интереса учащихся к выполнению упражнений на всех этапах работы с видео. Поэтому мы попытались активизировать процесс «открытия» новых знаний и развития продуктивных умений и навыков, т.е. стимулировать познавательную активность учащихся с помощью следующих упражнений и заданий:

1. Make a mind map based on the title, questions, new words. Составьте интеллект-карту на основе заголовка, вопросов, новых слов;

2. Read the title of the video / questions about the video / statements. Write down and discuss with a partner what you already know about the topic and what you would like to learn. Прочитайте заголовок к видео / вопросы к видео / утверждения. Запишите и обсудите с партнером, что вы уже знаете по данной теме, а также что хотели бы узнать.

3. Explain the new words and phrases to a partner without saying the same words or using a native language translation. Объясните партнеру новые слова, не называя однокоренных слов и не прибегая к переводу на родной язык.

4. Read an article on the subject of the video and write down the main points in your notebook (a homework project). Прочитайте статью по теме видео и выпишите в тетрадь основные факты (проектная работа дома).

5. Recount the chronology of events in the video for the main character. Расскажите хронологию событий из видео от лица главного героя.

6. Watch the video without the sound and answer the questions. Посмотрите видео без звука и ответьте на вопросы.

7. Write a dialogue for the main characters and narrate the video. Напишите диалог главным героям и озвучьте видео.

8. Play the role of a character from the video from memory. Сыграйте по памяти роль персонажа из видео.

9. Predict how the episode will end. Предположите, чем закончится эпизод.

10. Write subtitles for the video. Напишите субтитры к видео.

Таким образом, мы свели до минимума выполнение формальных упражнений, сделав акцент на возможности творческого применения учащи-

мися полученных знаний в устной и письменной речи.

Результативно-оценочный компонент выполняет мониторинговую функцию в нашей модели. Выделение данного компонента связано с тем, что для эффективной реализации модели развития умений иноязычного аудирования важно регулярно проводить контроль полученных знаний учащихся, что позволяет отслеживать положительную динамику в развитии умений.

При анализе динамики развития умений иноязычного аудирования мы используем шкалу уровневой оценки, включающую в себя три степени градации: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень развития умений характерен для учащихся, которые не понимают смысл услышанного, не могут выделить основную тему звучащего текста, его ключевые моменты; не понимают, что важно, а что второстепенно; не способны выделить интересующую информацию, не понимают содержания. Реакции отсутствуют или неадекватны содержанию звучащего текста; учащиеся не задают вопросы и не проявляют инициативу; не проявляют активности в анализе текста и поиске информации. У учащихся отсутствует способность к анализу своей деятельности; они не осознают свои трудности в понимании и восприятии материала, а также в интерпретации услышанной информации.

Средний уровень развития умений характерен для учащихся, которые понимают общую идею, но не всегда могут выделить детали из звучащего текста; могут выделить основную тему, но путают ключевые факты; способны выделить часть информации, но не всегда понимают ее значение. Учащиеся реагируют на услышанное, задавая уточняющие вопросы, но эта активность проявляется не всегда; иногда проявляют активность, однако интерпретация информации может быть неточной; вопросы, которые они задают, не всегда приводят к обоснованным выводам. Учащиеся способны осознавать некоторые трудности, однако не всегда корректируют свои действия в ответ на возникшие проблемы в понимании и восприятии материала, а также интерпретации услышанной информации.

Высокий уровень развития умений характерен для учащихся, которые способны глубоко воспринимать звучащий текст, включая все события, явления и факты; способны дифференцировать главную и второстепенную информацию, выделяя ключевые факты; умеют определять тему звучащего текста; способны выделять и обобщать интересующую информацию, представленную в тексте, и формировать собственное отношение к ней. Учащиеся активно реагируют на услышанное, задают уточняющие вопросы и проявляют инициативу, демонстрируя активность в поиске информации, точно интерпретируя ее и делая выводы на основе услышанного. Учащиеся демонстрируют способность к глубокому анализу своей деятельности, осознавая как свои успехи, так и труд-

ности в понимании и восприятии материала, а также интерпретации услышанной информации; корректируют свои действия на основе анализа предыдущих результатов.

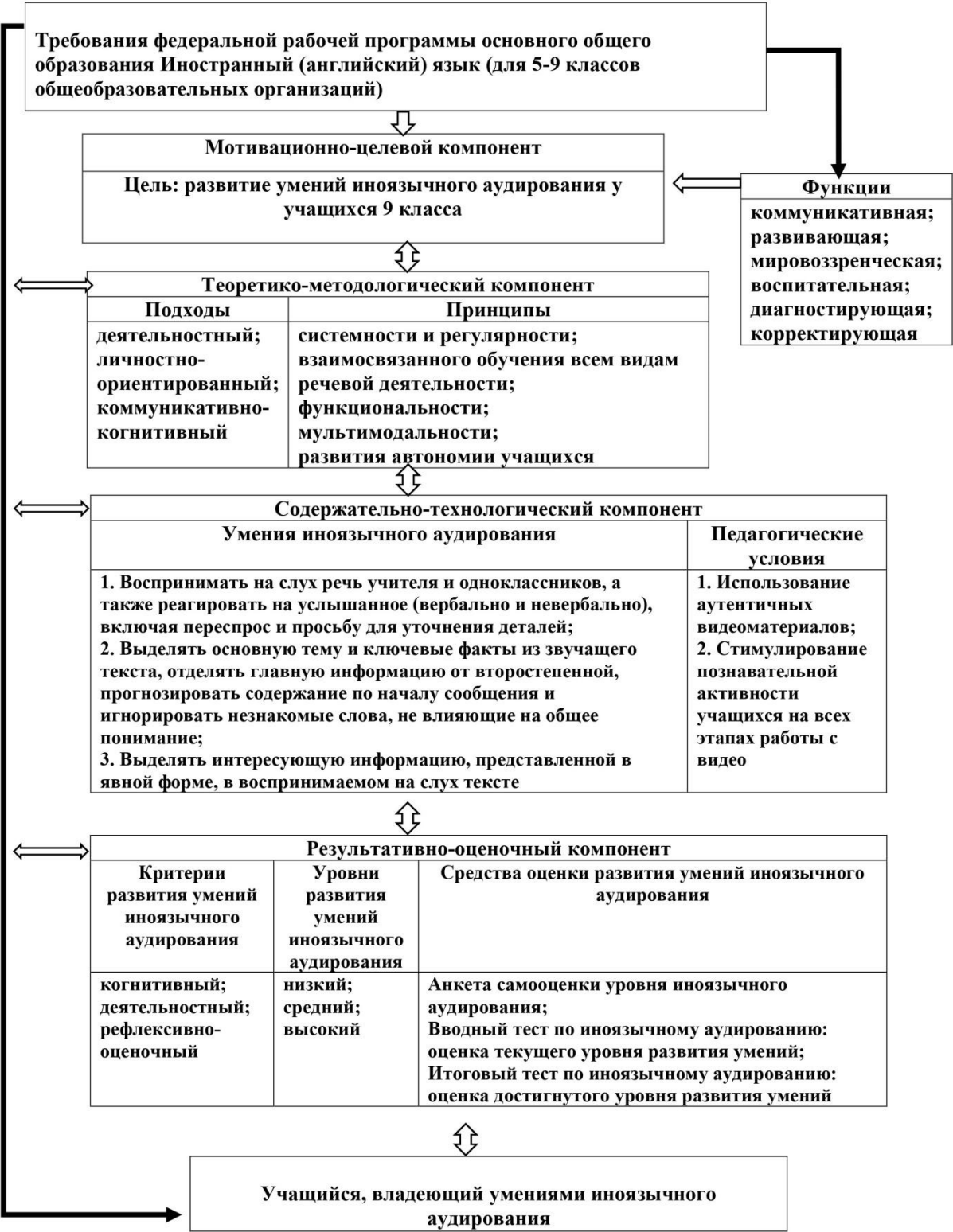


Рис. 1. Структурно-функциональная модель развития умений иноязычного аудирования у учащихся 9-го класса

Для описания уровней развития умений иноязычного аудирования были выделены следующие критерии и показатели: когнитивный критерий (способность учащегося прогнозировать содержание звучащего сообщения, извлекать основную информацию и ключевые идеи из звучащего текста, а также анализировать, обобщать и делать выводы

на основе услышанного); деятельностный критерий (степень вовлеченности, включая вербальные и невербальные реакции, а также проявление речевой активности через переспрос, уточнение, обращение с просьбой); рефлексивно-оценочный критерий (способность учащегося к рефлексивной оценке своих успехов и трудностей при выполнении

нии упражнений на аудирование, а также коррекции своих действий на основе анализа предыдущих результатов).

В разработанной нами структурно-функциональной модели развития умений иноязычного аудирования, мы обозначили цель и ожидаемый результат нашей работы – владение умениями иноязычного аудирования. Ключевым средством реализации данного процесса выступают аутентичные видеоматериалы (рис. 1).

Заключение

Предложенная нами структурно-функциональная модель развития умений иноязычного аудирования является универсальной, она может уточняться и изменяться с учетом реальных условий обучения иностранному языку в школе.

Апробация данной модели позволила выявить ее результативность, выраженную в произвольном запоминании большого количества ситуативно используемых слов и словосочетаний, повышении речевой и познавательной активности учащихся при обсуждении содержания видео и выполнении проектных заданий после уроков.

В заключение хочется подчеркнуть, что обучение учащихся иноязычному аудированию является одной из самых сложных методических задач, которые стоят перед учителем. Поэтому мы считаем оправданным целенаправленное систематическое использование на уроках заданий на аудирование на основе аутентичных видеоматериалов.

Литература

1. Акулиничева Е.О. Игровые технологии как эффективное средство обучения аудированию на уроках иностранного языка // Язык и культура: ежегод. альманах / Челяб. гос. ин-т культуры; сост., гл. ред. В.Б. Мещеряков. Челябинск: ЧГИК, 2022. С. 67–73.
2. Коменский Я.И. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. Москва: Педагогика, 1982. 656 с.
3. Ковтуненко Ю.А. Использование видеоматериалов на уроках английского языка как средство повышения мотивации в обучении // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2021. № 3 (72). С. 76–79.
4. Коренецкая И.Н. Подкасты в формировании навыков аудирования и говорения в обучении английскому языку студентов-бакалавров // Известия ВГПУ, 2021. С. 20–26.
5. Кувырталова М.А., Чеснюк А.О. Использование медийных инновационных технологий (подкастов) при организации образовательного процесса для формирования коммуникативной компетенции у старшеклассников // Образование 2020: Актуальные вопросы и современные аспекты: сборник статей II Международной научно-практической конференции.

Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2020. С. 58–63.

6. Либенсон А.С. Использование видеоматериалов при обучении английскому языку учащихся старших классов лингвистических гимназий // Трибуна ученого. 2020. № 6. С. 796–807.
7. Макарова Е.Л. Методологические аспекты использования технологии подкастов в обучении иноязычному аудированию // Теория и практика инновационных технологий в АПК: материалы национальной научно-практической конференции. Ч. III. Воронеж: ФГБОУ ВО Воронежский ГАУ, 2022. С. 188–192.
8. Палеева А.С. Роль использования игровых технологий на занятиях английского языка // Молодой ученый. 2024. № 42 (541). С. 328–330.
9. Рубцова Е. В., Девдариани Н.В. Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. № 1 (34). С. 213–215.
10. Федеральная рабочая программа основного общего образования по учебному предмету «Иностранный (английский) язык» для 5–9 классов образовательных организаций. 2023. 183 с.
11. Цверкун Ю.Б. Обучение аудированию на занятиях по английскому языку в вузе в условиях цифровизации // Образование XXI века: профессионально-педагогическое образование в условиях современных социальных и экономических потребностей российского общества и школьной практики: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 26 октября 2023 года. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. С. 139–142.
12. Чмых И.Е., Умарова М.М. Основные трудности развития навыков аудирования в обучении английскому языку // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 6А. Ч. I. С. 544–549. DOI: 10.34670/AR.2022.55.18.122
13. Шагардинова Е. Применение видеоконтента при обучении аудированию на английском языке курсантов неязыковых специальностей // Научный электронный журнал «Академическая публицистика». 2023. № 10–2. С. 307–322.

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE LISTENING TO SCHOOLCHILDREN

Divak E.V., Ryndina Y.V.
Tyumen State University

The scientific objective of the study is to develop and justify a structural-functional model for the development of foreign language listening skills, which comprises four components: motivational and goal-oriented (target settings for the development of listening skills), theoretical and methodological (approaches and principles), content-technological (listening skills and pedagogical conditions), result-evaluative (levels, criteria, and indicators of skills development). The authors demonstrate the interrelation of these components and the universality of the model, which is instrumental in achieving the objective of the work, namely the acquisition of foreign language listening skills. Authentic video materials are identified as the key means of realising this process. The authors present

a series of tasks that have been shown to be effective in stimulating students' cognitive activity at all stages of work with videos. The structural-functional model's efficacy in fostering foreign-language listening skills has been validated, as evidenced by the involuntary memorisation of a greater number of situationally used words and phrases, alongside heightened speech and cognitive activity among students during video-based discussions and project tasks following lessons.

Keywords: listening skills, structural-functional model, approaches, principles, pedagogical conditions, levels, criteria, indicators, video material, cognitive activity.

References

1. Akulinicheva E.O. Game technologies as an effective means of teaching listening in foreign language lessons // *Language and culture: annual. Almanac / Chelyabinsk State Institute of Culture; comp., chief editor V.B. Meshcheryakov. Chelyabinsk: CHGIK, 2022. pp. 67–73.*
2. Komensky Ya.I. *Selected pedagogical works. Vol.1. Moscow: Pedagogika, 1982. 656 p.*
3. Kovtunen Yu.A. The use of video materials in English lessons as a means of increasing motivation in learning // *Information and communication technologies in teacher education. 2021. No. 3 (72). pp. 76–79.*
4. Korenetskaya I.N. Podcasts in the formation of listening and speaking skills in teaching English to undergraduate students // *Izvestiya VGPU, 2021. pp. 20–26.*
5. Kuvyrtalova M.A., Chesnyuk A.O. The use of media innovative technologies (podcasts) in the organization of the educational process for the formation of communicative competence in high school students // *Education 2020 Current issues and modern aspects: collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference. Penza: ICNS "Science and Education". 2020. pp. 58–63.*
6. Libenson A.S. The use of video materials in teaching English to high school students in linguistic gymnasiums // *Tribune of the Scientist. 2020. No. 6. pp. 796–807.*
7. Makarova E.L. Methodological aspects of using podcast technology in teaching foreign language listening // *Theory and practice of innovative technologies in agriculture: proceedings of the national scientific and practical conference. Part III. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2022. pp. 188–192.*
8. Paleeva A.S. The role of using gaming technologies in English classes // *Young Scientist. 2024. No. 42 (541). pp. 328–330.*
9. Rubtsova E. V., Devdariani N.V. Listening as a receptive type of speech activity // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2021. No. 1 (34). pp. 213–215.*
10. Federal work program of basic general education in the academic subject "Foreign (English) language" for grades 5–9 of educational organizations. 2023. 183 p.
11. Tsverkun Yu.B. Teaching listening in English classes at a university in the context of digitalization // *Education of the 21st century: vocational and pedagogical education in the context of modern social and economic needs of Russian society and school practice: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference with international participation, Lipetsk, October 26, 2023. Lipetsk: LGPU named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2023. pp. 139–142.*
12. Chmykh I.E., Umarova M.M. The main difficulties of developing listening skills in teaching English // *Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12. No. 6A. Part I. pp. 544–549. DOI: 10.34670/AR.2022.55.18.122*
13. Shagardinova E. The use of video content in teaching English listening to cadets of non-linguistic specialties // *Scientific electronic journal "Academic Journalism". 2023. No. 10–2. pp. 307–322.*

Рябкова Валерия Валерьевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»

E-mail: valeriyavalerievna@bk.ru

В статье рассматривается важнейшая роль текста как основной содержательной и дидактической единицы обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов. Автор акцентирует особое внимание на проблематике отбора профессионально-ориентированных текстов. Представлен сравнительный анализ принципов, требований и критериев отбора текстового материала, в результате которого автор приходит к выводу о значимости доступности текстов и их соответствия уровню профессиональных знаний обучающихся. В работе также изучается возможность эффективного использования текста для формирования и развития рецептивных и репродуктивных видов речевой деятельности. Автор приводит пример научных мероприятий, способствующих погружению обучающихся в профессиональную языковую среду. В заключении делается вывод о прямой связи между работой с правильно отобранным текстом и успешным развитием иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: текст, знание, иностранные языки, коммуникативная компетенция, неязыковой вуз.

Введение

Информация является ключевым стратегическим ресурсом. Веками люди передавали информацию как в устном, так и в письменном виде. Однако, информация – это лишь сведения о том или ином факте, в то время как знание – «это продукт трансформации субъектом полученной информации, который придает ей смысл и значение» [9, с. 9].

Обучающиеся получают информацию из текстов, и автор полностью поддерживает идею о том, что учебные тексты являются основной содержательной единицей обучения [18]. Тщательно подобранные учебные языковые тексты служат не только источником фактической информации, но и речевой опорой для создания собственных текстов [13]. В данной работе учебный текст не противопоставляется аутентичному тексту, а рассматривается как текст, который может варьироваться по степени аутентичности. Аутентичные тексты изменяют свою прагматику, попадая в другой дискурс, поэтому нельзя утверждать, что они совсем не подвергаются обработке [10].

На современном этапе овладение профессиональной деятельностью должно обеспечиваться в рамках учебной деятельности, следовательно, и обучение языку профессионального общения требует «погружения» обучающихся в профессиональный контекст [2, 8]. «Контекст профессионального будущего, задаваемый в образовании, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации» [3, с. 255].

Отбор текстового материала

Важнейшим в данной связи выступает вопрос отбора текстов. Исследователи подходят к решению данной проблемы по-разному: А.Н. Щукин, Г.М. Фролова представляют основные принципы отбора текстов [17]; О.И. Трубицина и др. описывают критерии отбора текстового материала [15]; другие исследователи формулируют требования, предъявляемые к учебным текстам [1,7,12,13]. (см. табл. 1).

Таблица 1

Основания для отбора учебных текстов	Автор(ы)
Принципы: – Доступность; – Информативность; – Соответствие возрасту и интересам учащихся; – Четкость изложения материала; – Связь с лексико-грамматическим материалом, изучаемым на занятиях; – Возможность использовать текст для овладения другими видами общения	А. Н. Щукин, Г.М. Фролова, 2015 [17]

Основания для отбора учебных текстов	Автор(ы)
Критерии: – Мотивационно-познавательный; – Языковой и смысловой доступности; – Жанрового и композиционно-речевого разнообразия; – Информативности; – Лингвосоциокультурной ценности	О. И. Трубина и др., 2025 [15]
Требования: – Воспитательная ценность текстов; – Познавательная ценность; – Соответствие содержания возрасту и интересам учащихся; – Правильность соотношения нового и известного; – Мера доступности текстов; – Планомерное нарастание объема текста	Л.Р. Сакаева, А.Р. Баранова, 2016 [12]
Требования: – Познавательная ценность текста; – Соответствие текста интересам учащихся; – Культуроведческая ценность; – Доступность содержания и языка текста	М.Е. Брейгина, А.В. Щепилова, 2010 [1]
Требования: – Объем; – Место основной идеи текста; – Тематика; – Проблематика; – Степень аутентичности	Е. Н. Соловова, 2008 [13]
Требования: – Идеино-воспитательная ценность; – Познавательная ценность; – Доступность; – Семантико-смысловая цельность текста; – Логико-смысловая структура; – Информативность	З.И. Клычникова, 1983 [7]

Проанализировав точки зрения разных авторов, мы приходим к выводу о том, что учебные языковые тексты должны быть, в первую очередь, доступны для обучающихся, т.е. соответствовать их уровню владения языком. «С дидактической точки зрения, они не должны быть очень сложными и слишком упрощенными: их содержательная сложность должна возрастать по ходу обучения» [4, с. 50].

Следующим важным моментом выступает информативность текста, которая предполагает наличие в каждом тексте новой информации по изучаемой теме по сравнению с предыдущим [15]. Более того, нельзя не акцентировать внимание на доступности информационно-профессионального тезауруса, т.е. необходимости учета уровня профессиональных знаний обучающегося [16].

Еще одной значимой характеристикой является образовательный, воспитывающий, развивающий и культурологический потенциал текста [18]. Проблематика, затрагиваемая в текстах, должна быть актуальной и способствовать поддержанию интереса и мотивировать обучающихся к чтению. Более того, тексты должны знакомить обучающихся с иноязычной культурой, помогая преодолевать культурный барьер, который может быть зачастую опаснее языкового [14].

Речевая деятельность

Уделяя большое внимание отбору текстового материала, стоит также подчеркнуть важность методического аппарата для формирования и развития разных видов речевой деятельности. В первую очередь, речь идет о чтении. Чтение может выступать как самостоятельный вид речевой деятельности, так и средство формирования и контроля смежных языковых и речевых навыков и умений.

Важность профессионально-ориентированного чтения не вызывает сомнений. Данный вид чтения имеют следующие целевые установки: чтение для приобретения профессиональных знаний; чтение для обеспечения осведомленности о новых тенденциях и открытиях в профессиональной области; чтение для создания новых знаний [5].

Умение работать с текстом, на наш взгляд, является ключевым компонентом «портрета» любого специалиста. Обучающиеся имеют дело с текстом не только на практических занятиях по иностранному языку, но и при подготовке научно-исследовательских проектов. Кафедра межкультурной коммуникации СПбГАСУ ежегодно организует научные мероприятия для студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых в формате секции конференции и/или круглого стола, где обучающиеся имеют возможность представить результаты своих исследований на иностранном языке. При подготовке устного выступления и/или научной статьи обучающиеся изучают литературу на иностранном языке, погружаясь в профессиональную среду, что в дальнейшем способствует порождению нового знания [11].

Текст как основная коммуникативная единица является основой для формирования и развития как рецептивных, так и репродуктивных коммуникативных навыков. Перерабатывая текст, выделяя основное, перефразируя, выполняя различные упражнения на основе текста, обучающиеся создают вторичный текст. Следующим прогрессивным шагом является переход от создания вторичного текста к порождению собственной иноязычной речи [6].

Выводы

Таким образом, текст играет важнейшую роль в процессе изучения иностранного языка в неязыковых вузах, являясь значимой дидактической единицей. Правильно подобранный текст и грамотно разработанные упражнения, которые строятся с опорой на письменные установки, призваны актуализировать познавательный потенциал обучающихся, способствуя приобретению фоновых знаний и формированию и развитию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Литература

1. Брейгина М. Е., Щепилова А.В. Обучение чтению// Методика обучения иностранным язы-

кам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 108–128.

2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1> (дата обращения: 05.03.2025).
3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие / А.А. Вербицкий. – Москва: МПГУ, 2017. – 268 с.
4. Еренчинова Е. Б. О типологии учебных текстов по иностранному языку для студентов неязыкового вуза // Вестник ЧелГУ. 2011. № 3. С. 49–51. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tipologii-uchebnyh-tekstov-po-inostrannomu-yazyku-dlya-studentov-neyazykovogo-vuza> (дата обращения: 28.02.2025).
5. Иванкина Г.А. Обучение профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. № 9 (748). С. 127–133. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-professionalno-orientirovannomu-chteniyu-na-inostrannom-yazyke-v-vuze> (дата обращения: 05.03.2025).
6. Клеменцова Н.Н. Текст в обучении иностранному языку // Вестник МГИМО. 2012. № 5. С. 204–209. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 05.03.2025).
7. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя. // – М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1983. – 207 с.
8. Ключева М.И. Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–4. – С. 773–777. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36931> (дата обращения: 05.03.2025).
9. Костромина С. Н., Гнедых Д.С. Информация и знание: подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2015. № 2. С. 5–14. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsiya-i-znanie-podhody-k-ponimaniyu-protsessov-usvoeniya-informatsii-i-formirovaniyu-znaniy-v-obuchanii> (дата обращения: 27.02.2025).
10. Рогалева А.А. Концепция аутентичности учебного языкового текста // БГЖ. 2019. № 1 (26). С. 136–138. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-autenticnosti-uchebnogo-yazykovogo-teksta> (дата обращения: 28.02.2025).
11. Рябкова В. В. К вопросу о значимости изучения иностранного языка в неязыковых вузах // Современное педагогическое образование. 2024. № 4. С. 174–176. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-znachimosti-izucheniya-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovykh-vuzah> (дата обращения: 05.03.2025).
12. Сакаева Л. Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению подготовки «педагогическое образование»). – Казань, КФУ, 2016–189 с.
13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций/ Е.Н. Соловова. 3-е изд. М: Просвещение. 2005. 239 с.
14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М., 2000. 262 с, 2000.
15. Трубицина О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / О.И. Трубицина [и др.]; под редакцией О.И. Трубициной. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 457 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-19070-0. – Текст: электронный// Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/560776> (дата обращения: 27.02.2025).
16. Циммерман Г.А. Обучение профессионально ориентированному чтению студентов юридической специальности. //Автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. – СПб., 2007.
17. Щукин А. Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с.
18. Яхиббаева Л.М. Учебный текст как особый вид вторичного текста и составляющая учебного дискурса // Вестник Башкирск. ун-та. 2008. № 4. С. 1029–1031. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-tekst-kak-osobyiy-vid-vtorichnogo-teksta-i-sostavlyayuschaya-uchebnogo-diskursa> (дата обращения: 27.02.2025).

THE ROLE OF TEXT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Ryabkova V.V.

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The article deals with the significant role of text as the main content and didactic unit of teaching a foreign language to students of non-linguistic universities. The author emphasizes the issue of professionally oriented text selection. A comparative analysis of principles, requirements and criteria of text material selection is present-

ed, as a result the author comes to the conclusion about the importance of accessibility of texts and their correspondence to the level of professional knowledge of students. The paper also reveals the possibility of the effective use of text to develop receptive and reproductive skills. The author provides an example of academic activities that promote the immersion of students in the professional language environment. In conclusion it may be stated that there is a direct correlation between working with a properly selected text and successful development of foreign language professional communicative competence.

Keywords: text, knowledge, foreign languages, communicative competence, non-linguistic university.

References

1. Breygina M.E., Shchepilova A.V. Teaching Reading// Methodology of teaching foreign languages: traditions and modernity / Edited by A.A. Mirolyubov. – Obninsk: Titul, 2010. P. 108–128.
2. Verbitsky A.A. Contextual learning in a competence-based approach// Higher Education in Russia. 2006. № 11. P. 39–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obucheniye-v-kompetentnostnom-podhode-1> (access date: 05.03.2025).
3. Verbitsky A.A. Theory and technologies of contextual education. M.: Moscow State University, 2017. 268 p.
4. Erenchiova E.B. On the typology of foreign language teaching texts for students of non-linguistic higher education institutions// CSU Bulletin. 2011. № 3. P. 49–51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tipologii-uchebnyh-tekstov-po-inostrannomu-yazyku-dlya-studentov-neyazykovogo-vuza> (access date: 28.02.2025).
5. Ivankina G.A. Teaching university students professional reading in a foreign language// Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching. 2016. № 9 (748). P. 127–133. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obucheniye-professionalno-orientirovannomu-chteniyu-na-inostrannom-yazyke-v-vuze> (access date: 05.03.2025).
6. Klementsova N. N. A Text in the Foreign Language Teaching// MGIMO Review of International Relations. 2012. № 5. P. 204–209. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-v-obucheni-inostrannomu-yazyku> (access date: 05.03.2025).
7. Klychnikova Z.I. Psychological features of teaching reading in a foreign language. Manual for the teacher. // M.: ENLIGHTENMENT, 1983. 207 p.
8. Kluyeva M.I. Context approach as the basis for foreign professional education// Fundamental research. 2015. № 2–4. P. 773–777. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36931> (access date: 05.03.2025).
9. Kostromina S. N., Gnedykh D.S. Information and knowledge: approaches to understanding assimilation of information and knowledge formation in education // Pushkin Leningrad State University Journal. 2015. № 2. P. 5–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsiya-i-znanie-podhody-k-ponimaniyu-protsessov-usvoeniya-informatsii-i-formirovaniyu-znaniy-v-obuchenii> (access date: 27.02.2025).
10. Rogaleva A.A. Concept of authenticity of teaching language text // Baltic Humanitarian Journal. 2019. № 1 (26). P. 136–138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-autentichnosti-uchebnogo-yazykovogo-teksta> (access date: 28.02.2025).
11. Ryabkova V.V. On the issue of significance of foreign language learning in non-linguistic universities// Modern Pedagogical Education. 2024. № 4. P. 174–176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-znachimosti-izucheniya-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovykh-vuzakh> (access date: 05.03.2025).
12. Sakaeva L.R., Baranova A.R. Methods of teaching foreign languages: a textbook for students of the Institute of Mathematics and Mechanics. N.I. Lobachevsky in the direction of “Pedagogical education (with two training profiles)”. Kazan, Kazan Federal University Publ., 2016. 189 p.
13. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: the basic course of the lecture. M: Education. 2005. 239 p.
14. Ter-Minasova S.G. Language and Intercultural Communication: Textbook for students, postgraduates and fellows in Linguistics and Intercultural Communication. M., 2000. 262 p.
15. Trubitsina O.I. Methodology of teaching a foreign language: textbook and practice for universities / O.I. Trubitsina [et al.]; edited by O.I. Trubitsina. – 2nd ed., rev. and supplement. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 457 p. URL: <https://urait.ru/bcode/560776> (access date: 27.02.2025).
16. Zimmerman G.A. Training of professionally oriented reading of students of legal profession. // Autoref.Diss.for the degree of kand.PED.sciences’. – SPb., 2007.
17. Shchukin A. N., Frolova G.M. Methodology of teaching foreign languages: textbook for students. institutions of higher education. education. Moscow: Publishing Center “Academy”, 2015. 288 p.
18. Yakhlibbaeva L.M. Educational text as a special type of secondary text and a component of educational discourse// Bashkir University Journal. 2008. № 4. P. 1029–1031. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-tekst-kak-osobyi-vid-vtorichnogo-teksta-i-sostavlyayuschaya-uchebnogo-diskursa> (access date: 27.02.2025).

Анализ использования аудиовизуальных методов в обучении китайскому языку: данные анкетирования преподавателей китайского языка

Санжиева Цырма Пирангалаевна,

старший преподаватель, ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» Балтийского федерального университета им. И. Канта
E-mail: TSanzhieva@kantiana.ru

Настоящее исследование направлено на исследование роли аудиовизуальных методов в обучении китайскому языку, их эффективности и ключевым вызовам в условиях цифровизации образования. Актуальность работы обусловлена растущим спросом на изучение китайского языка, связанным с экономическим и культурным влиянием Китая, а также уникальными лингвистическими особенностями языка, такими как тональная система и иероглифическая письменность. В исследовании применен смешанный методологический подход: на основе анонимного опроса 32 преподавателей китайского языка (N=32) проведен количественный анализ с использованием дескриптивной статистики и качественный тематический анализ открытых ответов. Результаты демонстрируют, что 86% респондентов активно используют видеоматериалы (фильмы, сериалы, YouTube), а 73% – аудиоконтент (подкасты, диалоги). При этом основными препятствиями стали дефицит времени на подготовку материалов (59%) и технические ограничения (отсутствие оборудования, слабый интернет – 41%). Установлено, что аудиовизуальные методы наиболее эффективны для развития аудирования (95%) и говорения (68%), однако их вклад в формирование навыков чтения и письма остается незначительным (менее 20%). Исследование подтверждает, что аудиовизуальные методы, дополняя традиционные подходы, усиливают мотивацию и вовлеченность студентов, но требуют системной поддержки для преодоления организационных и технических ограничений.

Ключевые слова: китайский язык, аудиовизуальные методы, педагогические технологии, языковая компетенция.

В последние несколько десятилетий интерес к изучению китайского языка стремительно растет как в России, так и за рубежом. Это связано с глобальными изменениями в экономике, политике, культуре и технологиях, где Китай играет все более важную роль. Изучение китайского языка становится не просто культурной задачей, но и важным экономическим и стратегическим преимуществом для множества профессионалов и студентов по всему миру. С ростом числа международных деловых связей и инвестиций многие университеты вводят курсы китайского языка как часть образовательных программ и дополнительных курсов. Возникает необходимость в эффективных методах обучения китайскому языку, поскольку его уникальные характеристики, такие как тональная система и иероглифическая письменность, вызывают трудности при изучении. Поэтому важно обеспечить качественное усвоение языка для успешного ведения межкультурного диалога.

В условиях стремительного развития цифровых технологий их внедрение в образовательный процесс становится неотъемлемой частью обучения иностранным языкам, в том числе китайскому. Установлено, что интеграция технологий делает преподавание легче, а изучение вторых языков более доступным и конкурентоспособным различными способами. Новые технологии обладают огромным потенциалом для улучшения преподавания и изучения второго языка (Kessler, 2018). Хаббард обобщил различные способы, с помощью которых современные технологии могут повлиять на процесс обучения:

- эффективность обучения: учащиеся овладевают языковыми знаниями или навыками быстрее, или с меньшими усилиями;
- эффективность: учащиеся усваивают то, на что нацелены, дольше сохраняют языковые знания или навыки и/или узнают больше того, что им нужно;
- доступ: учащиеся могут получать материалы или общаться с людьми, что в противном случае было бы трудно или невозможно;
- удобство: учащиеся могут учиться с большей или меньшей эффективностью в более широком диапазоне времени/места;
- мотивация: учащиеся получают больше удовольствия от процесса изучения языка или готовы заниматься им с большей охотой;
- производительность при обучении: учащимся требуется меньше места, меньше времени преподавателя или меньше дорогостоящих материалов. [6]

Китайский язык, с его тональной системой и иероглифической письменностью, требует особого подхода. Современные технологии открывают новые возможности для студентов, делая процесс изучения языка более эффективным, интерактивным и мотивирующим. Проведенное среди преподавателей китайского языка анкетирование по анализу использования аудиовизуальных методов в обучении китайскому языку подтверждает данную мысль.

В ходе анкетирования были задействованы 32 преподавателя китайского языка, работающих на территории России и Китая. Для сбора данных использовалась структурированная анкета, разработанная автором исследования на основе анализа существующей литературы по Education technology – образовательным технологиям, и методикам преподавания китайского языка. Анкета включала 36 вопросов, разделенных на три блока:

1. Данные о респонденте (возраст, пол, должность, опыт и место работы).
2. Практики использования аудиовизуальных методов (форматы, частота, стратегии интеграции).
3. Вызовы и эффективность (технические сложности, влияние на навыки и умения студентов).

Вопросы представлены в форматах множественного выбора, 5-балльной шкалы Лайкерта (например, «Как часто вы используете видео?») и открытых ответов для качественного анализа. Перед основным этапом анкета прошла пилотное тестирование с участием 3 преподавателей, что позволило уточнить формулировки и исключить двусмысленные вопросы. Данные собирались анонимно через онлайн-платформу Yandex Forms и китайскую онлайн-платформу Wenjuanxing. Участники были проинформированы о целях исследования, добровольном характере участия и конфиденциальности данных. Исследование проводилось в рамках кросс-секционного дизайна, направленного на анализ текущих практик использования аудиовизуальных методов в обучении китайскому языку. Выборка состояла из 32 преподавателей, отобранных методом случайной выборки. Участники представляли различные образовательные учреждения: университеты (61%), языковые школы (12%), частные уроки (20%) и другие форматы, такие как курсы дополнительного профессионального образования (3%). Гендерный состав выборки включал 24 женщин (74%) и 8 мужчин (25%), что отражает общую тенденцию занятости в педагогической деятельности. Возрастная группа состоит из преподавателей от 26 до 53 лет, из них преобладают педагоги 30–40-летнего возраста, а средний стаж работы превышает 7 лет. Это говорит о высокой квалификации участников опроса: 36% имеют опыт более 10 лет, 27% – 7–10 лет. Стоит отметить, что в настоящее время частное преподавание в области преподавания китайского языка становится популярным – 18% респондентов работают независимо, что связано с растущим спросом на индиви-

дуальное обучение. Также была проанализирована целевая аудитория респондентов, из опрошенных преподавателей 86% работают со взрослыми 18 лет и старше, с подростками от 13 до 18 лет работает 41% опрошенных и 27% работают с детьми от 5 до 12 лет. Это объясняется спецификой китайского языка: взрослые студенты чаще мотивированы карьерными или академическими целями.

Результаты исследования выявили ключевые тенденции в использовании аудиовизуальных методов преподавателями китайского языка, а также основные трудности и их влияние на учебный процесс. Анализ данных показал, что 86% преподавателей активно используют видеоконтент (фильмы, мультфильмы, сериалы, учебные видеоматериалы), при этом 73% интегрируют подкасты и аудиозаписи (учебные аудиозаписи, песни). Наиболее распространенными стратегиями работы с видеоматериалами стали: обсуждение культурных аспектов и сюжета (82%), анализ лексики и грамматики (77%), просмотр учебного контента с субтитрами (59%). 59% респондентов применяют интерактивные приложения, такие как Duolingo и Quizlet, поскольку развитием технологий цифровые приложения стали мощным инструментом в изучении языка. Приложения предлагают такие функции, как анимированные диаграммы порядка штрихов, мгновенную обратную связь и элементы геймификации, которые делают обучение более интерактивным и приятным. Преподаватели отмечают, что цифровые инструменты значительно повышают вовлеченность студентов и результаты обучения. Например, приложение «Лаоши» предлагает интерактивные упражнения, которые помогают учащимся отрабатывать порядок штрихов с немедленной коррекцией и обратной связью, повышая скорость и точность письма.

Основными вызовами, с которыми сталкиваются большинство преподавателей китайского языка при использовании аудиовизуальных методов, являются техническая оснащенность учебных аудиторий: отсутствует доступ к оборудованию, слабый Интернет (26%); а также нехватка времени на подготовку материалов (49%) и сложность подбора контента, соответствующего уровню студентов (40%). В открытых ответах преподаватели указывали на дополнительные трудности: «готовые материалы на платформах часто слишком академичны и не подходят для разговорной практики».

Аудиовизуальные методы продемонстрировали высокую эффективность в развитии навыков и умений аудирования (95%) и говорения (68%). Мультисенсорное усвоение, познание и понимание информации учащимися эффективно помогает учащимся усваивать и воспринимать информацию мультисенсорным способом, а также способствует развитию навыков и умений аудирования, говорения, чтения, тем самым всесторонне развивая коммуникативную компетенцию. Однако их влияние на чтение (18%) и письмо (9%) оказалось минимальным, что согласуется с узкой направленностью методов на устные навыки. В рекоменда-

циях респонденты подчеркивают, что на практике необходимо учитывать адаптивность разных обучающихся. У разных обучающихся разные когнитивные стили и личностные особенности. Возможны ситуации, когда они не смогут принять внедрение в занятия произведений кино и телевидения, или некоторые обучающихся хорошо читают и пишут, но слабее слушают и говорят. Тогда им будет трудно заниматься в классе, и они даже будут испытывать страх, что мешает им изучать китайский язык.

Межкультурная компетенция, по мнению 82% респондентов, значительно улучшается благодаря использованию фильмов, подкастов и видеоблогов. Студенты лучше начинают понимать китайские традиции и менталитет. Используемый видеоконтент содержит множество элементов китайской культуры, например, китайскую литературу, искусство, оперу, музыку, художественные произведения и другие формы, которые всесторонне воспроизводят природные пейзажи, социальную жизнь, историю, культуру, науку и искусство, а также традиционные обычаи Китая. Богатый контент помогает студентам понять китайскую культуру и реалии социальной жизни, и передать информацию с помощью языка и картинок. Это особенно полезно для тех студентов, чья языковая успеваемость средняя и низкая, потому что использование фильмов и телевизионных ресурсов работает как сильный интерес к фильмам побуждает их сосредоточить свое внимание и развить любовь к языку [7]. 73% преподавателей отметили позитивную реакцию студентов на аудиовизуальные форматы. В качественных ответах подчеркивалось, что студенты ценят возможность слышать реальную речь с разными акцентами, интерактивность заданий (ролевые игры, обсуждения). Также отмечалось, что аудиовизуальные ресурсы для изучения китайского языка должны включать в себя темы, сфокусированные на текущих реалиях Китая, и по возможности быть адаптированными к местному контексту учебной программы. Интерес к инновациям (VR/AR, геймификация) проявили 36% респондентов, хотя лишь 14% уже внедрили такие методы.

Респонденты отметили, что для повышения эффективности использования аудиовизуальных методов, а также для оптимизации работы, необходимо инвестировать в техническое оснащение (проекторы, интерактивные панели, стабильный Интернет) учебных аудиторий, организовать курсы по работе с EdTech, поскольку 22% заинтересованы в дальнейшем обучении и создании адаптированных материалов. Принимая во внимание результаты проанализированных исследований, можно сделать вывод, что использование аудиовизуальных методов, которые уже стали неотъемлемой частью преподавания китайского языка, положительно влияет на учебный процесс и принести пользу как преподавателям, так и студентам. Они эффективны для развития навыков и умений аудирования и говорения, но требуют

времени, ресурсов и поддержки. И в заключении мы пришли к выводу, что технологии не заменяют педагога, но расширяют его возможности.

Литература

1. Готлиб О.М., Кремнёв Е.В., Шишмарева Т.Е. Из опыта обучения китайскому языку с применением аудиовизуальных средств // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2013. – № 3 (9). – С. 333–336.
2. Дронова, И.А. Учебный видеофильм как средство обучения говорению на китайском языке / И.А. Дронова, Ю.Ц. Дамбиева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 23 (418). – С. 141–144. – URL: <https://moluch.ru/archive/418/92679/> (дата обращения: 14.03.2025)
3. deHaan, J., Reed, W. Michael & Kuwanda, K. (2010). The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall. *Language Learning & Technology*, (14) 2, 74–94. <http://dx.doi.org/10125/44215>
4. Ding, S., & Saunders, R. A. (2006). Talking up China: An analysis of China's rising cultural power and global promotion of the Chinese language. *East Asia*, 23(2), 3–33.
5. Huang, L. (2024). Virtual reality in Chinese language learning: A case study of immersive environments. *Journal of Educational Technology*, 17(2), 89–104.
6. Hubbard, P. (Ed.) (2009) *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics. Volume I – Foundations of CALL*. New York: Routledge, 1–20. URL: <https://hstrik.ruhosting.nl/wp-content/uploads/2013/03/callcc-intro.pdf>
7. Wang, Y. (2017). Chinese Film and Television Resources and Its Application in Teaching Chinese as a Foreign Language. *Journal of Hebei University (Philosophy and Social Sciences)*, 3, 28–32. URL: <https://eudl.eu/pdf/10.4108/eai.13-10-2023.2341277>
8. Zhao, H., Zhang, Z., & Yang, Y. Q. (2017). Application of Film and Television Teaching Approach in Teaching Chinese as A Second Language. *Journal of Southwest Forestry University (Social Sciences)*, 6, 106–110.

ANALYZING THE USE OF AUDIOVISUAL METHODS IN CHINESE LANGUAGE TEACHING: DATA FROM A QUESTIONNAIRE SURVEY OF CHINESE LANGUAGE TEACHERS

Sanzhieva T.

Immanuel Kant Baltic Federal University

This study aims to investigate the role of audiovisual methods in Chinese language teaching, their effectiveness and key challenges in the digitalization of education. The relevance of the paper is due to the growing demand for Chinese language learning due to China's economic and cultural influence, as well as the unique linguistic features of the language, such as the tonal system and hieroglyphic writing. The study adopted a mixed methodological approach: based on an anonymous survey of 32 Chinese language

teachers (N=32), a quantitative analysis using descriptive statistics and a qualitative thematic analysis of open-ended responses were conducted. The results demonstrate that 86% of respondents actively use video materials (movies, TV series, YouTube), and 73% – audio content (podcasts, dialogs). At the same time, the main obstacles were lack of time to prepare materials (59%) and technical limitations (lack of equipment, poor Internet – 41%). It was found that audiovisual methods are most effective for the development of listening (95%) and speaking (68%), but their contribution to the formation of reading and writing skills remains insignificant (less than 20%). The study confirms that audiovisual methods, complementing traditional approaches, enhance students' motivation and engagement, but require systemic support to overcome organizational and technical limitations.

Keywords: Chinese language, audiovisual methods, pedagogical technologies, language competence.

References

1. Gotlib O.M., Kremnev E.V., Shishmareva T.E. From the experience of teaching Chinese using audiovisual means // Scientific and pedagogical journal of Eastern Siberia Magister Dixit. – 2013. – No. 3 (9). – P. 333–336.
2. Dronova, I.A. Educational video film as a means of teaching speaking Chinese / I.A. Dronova, Yu.Ts. – Text: direct // Young scientist. – 2022. – No. 23 (418). – P. 141–144. – URL: <https://moluch.ru/archive/418/92679/> (access date: 03.14.2025)
3. deHaan, J., Reed, W. Michael & Kuwanda, K. (2010). The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall. *Language Learning & Technology*, (14) 2, 74–94. <http://dx.doi.org/10125/44215>
4. Ding, S., & Saunders, R. A. (2006). Talking up China: An analysis of China's rising cultural power and global promotion of the Chinese language. *East Asia*, 23(2), 3–33.
5. Huang, L. (2024). Virtual reality in Chinese language learning: A case study of immersive environments. *Journal of Educational Technology*, 17(2), 89–104.
6. Hubbard, P. (Ed.) (2009) *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics. Volume I – Foundations of CALL*. New York: Routledge, 1–20. URL: <https://hstrik.ruhosting.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/callcc-intro.pdf>
7. Wang, Y. (2017). Chinese Film and Television Resources and Its Application in Teaching Chinese as a Foreign Language. *Journal of Hebei University (Philosophy and Social Sciences)*, 3, 28–32. URL: <https://eudl.eu/pdf/10.4108/eai.13-10-2023.2341277>
8. Zhao, H., Zhang, Z., & Yang, Y. Q. (2017). Application of Film and Television Teaching Approach in Teaching Chinese as a Second Language. *Journal of Southwest Forestry University (Social Sciences)*, 6, 106–110.

Соколова Надежда Васильевна,

старший преподаватель, кафедра № 5 Института русского языка, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: sokolova_nv@pfur.ru

Белоглазов Александр Анатольевич,

кандидат технических наук, заведующий кафедрой искусственного интеллекта и анализа данных Университет Синергия
E-mail: beloglazov@inbox.ru

Гализина Елена Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, Российский биотехнологический университет
E-mail: el.galizina@yandex.ru

Денисова Ольга Игоревна,

кандидат филологических наук, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) МАИ
E-mail: olgadenisova07@mail.ru

В современной лингводидактике большое значение приобретает поиск новых или реконструкция старых, хорошо известных педагогической науке методов обучения, которые в наибольшей степени обеспечивали бы активность студентов в учебном процессе. Разнообразие подходов, методов и технологий обучения русскому языку как иностранному (РКИ) позволяет преподавателям выбирать и комбинировать наиболее актуальные из них и делать образовательный процесс доступным и интересным для студентов. В статье рассмотрена актуальность использования ролевых игр на занятиях по РКИ, проанализированы особенности их организации и предоставлены рекомендации по применению ролевых игр на занятиях РКИ. Отдельное внимание уделено возможностям ролевых игр на базе искусственного интеллекта (ИИ) для тренировки навыков общения на русском языке в игровом формате.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), дидактическая игра, ролевая игра, имитационная ролевая игра, искусственный интеллект (ИИ).

Введение

Важным вопросом современной методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в вузе является обучение студентов языковому взаимодействию. Общеизвестно, что наиболее эффективным методом реализации коммуникативного подхода является ролевая игра. Проблема использования ролевой игры остается актуальной, поскольку игровые формы работы на занятиях по РКИ привлекают все уровни усвоения знаний и формирование речевых навыков и умений. Уникальностью феномена ролевой игры при преподавании и изучении РКИ является то, что его можно использовать со студентами любого возраста, любой национальности как на начальном, так и на последующих этапах обучения.

В педагогике нет единого взгляда на статус игры в обучении. Одни ученые считают ее средством обучения, другие – методом обучения, третьи – формой обучения. В частности, считают, что дидактическая игра является методом обучения, который относится к методам стимулирования познавательной активности студентов [4], интенсифицирует формирование общеучебных знаний и умений, реализующих требования развивающего обучения [10]. Одним из видов дидактических игр являются ролевые игры, создающие почву для формирования правильности речи, а также обеспечивающие усвоение студентами максимального объема речевых моделей, которые впоследствии смогут легко воспроизводиться в реальных ситуациях общения.

Цель исследования: анализ возможностей использования ролевой игры как метода обучения русскому языку как иностранному.

Основное содержание исследования

С.В. Филиппов утверждает, что говорение является наиболее приоритетным навыком в области обучения РКИ, но, к сожалению, он также является самым сложным для развития в условиях аудиторных занятий [7]. Одним из лучших интерактивных методов развития навыков говорения, по мнению исследователей [8], является внедрение ролевых игр в процесс обучения РКИ. Согласно [5], ролевые игры варьируются от жестко контролируемых управляемых бесед на одном конце шкалы до импровизированных драматизированных действий на другом; от простого заученного диалога до сложных смоделированных сценариев. При этом студенты оказываются в игровой ситуации, когда возникает потребность поделиться определенной информацией с собеседником и т.п., что делает говорение аргументированным и эмоциональным. Кроме того,

необходимость тщательного обдумывания ситуации развивает логическое мышление студентов, умение приводить аргументы и контраргументы, убеждать собеседника.

О.В. Чернышенко утверждает, что в ролевых играх студентам следует давать задачи прежде всего общаться, и для того, чтобы с ним справиться, они должны осознавать, какую роль должны выполнять, какого они мнения по поводу этой роли, что особенного они о ней знают (что неизвестно другим участникам игры), таким образом студенты могут качественно сыграть свою. Получение роли другого персонажа может уменьшить страх перед публичным говорением, поскольку ошибаются не они сами, а персонажи, роли которых они играют [9].

У.И. Турко выделяет следующие основные преимущества ролевых игр при изучении РКИ [6]: ролевая игра развивает речевые навыки; поощряет студентов выражать собственные идеи и чувства в непринужденной атмосфере, созданной ими самими; развиваются социальные навыки, когда студенты сотрудничают и работают в команде; позволяет студентам разыгрывать и осмысливать реальные жизненные ситуации; развивает креативность и воображение; позволяет исследовать, экспериментировать и изучать реальные жизненные ситуации и язык, используемый в разных условиях; способствует творческому решению проблем, а также решению сложных ситуаций; развивает осознание студентами самих себя и других участников игры.

На основе положений У.И. Турко [6] и опыта обучения РКИ, определим ключевые этапы организации преподавателем ролевых игр:

преподаватель формулирует цели и задачи ролевой игры, в частности, какие навыки будут развиваться и какие понятия будут изучаться;

преподаватель должен определить достаточность доступного пространства для игры, учитывая количество участников игры;

преподаватель определяет участников игры, учитывая их обучающие потребности;

преподаватель устанавливает временные рамки ролевой игры. Основная идея этого требования состоит в том, чтобы организовать игру таким образом, чтобы время было использовано эффективно с максимальным количеством участников игры;

преподаватель знакомит студентов с условиями ролевой игры. Это должно быть сделано кратко и конкретно, чтобы они могли понять контекст ролевой игры;

преподаватель дает четкие описания ролей и выбирает по крайней мере несколько образцов диалогов персонажей, которые можно использовать перед основной частью игры;

при необходимости преподаватель определяет задачи для наблюдателей. Этот этап следует включать, если в игре принимают участие студенты с более высоким уровнем владения русским языком, чем остальные. Задачи наблюдателя

предусматривают: запись отзывов о ролях, которые выполняют другие студенты, новые и усовершенствованные диалоги, предложения и замечания.

преподаватель продумывает задачи и формы деятельности после ролевой игры, а также четко определяет свои действия как фасилитатора этой деятельности.

Для успешного проведения ролевой игры большое значение приобретает то, насколько удачно сможет преподаватель подготовить студентов к этой форме занятий. В частности, исследователи [3] дают следующие рекомендации:

а) необходимо создать обстановку, свободную от страха перед высказыванием;

б) преподаватель должен участвовать в подготовке ролевой игры;

в) преподаватель должен быть максимально сдержанным в любой, в том числе и в конфликтной ситуации;

г) преподаватель должен показать студентам, что он их ценит и уважает не только на словах, но и путем индивидуальных задач, доверяя им самостоятельную организацию и проведение тех или иных форм/фрагментов игры;

д) необходимо интересно и разнообразно организовывать работу.

На начальном этапе преподаватель активно контролирует деятельность студентов, постепенно преподаватель выступает в роли режиссера, который может незаметно для участников управлять ходом ролевой игры, не принимая на себя активную роль. Иногда педагог может взять на себя выполнение определенной роли, но не главной, чтобы игра не превратилась в традиционную форму работы под его руководством. Желательно, чтобы социальный статус исполняемой преподавателем роли помогал ему направлять речевое общение в группе. Преподаватель должен оставаться активным наблюдателем, он может что-либо рекомендовать, но не навязывать свое решение.

Все время, назначаемое на проведение ролевой игры, отводится речевой практике, при этом не только говорящий студент, но и слушающий студент максимально активны, поскольку последний должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией, определить, насколько она релевантна ситуации и задачам общения, и, соответственно, правильно отреагировать.

Таким образом, ролевая игра имеет большие возможности в практическом, образовательном и воспитательном отношении. Игра вовлекает в активную познавательную деятельность каждого студента отдельно и всех вместе и тем самым является эффективным средством организации учебного процесса.

Одной из разновидностей ролевых игр на занятиях по РКИ можно считать *театральные постановки*. Театр как метод на речевых занятиях является бесспорно полезным элементом и для изучения языка, и для развития личности студента. Это целостный подход, который дает возможность

вовлекаться в учебный процесс полностью и благодаря мотивации и устранению стресса сделать занятия успешными. Но театральные приемы для занятия по РКИ должны быть специально дидактизированы [1]. Кроме когнитивных, приобретают важную роль аффективные и физические компетенции студентов. Театральные методы в изучении языка требуют открытого педагогического подхода, предполагающего наличие опыта и перспективы студента как центра учебного процесса. Театральный подход позволяет студентам выходить за рамки изученных стандартных языковых выражений, включать эмоциональность и экспрессию. Деятельностно-ориентированное обучение требует привлечения личности студента: его чувства, знания и интерес становятся основой для мотивации в получении языковых и коммуникативных навыков. Изучение РКИ значительно эффективнее, когда студенты применяют его как можно больше в различных реалистичных ситуациях.

Не стоит использовать сложные игры, требующие длительного разъяснения и имеющие много правил. Также не стоит включать в учебный процесс игры, требующие значительно более высокого уровня речевой компетенции, чем есть у участников – они будут только испытывать стресс и растерянность, но это не будет способствовать их обучению.

Подготовить ролевую игру следует заранее, четко продумать правила, спроектировать, как это будет работать на практике, приготовить необходимый реквизит. Следует мотивировать всех участников участвовать в игре, но если кто-то из них не может решиться приобщиться к игре сразу, то может присоединиться впоследствии. Объяснять правила игры следует очень просто и понятно, используя только самые простые слова и жесты [6]. Можно для начала упростить правила, а затем постепенно усложнять их. Следует дать возможность участникам, понявшим правила или знающим их, объяснить их другим. Преподаватель должен следить за динамикой: если игра продолжается слишком долго, эффект может быть сведен на нет. Не нужно постоянно перебивать участников, исправлять ошибки; если цель игры заключается в корректном усвоении определенного лексического или грамматического материала, лучше организовать игру таким образом, чтобы участники сами были заинтересованы делать минимум ошибок или исправлять друг друга.

Очевидно, что нельзя принуждать участников участвовать в играх (участие может быть только добровольным), но следует мотивировать их к этому, объяснять, что это часть учебного процесса. С другой стороны, даже если игры дают хорошие результаты, они ни в коем случае не могут полностью заменить учебный процесс. Следует совмещать их с другими обучающими методами. Также не стоит забывать об обратной связи: кроме того, что преподаватель может наблюдать за работой во время игры и видеть ее результаты, стоит также

спрашивать студентов об их мнении относительно использования ролевых игр на занятиях.

Для создания интерактивных ролевых игр, которые предоставляют иностранным студентам возможность тренировать навыки общения на русском языке в увлекательном и игровом формате, могут использоваться системы на базе искусственного интеллекта (ИИ). Эти игры могут адаптироваться к разным уровням владения языком и интересам иностранных студентов.

Особый интерес в процессе реализации ролевой игры представляет возможность создания виртуальных личностей на основе ИИ, которые будут имитировать беседу со студентом, что будет открывать широкий круг применения при обучении. Так на основе ИИ можно создавать сценарии ролевых игр, где машина будет имитировать разные уровни общения, реализуя разные схемы и интенции, от разговора в магазине, до разговора с друзьями и работодателями. После окончания разговора ИИ сможет оценить его качество, отметив стилистические, грамматические, лексические ошибки, дать рекомендации по дальнейшему обучению, порекомендовав определенную литературу. [2]

В зависимости от инструкций, выданных ИИ, ролевая игра может моделировать как типичные ситуации повседневного общения, так и деловое взаимодействие.

Для студентов медицинских и фармацевтических факультетов есть возможность создания виртуальных пациентов для подготовки перед прохождением практики. Студент фармацевтического факультета сможет отработать техники общения с разными категориями пациентов: молодой мамой, пожилыми людьми, деловыми людьми, людьми, имеющими хронические заболевания и т.д. Как известно, каждый пациент нуждается в специфическом общении, а имитация разговора средствами ИИ явно улучшит коммуникативные навыки будущих провизоров. Не менее важен подобный тренажер и для студентов-медиков, ведь навыки разговора с пациентом являются ключом к успешному лечению.

Тема создания искусственных личностей и использования их в ролевой игре для создания и развития коммуникативных навыков широкая и интересная. В то же время, требует подробного исследования и работы не одного специалиста. Подобная работа должна базироваться на знаниях не только филологов (литературоведов и лингвистов), но и психологов, маркетологов и т.д. Круг применения ИИ очень широк, а использование в учебном процессе перспективно. Так что тема нуждается в дальнейшей разработке.

Таким образом, в процессе имитационной ролевой игры системы на базе ИИ открывают много возможностей для изучения и преподавания РКИ. Их можно использовать в учебном процессе для:

1. Практики разговорного процесса. ИИ может имитировать разговор с человеком. В ходе ролевой игры студент может обратиться к ИИ с вопро-

сами разной тематики и стать участником живой беседы, максимально приближенной к условиям реальной жизни. Это поможет улучшить коммуникативные навыки и грамматику, а также практиковать употребление слов, речевых моделей и типичных устоявшихся выражений в реальном времени, отработать и закрепить разнообразные речевые интенции и нормы языкового этикета.

2. Изучение новых слов и фраз. ИИ в ходе ролевой игры может объяснить иностранным студентам по их запросу те или иные слова русского языка, дать примеры употребления, подобрать синонимы, а также поможет определиться с выбором лексической единицы, наиболее целесообразной в конкретной коммуникативной ситуации. Следует отметить, что в отличие от других похожих онлайн-инструментов, таких, как переводчики, словари и др., системы на базе ИИ имитируют живое общение, то есть студент получает развернутый ответ с использованием языковых конструкций и интенций, а значит, приобретает определенный коммуникативный опыт. К тому же ИИ не просто исправляет, а объясняет ошибки, дает рекомендации по их устранению.

3. Практики аудирования. Как модель языка системы на базе ИИ могут поддерживать устный разговор в том смысле, что они могут обрабатывать и понимать устный язык введенный пользователем в формате текста. Это означает, что студент сможет разговаривать с ИИ с помощью микрофона и программного обеспечения распознавания языка на своем компьютере или мобильном устройстве, а модель будет обрабатывать язык как текстовый ввод и генерировать ответы на основе своих обучающих данных.

Однако следует отметить, что не всякая система на базе ИИ является полноценной системой распознавания и синтеза языка, например, ChatGPT не может самостоятельно генерировать аудио ответы. Студент может читать ответы модели вслух или использовать программное обеспечение синтеза языка для конвертации текстовых ответов в речь.

4. Повышение общего культурного уровня. ИИ в ходе ролевой игры может предоставить информацию, ответить на вопросы о культуре и истории России или посоветовать информационные ресурсы.

Заключение

Использование ролевых игр в обучении РКИ развивает как коммуникативную, так и социокультурную компетентности иностранных студентов, прежде всего потому, что они становятся более мотивированными к участию в игровой деятельности, у них развивается уверенность в собственных силах и творческие способности. Участие в ролевых играх позволяет студентам свободнее владеть русским языком, однако одновременно заметим, что образовательный процесс не должен быть ими перегружен (ролевая игра имеет много преимуществ перед

другими видами игр, однако может быть скучной и предсказуемой, если использовать ее регулярно). Кроме того, участие в ролевых играх увеличивает объем словарного запаса иностранных студентов, расширяет их концептуальные сферы и диапазон речевых моделей, которые могут использоваться в соответствующих коммуникативных ситуациях. Таким образом, ролевая игра имеет важное педагогическое значение на уроках РКИ для улучшения коммуникативных навыков студентов и развития их коммуникативной и социокультурной компетентностей.

Для создания интерактивных ролевых игр, которые предоставляют иностранным студентам возможность тренировать навыки общения на русском языке в увлекательном и игровом формате, могут использоваться системы на базе искусственного интеллекта (ИИ). Использование технологий ИИ для имитации реального общения на русском языке может существенно повысить эффективность и доступность его изучения для иностранных студентов. Однако необходимо учитывать определенные ограничения этого метода. Например, существует риск предвзятости в системах на базе ИИ, если они не были правильно разработаны и обучены. Кроме того, ИИ-системы не могут полностью заменить общение с реальными носителями языка.

Осуществленное исследование не является исчерпывающим и открывает перспективы для дальнейшего изучения использования ролевых игр, созданных на базе ИИ, на занятиях РКИ в соответствии с возрастными особенностями иностранных студентов и уровнем владения русским языком. Также продуктивным может быть изучение взаимосвязи между внутренней мотивацией студентов и степенью их приобщения к ролевой игре.

Литература

1. Виноградова М.В. Интерактивные методы на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному// Лебедевские чтения. Матлы Всерос. науч.-метод. конф. – Ярославль: ЯГПУ, 2022. С. 68–74.
2. Дзюба Е.В., Еремина С.А., Мушенко Е.В. Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному// Педагогическое образование в России. 2023. № 6. С. 178–189.
3. Дзюба Е.В., Массалова А.Э. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионально ориентированного обучения// Педагогическое образование в России. 2019. № 2 С. 46–55
4. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранным языкам. – СПб.: КАРО. 2008. 192 с
5. Пласкина И.В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании. – Владимир: Изд-во ВлГ У. 2014. 163 с.
6. Турко У.И. Современные игровые технологии на уроках русского языка как иностранного:

обзор лингводидактических практик// Art Logos (искусство слова). 2023. № 2. С. 178–191.

7. Филиппов С.В. Использование ролевой игры на занятиях по русскому языку как иностранному // Пятый этаж. 2020. № 6. С. 110–114.
8. Холодкова М.В., Жеребцова Ж.И., Дьякова Т.А. Реализация игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 190. С. 79–89.
9. Чернышенко О.В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении РКИ // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 136–140.
10. Яковлева В.Н. Использование игровых технологий в иноязычном обучении будущих специалистов// Роль и место информационных технологий в современной науке: сб. статей междунаучно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1.-. Уфа: АЭТЕРНА. 2018. С. 168–170.

THE EFFECTIVENESS OF USING ROLE-PLAYING GAMES AS A METHOD OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Sokolova N.V., Beloglazov A.A., Galizina E.G., Denisova O.I.

Peoples' Friendship University of Russia, Synergy University, Russian Biotechnological University, Moscow Aviation Institute (National Research University)

In modern linguodidactics, great importance is attached to the search for new or reconstruction of old, well-known teaching methods that would ensure students' activity in the educational process to the greatest extent. The variety of approaches, methods and technologies for teaching Russian as a foreign language (RFL) allows teachers to choose and combine the most relevant of them and make the educational process accessible and interesting for

students. The article considers the relevance of using role-playing games in RFL classes, analyzes the features of their organization and provides recommendations for the use of role-playing games in RFL classes. Special attention is paid to the possibilities of role-playing games based on artificial intelligence (AI) for training communication skills in Russian in a game format.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), didactic game, role-playing game, simulation role-playing game, artificial intelligence (AI).

References

1. Vinogradova M.V. Interactive methods at the initial stage of teaching Russian as a foreign language// Lebedev readings. Proc. of the All-Russian scientific-method. conf. – Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University, 2022. Pp. 68–74.
2. Dzyuba E.V., Eremina S.A., Mushenko E.V. Artificial intelligence in the methods of teaching Russian as a foreign language// Pedagogical education in Russia. 2023. No. 6. Pp. 178–189.
3. Dzyuba E.V., Massalova A.E. Game interactive technologies in RFL lessons in the system of professionally oriented training// Pedagogical education in Russia. 2019. No. 2 Pp. 46–55
4. Konyshova A.V. The game method in teaching foreign languages. – St. Petersburg: KARO. 2008. 192 p.
5. Plaskina I.V. Interactive technologies in training and education. – Vladimir: VISU Publishing House. 2014. 163 p.
6. Turko U.I. Modern game technologies in Russian as a foreign language lessons: a review of linguodidactic practices // Art Logos (the art of words). 2023. No. 2. P. 178–191.
7. Filippov S.V. Using role-playing games in Russian as a foreign language classes // Fifth floor. 2020. No. 6. P. 110–114.
8. Kholodkova M.V., Zherebtsova Zh.I., Dyakova T.A. Implementation of gaming technologies in distance learning of Russian as a foreign language// Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2021. Vol. 26. No. 190. Pp. 79–89.
9. Chernyshenko O.V. Gaming technologies as a linguodidactic tool in teaching Russian as a foreign language // Kazan Pedagogical Journal. 2016. No. 6. Pp. 136–140.
10. Yakovleva V.N. Use of gaming technologies in foreign language teaching of future specialists// The role and place of information technology in modern science: collection of articles of the international scientific and practical conference. In 2 parts. Part 1.-. Ufa: AETERNA. 2018. Pp. 168–170.

Задачи с параметрами как средство развития познавательной самостоятельности учащихся при изучении алгебры в основной школе

Троякова Галина Александровна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и МПМ, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»

E-mail: tga.52@mail.ru

Монгуш Айлана Семеновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и МПМ, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»

E-mail: ailseven@mail.ru

Кара-Сал Надежда Маасовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и МПМ, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»

E-mail: karasaln@mail.ru

Танзы Менги Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и МПМ, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»

E-mail: tmengi@mail.ru

Постановка проблемы. В статье рассматриваются задачи, уравнения и неравенства с параметрами как средство развития познавательной самостоятельности учащихся на уроках алгебры. Для визуализации зависимостей между переменными и параметрами в уравнениях и неравенствах, предлагается использовать графический подход с наглядной динамической иллюстрацией в программе Geogebra. Цель статьи – продемонстрировать возможности использования задач, уравнений и неравенств с параметрами для развития познавательной самостоятельности учащихся. Методология и методы исследования. В исследовании используются теоретические и эмпирические методы. Результаты исследования. Основные результаты исследования, направлены на развитие познавательной самостоятельности учащихся при обучении решению задач с параметрами на уроках алгебры, через комплексный подход, заключающийся в использовании межпредметных связей, которые показывают практическое применение математических знаний, динамической среды Geogebra для визуализации решения уравнений и неравенств с параметрами. Заключение. Таким образом, комплексный подход, включающий межпредметные связи и использование динамической среды Geogebra, способствует эффективному развитию познавательной самостоятельности учащихся при их обучении решению задач, уравнений и неравенств с параметрами.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, межпредметные связи, динамическая среда Geogebra, математическое мышление.

Постановка проблемы

В данной статье рассматриваются уравнения и неравенства с параметрами, а также задачи, содержащие параметры, как средство развития познавательной самостоятельности у школьников. Задачи с параметрами служат индикатором уровня математического мышления учащихся и навыков исследовательской деятельности, однако они остаются одними из самых сложных тем в школьной математике как с логической, так и с семантической точки зрения.

Согласно статистическим данным Единого государственного экзамена по профильной математике в 2024 году в Республике Тыва, лишь 11 из 512 участников (что составляет 2%) смогли частично или полностью решить задачи с параметрами. Как правило, это были участники, набравшие более 80 баллов. Из четырех первичных баллов по этому заданию один ученик получил 1 балл, трое – 2 балла, а семь – 4 балла. Средний показатель успешности решения задач в 2024 году оказался на 0,57% ниже, чем в предыдущем году. Эти данные подчеркивают актуальность вопросов обучения учащихся решению задач с параметрами.

Анализ учебно-методической литературы [Горнштейн П.И., Розов Н.Х., 2023; Кузнецова А.А., 2021] показывает отсутствие системного подхода к обучению задачам с параметрами и недостаток их систематизации, что затрудняет учащимся восприятие общих методов решения. Так как учащиеся не владеют достаточным опытом использования обобщенных приемов решения задач с параметрами, то на экзамене они часто не приступают к решению таких задач.

Исследование традиционных методов обучения математике [Розов Н.Х., 2020] указывает на необходимость внедрения более современных и эффективных подходов, которые могут улучшить понимание математической теории и повысить интерес учащихся к предмету. Для более глубокого усвоения сущности решения уравнений и неравенств с параметрами целесообразно использовать графические методы визуализации зависимостей между переменными и параметрами [Троякова Г.А., 2018].

Обучение решению задач с параметрами можно рассматривать через призму познавательной самостоятельности – качества личности, проявляющегося в инициативности и стремлении к получению новых знаний. Цель данной статьи – продемонстрировать возможности применения уравнений и неравенств с параметрами для развития познавательной самостоятельности учащихся.

Методология и методы исследования

В работе применяются как теоретические, так и эмпирические методы. Исследование основывается на комплексном подходе, который включает межпредметные связи между математикой и физикой для углубленного понимания материала, а также применение динамической среды GeoGebra для визуализации решений уравнений и неравенств с параметрами. Методология исследования способствует развитию как теоретической, так и практической направленности при изучении задач с параметрами и внедрению современных информационных технологий в образовательный процесс.

Обзор научной литературы

В настоящее время следует отметить, что совершенствуется методика обучения решению задач с параметрами. Так, в работе А.А. Кузнецовой [Кузнецова А.А., 2021] анализируются трудности, возникающие у учащихся при решении таких задач, а также предлагаются рекомендации по оптимизации процесса обучения с акцентом на важность практических примеров.

Исследование И.И. Сидорова и А.А. Петровой [Сидоров И.И., Петрова А.А., 2020] посвящено анализу типичных ошибок учащихся при решении задач с параметрами и рекомендациям по их устранению для повышения уровня успешности учащихся. Авторы подчеркивают необходимость системного подхода к обучению.

В своих трудах П.И. Горнштейн, Н.Х. Розов [Горнштейн П.И., Розов Н.Х., 2023] анализируют современные методики обучения и отмечают важность задач с параметрами для итоговой аттестации и конкурсных испытаний.

В работе А.И. Евсеевой [Евсеева А.И., 2003] рассматриваются уравнения с параметрами, при этом акцентируется внимание на необходимости развития логического мышления и рефлексии у учащихся.

В статье Н.М. Кара-Сал [Кара-Сал Н.М., Монгуш А.С., Бичи-оол Е.К., Танзы М.В., 2024] подчеркивается, что при обучении уравнениям и неравенствам с параметрами необходимо акцентировать внимание на систематизацию знаний учащихся и использованию разнообразных приемов в зависимости от специфики задачи. Важную роль играют наглядные примеры и практические задания, которые способствуют более глубокому усвоению материала.

Исследование Т.А. Ивановой [Иванова Т.А., 2024] посвящено интеграции межпредметных связей в процессе обучения задачам с параметрами, рассматриваются методы установления таких связей из разных дисциплин, например, из математики и физики. Это помогает учащимся лучше понять сущность задач с параметрами и применять математические знания в реальных ситуациях, а также развивать критическое мышление.

В статьях J. Smith, & A. Doe [Smith, J., & Doe, A., 2021,], Yilmaz-Can, D., Baber-Elbistan, B.D., Pekköz, Ş., & Şensin, C. [Yilmaz-Can, D., Baber-Elbistan, B. D., Pekköz, Ş., Şensin, C., 2023], L. Johnson & K. Lee [Johnson, L., & Lee, K., 2020], R. Brown & T. Green [Brown R. & Green T., 2022] подчеркивается о важности применения современных методов и технологий в обучении решению задач с параметрами. Авторы акцентируют внимание на необходимости активного вовлечения учащихся и интеграции теоретических знаний с практическими задачами для повышения уровня их математической подготовки и развития критического мышления.

Современные подходы к обучению решению задач с параметрами также включают использование информационных технологий. В исследовании Трояковой Г.А. [Троякова Г.А., Монгуш А.С., Танзы М.В., 2018] рассматривается применение динамической среды GeoGebra для визуализации задач с параметрами, что позволяет учащимся глубже осмысливать и анализировать информацию, а также понимать сложные зависимости и взаимосвязи.

В исследованиях исследования Г.А. Трояковой подчеркивается, что использование GeoGebra не только улучшает понимание учащимися решения задач с параметрами, но и делает процесс обучения более интерактивным [Троякова Г.А., 2021]. Это приложение способствует формированию функциональной грамотности учащихся [Троякова Г.А., 2022]. Интеграция GeoGebra в учебный процесс значительно расширяет методические подходы к обучению будущих учителей педагогических направлений, помогает им осваивать сложные математические концепции, развивает аналитическое мышление и навыки работы с данными [Троякова Г.А., 2018].

Методике обучения задачам с параметрами с использованием GeoGebra посвящено исследование Ю.Н. Кашицыной [Кашицына Ю.Н., 2020]. Применение данной программы делает обучение более интерактивным и наглядным, что способствует развитию аналитических навыков у учащихся, что в свою очередь облегчает усвоение математического материала. Эта статья будет полезна как педагогам, так и студентам педагогических вузов, интересующимся современными методами преподавания математики.

В работе Т.С. Амучиевой [Амучиева Т.С., 2022] исследуются закономерности формирования логического мышления у школьников через решение задач с параметрами.

В целом, проведенные исследования показывают, что задачи с параметрами играют ключевую роль в развитии логического мышления и исследовательских навыков учащихся. Решение таких задач требует активного участия учащихся в учебном процессе; они должны не только использовать известные методы, но и находить новые подходы к решению, что содействует развитию их познавательной самостоятельности.

Тематика развития познавательной самостоятельности подробно рассматривается в работах С.В. Напалкова [Напалков С.В., 2024, 2023]. Автор акцентирует внимание на значимости внедрения современных информационных технологий в образовательный процесс, что способствует формированию познавательной самостоятельности у школьников в контексте изучения математики и задач с параметрами.

В статье Я.Н. Носикова [Носикова Я.Н., 2015] представлен глубокий анализ концепции познавательной самостоятельности, подчеркивается ее важность для современного образования. В работе показано, каким образом это качество может развиваться через активные методы обучения и вовлечение учащихся в процесс познания. Носикова определяет познавательную самостоятельность как личностное качество, проявляющееся в инициативности и стремлении к получению новых знаний через активную познавательную деятельность.

В.Н. Пустовойтов [Пустовойтов В.Н., 2002] выделяет взаимосвязанные структурные компоненты познавательной самостоятельности, такие как «мотивационный», «волевой» и «содержательно-операционный». Он также отмечает, что источниками этой самостоятельности являются «природные задатки», «познавательные потребности», «потребности в самообразовании» и «социальные потребности» [18].

Эти выводы подчеркивают актуальность современных исследований в области обучения решению задач с параметрами и демонстрируют прогресс в разработке эффективных методов преподавания, направленных на повышение уровня математической подготовки школьников.

Результаты исследования

Результаты исследования сосредоточены на развитии познавательной самостоятельности учащихся через обучение решению математических задач с параметрами [18]. Комплексный подход, включающий межпредметные связи между математикой и физикой, помогает учащимся увидеть практическое применение математических знаний на примере решения задач по физике. Это способствует усвоению материала и применению математических знаний в реальных ситуациях, а также развитию критического мышления.

Кроме того, целесообразно использовать динамическую среду GeoGebra для визуализации графического решения уравнений движения с параметрами, что описывает реальные физические процессы и позволяет анализировать взаимное расположение графиков функций в зависимости от значений параметров. Такой подход развивает познавательную самостоятельность учащихся при обучении математике и способствует формированию исследовательских навыков.

Как известно, при формировании навыков решения сложных задач необходимо придерживаться принципа обучения от простого к сложному.

Рассмотрим линейное уравнение $ax = b$ (1)
Необходимо рассмотреть случаи: $a = 0$ и $a \neq 0$:

$$ax = b \quad (1) \Leftrightarrow \begin{cases} x = \frac{b}{a}, & \text{если } a \neq 0, \\ x \in R, & \text{если } a = b = 0, \\ \emptyset, & \text{если } a = 0, b \neq 0. \end{cases}$$

Линейные неравенства $ax \geq b$ и $ax < b$ имеют соответственно решения:

$$ax \geq b \Leftrightarrow \begin{cases} x \geq b/a, & \text{если } a > 0; \\ x < b/a, & \text{если } a < 0; \\ x \in R, & \text{если } a = 0, b \leq 0; \\ \emptyset, & \text{если } a = 0, b > 0. \end{cases}$$

$$ax < b \Leftrightarrow \begin{cases} x < b/a, & \text{если } a > 0; \\ x > b/a, & \text{если } a < 0; \\ x \in R, & \text{если } a = 0, b > 0; \\ \emptyset, & \text{если } a = 0, b \leq 0. \end{cases}$$

Пример 1. В зависимости от значений параметра a решите уравнение

$$|2x + 3| = ax + 2 \quad (2).$$

Решение данного уравнения сводится к совокупности двух систем:

$$(2) \Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} a \geq -\frac{3}{2}; \\ (a-2)x = 1 \end{cases} \\ \text{или} \\ \begin{cases} a < -\frac{3}{2} \\ (a+2)x = -5. \end{cases} \end{cases}$$

Для первой системы имеем: если $a = 2$, решения нет; если $a \neq 2$, то $x = \frac{1}{a-2}$ и, с учетом того,

что $x \geq -\frac{3}{2}$, получим:

$$\frac{1}{a-2} \geq -\frac{3}{2} \Leftrightarrow x = \frac{-5}{a+2} \Leftrightarrow \begin{cases} a > 2; \\ a < 2; \\ 2 \leq -3(a-2). \end{cases} \Leftrightarrow a \in \left(-\infty; \frac{4}{3}\right] \cup \bigcup (2; +\infty)$$

Для второй системы: $x = \frac{-5}{a+2}$, если $a \in \left(-2; \frac{4}{3}\right]$

Таким образом, приходим к выводу:

если $a \in (-\infty; -2] \cup (2; +\infty)$, одно решение

$$x = \frac{1}{a-2};$$

если $a \in \left(-2; \frac{4}{3}\right]$, два решения $x \in \left\{\frac{1}{a-2}; \frac{-5}{a+2}\right\}$;

если $a \in \left[\frac{4}{3}; 2\right]$, нет решений.

Вернемся к вопросу возникновения задач с параметрами.

Пусть нам даны числа 2 и 3. Они являются корнями уравнения

$$x^2 - 5x + 6 = 0 \quad (3)$$

Из уравнения (5) можно сформировать неравенства:

$$x^2 - 5x + 6 > 0; x^2 - 5x + 6 < 0 \quad (4).$$

Изменим ситуацию, включив в уравнение и неравенства, параметр и поставим следующие задачи: в зависимости от значения параметра a , решить следующие уравнения и неравенства, при этом заменим знаки $>$ и $<$ в один знак $\geq$

$$x^2 - 5x + a \geq 0 \quad (*a)$$

$$x^2 + ax + 6 \geq 0 \quad (*b)$$

$$ax^2 - 5x + 6 \geq 0 \quad (*b)$$

Получена целая серия задач с параметрами, и они не так уж и просты. Рассмотрим конкретно каждую из задач.

Пример 2. В зависимости от значения параметра a , решите следующее неравенство: $x^2 - 5x - a < 0 \quad (*a)$

Анализ условия показывает, что это наиболее простая задача с параметром. Рассмотрим ее сюжет в следующем аспекте: в системе координат xOy построим два графика функций $y = x^2 - 5x$ и $y = a$ (рис. 1).

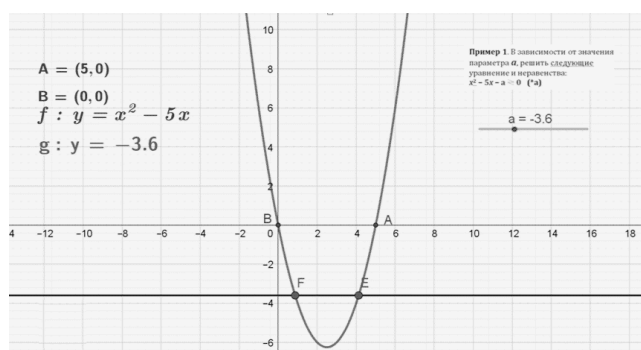


Рис. 1. Графики функций $y = x^2 - 5x$ и $y = a$ при параметре $a = -3,6$

Обратим внимание, что ограничений на параметр a нет (рис. 2, 3).

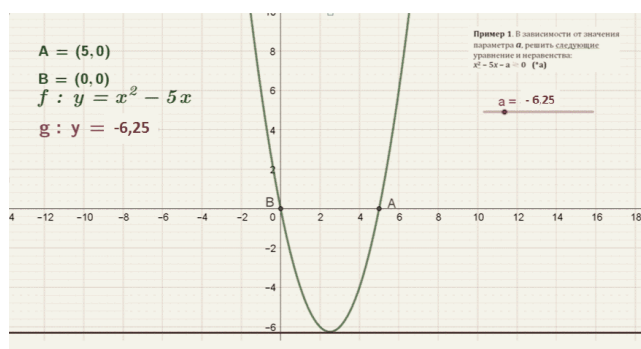


Рис. 2. Графики функций $y = x^2 - 5x$ и $y = a$ при $a = -6,25$

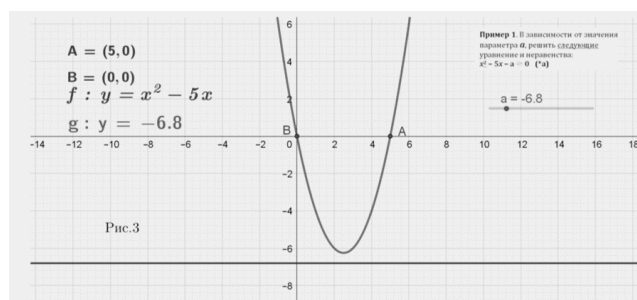


Рис. 3. Графики функций $y = x^2 - 5x$ и $y = a$ при $a = -6,8$

Из рисунков 1–3 видно:

если $a < -6,25$, нет решений;

если $a = -6,25$, единственное решение $x = 2,5$;

если $a > -6,25$, $x^2 - 5x = a$ имеет два решения.

Пример 3. В зависимости от значения параметра a , решите следующее неравенство: $x^2 - 5x - a > 0 \quad (*a_1)$

Используя динамическую среду Geogebra, получаем следующее изображение (рис. 4).

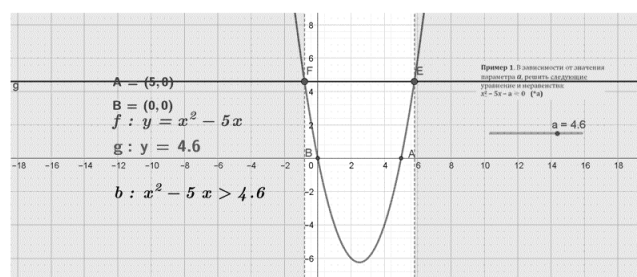


Рис. 4. Графическое изображение решения неравенства $x^2 - 5x - a > 0$

Наглядное изображение решения исходного неравенства показывает, что:

если $a < -6,25$, решением являются все действительные числа;

если $a = -6,25$, единственное решение $x = 2,5$;

если $a > -6,25$, $x^2 - 5x > a$ решение: $(-\infty; x_1] \cup [x_2; +\infty)$

где $x_1 = \frac{5 - \sqrt{25 + 4a}}{2}$; $x_2 = \frac{5 + \sqrt{25 + 4a}}{2}$.

Из сюжетов $x^2 + ax + 6 \geq 0 \quad (*b)$, $ax^2 - 5x + 6 \geq 0 \quad (*b)$ более сложным является последний, так как он может быть решен с применением теории пределов, что рассматривается только в рамках углубленного изучения математики.

Можно предложить задание, в котором нужно составить иррациональное уравнение, для которого число 2 является его корнем, например, $\sqrt{8x + 9} = x + 3$. Введем в данное уравнение параметр $a \in \mathbb{R}$ следующим образом:

$$\sqrt{3ax + 9} = x + 3 \quad (5);$$

$$\sqrt{8x + 9} = ax + 3 \quad (6).$$

Данные уравнения имеют решение $x = 2$ при замене параметра соответственно $a = 8/3$, $a = 1$.

Приведем пример аналитического решения уравнения (5).

Пример 4. Решите уравнение $\sqrt{3ax+9} = x+3$ и изобразите решение соответствующих неравенств. Заметим, что область определения данного уравнения задается следующими условиями:

$$\begin{cases} 3ax+9 \geq 0 \\ \text{любое} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \text{любое, } x - \\ \begin{cases} a > 0, x \geq -\frac{3}{a} \\ a < 0, x \leq -\frac{3}{a} \end{cases} \end{cases}$$

Область определения изображена на рисунке 5.

Решим уравнение:

$$\begin{aligned} \sqrt{3ax+9} = x+3 &\Leftrightarrow \begin{cases} \sqrt{3ax+9} = x+3 \\ D \end{cases} \Leftrightarrow \\ \begin{cases} \sqrt{3ax+9} = x+3 \\ D, x+3 \geq 0 \end{cases} &\Leftrightarrow \begin{cases} 3ax+9 = (x+3)^2 \\ x \geq -3, 3ax+9 \geq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow \begin{cases} x(x-3a+6) = 0 \\ x \geq -3, 3ax+9 \geq 0 \end{cases} &\Leftrightarrow \begin{cases} \text{или } x = 3-6 \\ x \geq -3, 3ax+9 \geq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \\ \begin{cases} x=0, a \in R \\ x \geq -3, 3ax \geq 0 \end{cases} &\Leftrightarrow \begin{cases} x=0, 0 \geq -3 \\ 3a \cdot 0 + 9 \geq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \\ \begin{cases} x=3a-6, a \in R \\ x \geq -3, 3ax \geq 0 \end{cases} &\Leftrightarrow \begin{cases} x=3a-6, 3a-6 \geq -3 \\ 3a(3a-6)+9 \geq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \\ \begin{cases} x=0 \\ \text{любое} \\ x=3a-6 \\ a \geq 1 \end{cases} & \end{aligned}$$

это общее решение уравнения $x = X(a)$.

Продemonстрируем решение уравнения с параметром в динамической среде Geogebra. На рисунке 5 – график области определения, на рисунке 6 – график общего решения $x = X(a)$. Убеждаемся, что графический способ решения помогает визуализировать зависимости между переменными и параметрами

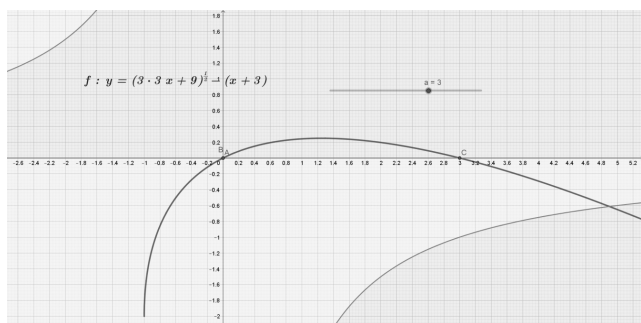


Рис. 5. Область определения уравнения $\sqrt{3ax+9} = x+3$

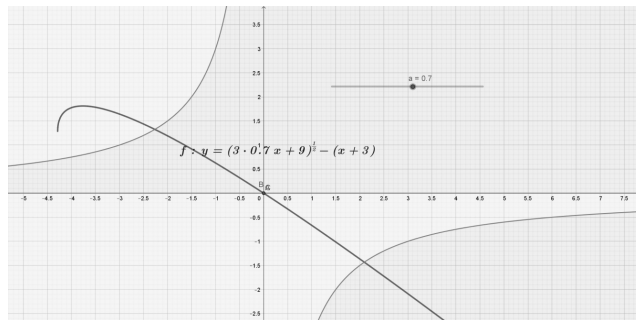


Рис. 6. График общего решения

Этот график разбивает область D на четыре области знакопостоянства вспомогательной функции

$$F(a, x) = \sqrt{3ax+9} - (x+3).$$

Непосредственной подстановкой убеждаемся, что $F(a, x) < 0$ на области $G_1 \cup G_4$;

$F(a, x) > 0$ на области $G_2 \cup G_3$. Итак, область $G_1 \cup G_4$ является решением неравенства

$$\sqrt{3ax+9} < x+3;$$

область $G_2 \cup G_3$ является решением неравенства

$$\sqrt{3ax+9} > x+3;$$

решение уравнения (5):

$$H_0 = \left\{ \langle a, x \rangle \mid \begin{cases} x=0, a \in R \\ x=3a-6, a \geq 1 \end{cases} \right\}.$$

Вышеизложенные примеры показывают аналитический и графический способы решения уравнений и неравенств с параметрами.

Основная задача при решении уравнений и неравенств с параметрами состоит в том, чтобы учащиеся понимали, как нужно четко прописывать ограничения на область параметров P и область определения D .

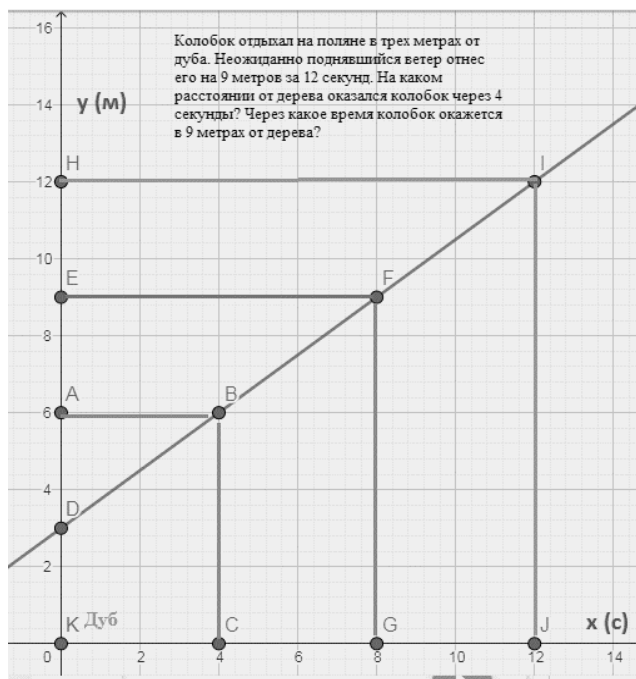


Рис. 7. Графическое решение задачи про колобка

Далее приведем задачи из физики, которые демонстрируют, как параметры могут влиять на линейные функции в различных физических ситуациях.

1. Известная задача на равномерное прямолинейное движение про колобок приводит к понятию линейной функции и ее графику: «Колобок отдыхал на поляне в трех метрах от дуба. Неожиданно поднявшийся ветер отнес его на 9 метров за 12 секунд. На каком расстоянии от дерева оказался колобок через 4 секунды? Через какое время колобок окажется в 9 метрах от дерева?» (рис. 7).

Далее приведем примеры задач с параметрами из физики:

2. Задача о движении тела.

Рассмотрим уравнение движения тела, которое можно записать в виде:

$$S(t) = v_0 t + S_0,$$

где параметрами являются: v_0 – начальная скорость, S_0 – начальное расстояние. Если скорость увеличивается на a , то новое уравнение движения будет:

$$S(t) = (v_0 + a)t + S_0$$

3. Задача о температуре:

Температура тела в зависимости от времени может быть представлена линейной функцией:

$$T(t) = T_0 + kt,$$

где параметрами являются: T_0 – начальная температура, а k – коэффициент изменения температуры. Если коэффициент изменения увеличивается на m , то новая функция будет:

$$T(t) = T_0 + (k + m)t.$$

4. Задача о теплоте:

Необходимо определить количество теплоты, необходимое для нагрева массы m вещества с удельной теплоемкостью c от температуры T_1 до температуры T_2 . Количество теплоты вычисляется по формуле

$$Q = mc(T_2 - T_1),$$

где параметры: масса m , удельная теплоемкость c , начальная температура T_1 , конечная температура T_2 .

Эти задачи иллюстрируют использование параметров в физических расчетах и помогают учащимся лучше понять связь между различными физическими величинами.

Заключение

В заключение отметим, что решение задач с параметрами играет важную роль в развитии познавательной самостоятельности учащихся при обучении алгебре в школе. Комплексный подход, который включает межпредметные связи и использование динамической среды GeoGebra, способствует более глубокому пониманию материала и развитию исследовательских навыков у учащихся. Решение

таких задач является важным инструментом для проверки уровня математического мышления, развития аналитических способностей.

Примеры задач, связанные с реальными процессами из физики, показывают, что задачи с параметрами имеют практическое применение и способствуют развитию критического мышления при выборе подходов к решению. Таким образом, статья акцентирует внимание на значимости задач с параметрами в образовательном процессе и предлагает пути и рекомендации для их эффективного применения в практике обучения.

Необходимо подчеркнуть необходимость дальнейших исследований в области методики преподавания алгебры, направленных на развитие познавательной самостоятельности и использование современных технологий в обучении.

Литература

1. Амучиева Т.С. Формирование логического мышления школьников на основе задач с параметрами // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1. С. 236–238.
2. Горнштейн П.И., Розов Н.Х. Современные методики обучения и важность задач с параметрами для итоговой аттестации // Научные исследования в образовании. 2023. Т. 12, № 2. С. 15–22.
3. Евсеева А.И. Уравнения с параметрами // Математика в школе. 2003. № 7. С. 10–17.
4. Иванова Т.А. Интеграция межпредметных связей в обучении решению задач с параметрами // Журнал педагогических исследований. 2024. № 1. С. 10–18.
5. Кара-Сал Н. М., Монгуш А.С., Бичи-оол Е.К., Танзы М.В., Ивирсина Н.Б. Обучение приему решения задач с параметрами в тригонометрии // Вестник ТувГУ. 2024. № 4. С. 3–12.
6. Кашицына Ю.Н. Методика обучения решению задач с параметрами с использованием программы GeoGebra // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1. С. 249–255.
7. Кузнецов А.А. Различные методы решения задач на параметры в школьной математике: трудности и рекомендации по обучению // Математическое образование. 2021. № 3. С. 45–52.
8. Напалков С.В. Развитие познавательной самостоятельности через современные технологии // Образование и наука. 2024. № 3. С. 45–58.
9. Носикова Я.Н. Понятие «Познавательная самостоятельность»: историко-педагогический анализ // Наука и школа. 2015. № 3.
10. Пустовойтов В.Н. Структурные компоненты познавательной самостоятельности // Вопросы психологии образования. 2002. № 4. С. 56–62.
11. Розов Н.Х. Вечные вопросы о школьном курсе математики. Чему учить? Как преподавать? // Математика в школе. 2000. № 6, с. 34–36.
12. Сидоров И.И., Петрова А.А. Анализ типичных ошибок учащихся при решении задач с пара-

метрами // Вестник образования. 2020. № 5. С. 28–34.

13. Троякова Г.А. Динамическая среда GeoGebra в обучении решению задач с параметрами. Информатизация образования и методика электронного обучения. Цифровые технологии в образовании. Материалы V Международной научной конференции. Красноярск, 21–24 сентября 2021 г. В двух частях Часть 1. С. 487–491.
14. Троякова Г.А. Динамическая среда GeoGebra как фактор формирования профессиональных компетенций учителя математики. Информатизация образования и методика электронного обучения: материалы II Международной научной конференции. Красноярск, 25–28 сентября 2018 г. В 2 ч. Ч. 2. С. 327–332.
15. Троякова Г.А. Формирование функциональной грамотности старшеклассников с привлечением GGB. Информатизация образования и методика электронного обучения. Цифровые технологии в образовании. Материалы VI Международной научной конференции. Красноярск, 21–24 сентября 2022 г. В двух частях ЧАСТЬ 1 371–374.
16. Троякова Г. А., Монгуш А.С., Танзы М.В. Методика подготовки учащихся к решению задач с параметрами с использованием среды GeoGebra. Журнал «Мир науки, культуры, образования», 2018. № 5 (72). С. 27–34.
17. Yilmaz-Can, D., Baber-Elbistan, B. D., Pekgöz, Ş., Şensin, C. (2023). Mathematical problem-solving in action: Teachers' strategies and approaches in the classroom. In EJERCongress 2023 Conference Proceedings (pp. 476–492).
18. Пустовойтов В.Н. Развитие познавательной самостоятельности у школьников в процессе обучения математике: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.Н. Пустовойтов; Брянский гос. ун-т. – Брянск, 2002.

THE ROLE OF PROBLEMS WITH PARAMETERS IN THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS AND IMPROVING THE MATHEMATICAL CULTURE OF STUDENTS

Troyakova G.A., Mongush A.S., Kara-Sal N.M., Tanzy M.V.
Tuva State University

The statement of the problem. The article discusses problems with parameters as a means of developing cognitive activity of students in algebra lessons. These tasks help to assess the level of mathematical thinking and research skills, but they remain difficult and require logical thinking. To visualize the dependencies between variables and parameters in problems such as equations and inequalities, it is proposed to use a graphical approach. Solving problems with parameters can be considered through the prism of cognitive independence, manifested in initiative and striving for new knowledge. The purpose of the article is to show how tasks with parameters contribute to the development of cognitive independence of students. Methodology and methods of research. The study uses an integrated approach combining various teaching methods. Interdisciplinary connections are used to integrate knowledge from different fields, which deepens the understanding of the subject. Research results. The main results of the study are aimed at developing the cognitive independence of students when learning to solve problems with parameters in algebra lessons, through an integrated approach consisting in the use of interdisciplinary connections that show the practical application of mathematical knowledge, the dynamic Geogebra environment for visualizing the solution of equations and inequalities

with parameters. Conclusion. Thus, an integrated approach, including interdisciplinary connections and the use of the dynamic Geogebra environment, contributes to the effective development of cognitive independence of students in their learning to solve problems, equations and inequalities with parameters.

Keywords: cognitive independence, interdisciplinary connections, GeoGebra dynamic environment, mathematical thinking, research activity.

References

1. Amuchieva T.S. Formation of logical thinking of schoolchildren based on problems with parameters // The world of science, culture, education. 2022. No. 1. P. 236–238.
2. Gornshstein P. I., Rozov N. Kh. Modern teaching methods and the importance of problems with parameters for final certification // Scientific research in education. 2023. Vol. 12, No. 2. P. 15–22.
3. Evseeva A.I. Equations with parameters // Mathematics at school. 2003. No. 7. P. 10–17.
4. Ivanova T.A. Integration of interdisciplinary connections in teaching solving problems with parameters // Journal of pedagogical research. 2024. No. 1. P. 10–18.
5. Kara-Sal N. M., Mongush A.S., Bichi-ool E.K., Tanzy M.V., Ivirsina N.B. Teaching the technique of solving problems with parameters in trigonometry // Bulletin of TuvS U. 2024. No. 4. Pp. 3–12.
6. Kashitsyna Yu.N. Methodology of teaching solving problems with parameters using the GeoGebra program // The world of science, culture, education. 2020. No. 1. Pp. 249–255.
7. Kuznetsov A.A. Various methods for solving problems on parameters in school mathematics: difficulties and recommendations for teaching // Mathematical education. 2021. No. 3. Pp. 45–52.
8. Napalkov S.V. Development of cognitive independence through modern technologies // Education and Science. 2024. No. 3. P. 45–58.
9. Nosikova Ya.N. The concept of “Cognitive independence”: historical and pedagogical analysis // Science and school. 2015. No. 3.
10. Pustovoitov V.N. Structural components of cognitive independence // Questions of educational psychology. 2002. No. 4. P. 56–62.
11. Rozov N. Kh. Eternal questions about the school mathematics course. What to teach? How to teach? // Mathematics at school. 2000. No. 6, pp. 34–36.
12. Sidorov I.I., Petrova A.A. Analysis of typical mistakes of students in solving problems with parameters // Herald of education. 2020. No. 5. P. 28–34.
13. Troyakova G.A. Dynamic environment GeoGebra in teaching solving problems with parameters. Informatization of education and methods of e-learning. Digital technologies in education. Proceedings of the V International Scientific Conference. Krasnoyarsk, September 21–24, 2021. In two parts. Part 1. Pp. 487–491.
14. Troyakova G.A. Dynamic environment GeoGebra as a factor in the formation of professional competencies of a mathematics teacher. Informatization of education and methods of e-learning: Proceedings of the II International Scientific Conference. Krasnoyarsk, September 25–28, 2018. In 2 parts. Part 2. Pp. 327–332.
15. Troyakova G.A. Formation of functional literacy of high school students with the involvement of GGB. Informatization of education and methods of e-learning. Digital technologies in education. Proceedings of the VI International Scientific Conference. Krasnoyarsk, September 21–24, 2022. In two parts PART 1 371–374.
16. Troyakova G. A., Mongush A.S., Tanzy M.V. Methods of preparing students to solve problems with parameters using the GeoGebra environment. Magazine “World of Science, Culture, Education”, 2018. No. 5 (72). P. 27–34.
17. Yilmaz-Can, D., Baber-Elbistan, B. D., Pekgöz, Ş., Şensin, C. (2023). Mathematical problem-solving in action: Teachers' strategies and approaches in the classroom. In EJERCongress 2023 Conference Proceedings (pp. 476–492).
18. Pustovoitov V.N. Development of cognitive independence in schoolchildren in the process of learning mathematics: author's abstract. dis. ... candidate of ped. sciences [Text] / V.N. Pustovoitov; Bryansk State University. – Bryansk, 2002.

Анализ студенческих методических рекомендаций по формированию навыков диалогической речи по учебно-речевым ситуациям при обучении английскому языку в начальной школе на основе УМК для 2-го класса

Фазмутдинова Римма Рашидовна,

старший преподаватель кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
E-mail: rimfaz@mail.ru

В данной статье анализируется опыт студенческой практики по обучению диалогической речи по учебно-речевым ситуациям в начальной школе. Рассматриваются такие понятия как: «учебно-речевая ситуация», «диалогическая речь» и пути обучения диалогической речи в методике преподавания английского языка. Приводятся результаты проведенного студентами анализа учебно-методического комплекса для начальной школы, на основе которого студенты-практиканты проводили занятия по английскому языку с учащимися 2-го класса общеобразовательной школы, а также дается заключение по представленным студентами методическим рекомендациям по формированию навыков диалогической речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, учебно-речевые ситуации, учебно-методический комплекс, методические рекомендации.

Введение

Диалогическая речь является основной формой речевого общения, поэтому развитие навыков диалогической речи при изучении иностранного языка является одной из ключевых задач, требующей грамотных методических решений для осуществления полноценной коммуникации. Даже уже на начальном этапе обучения, согласно образовательным стандартам для начального образования, учащиеся должны формировать навыки диалогической речи и развивать такие умения как [1]:

- вести диалог этикетного характера (уметь приветствовать и отвечать на приветствия, знакомиться, вежливо прощаться, благодарить и извиняться);
- вести диалог – расспрос (выяснять «где?», «как?», «что?» и «когда?» происходит);
- вести диалог – побуждение к действию (уметь обратиться с просьбой, выразить готовность или отказ ее выполнить).

Однако данные требования не всегда в полной мере реализуются на практике. Особенно это отмечают студенты-практиканты. Приходя в школы с хорошим запасом теоретических знаний по методике преподавания английского языка, они часто сталкиваются с тем, что на практике многое остается без внимания. В частности в обучении диалогической речи можно выделить противоречие между потребностью использования ситуаций для формирования навыков диалогической речи на уроке английского языка и недостаточной разработанностью методических пособий и методик обучения диалогической речи с использованием ситуаций, что определяет актуальность данной проблемы. В данной статье мы ставим задачу дать теоретическое обоснование использованию учебно-речевых ситуаций в формировании навыков диалогической речи в процессе обучения английскому языку в начальной школе и определить практическую ценность методических рекомендаций, данных студентами-практикантами при прохождении практики по преподаванию английского языка во 2 классе общеобразовательной школы.

Материал и методы

Для решения поставленной задачи использовались такие методы исследования как: анализ литературы по методике обучения ИЯ; критический анализ учебно-методического комплекса по английскому языку для начального этапа обучения; анализ пред-

ставленных студентами методических рекомендаций по обучению диалогической речи; систематизация полученной информации. Материалом исследования послужил учебно-методический комплекс «Английский язык. 2 класс» (авторы: П. Кузовлев, Э.Ш. Перегудова, С.А. Пастухова).

Результаты

Теоретическая значимость изучения данной проблемы заключается в определении основных подходов и путей в обучении диалогической речи в начальной школе и в аргументации необходимости применения разнообразных учебно-речевых ситуаций при формировании навыка диалогической речи в процессе обучения английскому языку в начальной школе.

Практическая значимость подразумевает апробацию данных студентами-практикантами методических рекомендаций при выполнении заданий и упражнений, направленных на развитие диалогической речи у учащихся 2 класса на базе учебно-методического комплекса под редакцией П. Кузовлева.

Основная часть

Начальное образование как особая ступень в развитии учащихся предполагает организацию комфортной среды на уроке, в которой младшие школьники могли бы осваивать новые навыки и умения. Отработка навыков диалогической речи требует наиболее естественных положительных эмоций, поскольку «диалогическая речь – представляет собой форму вербального общения, оказывающей эмоциональное воздействие на человека, нередко побуждающей его к практической деятельности» [2, с. 45]. По определению О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной диалогическая речь является естественной формой языкового общения и состоит из обмена высказываниями, для которых характерны: вопрос, ответ, добавления, пояснения, возражения, реплики» [3]. Исследователи подчёркивают, что для диалога свойственны: краткость; реплицирование; быстрота реакции; динамичная смена ролей; возможность недосказанности, обусловленная внеязыковым контекстом.

Очевидно, что формирование диалогической речи у младших школьников на уроках английского языка представляет для педагога достаточно сложную задачу из-за многокомпонентной формы диалога, овладение которой предусматривает изучение не только клише и разговорной лексики, но и речевой этики, мимики и жестов, поэтому наиболее эффективными формами работы с учащимися на начальном этапе можно считать: игровые, ролевые и коммуникативные. Так, в методической литературе рассматриваются несколько методов и подходов к обучению диалогической речи:

1. Коммуникативный подход – ориентирован на способности учащихся эффективно общаться и взаимодействовать на английском языке. Уроки строятся в форме диалогов, ролевых игр и других

коммуникативных заданий, чтобы стимулировать учеников к активному использованию языка в различных ситуациях [4].

2. Функциональный подход, при котором уроки английского языка организованы в соответствии с функциями языка (запрос информации, предложение помощи, описание предпочтений и т.п.) Учащиеся изучают язык, необходимый для выполнения конкретных коммуникативных задач, что помогает им сразу применять усвоенные знания на практике.

3. Игровой подход – особо важный на уроках английского языка в начальной школе, т.к. разнообразие игр помогает школьникам младших классов не только повысить свои языковые навыки, но и развить коммуникативные навыки (слушание, говорение, чтение и письмо).

4. Технологический подход – предполагает использование современных технологий (интерактивные доски, компьютерные программы, онлайн-ресурсы, приложения и другие мультимедийные средства) для обучения английскому языку, что предоставляет дополнительные возможности для практики диалогической речи и позволяет делать уроки более интерактивными и интересными в целом.

Отметим также, что в методике преподавания иностранных языков сложились два пути обучения диалогической речи – дедуктивный и индуктивный.

При *дедуктивном* пути – обучение начинается с целого диалогического образца, рассматриваемого в качестве структурно-интонационного эталона для построения ему подобных. Сначала диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов и, наконец, учащиеся подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый.

При *индуктивном* пути – обучение предполагает путь от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации. Этот метод считается предпочтительным, поскольку с самого начала нацелен на взаимодействие, лежащее в основе диалогической речи; становление речевых умений и навыков при таком пути происходит в процессе общения [5, с.209]. Эталонный диалог здесь может выступать как образец для подражания, а не для заучивания, и такая опора на аналогию играет большую роль при формировании первичных умений.

При этом одной из важных черт диалога является ситуативность, поскольку

успех диалогического общения на уроке во многом зависит от заданной ситуации и понимания учащимися речевой задачи общения.

Согласно Гальсковой Н.Д., учебно-речевая ситуация представляет собой совокупность условий, побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определенного речевого материала [6]. Среди существующих классификаций учебно-речевых ситуаций Скалкин В.Л. выделя-

ет четыре и распределяет их по степени трудности [7]: *реальные дополняемые* (предполагают добавление новой информации, описания, выводов), *проблемные* (с выдвиганием собственных предположений и гипотез), *воображаемые* (где участники диалога вовлечены в спор или дискуссию) и *ролевые* (ситуации, в которых учащиеся самостоятельно определяют тему разговора и примеряют на себя новые образы и роли).

В свою очередь Пассов Е.И., подчеркивает функции учебно-речевых ситуаций [8]. Так, ситуации *формируют* речевые навыки учащихся, *мотивируют* речевую деятельность, *развивают* речевое умение, служат способом *преподнесения материала*. При этом для создания учебно-речевой ситуации необходимо отобрать и организовать материал так, чтобы он соответствовал и структурной, и содержательной стороне.

Так, на основе рассмотренных выше понятий студентами-практикантами был проведен анализ учебно-методического комплекса В.П. Кузовлева, Э.Ш. Перегудовой, С.А. Пастуховой [9] для 2 года обучения английскому языку в начальной школе с целью определения особенностей подачи материала в данном УМК и наличия упражнений, необходимых для организации работы по развитию навыков диалогической речи с использованием речевых ситуаций на уроке английского языка.

В результате анализа было выявлено, что данный УМК отвечает таким методическим принципам как: от простого к сложному, от изученного материала к новому; а также принципам наглядности и избыточности.

Во всех компонентах УМК содержится избыточный материал, который обеспечивает возможность выбора в зависимости от интересов, способностей и уровня обученности учащихся. При этом технология обучения предполагает комплексный подход, так что новый материал усваивается одновременно во всех четырех видах речевой деятельности, что не только способствует более прочному усвоению материала, но и позволяет ученику компенсировать недостающую способность за счет более развитых.

Каждый урок в УМК представлен как сценарий, где в качестве собеседников выступают сказочные герои, герои мультфильмов, драконы, монстры и животные, что позволяет осуществлять подачу материала в игровой форме.

В рамках курса УМК дети изучают следующие темы: «Семья», «Помощь по дому», «Игры и игрушки», «Праздники», «Свободное время», «Занятия спортом», «Путешествия», «Друзья», «Любимые питомцы» и «Любимые персонажи». Поскольку в ходе прохождения практики студенты работали с темой «Путешествия», именно этот раздел учебника (уроки № 29–39) был подробно проанализирован на предмет организации упражнений. Рассмотрев 10 уроков, студенты определили, что упражнения, направленные на развитие диалогической речи, в основном соответствуют дедуктивному пути обучения. То есть дается ре-

чевой образец, например, в задании указано, что «друзья спрашивают друг у друга, что они умеют делать, чтобы жить на острове» и приводится уже готовый диалог:

Can you swim? – Yes, I can

Can you hunt? – No, I can't

А далее диалог сопровождается рядом заданий на формирование лексических и грамматических навыков говорения, где требуется содержательное заполнение образца путем подстановки. Для самостоятельной отработки пройденного на уроке лексического и грамматического материала, есть также ряд заданий на заполнение, подстановку и замену лексических и грамматических единиц в рабочей тетради. Например, такие упражнения, где требуется расположить кубики в правильном порядке, при том, что каждый кубик представляет собой подлежащее, модальный глагол и основной глагол, т.е. учащиеся учатся правильно строить порядок слов в вопросе. Также упражнения на заполнение таблицы, где наглядно показано действие и основной глагол, учащиеся должны выбрать правильный глагол в соответствии с картинкой и соединить столбики в таблице так, чтобы сложить правильный вопрос или ответ, здесь уже проверяется не только грамматическая сторона построения вопроса, но и правильное лексическое оформление.

Количественный анализ лексико-грамматических упражнений, направленных на развитие диалогической речи по дедуктивному пути показал, что упражнения представлены в достаточном количестве на этапах варьирования диалога-образца лексическими элементами и на этапе отработки грамматических элементов, однако недостаточно на этапе внедрение своих собственных диалогов (рис. 1).

Количественный анализ упражнений по развитию диалогической речи

- индуктивный путь
- дедуктивный путь - этап варьирования лексическим наполнением
- дедуктивный путь - этап отработки грамматических элементов
- дедуктивный путь - этап представления диалога-образца
- дедуктивный путь - этап ведения собственных диалогов

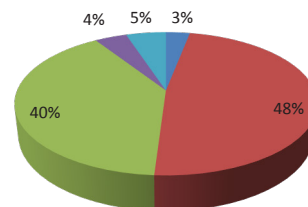


Рис. 1. Количественный анализ упражнений по развитию диалогической речи

Что касается упражнений, направленных на развитие диалогической речи по индуктивному пути, их количество крайне незначительное, в основном они встречаются уже в конце раздела. Очевидно, предполагается, что к концу раздела учащиеся уже в достаточной мере отрабатывают модели диалогов, с тем, чтобы самостоятельно вести похожий диалог уже без образца, а просто

на основе учебно-речевой ситуации. В качестве примера упражнения развития диалогической речи по индуктивному пути является задание, когда учащимся предлагается ролевая игра, в которой группе учащихся из трех человек раздаются карточки с ролями (Питер Пэн, Венди и Джон), в каждой роли есть задание узнать у друга (друзей), что он (и) умеют делать.

Что касается типов диалогов, которые положительно должны научиться составлять дети в разделе учебника по теме «Путешествия», то в данных уроках в основном наблюдаются упражнения, направленные на отработку диалогов этикетного характера с приветствиями и прощаниями, а также диалог-расспрос.

В плане применения различных типов учебно-речевых ситуаций как эффективного средства формирования коммуникативных умений учащихся, следует отметить, что в рассматриваемом разделе УМК чаще всего встречаются:

1. реальные дополняемые, к которым можно отнести ситуацию: «познакомить друга с одним из членов семьи»;
2. воображаемые, типа – «представь, что Питер и Венди отправляются на остров. Что они не могут сделать?»;

Студентами также было отмечено, что в данном УМК большое значение отводится играм как способу обучения иноязычной устной речи. Именно в этом виде деятельности формируются основные компоненты самостоятельной учебной деятельности (упражнения “Let’s play”, “Let’s sing”, “Role play”)

Таким образом, проведенный анализ показал, что УМК для 2 класса П. Кузовлева, Э.Ш. Перегудовой, С.А. Пастуховой предоставляет ряд возможностей для развития диалогической речи, но объем упражнений, с помощью которых реализуется коммуникативная задача представлен неравномерно на разных этапах обучения диалогу.

УМК содержит ряд упражнений, использующих ситуации для обучения диалогической речи, однако, также важно учитывать, насколько грамотно и в каком объеме представленные упражнения применяются непосредственно на уроке. В этой связи студенты-практиканты также проанализировали опытно-практическую деятельность педагога-предметника, ведущего уроки английского языка во 2 классе, чтобы определить, какое место в учебном процессе занимает диалогическая речь, в результате чего выяснилось, что диалогической речи отводится небольшое количество времени на уроке английского языка – около 20% (7–10 минут), т.е. непосредственно до этапа выхода обучающихся на условно спонтанный диалог на уроке дело, как правило, не доходит. Таким образом, было выявлено, что, несмотря на наличие в рассматриваемом УМК разнообразия упражнений, направленных на развитие диалогической речи, уровень сформированности умений диалогической речи у учащихся недостаточно высокий. В какой-то степени это также связано с неравномерным распределением упражнений по объему

предлагаемых речевых задач на разных этапах формирования навыка. Так, на этапе, когда учащиеся должны переходить к воспроизведению нового диалога на основе диалога-образца, мы наблюдаем недостаточное использование типов речевых ситуаций, направленных на спонтанное реагирование на реплики партнера, а также умению реализовывать речевые функции с помощью различных языковых и речевых средств.

Проведя анализ УМК и опытно-практической деятельности учителя-предметника, студенты-практиканты разработали ряд методических рекомендаций для выполнения заданий и упражнений, направленных на развитие диалогической речи у учащихся 2 класса и попытались применить их на практике.

Так, для того чтобы все обучающиеся имели как можно больше возможностей и времени для общения на иностранном языке на уроке, необходимо:

- 1) преимущественно использовать простую форму диалога с мини-структурными репликами, например, при изучении темы ‘Travelling’ диалог у младших школьников может быть представлен следующим образом:

– Hello, Jack!
 – Hi, Peter!
 – Do you like travelling?
 – Yes, I do.
 – Do you travel by car?
 – No, I do not. I travel by train...etc.

- 2) шире использовать групповые и парные режимы работы на уроке;

3) создавать игровые ситуации (инсценировки сказок), где уровень мотивации достаточно высок, и даже если говорит один человек, а другие не включены в общий режим работы, они могут выполнять другие речевые действия: слушать, записывать, выписывать или рисовать и т.д., т.е. необходимо включать использование приемов коллективного взаимодействия, что особенно важно на младшем этапе обучения.

Примерами воображаемых ситуаций с элементами ролевой игры могут быть следующие варианты: “Вы встретились с туристом из Великобритании. Давайте познакомимся с ним поближе” – диалог-знакомство; или при изучении темы “Животные”: “К нам в класс пришел сотрудник зоопарка. Разыскивается сбежавшее животное. Дается описание животного”. Учащиеся пытаются догадаться, о ком идет речь.

4) Ситуации желательно моделировать различными способами: с помощью наглядности, словесного описания, инсценирования. Например, при изучении темы “Семья” учащиеся приносят фотографии членов своей семьи. Можно предложить следующие задания: «покажи фотографии членов твоей семьи и расскажи о них». Класс должен быть готов задать вопросы.

Применительно к разным темам ученики также могут делать зарисовки, затем рассказывать, что у них получилось.

5) Речевая ситуация должна (по возможности): быть адекватной, реальной ситуации общения; предельно ясной учащимся; воспитывать у них внимательное отношение к одноклассникам, чувство инициативности; должна стимулировать мотивацию учения; вызывать у школьников интерес к заданию, желание хорошо его выполнить. Например, можно использовать ситуации, заключающие в себе идею оказания помощи кому-либо: “Help your mother in her work” (to cook soup, to clean the room).

Кроме того, помимо представленных выше рекомендаций студентами –практикантами были также предложены отдельные указания по применению ситуативных картинок в работе над диалогической речью. По картинкам можно поговорить, обсудить проблему, задать вопросы, выбирая из накопленного в памяти материала то, что требуется для беседы в данной ситуации, что активизирует речевую деятельность учащихся. Так, можно использовать следующий алгоритм:

1. рассмотреть картинку с тем, чтобы представить себе ситуацию, в которой будет протекать беседа;
2. постараться вспомнить отдельные реплики, которые можно использовать в беседе в данной ситуации;
3. позволить учащимся самим определить структуру диалога для данной конкретной ситуации;
4. следовать главному условию общения – не бояться ошибок, не бояться плохой оценки.

Далее рассмотрим опыт реализации студентами-практикантами их собственных рекомендаций на практике в ходе обучения младших школьников диалогической речи английского языка посредством учебно-коммуникативных ситуаций на примерах отдельных уроков (фрагментов) из серии уроков по теме “Travelling” на базе УМК для 2 класса П. Кузовлева, Э.Ш. Перегудовой, С.А. Пастуховой.

Так, на уроке “Happy families” студенты-практиканты следовали следующим этапам работы с диалогом:

1. *Рецептивный этап.* Учащихся знакомят с темой урока и предлагают выполнить несколько заданий на понимание и осмысление услышанного или прочитанного диалога. Глядя на представленную в учебнике картинку, школьники пытаются вспомнить слова по теме “Family”, например: “sister”, “mother” и др.; затем, слушая диалог, дети проверяют, правильно ли они называли слова по картинке. Понимание учащимися содержания диалога осуществляется упражнением на заполнение пропусков.

Далее учитель обращает внимание детей на выделенные в диалоге слова и на их произношение: “father”, “brother”, значение которых дети определяют благодаря языковой догадке.

2. *Репродуктивно-аналитический этап.* На базе серии аналогичных микроситуаций и функциональных опор, студенты-практиканты предлагают

учащимся выполнить задания на воспроизведение диалога (прочтение диалога по ролям в парах) и далее внести незначительные изменения, используя слова из рамки, и снова прочитать в парах.

3. *Комбинаторно-конструктивный этап.* Учащимся предложено ознакомиться с учебно-речевой ситуацией и составить собственный диалог с учётом ситуации. Студенты-практиканты разработали несколько вариантов ситуаций, например:

- Давайте поиграем в игру “Happy family”. Учащиеся должны выяснить у кого больше родственников в семье, задавая вопрос Have you got? Has she got? Данную игру можно разбавить не только лексикой близких родственников, но и вспомнить названия домашних питомцев, так как они тоже могут считаться членами семьи.
- Представьте ситуацию, что к вам приехал дальний родственник, а вы не знаете кто он, спросите маму(сестру) кто он и откуда. (Можно использовать карточки с картинками и словами “aunt”, “uncle” и др.) При использовании данной ситуации, не только отрабатывается лексика по данной теме, но и активизируется лексика предыдущих тем, в частности вопросы “Where is (s) he from?”
- Можно предложить ролевую игру, где каждый ученик родственник, а коммуникативная задача заключается в том, чтобы они выяснили, чем они могут помочь друг другу или куда могут/хотят поехать ит.п.

Таким образом, в ходе освоения данного фрагмента уроков в разделе темы “Travelling” можно предложить несколько учебно-речевых ситуаций разных типов, что способствуют более глубокой отработке умений и навыков диалогического общения. В работе с последующими фрагментами уроков в рамках заданной темы, можно использовать следующие учебно-речевые ситуации:

На уроке “I’ve got a nice family” после объяснения нового грамматического материала ученики закрепляют ранее изученную лексику по теме «Семья» и «Внешность». Ситуация: «Представьте, что ваш друг рисует портрет вашей семьи и спрашивает об их внешности. Опишите ему членов своей семьи». На доске представлена функциональная опора в виде незаконченных предложений. Учащиеся составляют диалог в парах, используя данную опору, учитель подходит к каждой паре и проверяет правильность выполнения данного задания в ходе выполнения работы. Затем прослушивается 1–2 диалога.

Как показала практика, дети с интересом вовлекаются в выполнение данных заданий, а благодаря представленным опорам значительно экономится время на уроке, учащиеся больше времени отводят на проговаривание диалога, на условно-речевую коммуникацию. Таким образом, обозначенные выше фрагменты имеют целью формирование навыков диалогической речи с помощью учебно-

речевых ситуаций, формирование грамматических навыков, развитие умения читать и понимать речь на слух с полным пониманием содержания.

По результатам практики использование учебно-речевых ситуаций на уроках было отмечено студентами-практикантами как одно из наиболее эффективных средств по формированию речевых навыков, т.к. они:

- ставят учащихся в условия однотипные с реальными;
- позволяют активизировать разговорные формулы, определенную лексику, грамматические структуры, не фиксируя внимания на них;
- пробуждают воображение учащихся, заставляя их оформить свою мысль на иностранном языке.

Очевидно также, что наибольшие возможности в воплощении речевых ситуаций открываются в игровой деятельности детей.

Выводы

Рассмотрев представленные студентами методические рекомендации по формированию навыков диалогической речи с использованием учебно-речевых ситуаций, а также опыт применения этих рекомендаций при обучении младших школьников английскому языку, мы пришли к следующим выводам:

Рекомендации, предложенные студентами, доказали свою состоятельность, т.к. по результатам практики было выявлено, что последовательное и частое применение заданий с использованием учебно-речевых ситуаций в обучении диалогу вырабатывает у детей привычку следовать определенному алгоритму, что позволяет осваивать некоторые этапы урока быстрее, высвобождая больше времени на условно-речевую коммуникацию.

Учебно-речевые ситуации при этом дают возможность уже на раннем этапе обучения практиковать аутентичную коммуникацию на английском языке, понимать культурные особенности и нюансы общения. Школьники изучают социальные нормы, обычаи и традиции говорящих на английском языке стран, что способствует их культурному обогащению и умению адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям.

Таким образом, внедрение учебно-речевых ситуаций на уроках английского языка позволяет предвосхищать естественные речевые ситуации и, таким образом, готовить к реальной речевой коммуникации и обеспечивать перенос речевых действий из условных упражнений в речевую практику.

С использованием ролевых игр, ситуационных заданий и аутентичных материалов можно создавать стимулирующую и интерактивную обучающую среду, которая способствует успешному освоению языка учащимися начальных классов.

Литература

1. Федеральная рабочая программа начального общего образования (английский язык)

(для 2–4 классов образовательных организаций) М.: 2023

2. Маркова С.С. Обучение иноязычной диалогической речи как основа подготовки к межкультурной коммуникации средствами педагогического процесса // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 2 (23). С. 44–48.
3. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-методическое пособие / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. М.: Владос, 2013. 287 с.
4. Банарцева Арина Владимировна Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2017. № 1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1> (дата обращения: 12.02.2025).
5. Читао Ирина Айтеевна К вопросу о приемах обучения диалогу в старших классах // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-priemah-obucheniya-dialogu-v-starshih-klassah> (дата обращения: 12.02.2025).
6. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин яз. выс. пед. учеб. завед. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 190–215.
7. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. – М.: Просвещение, 2022. – 128 с.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1999. – 276 с.
9. П. Кузовлев, Э.Ш. Перегудова, С.А. Пастухова Английский язык. 2класс: учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе в 2-х частях (7-е издание) – М.: Просвещение, 2011.-128с.

ANALYSIS OF STUDENT METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS ON THE FORMATION OF DIALOGIC SPEECH SKILLS IN EDUCATIONAL AND SPEECH SITUATIONS WHEN TEACHING ENGLISH IN ELEMENTARY SCHOOL BASED ON THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX TEXTBOOK FOR THE 2ND GRADE

Fazmutdinova R.R.

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

This article analyzes the experience of student practice of teaching dialogic speech in educational and speech situations in elementary school. Such concepts as “educational and speech situation”, “dialogic speech” and ways of teaching it in the English language teaching methodology are considered. The results of the students’ analysis of the educational and methodological complex for primary schools, on the basis of which the students conducted English language classes with students of the 2nd grade of secondary schools, are presented, and a conclusion is given on the methodological recommendations presented by the students on the formation of dialogic speech skills.

Keywords: Dialogic speech, educational and speech situations, educational and methodological complex, methodological recommendations.

References

1. Federal work program of primary general education (English) (for grades 2–4 of educational organizations) Moscow: 2023
2. Markova S.S. Teaching foreign-language dialogic speech as a basis for preparing for intercultural communication by means of the pedagogical process// Educational resources and technologies. 2018. No. 2 (23). pp. 44–48.
3. Ushakova O.S. Methods of speech development in preschool children: textbook. – methodical manual / O.S. Ushakova, E.M. Strunina. Moscow: Vados, 2013. 287 p.
4. Arina V. Banartseva, A communicative approach to teaching a foreign language // Vestn. Sam. gos. tech. un-ta. Ser. Psychological and pedagogical sciences. 2017. No. 1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku-1> (accessed 02.12.2025).
5. Chitao Irina Aitechevna On the issue of teaching methods of dialogue in high schools // Bulletin of the Adygea State University. 2006. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-priemah-obucheniya-dialogu-v-starshih-klassah> (accessed 12.02.2025).
6. Galskova N.D. Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology: textbook. student's handbook. lingv. un-tov and fac. Institute of Higher Pedagogical Studies. institution. – M.: Publishing center "Academy", 2008. – pp.190–215.
7. Skalkin V.L. Communicative exercises in English. – M.: Enlightenment, 2022. – 128 p.
8. Passov E.I. Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication. Moscow: Russian Language, 1999. 276 p.
9. P. Kuzovlev, E. Sh. Peregudova, S.A. Pastukhova English. 2nd class: studies. for general education. organizations with adj. to the electron. On a medium in 2 parts (7th edition) – Moscow: Prosveshchenie, 2011.-128s.

Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам в системе высшего образования

Чечуй Эмилия Петровна,

канд. филол. наук, заведующий кафедрой иностранной филологии, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

E-mail: hallochen87@mail.ru

В статье раскрывается проблематика изменения подхода к преподаванию иностранных языков в современном учреждении высшего профессионального образования в связи с новыми тенденциями времени; отмечается, что выпускнику филфака выдвигаются принципиально новые требования по формированию его профессиональных и личностных качеств, а именно креативных способностей, общеобразовательной и профильной подготовки в соответствии с уровнем его социальной адаптации. Актуальность проблемы обучения иностранному языку для специальных целей растет сегодня также в связи с тем, что изменения в характере высшего образования все активнее ориентируют студентов на свободное развитие личности, на проявление творческой инициативы, самостоятельность студентов, конкурентоспособность и мобильность будущих специалистов.

В статье определены конкретные методы, подходы и технологии обучения иностранному языку научной и профессиональной направленности, которые оптимизируют развитие коммуникативной компетенции, овладение социокультурными нормами профессионального иностранного языка и подготовку студентов к непрерывному иноязычному самообразованию; подчеркнута, что одним из эффективных средств интенсификации обучения иностранным языкам в языковом вузе считается профессионально-ориентированный мультимедийный курс; освещены методы и технологии обучения, которые целесообразно перенести в онлайн-среду с целью формирования общих и профессионально-ориентированных коммуникативных речевых компетенций для обеспечения успешного иноязычного общения в деловом и профессиональном контексте.

В выводах подчеркивается, что современные подходы в преподавании иностранных языков в современных учреждениях профессионального образования, прежде всего, заключаются в умении преподавателей сочетать методы обучения, основанные на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка и разработке целостной системы обучения студентов речевого общения на профессиональные темы; инновационные образовательные технологии в комплексе с традиционными технологиями обучения иностранным языкам в языковых вузах стимулируют развитие коммуникативной компетенции студентов, готовят будущих специалистов к самообразованию, самостоятельному решению различных проблем в контексте будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Высшие учебные заведения РФ; методика обучения; иностранные языки; профессиональное образование; профессионально-ориентированный подход; современные технологии; онлайн-среда; мультимедийный курс; учебно-познавательная компетентность; языковое образование; непрерывное самообразование.

Постановка и актуальность проблемы

В условиях современной социокультурной парадигмы возникает объективная потребность в создании кадрового резерва высококвалифицированных специалистов, обладающих компетенциями в сфере владения иностранными языками, что является необходимым условием эффективной реализации профессионально значимых функций и междисциплинарной интеграции в разнообразные сферы трудовой деятельности. Выпускники образовательных учреждений Российской Федерации сталкиваются с новыми требованиями, связанными с развитием их профессиональных и личностных характеристик, включающих креативное мышление, специализированное образование и социальную адаптацию. Успех трансформации обществ переходного типа во многом зависит от творческого потенциала будущих профессионалов, которые способствуют динамическим изменениям в глобальном масштабе. В данном контексте усиливается значимость высшего образования как ключевого механизма подготовки выпускников к самостоятельной профессиональной реализации и достижению высоких показателей. Современный специалист должен овладеть методами работы с традиционными и электронными информационными ресурсами на иностранных языках, развивать способность к поиску инновационных решений, эффективно функционировать в рамках командных проектов и представлять достигнутые результаты. Кроме того, будущий выпускник вуза должен обладать устойчивой внутренней мотивацией к постоянному саморазвитию и возможностью её практической реализации.

Актуальность проблемы

В контексте современного развития высших учебных заведений перед преподавателями иностранных языков возникают определённые трудности, включая необходимость увеличения количества аудиторных часов для студентов бакалаврских и магистерских программ. Это вынуждает преподавателей иностранной филологии функционировать в условиях мультизадачности, адаптируя методологические подходы под разнообразные запросы как студентов, так и руководства университетов, а также внешних заказчиков образовательных программ. Указанные обстоятельства подчёркивают значимость разработки инновационных методик преподавания, обеспечивающих достижение высоких результатов в сжатые сроки. Важной тенденцией становится персонализация языковых кур-

сов и параллельное освоение нескольких языков в российских вузах, что свидетельствует о смене образовательной парадигмы, направленной на развитие личностных качеств, креативности и конкурентоспособности учащихся. Трансформации в системе высшего профессионального образования всё больше акцентируют внимание на свободном развитии личности студента, стимулировании его творческих инициатив, автономии, конкурентоспособности и мобильности будущих профессионалов. Процесс глобализации трудовых рынков и усиление конкуренции усиливают разрыв между возрастающими требованиями к владению иностранными языками и актуальным уровнем профессиональной подготовки выпускников.

Анализ последних исследований и публикаций

Методология обучения иностранным языкам представляет собой систему научных знаний о закономерностях процесса усвоения иностранного языка и методах управления этим процессом с целью повышения его эффективности и оптимизации [5]. Следует отметить, что значительное количество педагогов-исследователей, среди которых Е.Н. Воронов, Е.Н. Малюг, Н.Н. Сергеев, С.Г. Тер-Минсон, В.В. Сафонов, Л.Р. Саканева, А.Р. Бронов и другие, посвятили свои труды исследованию современных методов преподавания иностранных языков.

Е.Н. Малюг уделяет особое внимание внедрению профессионального и коммуникативного подходов в процессе обучения иностранному языку. Она подчеркивает, что основной задачей преподавателя является формирование личности учащегося, способной к саморегуляции. Это достигается путем переноса акцента с учебной деятельности учащихся на когнитивную деятельность, что приводит к изменению функций преподавателя. В своих научных работах Е.Н. Малюг выделяет важную роль преподавателя иностранного языка, который не просто передает знания ученикам, но и учит их методам самостоятельного обучения, что позволяет им самостоятельно получать необходимые знания по предмету.

С.Г. Тер-Минасова проводит исследование современных тенденций в области методики преподавания иностранных языков, уделяя особое внимание вопросам стимулирования самостоятельной учебной деятельности учащихся [9].

В.В. Сафонова акцентирует значимость интегративного подхода к изучению иностранного языка и культуры соответствующей страны, подчеркивая необходимость формирования мультикультурной компетенции и глубокого понимания языковой системы у обучающихся [7].

Тем не менее, ряд ключевых вопросов остается открытым в научной и методической литературе. В частности, до сих пор не разработаны универсальные педагогические методы, применимые ко всем категориям обучаемых (включая студентов, преподавателей и внешних слушателей). Недостаточно полно изучены специализированные

подходы к разработке учебных программ для высших учебных заведений в зависимости от их профессиональной направленности. Кроме того, требует дополнительного анализа практика внедрения инновационных методик обучения, включая адаптацию профессионально ориентированных курсов к формату дистанционного образования.

Цель статьи – обозначение актуальных вопросов трансформации методологических подходов к преподаванию иностранных языков предполагает определение инновационных методов и технологий обучения, направленных на иностранный язык профессиональной ориентации. Эти методики должны способствовать оптимизации развития межкультурной коммуникативной компетентности, усвоению социокультурных норм специализированного иностранного языка и подготовке учащихся к самостоятельному образовательному процессу.

Изложение основного материала

В текущем социокультурном контексте общественные науки динамично развиваются, а образовательная система находится в процессе постоянной модернизации и улучшения. Традиционная модель образования больше не в состоянии полностью соответствовать современным потребностям социума; знания и навыки, получаемые студентами в университетах, зачастую недостаточны для успешной профессиональной деятельности и продвижения по карьерной лестнице. Особое значение приобретают такие аспекты, как индивидуальный потенциал, творческое мышление и умение воплощать проекты и замыслы в жизнь. В связи с этим в обучении иностранным языкам происходят изменения, вызванные новыми веяниями времени, где преподаватели активно применяют новаторские методики или обновляют традиционные активные методы обучения.

Учебная деятельность в российских образовательных учреждениях подвергается реформации в соответствии с установленными критериями качества. Инновационная составляющая образовательного процесса охватывает создание, внедрение и дальнейшее распространение прогрессивных идей, подходов и технологий, направленных на обновление, модернизацию и трансформацию образовательной среды в соответствии с современными требованиями. Информационно-коммуникационные технологии становятся неотъемлемой частью современного педагогического инструментария и ключевым элементом инновационной стратегии подготовки специалистов.

Современное языковое образование характеризуется постоянным обновлением эффективных методик. В частности, активно используются подходы, основанные на межличностном взаимодействии в рамках команд и групп, а также игровые элементы и техники, направленные на стимуляцию аналитического мышления. Наряду с этим, применяются менее распространенные методы,

включая дебаты по актуальным вопросам, многоуровневые и индивидуализированные программы обучения, использование портфолио, анализ кейс-стади (case studies), подходы межкультурной коммуникации, интенсивное обучение, парное обучение, организация креативных лабораторий, моделирование ситуаций и разработка учебных проектов.

В условиях современного образования возрастает значимость персонализации учебного процесса, подразумевающей адаптацию образовательных стратегий к индивидуальным потребностям обучающихся. Необходимо учитывать уникальные черты личности, интересы, способности и темпы усвоения знаний каждым студентом. Основная цель персонализации заключается в обеспечении максимального развития потенциала учащихся, раскрытии их талантов и достижении высоких академических результатов. Традиционные педагогические методы зачастую игнорируют индивидуальные нужды, что требует внедрения инновационных образовательных технологий, направленных на решение данной проблемы.

В последние годы наблюдаются изменения в подходах к преподаванию иностранных языков, обусловленные необходимостью оперативной подготовки высококвалифицированных кадров в условиях ограниченных временных ресурсов, выделяемых учебными планами на изучение иностранных языков.

Коммуникативная речевая компетенция представляет собой совокупность знаний и умений, обеспечивающих студентам возможность осуществления межличностной и профессиональной коммуникации посредством вербальных средств. В связи с этим, преподаватели постоянно находятся в поиске инновационных методологических подходов, направленных на повышение эффективности образовательного процесса, целью которого является формирование у студентов компетенций в области иностранного языка. В образовательных программах российских вузов присутствуют разнообразные дисциплины, посвященные изучению иностранных языков, среди которых выделяются такие, как «Иностранный язык в профессиональной деятельности», «Иностранный язык профессионального общения», «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык для специальных целей». Эти курсы направлены на развитие профессиональных языковых компетенций студентов.

Курс «Иностранный язык для специальных целей» охватывает область деловой коммуникации и взаимодействия в академической среде, учитывая, что будущие специалисты могут участвовать в научно-исследовательской деятельности, международном сотрудничестве, а также принимать участие в симпозиумах, конгрессах и конференциях. Помимо этого, они занимаются подготовкой научных публикаций, аннотаций, тезисов и специализированных материалов для презентаций, включая восприятие лекционного материала на иностранном языке. Данный учебный курс пред-

полагает освоение студентами ключевых аспектов деловой и профессиональной сфер, развитие навыков написания резюме, ведения деловой переписки и подготовки презентаций, а также совершенствование уровня владения иностранным языком, включающего лингвистические, социокультурные и профессиональные компетенции, наряду с расширением тематического лексикона.

Целью освоения данной дисциплины в рамках подготовки бакалавров является формирование универсальных и профессионально значимых коммуникативных компетенций, необходимых для успешного функционирования в деловой и профессиональной среде, строго соответствующих требованиям лингвистического образования и учебно-методическим программам по иностранному языку.

Для достижения поставленных целей целесообразно интегрировать традиционные и новаторские педагогические методы, способствующие освоению языковых курсов и подготовке высококвалифицированных кадров с разносторонними навыками. Особое внимание уделяется поддержке студентов в процессе самостоятельной учебной деятельности по изучению иностранного языка, развитию способностей к автономной работе, что обеспечит возможность дальнейшего независимого углубления знаний.

В результате у обучающихся формируются навыки критического мышления, аналитический подход и способность к самостоятельному овладению иностранными языками, что способствует становлению академической компетенции. Среди наиболее эффективных и современных подходов к обучению можно выделить такие методики, как модульная организация учебных программ, применение мультимедийных и онлайн-ресурсов, кооперационное обучение, проектный метод, а также использование образовательных платформ (например, Skyeng, Tandem, ConversationExchange, Lingualeo и Duolingo). За последние годы накоплен обширный опыт внедрения данных методов в образовательный процесс [11].

Современная дидактическая парадигма в области языкового образования акцентирует внимание на развитии иноязычных коммуникативных компетенций, которые приобретают первостепенное значение как в общем языковом контексте, так и в специализированных дисциплинах. Эффективное овладение иностранным языком требует систематического и комплексного применения инновационных методик и образовательных технологий, основанных на принципах интеракционизма. Этот подход ориентирован на максимальное вовлечение всех участников образовательного процесса в коммуникативную деятельность.

В настоящее время наблюдается повышенное внимание к интерактивным методам в педагогике иностранных языков. Интерактивная модель предполагает активное участие всех обучающихся, их взаимодействие и сотрудничество, а также индивидуальную и коллективную ответственность

за результаты совместной деятельности. В рамках интерактивного подхода к изучению иностранного языка формируется мультикультурная образовательная среда, характеризующаяся открытостью, акцентом на личностно-ориентированное взаимодействие и креативным подходом к обучению. Кроме того, интерактивный метод обеспечивает практическую направленность обучения иностранному языку, что представляет собой значительную сложность для студентов, обучающихся в дистанционном формате.

На протяжении длительного периода ролевые игры играли ключевую роль в интерактивном образовательном процессе, способствуя моделированию профессиональных ситуаций, повышению уровня вовлеченности обучающихся и развитию коммуникативных компетенций. В последние десятилетия арсенал педагогических инструментов значительно обогатился за счет внедрения мультимедийных презентаций, цифровых учебников, технологий онлайн-коммуникации и прочих инноваций. Современные информационно-коммуникационные технологии создают уникальные предпосылки для совершенствования методик изучения иностранных языков. Практический опыт подтверждает, что электронные образовательные ресурсы обладают рядом существенных преимуществ: они обеспечивают эффективное структурирование значительных массивов иноязычных материалов, включающих грамматические структуры, специализированные тексты, аудиовизуальные элементы, иллюстративные материалы, схемы и разнообразные виды упражнений; кроме того, такие ресурсы могут быть адаптированы под различные форматы обучения и соответствовать специфическим нуждам отдельных категорий студентов. В условиях дистанционного обучения иностранным языкам в рамках высшего образования, электронный учебник выступает основным средством представления иноязычного учебного материала.

В современных реалиях профессионально ориентированные мультимедийные курсы признаны одними из наиболее действенных инструментов оптимизации процесса овладения иностранными языками. Мультимедийные дидактические средства основываются на комплексном воздействии на зрительные и слуховые перцептивные каналы. Типичная мультимедийная презентация включает аутентичные текстовые фрагменты, а также аудио- и видеоконтент, представленный в цифровой форме.

Интерактивные учебные материалы, включающие мультимедийные элементы, не просто демонстрируют язык в его естественном окружении, но и позволяют студентам погрузиться в него благодаря сочетанию анимации, графики и звукового сопровождения. Использование мультимедиа повышает вовлеченность и заинтересованность студентов в изучении иностранного языка, активизируя когнитивные процессы, такие как внимание, мышление, память и эмоциональное восприятие,

и создавая позитивную атмосферу в группе. Видеоматериалы особенно ценны для наглядной демонстрации как речевых, так и невербальных особенностей поведения носителей изучаемого языка.

В Институте филологии и социальных коммуникаций Херсонского государственного университета в процессе обучения английскому, немецкому и испанскому языкам активно используются мультимедийные курсы, такие как «English today», «Everyday English», «DeutschAkademie», «Deutsch DeLuxe», «Diamond Deutsch», «TELL ME MORE», «Espanol de Oro2000» и другие.

В современной образовательной среде, характеризующейся обилием информационных ресурсов, методов и технологий обучения, стало возможным подбирать иноязычные материалы, ориентируясь не только на уровень владения языком и тематику общения, но и на специфику коммуникативной ситуации или профессиональной задачи. Например, применение дискуссий и импровизированных обменов мнениями позволяет не только оценить степень усвоения материала, но и способствует развитию коммуникативных навыков, таких как умение выражать и отстаивать свою точку зрения, вести аргументированные споры и защищать свою позицию. Проведение дебатов по профессиональным вопросам способствует формированию культуры общения и освоению различных техник аргументации и убеждения.

Онлайн-дискуссии проводятся посредством формирования малых студенческих групп, состоящих из трёх-пяти человек, которым предоставляются темы, предполагающие наличие различных точек зрения. Основной задачей является обеспечение каждой участнице или каждому участнику возможностью выразить собственное мнение. Подготовка к дискуссионному процессу включает спонтанное освоение грамматических структур и лексического материала, создание условий для свободного вербализации идей и углубленного анализа информации. Этот подход способствует устранению языковых барьеров, стеснительности и страха перед ошибками при говорении на иностранном языке, что ведёт к укреплению лингвистической базы и расширению активного словаря обучающихся.

Эффективность проведения онлайн-дискуссий требует разработки заданий, направленных на развитие разнообразных компетенций, необходимых для продуктивного обсуждения. Среди ключевых аспектов выделяются умения чётко и последовательно выражать собственные идеи относительно рассматриваемой проблемы, внимательное восприятие мнений других участников, а также навыки аргументирования своей позиции, защиты собственных взглядов и достижения консенсуса.

Интерактивная компетенция студентов предполагает владение языком дискуссии и умение его адекватно применять. Для успешного участия в обсуждении необходимы как тематическая под-

готовка (обширный лексикон, знание устойчивых оборотов речи, уверенное владение грамматическими нормами), так и практические навыки работы с платформами для видеоконференцсвязи, а также способности к корректному выбору и использованию соответствующих экспрессивных средств. Онлайн-дискуссии могут проводиться в смешанном формате, где подготовительный этап (консультирование с преподавателем, формирование позиций, сбор и анализ данных) осуществляется удалённо через чаты или вебинары, тогда как основная часть мероприятия проходит в режиме реального времени.

В контексте академической деятельности студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык» необходимо отметить, что метод проектов является одной из наиболее эффективных педагогических стратегий. Применение данной методики позволяет педагогу интегрировать в учебный процесс задания, направленные на решение профессиональных задач, а также способствующие формированию и совершенствованию коммуникативных компетенций через совместную работу над проектами.

Коллаборация участников учебного процесса в проектной деятельности развивает у обучающихся навыки командной работы, включая планирование, распределение обязанностей и самоконтроль. Для профессиональной подготовки будущих специалистов особое значение приобретает умение оперировать профессионально-ориентированным иностранным контентом, включающим использование онлайн-платформ, чат-сервисов, видеоконференцсвязи и социальных сетей. Данные цифровые ресурсы расширяют возможности педагогического воздействия, позволяя разрабатывать образовательные сценарии, обеспечивающие практическое применение теоретических знаний в условиях, максимально приближенных к профессиональным реалиям.

Посредством создания аутентичной иноязычной среды преподаватель иностранного языка стимулирует развитие у студентов навыков информационного поиска и селекции данных по тематике проекта. Это способствует активному использованию накопленного лексико-грамматического арсенала, обогащению активного вокабуляра и улучшению владения специализированной терминологией и профессиональными глоссариями.

В процессе выполнения проекта обучающиеся приобретают опыт как индивидуальной, так и групповой работы, улучшая способности к самостоятельному поиску информации и взаимодействию в коллективе. Совместное участие в проекте позволяет студентам обмениваться имеющимися знаниями, делиться значимой для профессии информацией и осуществлять поиск материалов на иностранных языках в глобальной информационной сети.

Интеграция студентов в процесс разработки и реализации проектов создает оптимальные условия для мотивации к решению конкретных за-

дач под руководством преподавателя. Такой подход способствует развитию навыков поиска и анализа информации на иностранных языках, а также формированию способности к эффективной командной работе и делегированию обязанностей. Проектная деятельность улучшает компетенции студентов в области тайм-менеджмента и рационального распределения ресурсов, а также помогает совершенствовать навыки оформления и презентации результатов работы, что является важным аспектом подготовки к профессиональным выступлениям.

Адаптация проектов к онлайн-форматам требует применения комбинированных типов, включающих элементы научно-исследовательской, креативной и проектной деятельности, что обеспечивает максимальную результативность образовательного процесса. Важно отметить, что использование веб-квестов на занятиях по иностранным языкам в языковых вузах является высокоэффективным дидактическим методом. Этот формат позволяет осуществлять дистанционное руководство процессом овладения профессиональным иностранным языком, предоставляя учащимся доступ к необходимым ресурсам, средствам коммуникации и актуальной информации. Веб-квест выступает как инновационный инструмент в лингводидактике, способствующий интеграции междисциплинарных знаний и фокусирующий на выполнении конкретных коммуникативных задач. Таким образом, данный метод содействует формированию ключевых компетенций, необходимых современному специалисту.

Предлагаемый метод основан на предпосылке, согласно которой успешное достижение поставленных образовательных целей требует от обучающихся комплексного применения междисциплинарных компетенций, инициативности в самостоятельных исследованиях, анализа полученного опыта и прогнозирования возможных результатов [2]. В ходе образовательного процесса студенты активно вовлечены в разнообразные научно-исследовательские проекты, направленные на сбор и систематизацию информации.

Интеграция веб-квестов в образовательную практику по иностранному языку способствует развитию креативного мышления и способности студентов к решению сложных профессиональных задач. Отсутствие заранее известных решений создает условия для формирования инновационных и уникальных подходов. Именно благодаря нестандартному мышлению участники веб-квеста способны успешно справиться с заданиями.

В процессе изучения проблемы студенты не только овладевают знаниями на иностранном языке, но также знакомятся с различными точками зрения, формируют собственные взгляды, выдвигают оригинальные гипотезы, участвуют в научных дискуссиях и защищают свои позиции [2].

В контексте курса профессионального иностранного языка целесообразно внедрение различных видов веб-квестов:

- **Проектировочные задания.** Студентам предлагается спроектировать продукт или стратегию для достижения конкретных целей в заданных условиях.
- **Творческие задания.** Учащиеся разрабатывают креативные продукты в определённом формате (например, постеры, игры, мультимедийные презентации). Эти задания схожи с проектными веб-квестами, но предоставляют больше свободы действий и часто приводят к непредсказуемым результатам. Оценка таких заданий фокусируется на креативности и индивидуальной самовыраженности студентов.
- **Задачи на достижение консенсуса.** Включают сбор и представление разнообразия, иногда даже конфликтующих, мнений по конкретной теме с конечной целью нахождения общего согласия.
- **Убеждающие задания.** Направлены на разработку продукта, который способен убедить целевую аудиторию принять определённую точку зрения. Этот тип заданий выходит за пределы простого перевода и требует аргументированного обоснования студентами своей позиции, основываясь на материалах, собранных во время работы над квестом. Результаты могут быть представлены в форме деловой переписки, статей, докладов, видеороликов, мультимедийных презентаций и т.д.
- **Задания самопознания.** Помогают студентам глубже осознать свои профессиональные перспективы через изучение онлайн и оффлайн ресурсов. Пример такого задания – веб-квест «Что делать после университета», направленный на исследование интернет-ресурсов, касающихся будущих карьерных возможностей.
- **Научные задания.** Позволяют студентам ознакомиться с научными исследованиями в областях, релевантных их будущим профессиям.

Результаты выполнения веб-квестов могут быть оформлены различными способами: устные выступления, презентации PowerPoint, эссе или веб-страницы, в зависимости от тематики учебных материалов. Проектная работа с использованием интернет-ресурсов обладает рядом достоинств, включая широкое распространение модели веб-квестов среди преподавателей англоязычных стран, что даёт доступ к множеству готовых материалов, проектов и шаблонов, полезных для педагогов, создающих собственные веб-квесты. В процессе подготовки преподаватели предоставляют студентам списки веб-сайтов, необходимых для успешного выполнения заданий.

Для иллюстрации веб-квестов, применяемых в изучении английского языка, можно рассмотреть такие примеры, как «Gimme Shelter! Бездомные в Америке» и «Англоязычные страны».

Современные педагогические технологии предоставляют возможность трансформации традиционной мультимедийной презентации в эффективный дидактический инструмент. Профессионалы, занимающиеся преподаванием иностранных

языков, способны конструировать и воспроизводить разнообразные профессионально значимые ситуации. В ходе образовательного процесса осуществляется анализ и проверка различных моделей интеракции. Иными словами, использование интерактивного метода в сочетании с мультимедийными средствами не только улучшает навыки вербальной коммуникации, но также позволяет моделировать разные профессиональные контексты и роли. Благодаря внедрению интерактивных технологий, образовательная среда становится максимально приближенной к условиям реального профессионального общения на изучаемом языке [2].

Применение мультимедиа в обучении иностранным языкам обладает рядом достоинств. Эти средства позволяют успешно интегрировать различные виды визуальных материалов с аудиальными и видеоконтентом, способствуя всестороннему развитию речевых способностей и формированию профессиональных компетентностей обучающихся. Практика использования мультимедийных электронных ресурсов показывает, что учебный материал на иностранном языке, представленный в таком формате, легче воспринимается студентами, стимулирует их активность, обогащает знания и способствует совершенствованию профессиональных навыков.

Таким образом, современные подходы к преподаванию иностранных языков, сочетаясь с традиционными методами, способствуют развитию коммуникативных компетенций, освоению социокультурных норм профессионального языка и готовят учащихся к самостоятельной учебной деятельности и выполнению задач в их дальнейшей профессиональной карьере.

Заключение

Комбинация инновационных образовательных методов с традиционными подходами к обучению иностранным языкам способствует улучшению лингвистической компетенции, а также развитию профессиональных и социальных навыков, востребованных в будущей карьере обучающихся.

Для достижения наилучших результатов рекомендуется организовать образовательный процесс таким образом, чтобы учащиеся могли самостоятельно использовать свои языковые знания и навыки для расширения своего профессионального опыта. Более активное вовлечение педагогического персонала в освоение современных педагогических технологий будет способствовать модернизации высшего образования, направленной на всестороннее развитие студентов и стимулирование их познавательной деятельности. Это, в свою очередь, увеличит эффективность формирования компетенций, необходимых выпускникам для успешной интеграции в международное профессиональное и научное сообщество.

1. Бринцева Е.В., Подорожная А.А. Особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов. *vltuS*. 2016. – С. 101–106.
2. Мельник О.Г. Веб-квест в обучении студентов // *Известия ЮФУ. Технические*. 2020. № 10 (111). – С. 86–92.
3. Орешко, В.М., Ерохин, Д.В. Современные подходы к преподаванию иностранных языков в учреждениях высшего профессионального образования/ В.М. Орешко, Д.В. Ерохин// *Образование. Наука. Научные кадры*. – 2019. № 4. – С. 223–227.
4. Осипова Е.С. Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: Структура и содержание идиоматической компетенции переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. /Осипова, Екатерина Сергеевна. «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования» (Санкт-Петербург, 27–30 марта 2017 года), 2017. – С. 57–59.
5. Сакаева Л.Р., Баранова А.Г. Методика обучения иностранным языкам. Казань, КФУ. 2016. – 189 с.
6. Современные подходы к преподаванию иностранного языка: обобщение перспективного педагогического опыта / сост.: Н.К. Радевич, А.Г. Конач, И.В. Шильцева; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». –Минск: Мин. обл. ин-т развития образования, 2022. – 132 с.
7. Софонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки. 1996. –239 с.
8. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт / Гуманитарный вектор. Грани профессионального развития. 2023. № 1 (41). С. 83–87.
9. Тер-Минасова, С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее/ С.Г. Тер-Минасова// *Молодой ученый* – 2015. № 15.2. – С. 1–7.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранного языка: Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. –М. Филоматис, 2004. – 416 с.
11. Чечуй Э.П. Использование веб-квест технологий, как дидактического средства стимулирования учебной деятельности при изучении иностранных языков Сборник науч ных статей XXV Международной научно-практической конференции, посвященной 190-летию Дмитрия Ивановича Менделеева. 24–27 апреля 2024 года / отв. ред. Н.Н. Суртаева, А.В. Кандаурова, С.В. Кривых. – СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024. – С. 180–186.

INNOVATIVE IDEAS AND APPROACHES TO INTEGRATED LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Chechui E.P.

Kherson State Pedagogical University

The article reveals the problematics of changing the approach to teaching foreign languages in a modern institution of higher professional education in connection with the new trends of the present day; it is noted that a graduate of a philological faculty is put forward fundamentally new requirements for the formation of their professional and personal qualities, namely creative abilities, general education and profile training in accordance with the level of their social adaptation. The relevance of the problem of teaching a foreign language for special purposes is growing today also due to the fact that changes in the nature of higher education increasingly orient students to the free development of personality, to the demonstration of creative initiative, student autonomy, competitiveness and mobility of future specialists.

The article defines specific methods, approaches and technologies of teaching foreign language of scientific and professional orientation, which optimise the development of communicative competence, mastering of socio-cultural norms of professional foreign language and preparation of students for continuous foreign language self-education; it is emphasised that one of the effective means of intensification of foreign language teaching in a language university is considered to be a professionally oriented multimedia course; the highlighted methods and technologies of teaching would be relevant to transfer to the online environment in order to form general and professionally oriented communicative speech competences to ensure successful foreign language communication in business and professional contexts.

The conclusions emphasize that modern approaches in teaching foreign languages in modern institutions of professional education, first of all, consist in the teachers' ability to combine teaching methods based on the functional-communicative linguodidactic model of the language and the development of an integral system of teaching students speech communication on professional topics; innovative educational technologies in combination with traditional technologies of teaching foreign languages in language universities stimulate the development of communicative competence of the students, prepare future specialists for self-education, independent solution of various problems in the context of future professional activity.

Keywords: Higher education institutions; teaching methods; foreign languages; professional education; professionally-oriented approach; modern technologies; online environment; multimedia course; educational and cognitive competence; language education; continuous self-education.

References

1. Brintseva E.V., Podorozhnaya A.A. Features of professionally-oriented teaching of a foreign language to students. *vltuS*. 2016. – P. 101–106.
2. Melnik O.G. Web quest in teaching students // *Bulletin of SFedU. Technical*. 2020. No. 10 (111). – P. 86–92.
3. Oreshko, V.M., Erokhin, D.V. Modern approaches to teaching foreign languages in institutions of higher professional education / V.M. Oreshko, D.V. Erokhin // *Education. Scientific personnel*. – 2019. No. 4. – P. 223–227.
4. Osipova E.S. Innovative ideas and approaches to integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in the system of higher education: The structure and content of idiomatic competence of translators in the field of professional communication. /Osipova, Ekaterina Sergeevna. "Innovative ideas and approaches to integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in the system of higher education" (St. Petersburg, March 27–30, 2017), 2017. – P. 57–59.
5. Sakaeva L.R., Baranova A.G. Methods of teaching foreign languages. Kazan, KFU. 2016. – 189 p.
6. Modern approaches to teaching a foreign language: generalization of promising pedagogical experience / compiled by: N.K. Radevich, A.G. Konash, I.V. Shiltseva; State Educational Institution "Minsk Regional Institute of Education Development". – Minsk: Min. Regional. Institute of Education Development, 2022. – 132 p.

7. Sofonova V.V. Study of languages of international communication in the context of dialogue of cultures and civilizations. Voronezh: Istoki. 1996. –239 p.
8. Tayurskaya N.P. Foreign language communicative competence: foreign and Russian experience / Humanitarian vector. Facets of professional development. 2023. No. 1 (41). P. 83–87.
9. Ter-Minasova, S.G. Teaching foreign languages in modern Russia: past, present and future / S.G. Ter-Minasova // Young scientist – 2015. No. 15.2. – P. 1–7.
10. Shchukin A.N. Teaching a foreign language: Theory and practice. A tutorial for teachers and students. –M. Filomatis, 2004. – 416 p.
11. Chechuy E.P. Using web quest technologies as a didactic means of stimulating educational activity in the study of foreign languages Collection of scientific articles of the XXV International scientific and practical conference dedicated to the 190th anniversary of Dmitry Ivanovich Mendeleyev. April 24–27, 2024 / ed. N.N. Surtaeva, A.V. Kandaurova, S.V. Krivykh. – St. Petersburg: Publishing and Printing Association of Higher Educational Institutions, 2024. – P. 180–186.

Моделирование процесса формирования восприятия западноевропейской музыкальной культуры XX века обучающимися старших классов общеобразовательных школ КНР

Чжао Цзиньюй,

аспирант, Московский педагогический государственный университет

E-mail: 1198474664@qq.com

Статья посвящена анализу формирования адекватного восприятия западноевропейской музыкальной культуры XX века у старшеклассников общеобразовательных школ КНР с точки зрения сравнительной педагогики музыкального образования в России и Китае. Актуальность исследования обусловлена растущей интеграцией культурных традиций в образовательные программы и необходимостью адаптации методов обучения к современным условиям глобализации. В исследовании рассматриваются особенности музыкального образования в КНР и РФ, выявляются их отличия и общие черты, а также анализируются факторы, влияющие на восприятие западной музыки китайскими школьниками. Представленная в статье практическая модель обучения включает в себя несколько этапов: введение в тему и погружение в историко-культурный контекст, сравнительный анализ китайской и западной музыкальной традиции, практическое взаимодействие с музыкальным материалом через исполнение и интерпретацию, использование интерактивных технологий, а также рефлексия и обсуждение восприятия музыки. Эффективность комплексного подхода, сочетающего теоретические, аналитические и практические методы преподавания, обоснована в ходе исследования. Методология исследования базируется на принципах сравнительного анализа образовательных систем, педагогического проектирования и применения музыкально-аналитических методик. Основные результаты исследования подтверждают, что поэтапное знакомство с западноевропейской музыкой, использование активных методов обучения и цифровых технологий способствуют формированию осмысленного и глубокого восприятия музыкального искусства среди китайских школьников. Выводы статьи подтверждают важность интеграции различных методологических подходов в образовательный процесс, что создает условия для гармоничного развития музыкального мировоззрения учащихся, расширения их культурного кругозора и повышения интереса к мировой музыкальной культуре.

Ключевые слова: музыкальное образование; западноевропейская музыка XX века; КНР; Россия; сравнительная педагогика; восприятие музыки; методика обучения; музыкальная культура; музыкальный анализ; интерактивные технологии.

Формирование адекватного восприятия западноевропейской музыкальной культуры XX века учащимися старших классов общеобразовательных учреждений Китая представляет собой сложный и многоаспектный процесс, обусловленный сочетанием культурных, исторических и педагогических факторов. В условиях глобализации и активного взаимодействия различных музыкальных традиций важной задачей становится развитие у школьников способности не только воспринимать и анализировать западноевропейскую музыку, но и осознать её художественную ценность, стилистические особенности и взаимосвязь с культурным контекстом своего времени. Однако изучение данной темы в системе школьного образования КНР сталкивается с определёнными трудностями, обусловленными как специфическими особенностями национального музыкального воспитания, так и методическими подходами к преподаванию музыки.

Общепринято, что музыкальная педагогика (исследование музыкального образования) – это дисциплина, которая «изучает практику музыкального образования и его теорию», междисциплинарная дисциплина «между педагогикой и музыковедением». Она общепризнана как междисциплинарная дисциплина «между педагогикой и музыковедением». Хотя изучение практики и теории музыкального образования имеет очень долгую историю в истории человечества, как самостоятельная дисциплина она «оформилась только в двадцатом веке». В области музыковедения музыкальная педагогика является частью трех субдисциплин музыковедения, «прикладной музыковедческой дисциплины», в отличие от «исторического музыковедения» и «систематического музыковедения». Эта принадлежность отражает особенности музыкальной педагогики как практической дисциплины, то есть музыкальная педагогика фокусируется на образовательной практике музыки в обществе, и является дисциплиной, в которой теория и практика тесно интегрированы; в области педагогики, в области педагогики «музыкальная педагогика» относится к категории дисциплинарной педагогики, и поэтому ее обычно называют «музыкальной дисциплинарной педагогикой». Область исследований в области музыкального образования довольно обширна, и с постоянным углублением практики музыкального образования, сфера этой области исследований все еще находится в процессе расширения. Это

расширение происходит, с одной стороны, за счет расширения самой практики музыкального образования, а с другой – за счет углубления понимания природы музыкального образования. Поэтому понимание «музыкальной педагогики» должно основываться на понимании «музыкального образования».

Музыкальное образование в Китае традиционно ориентировано на национальное культурное наследие, что проявляется в акценте на изучении классической китайской музыки, её инструментов и особенностей звучания. В то же время западно-европейская музыка, особенно её новейшие течения XX века, зачастую воспринимается китайскими учащимися как нечто чуждое и сложное для понимания, что обуславливается не только специфическими музыкальными аспектами, такими как гармонический язык, ритмическая организация и тембровая палитра, но и недостаточной теоретической базой для адекватного осмысления данной традиции в школьных программах. Как следствие, у учащихся формируется фрагментарное и поверхностное представление о западноевропейской музыкальной культуре, что затрудняет её полноценное восприятие. [1]

Особенности музыкального образования в КНР и РФ

Музыкальное образование является важным элементом системы общего образования как в Китае, так и в России, однако подходы к его организации, содержанию и методам преподавания в этих странах существенно отличаются. Эти различия обусловлены историческими, культурными и педагогическими традициями, а также несоответствиями в образовательных стандартах и приоритетах. В Китае музыкальное образование традиционно ориентировано на национальную музыкальную культуру, в то время как в России оно носит более универсальный характер, включая как отечественное, так и западноевропейское наследие. Данные аспекты оказывают влияние на процесс формирования восприятия западноевропейской музыкальной культуры у учащихся и требуют адаптации методических подходов при её изучении.

Система музыкального образования в Китае строится на основах национальных традиций, в центре которых находятся исследование китайской народной и классической музыки, её инструментов и специфики. Основное внимание уделяется освоению традиционной пентатонической системы, характерной для китайской музыки, а также обучению игре на национальных инструментах, таких как гучжэн, эрху, пипа и других. Музыкальное воспитание в китайских школах больше ориентировано на ознакомление с культурным наследием и развитие базовых музыкальных навыков, а не на аналитическое изучение. При этом западноевропейская музыка представлена в учебных планах лишь в ограниченном объёме; как правило, рассматриваются произведения классиче-

ского периода (Бах, Моцарт, Бетховен), в то время как музыка XX века изучается фрагментарно или не включается в учебный курс. Это связано как с политическими и историческими причинами, так и с восприятием западной музыки как сложной для понимания в контексте китайской традиции.

Дополнительно, методика преподавания музыки в Китае в основном основана на пассивных формах обучения, таких как запоминание и повторение; учащиеся редко вовлекаются в активное обсуждение музыкальных произведений и анализ их структуры, что приводит к механическому восприятию музыки без глубокого осмысления. Однако внеклассные занятия, такие как обучение игре на фортепиано, скрипке и других инструментах, играют важную роль в системе музыкального образования в КНР, хотя доступны они в основном детям из небедных семей. [3]

В отличие от этого, в России музыкальное образование ориентировано на комплексное изучение мировой музыкальной культуры, включая как русскую, так и западноевропейскую традицию. В российских школах предусмотрено активное слушание, анализ музыкальных произведений, знакомство с историческими контекстами их создания. Музыка рассматривается не только как искусство, но и как средство интеллектуального и духовного развития. Российская система образования включает произведения различных эпох – от барокко до современной музыки, что способствует формированию целостного представления о развитии музыкального искусства.

Ключевое различие между музыкальным образованием в КНР и России заключается в подходах к изучению западноевропейской музыки. В Китае она рассматривается как второстепенный компонент образовательного процесса и изучается преимущественно на ознакомительном уровне, тогда как в России она является полноценной частью учебной программы. Российская система музыкального образования формирует у школьников навыки анализа, осмысления и интерпретации музыкальных произведений, что способствует их более глубокому пониманию. Этот опыт может оказать положительное влияние на совершенствование методик преподавания западной музыки в Китае, особенно в контексте формирования адекватного восприятия музыкальной культуры XX века. [4]

Подходы к моделированию процесса формирования восприятия западноевропейской музыкальной культуры

Формирование адекватного восприятия западноевропейской музыкальной культуры XX века у старшеклассников общеобразовательных школ Китая требует продуманного методологического подхода, учитывающего национальные особенности музыкального образования, культурные различия и педагогические принципы, применяемые в разных странах. Для создания эффективной образователь-

ной программы необходимо разработать систему обучения, которая не только познакомит учащихся с западной музыкой культурой, но и обеспечит её осмысленное восприятие через анализ, сравнительное изучение и практическое взаимодействие с музыкальными произведениями.

Первый важный аспект моделирования образовательного процесса связан с учётом культурных различий между китайской и западноевропейской музыкальными традициями. Китайская музыка традиционно базируется на пентатонической гамме, имеет специфическую ритмическую организацию и использует характерные тембры национальных инструментов, в то время как западноевропейская музыка XX века характеризуется сложными гармоническими структурами, разнообразием стилей (импрессионизм, экспрессионизм, неоклассицизм, сериализм, минимализм и др.) и активным экспериментированием со звучанием. [6] Эти различия создают определённые барьеры в восприятии западной музыки учащимися, поэтому важным элементом образовательного процесса должно стать поэтапное введение в западную музыкальную культуру через сравнение и выявление аналогий с китайской музыкой. Например, сопоставление традиционных китайских мелодий с произведениями западных композиторов, выявление их общих и отличительных черт поможет установить логические связи и облегчить процесс восприятия.

Следующим ключевым элементом моделирования является выбор оптимальных методов преподавания. В традиционной китайской педагогике широко используется метод запоминания и воспроизведения музыкальных произведений, однако для глубокого понимания западной музыкальной культуры необходимо внедрение активных методов обучения, таких как аналитическое прослушивание, сравнительный анализ, дискуссии и творческие задания. Учащиеся могут изучать произведения XX века через их связь с историческим контекстом, обсуждая новаторские идеи композиторов и анализируя выразительные средства, применяемые в музыке. Важно использовать методы погружения, предполагающие не только пассивное прослушивание, но и активное обсуждение, создание музыкальных зарисовок по мотивам услышанного и экспериментирование с элементами западной гармонии в рамках импровизационных заданий. [5]

Особое внимание следует уделить интерактивным формам работы, делающим изучение западной музыкальной культуры более увлекательным и доступным. Применение современных цифровых технологий, мультимедийных платформ и виртуальных экскурсий по крупнейшим музыкальным центрам Европы (например, Парижская опера, Венская филармония, Лондонский симфонический оркестр) позволит учащимся ощутить себя частью западного музыкального пространства. Интерактивные курсы, включающие разбор композиций с визуальным сопровождением (например, анализ партитуры с подсветкой нот, раз-

бор инструментов оркестра в реальном времени), способны значительно повысить уровень понимания музыкального материала. Кроме того, участие учащихся в международных образовательных проектах и онлайн-диалогах с музыкантами и преподавателями из других стран поможет воспринимать западную музыку не только теоретически, но и в живом коммуникативном контексте.

Ещё один значимый подход в моделировании процесса обучения – использование практического взаимодействия с западноевропейской музыкальной культурой. Включение в учебный процесс инструментального и вокального исполнения западных произведений поможет учащимся глубже осознать музыкальную структуру, стилистику и выразительные возможности этой музыки. Важно предусмотреть занятия в ансамблях, хоровое исполнение и разбор отдельных произведений на фортепиано или других инструментах. Также можно применить метод реконструкции, позволяющий учащимся создавать музыкальные мини-атюры в стиле отдельных композиторов XX века на основе изученных музыкальных принципов.

Практическая модель обучения

Эффективное формирование адекватного восприятия западноевропейской музыкальной культуры XX века среди старшеклассников общеобразовательных школ КНР требует разработки продуманной практической модели обучения, которая будет включать последовательные этапы освоения музыкального материала, применение активных методов преподавания и интерактивных технологий. Основная цель данной модели заключается не только в ознакомлении учащихся с западной музыкой, но и в формировании у них осмысленного восприятия стилистических особенностей, выразительных средств и культурного значения данного музыкального направления.

Первый этап обучения предполагает знакомство учащихся с основными стилями и направлениями западноевропейской музыки XX века, при этом важно не просто перечислить ключевые музыкальные явления, но и связать их с историческими и культурными событиями, оказавшими влияние на развитие музыкального искусства. Например, учащимся можно предложить сравнить, как Первая и Вторая мировые войны отразились на творчестве различных композиторов, или как социальные и технологические изменения XX века способствовали появлению новых музыкальных жанров и направлений. Для облегчения восприятия материала следует использовать мультимедийные презентации, исторические хроники и документальные фильмы о музыкантах и композиторах, что позволит создать у учащихся целостную картину развития западной музыкальной культуры в XX веке. На данном этапе важно пробудить интерес к изучаемой теме, предложив учащимся высказать свои первые впечатления и ожидания от курса.

После введения в тематику целесообразно организовать блок занятий, нацеленный на выявление общих и отличительных черт между китайской и западноевропейской музыкой, что поможет учащимся построить логические связи и глубже понять специфику западной музыкальной культуры. Например, можно сравнить традиционную китайскую пентатонику с гармоническими системами западной музыки, а также проанализировать особенности ритмики, инструментовки и структуры музыкальных произведений. Эффективным инструментом на этом этапе может стать анализ музыкальных примеров, когда учащиеся прослушивают фрагменты китайской и западной музыки и выделяют характерные особенности каждой, что способствует развитию музыкального слуха, аналитического мышления и эстетического восприятия. [7]

Для того чтобы учащиеся не просто слушали западную музыку, а погружались в её выразительные средства, необходимо организовать работу с музыкальным материалом через исполнение и интерпретацию. На этом этапе могут применяться различные методы: исполнение произведений западных композиторов на школьных инструментах (фортепиано, скрипка, гитара), если это возможно в рамках учебного плана, что позволит учащимся прочувствовать ритмику, гармонию и выразительность западной музыки; ритмические упражнения и импровизации, в ходе которых учащиеся пытаются воспроизвести характерные ритмы западной музыки, используя простые инструменты, хлопки или голос; создание музыкальных зарисовок, где учащиеся сочиняют небольшие мелодии в стилистике западных композиторов XX века, что развивает понимание музыкальной структуры и помогает глубже осознать изучаемый материал. Особенно полезным является метод реконструкции, когда учащиеся адаптируют известное китайское произведение в стиле западных композиторов XX века, применяя предложенные гармонии, ритмические структуры и инструментовку.

Современные технологии позволяют сделать процесс изучения западной музыкальной культуры более доступным и увлекательным. Важно активно использовать интерактивные методы, такие как виртуальные экскурсии по крупнейшим музыкальным центрам Европы (Берлинская филармония, Венская опера, Лондонский симфонический оркестр), мультимедийные разборы музыкальных произведений, где учащиеся могут следить за развитием музыкальной ткани произведения, а также обсуждение музыки через цифровые платформы, позволяющее участникам делиться своими впечатлениями, записывать аудиоотзывы и участвовать в онлайн-дискуссиях. Использование этих инструментов поможет сделать обучение более наглядным, интересным и способствует более осмысленному восприятию западной музыкальной культуры. [9]

Завершающим этапом образовательной программы должно стать подведение итогов и об-

суждение, как изменилось восприятие учащимися западной музыки, а также какие произведения произвели на них наиболее яркое впечатление и по каким причинам. Этот этап особенно важен, поскольку он позволяет закрепить полученные знания и навыки, а также развивает критическое восприятие музыкальных произведений. На данном этапе можно предложить ученикам выполнить творческие задания, например, написать эссе на тему «Как я понимаю музыку XX века?», создать презентацию о своём любимом композиторе XX века или провести дискуссию в формате «круглого стола» на тему эмоциональности и выразительности китайской и западной музыки. Обсуждение не только помогает закрепить материал, но и развивает способность анализировать музыкальные явления, формулировать собственное мнение и аргументировать его.

Предложенная практическая модель обучения сочетает теоретический, аналитический и практический подходы, что позволяет учащимся не просто знакомиться с западноевропейской музыкой XX века, но и осмысленно воспринимать её через сравнение, исполнение, анализ и рефлекссию. Поэтапное введение в музыкальную культуру Запада, активное применение интерактивных методов и вовлечение учащихся в творческий процесс способствуют более глубокому и эмоциональному восприятию музыки. Интеграция сравнительного анализа с китайской музыкальной традицией делает изучение западной музыки более доступным и понятным для китайских школьников, позволяя им воспринимать её как важную часть мирового культурного наследия, а не как нечто чуждое.

Формирование адекватного восприятия западноевропейской музыкальной культуры XX века среди старшеклассников общеобразовательных школ КНР является сложной, но важной педагогической задачей, требующей применения эффективных методологических подходов. Сравнительный анализ систем музыкального образования России и Китая позволяет выявить различия в подходах к обучению музыке и определить наиболее эффективные методы, способствующие формированию у китайских учащихся осознанного восприятия западной музыкальной культуры. В ходе исследования были рассмотрены ключевые особенности музыкального образования в КНР и РФ, выявлены основные факторы, влияющие на восприятие западной музыки китайскими школьниками, а также предложена практическая модель обучения, включающая теоретические, аналитические и практические компоненты.

Внедрение предложенной модели в образовательный процесс способствует развитию музыкального слуха, аналитического мышления и эстетического вкуса учащихся. Кроме того, сравнительный анализ китайской и западноевропейской музыкальной традиции помогает преодолеть культурные барьеры, расширяет кругозор школьников и содействует более открытому и осознанному восприятию мировой музыкальной культуры.

Литература

1. Васильева Е.В. Музыкальная педагогика и музыкальное образование в современном Китае: основные характеристики // Музыкальное искусство и образование. – 2023. – № 2. – С. 45–53.
2. Ван Юй. Китайский романс: специфика жанра в композиторском творчестве XX–XXI веков // Диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. – Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2024.
3. Иванова А.А. Особенности музыкального образования в Китае и России // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13, № 4. – С. 87–95.
4. Ли Вэй. Сравнение особенностей музыкального образования в педагогических вузах России и Китая // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 3. – С. 12–21.
5. Ли Цзюнь. Симфонические жанры в контексте китайской музыкальной культуры // Диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. – Санкт-Петербургский государственный университет, 2022.
6. Симонова Е.В. В поисках подходов к разработке электронного учебника по музыкальному образованию // Музыкальное искусство и образование. – 2021. – № 2. – С. 141–148.
7. Хуан Сяньюй. Мировоззренческие особенности музыкальной культуры и музыкального образования в Китае и России // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 2. – С. 87–93.
8. Чжан Лэй. Формирование у китайских студентов представлений о европейской музыкальной культуре на основе стилистического подхода // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 12–20.
9. Чжоу Хунъюй. Мировоззрение в китайском и российском музыкальном образовании // Культура и искусство. – 2024. – № 2. – С. 141–148.
10. Юнусова В.Н. Изучение китайской музыки в России: к проблеме становления отечественной музыкальной синологии // Вестник Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского. – 2021. – Т. 12, № 4. – С. 780–789.

MODELING THE PROCESS OF FORMING A PERCEPTION OF WESTERN EUROPEAN MUSICAL CULTURE OF THE 20TH CENTURY BY SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS OF CHINA

Zhao JinYu

Moscow State Pedagogical University

The article is dedicated to analyzing the formation of an adequate perception of Western European musical culture of the 20th century

among high school students in general education schools in China from the perspective of comparative pedagogy of music education in Russia and China. The relevance of the study is driven by the increasing integration of cultural traditions into educational programs and the need to adapt teaching methods to the modern conditions of globalization. The research examines the characteristics of music education in China and Russia, identifying their differences and common features, as well as analyzing the factors influencing Chinese students' perception of Western music.

The practical training model presented in the article includes several stages: introduction to the topic and immersion in the historical and cultural context, comparative analysis of Chinese and Western musical traditions, practical engagement with musical material through performance and interpretation, the use of interactive technologies, as well as reflection and discussion of music perception. The effectiveness of a comprehensive approach that combines theoretical, analytical, and practical teaching methods is substantiated in the study. The research methodology is based on the principles of comparative analysis of educational systems, pedagogical design, and the application of musical-analytical methods. The main findings of the study confirm that a step-by-step introduction to Western European music, the use of active teaching methods, and digital technologies contribute to the development of meaningful and profound musical perception among Chinese students. The article's conclusions emphasize the importance of integrating various methodological approaches into the educational process, which creates conditions for the harmonious development of students' musical worldview, broadens their cultural horizons, and enhances their interest in global musical culture.

Keywords: music education; 20th-century Western European music; China; Russia; comparative pedagogy; music perception; teaching methodology; musical culture; musical analysis; interactive technologies.

References

1. Vasilyeva E.V. Music Pedagogy and Music Education in Modern China: Key Characteristics // Musical Art and Education. – 2023. – No. 2. – P. 45–53.
2. Wang Yu. Chinese Romance: Genre Specificity in Compositional Creativity of the 20th-21st Centuries // Dissertation for the Degree of Candidate of Art History. – Herzen Russian State Pedagogical University, 2024.
3. Ivanova A.A. Features of Music Education in China and Russia // Educational Management: Theory and Practice. – 2023. – Vol. 13, No. 4. – P. 87–95.
4. Li Wei. Comparison of the Features of Music Education in Pedagogical Universities of Russia and China // Pedagogical Education in Russia. – 2024. – No. 3. – P. 12–21.
5. Li Jun. Symphonic Genres in the Context of Chinese Musical Culture // Dissertation for the Degree of Candidate of Art History. – Saint Petersburg State University, 2022.
6. Simonova E.V. In Search of Approaches to Developing an Electronic Textbook on Music Education // Musical Art and Education. – 2021. – No. 2. – P. 141–148.
7. Huang Xiangyu. Worldview Features of Musical Culture and Music Education in China and Russia // Bulletin of Saint Petersburg State University of Culture and Arts. – 2020. – No. 2. – P. 87–93.
8. Zhang Lei. Formation of Chinese Students' Perception of European Musical Culture Based on a Stylistic Approach // Pedagogical Education in Russia. – 2021. – No. 3. – P. 12–20.
9. Zhou Hongyu. Worldview in Chinese and Russian Music Education // Culture and Art. – 2024. – No. 2. – P. 141–148.
10. Yunusova V.N. Study of Chinese Music in Russia: On the Problem of the Formation of Domestic Musical Sinology // Bulletin of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory. – 2021. – Vol. 12, No. 4. – P. 780–789.

Формирование российской государственности в сознании обучающихся как научная проблема

Беляков Борис Львович,

доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Учебно-методического центра им. В.В. Жириновского
E-mail: arbit70@yandex.ru

Шинкевич Владимир Ефимович,

доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Сибирского юридического института МВД России; профессор кафедры социологии и этнографии Сибирского федерального университета
E-mail: vlashink@yandex.ru

В работе представлено авторское понимание философских оснований российской государственности, теоретико-методологических проблем, требующих осмысления и решения в процессе формирования у обучающихся интегрального осознания идеи российской государственности как ценности. Выделяются ряд вопросов методологического характера, требующих коллективного осмысления и решения, а также предлагаются концептуальные авторские подходы к раскрытию содержания понятия «российская государственность» и наполнение его существенными признаками. Показаны особенности, противоречия, трудности становления учебного курса «Основы российской государственности» в системе отечественной гуманитарной составляющей профессионального образования в политехнических, юридических и специальных вузах силовых структур Российской Федерации. При подготовке статьи учтен опыт политической и воспитательной работы в деле формирования патриотического сознания обучающихся образовательных организаций органов внутренних дел Российской Федерации, а также опыт, полученный в ходе специальной военной операции.

Ключевые слова: система образования, образовательная организация, научная проблема, российская государственность, творчество, педагогическая культура.

Анализ программных документов, озвученных Президентом Российской Федерации, нормативных правовых актов государства, национальных проектов Правительства Российской Федерации, позволяет говорить, что государство и общество являются сторонниками эволюционного пути. Вместе с тем мы понимаем отдельные революционные этапы, кризисные моменты, которые требуют огромных средств, профессионализма и огромного таланта в управлении [1], сложности разрешения политических проблем в условиях современных санкций со стороны коллективного Запада, хода СВО на Украине. Понятие «российская государственность», существовавшее на уровне подсознания русского народа, независимо от этнической принадлежности, уже не одно десятилетие и даже столетие, официально было озвучено в г. Владимире Д.А. Медведевым 22 июля 2011 г. на мероприятиях, посвященных 1150-летию зарождения российской государственности [2]. Далее данное понятие нашло свое отражение в отечественном общественном сознании, а получило содержательное наполнение 29 февраля 2024 года в Послании Федеральному Собранию Президента Российской Федерации.

Вместе с тем, поиск сущности феномена российской государственности в философской, политологической, педагогической мысли не завершен. Он будет притягивать к себе внимание еще многие и многие годы, а возможно и на всем дальнейшем историческом пути развития нашего общества, государственных и общественных институтов. Данная проблема волнует и нас, актуализирует и мобилизует на философский поиск истины феномена «российская государственность», на анализ его самобытности и неповторимости, схожести и различия данного феномена с иными государственными системами, дружественными, либо находящимися в иных формах взаимоотношений (зависимости, неопределенности, напряженности, конфронтации, выжидательности и пр.). Главным критерием оценки как российской государственности, так и взаимоотношений с иными социумами (считай государствами), безусловно, выступает практика реальной жизни в стране, место и роль российской цивилизации в современном миропорядке. Поиск сущности понятия «российская государственность» давно волнует и нас. Субъективному поиску ответов на данный вопрос посвящены авторские монографии [3,4,5], учебные и методические пособия, научные статьи [6].

Не претендуя на оригинальность и правоту своих суждений, мы предпринимаем попытки обо-

снова собственное мнение. Приводим, исходя из знаний и накопленного собственного многолетнего педагогического и практического опыта, аргументы, направленные на дальнейшее расширение содержания понятия «российская государственность». Обозначим в рамках данной работы некоторые пути формирования уважительного отношения к данному феномену в сознании российских граждан и особенно молодежи, в том числе обучающихся различных уровней и направлений общей, профессиональной и специальной подготовки, признания российской государственности как нравственной ценности. В этом огромную роль отводим нашей отечественной системе образования, в основе которой должны лежать национальные интересы и максимальные возможности для всех субъектов образовательного процесса: обучающихся, преподавателей, органов организации и управления образованием, институтов политики образования (федеральными и региональными министерствами, ведомствами образования) [7].

На протяжении практически тридцати лет в политической среде Российской Федерации, а равно в образовательной системе общества практически в целом проблема государственной идеологии как ценности отвергалась, замалчивались, либо ее обходили в угоду политической конъюнктуре и правилам рыночных отношений. Активно этому способствовали и насаждаемые Западом в девяностые годы западные стандарты образования, распространение через всевозможные иностранные фонды новой, как считалось «правильной» учебной литературы практически по всем гуманитарным дисциплинам. И конечно обещания «будущего благоденствия» для российского общества и для всех новых независимых государств, сформировавшихся после развала Советского Союза.

Таким образом, социальная утопия деидеологизации «под занавес» существования Советского Союза проникла в Россию. Как следствие в конце 80-х – начале 90-х годов популярным стал тезис: «Долой идеологию!», который был принят и поддержан наиболее социально активным и западно ориентированным населением страны.

Приняв за образец возможной дальнейшей личной успешности в 90-х годах западные ценности и западную культуру, большая часть россиян растеряла, а молодое поколение, родившееся в пост советский период, так и не сформировало, чувство гордости и ответственности за свое общество и свое государство. Практически исчезло уважительное отношение к малой Родине: деревням, селам, поселкам. Столкнувшись с трудностями постперестроечного времени, утрачивалось, а не редко и полностью утратилось желание продолжать жить в сельских агломерациях и даже в малых городах и поселках городского типа. Притягивал город своими реальными, а часто иллюзорными возможностями социального и профессионального роста. Как результат, многие сельские поселения опустели, а некоторые вообще прекратили свое существование и потеряли свою

привлекательность. В деревнях в основном оставались, да и то далеко не всегда только старшее поколение, пенсионеры.

События последнего десятилетия, в особенности после 24 февраля 2022 года, освободили россиян от иллюзий ненужности государственной идеологии для общества. Думается, что принятые Президентом Российской Федерации меры послужат актуализации значимости и ответственности каждого за Россию, за сохранение российских традиционных ценностей, возрождению соборности как неотъемлемого элемента и характеристики российской цивилизации. Планируемая на ближайшие годы реформа образования, основанная на использовании и опыта советского периода функционирования нашего общества, и учета современных возможностей цифровизации различных сфер общественной жизни, будет способствовать повышению уровня образования населения, улучшит то, что мы называем единением «обучения и воспитания».

Как откровение мы приняли то, что в настоящее время современная система отечественного образования вновь актуализировала проблему подготовки специалистов. Решение данной проблемы четко увязано с феноменами морали и нравственности, однозначно интегрируя ценность воспитания, обучения, морального выбора.

С 1 сентября 2023 года в высших и средних образовательных организациях всех министерств и ведомств стали обязательными учебные дисциплины «История России», «Основы российской государственности» [7], а в средних школах – «Основы безопасности и защиты Родины» [8]. При этом, если опыт преподавания в высших учебных заведениях Истории России (Истории Отечества) уже имелся, учебная дисциплина преподавалась в ряде вузов и ранее, в том числе практически во всех образовательных организациях силовых институтов России, то учебная дисциплина «Основы российской государственности», вводился впервые. Хочется думать, что введение в учебные планы и, следовательно, в образовательный процесс новых учебных дисциплин, позволит реально осуществить практику обучения и воспитания молодежи, реализовать принцип «Обучая – воспитываем, а воспитывая – обучаем».

В связи с началом изучения учебной дисциплины «Основы российской государственности», получение в течение полутора лет первого опыта ее преподавания, позволяет обозначить некоторые размышления методологического контента, требующие коллективного осмысления. Думаем, что данная потребность обусловлена: **во-первых**, отсутствием в отечественной философской, политологической, педагогической мысли единого понимания сущности идеологии государственности, отвечающей современным общественно-политическим реалиям, запросам общества, национальным традициям и мировым процессам; **во-вторых**, необходимости создания действенного центра профессиональной, научно-

методической подготовки, повышения квалификации преподавателей гуманитарного обществоведческого профиля для высших образовательных организаций, нормативно-правового регулирования их статуса. Создание специальных центров отбора и подготовки преподавателей общественных дисциплин для образовательных организаций силового блока, из числа кандидатов, имеющих опыт государственной службы (военной, правоохранительной и т.д.); **в-третьих**, необоснованно высокой «нагрузкой» на преподавателей ведомственных вузов силовых институтов, прежде всего на кафедрах социально-гуманитарных дисциплин (особенно в малокомплектных образовательных организациях – институтах, где реализуется весь комплекс предоставляемых образовательных услуг от первоначальной-профессиональной подготовки до подготовки кадров высшей квалификации в адъюнктурах вузов). Преподаватель обществовед вынужден быть универсалом, преподавать порой учебные дисциплины, имеющие лишь условные точки соприкосновений и требующие как специальных знаний по предмету (логика и религиоведение; психология и история и т.п.), так и необходимость совершенствования этих знаний, методов, форм и приемов донесения знаний, как панацеи от профессионального выгорания. Чрезмерная универсальность ведет к падению интереса к преподавательской деятельности, к прекращению совершенствования методического мастерства преподавателя. Это является во многом причиной высокой «текучки» профессорско-преподавательского состава. В результате в большинстве образовательных организаций актуализировалась потребность не только подбора и подготовки педагогического резерва, но и заполнения соответствующих должностей профессорско-преподавательского состава, имеющего склонность к преподавательской деятельности, в соответствии со штатным расписанием; **в-четвертых**, чрезмерной увлеченностью ИТ-технологиями в организации и обеспечении учебного процесса в ущерб самого образовательного процесса, в том числе и воспитания обучающихся; **в-пятых**, преобладание конструирования внешней стороны имитации образовательной деятельности, в ущерб реальному преобразованию и совершенствованию самого образовательного процесса. Внедрение цифровых технологий осуществляется, прежде всего, в систему организации и контроля образовательного процесса, учета и проверки специалистами методических подразделений качества заполнения исполнителями (профессорско-преподавательским составом) методического материала, своевременного размещения его в электронной образовательной среде, внесения изменений, актуализации и т.п. В тоже время, внедрение цифровых технологий непосредственно в сам образовательный процесс, в сам ход проведения занятий, где есть два основных субъекта образовательного процесса – обучающийся и преподаватель, осуществляется по раз-

личным причинам с существенным отставанием; **в-шестых**, отсутствием фундаментальных научных исследований, отражающих и обосновывающих реальную динамику и направленность процессов современного российского общества на уровне разработки концепций и теорий и т.д. Реализация в образовательном процессе, обозначенных суждений, позволит при проведении практически всех учебных занятий, и не только гуманитарного обществоведческого плана, предусмотренных расписанием, формировать у обучающихся осознание российской государственности как нравственной ценности.

Изучив имеющиеся философские, методологические подходы к выделению основных составляющих понятия «российская государственность», а также на основании собственных размышлений о возможном его более широком, но в тоже время конкретном, наполнении существенными признаками содержания рассматриваемого понятия, в качестве **рабочего** предлагаем следующее определение. **«Государственность** – философско-политологическая категория, отражающая сложный комплекс элементов, структур, институтов публичной власти, обусловленных самобытностью социально-экономических, политических, духовно-нравственных условий жизни конкретного народа (либо объединения народов) на определенном этапе развития общества» [9, с. 23–24]. В дальнейших работах содержание этого понятия [4, 10] расширялось, наполнялось новыми признаками, акцентировалось внимание на значимости для формирования российской государственности самого государства как центрального института, ядра политической системы Российской Федерации, главной целью функционирования которого выступает реализация личностных интересов основного субъекта политики, власти – **российского человека (личности) и гражданина, при сохранении и дальнейшем развитии общественных интересов российского социума**. При этом всегда и везде, выделяя «российскую государственность» в качестве объекта и предмета философского анализа, мы неукоснительно следовали принятым в отечественной научной среде определенным закономерностям, связанным с сохранением и приумножением традиционных российских ценностей, уникальности российского многонационального народа.

Учитывая многолетний опыт службы и работы в образовательных организациях силовых институтов государства, нас интересует система подготовки сотрудников органов внутренних дел как основного правоохранительного потенциала государства, право сберегающего феномена общества. Предмет нашего внимания составляют направления, формы, методы и проблемы формирования государственного патриотизма, служебного профессионализма, беззаветной преданности идеалам государства, бескорыстной службы во благо защиты правопорядка, законных интересов каждого гражданина нашего Отечества. Мы

глубоко уверены в том, что феномен «российская государственность» является сегодня не только политической, социальной, но и научной проблемой. Комплекс диалектически сложных теоретических и практических вопросов, которые расходятся с существующими социально-гуманитарными знаниями, требуют поиска путей и методов решения путем проведения комплекса научных исследований являются «**научной проблемой российской государственности**» [11, с. 21–43].

Говоря о философском ядре теории российской государственности важно отметить ряд методологических оснований: **первое** – понимание авторами как положительных, так и отрицательных последствий сформированной сегодня системы сетевого обучения, позволяющей как расширять образовательные возможности, так и формировать, в отдельных случаях чрезмерное «доверие» цифровому контенту и полагаться на поиск и использование уже готовых решений. Пользователь информации в этом случае чаще всего выступает не как исследователь, а как пользователь информации, как потребитель готового контента, сгенерированной информации искусственным интеллектом; **второе** – обеспечение чистоты и развитие классического, академического родного языка (русского), формирование культуры речи и профессиональной культуры профессорско-преподавательского состава [12, с. 118–129]; **третье** – необходимость активизации поиска талантливой молодежи в среде обучающихся, оптимизировать, а лучше минимизировать массовость привлечения обучающихся к научно-поисковой работе. Привлекать к активной научной работе обучающихся не каким-то утилитарными бонусами, которыми может располагать преподаватель (чаще всего это практически гарантированная оценка, либо зачет по учебной дисциплине в ходе промежуточной аттестации по предмету), а в ходе занятий выявлять тех, кто действительно склонен, способен и имеет желание заниматься научной работой сейчас, а возможно и в дальнейшем после завершения обучения; **четвертое** – сохранность лучших традиций отечественной гуманитарной школы, стимулировать дальнейшую подготовку резерва на ближайшие десятилетия; **пятое** – осмысление ошибок и уроков СВО в практике индивидуально-воспитательной работы как с обучающимися всех категорий, так и с сотрудниками, убывающими в зоны специальных операций; **шестое** – формировать навыки распознавания в информационных сетях различного уровня, включая групповые корпоративные сети, полуправды, фальши, фейков и фальсификации, умения объяснить вредоносность подобной информации в своем ближайшем социальном окружении, в малом социуме: семье, группе, коллективе.

Нам представляется, что у научной составляющей проблемы российской государственности две стороны: **внешняя**, лицевая, **теоретическая** – необходимо изучать в период профессионального обучения вопросы государственного строитель-

ства, управления, политического участия и готовить соответствующие кадры, способные проводить по государственному политическую работу, и **внутренняя** – организационно-практическая, как система отбора новых управленческих кадров (по принципу Программы «Время героев») для организации государственного управления от низового звена до центрального аппарата с выстроенной практикой прозрачной оценки результатов и эффективности их конкретной работы, регулярной переподготовкой и повышением квалификации.

Сформулируем с определенной долей условности некоторые противоречия в практике формирования российской государственности и сведем их в четыре группы: **первая** – противоречия, обусловленные формированием и функционированием российской государственности, ценностных оснований общества и государства; **вторая** – противоречия, вытекающие из специфики взаимосвязи российского общества и его правоохранительных органов; **третья** – противоречия, обусловленные выполнением профессионального долга, соблазнами властных полномочий различных видов государственной службы (гражданской, воинской, правоохранительной и пр.), ведущими к профессиональной деформации и дискриминации самой идеи государственной службы; **четвертая** – противоречия формирования и функционирования ценностных оснований профессионального сознания самого государственного служащего, в том числе сотрудника правоохранительных органов.

В заключение необходимо отметить несколько первостепенных проблем, связанных с философией «российской государственности», применительно института органов внутренних дел и его ведомственных образовательных организаций. Во многом это можно перенести и на образовательные организации других силовых министерств и ведомств. **Во-первых**, сегодня, на наш взгляд, сама проблема общественно-гуманитарной подготовки сотрудников органов внутренних дел в образовательной организации, а в дальнейшем в системе морально-политической подготовки офицерских кадров в отделах, службах, управлениях давно вышла за рамки одного ведомства или одной системы. **Во-вторых**, формирование в сознании сотрудников органов внутренних дел российской государственности как ценности успешно решается там, где руководители являются настоящими профессионалами своего дела, где не ждут указаний сверху, либо полного краха ситуации снизу, где оперативно решают вопросы по мере их возникновения, где руководители способны брать на себя ответственность при принятии управленческих решений, способны отстаивать, оптимально выстраивать организацию своей служебной деятельности и деятельности своих подчиненных. **В-третьих**, считаем политически важным сохранить и защитить отечественную культуру, чистоту классического родного языка, практику его использования, как средства выражения самоидентифика-

ции и самосознания, образования и менталитета, вырабатывать профессиональный и культурный иммунитет к негативным субкультурам, характерным, насаждаемым и реализуемым различного рода преступными сообществами, с которыми приходится сталкиваться при исполнении правоохранительной службы. **В-четвертых**, при подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации необходимо пересмотреть программы, тематические планы и содержания курсов «кандидатского минимума» при сдаче экзаменов аспирантами, адъюнктами по программам кандидатского минимума «Истории и философии науки», «Иностранный язык», максимально приблизить их содержание к паспорту научной специальности соискателей ученых степеней. **В-пятых**, крайне важно повысить общий уровень педагогической культуры самих преподавателей через систему непрерывной переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава [13, с. 156–171].

Естественно, что сказанное выше не исчерпывает перечень проблем, которых значительно больше. Но и сказанного, считаем достаточно, чтобы активизировать научный поиск существующих противоречий теории и практики российской государственности и реализации путей их разрешения. Сегодня говорить о сложившейся методологии и ясной теории российской государственности еще преждевременно. Существующую систему можно рассматривать как временную, отражающую сложный этап российской действительности. Вместе с тем, однозначно, назрела необходимость разработки государственной идеологии.

Литература

1. Охотский Е.В. Государственное управление в кризисной ситуации // Вестник государственного и муниципального управления. 2014. № 2/1(12). С. 8–21.
2. Медведев Д.А. 1150-летие государственности – повод для осмысления проблем. URL: <https://ria.ru/20110722/405618181> (дата обращения: 16.03.2024).
3. Беляков Б.Л., Коннов А.Д., Тарарыков А.А. Государственность как ценность и основа менталитета российского офицера: военно-акмеологический анализ: монография. М.: ВА РВСН, 2009. 212 с.
4. Беляков Б.Л., Смирнов Е.В., Шинкевич В.Е. Наркотизация общества как угроза российской государственности (философско-политологический анализ): монография. М.: Мос. АП, РАНХ и ГС, 2014. 322 с.;
5. Теоретико-методологические основы военно-политической работы в РВСН. Монография / под общ. ред. проф. В.П. Беркута. Балашиха: ВА РВСН, 2021. 236 с.
6. Шинкевич В.Е. Учебная дисциплина? «Основы российской государственности»: стандарты, опыт, новации // Общество. Право. Современ-

ность: материалы научно-представительских мероприятий: в 2 ч. / отв. ред. Н.Н. Цуканов. Красноярск: СибЮИ МВД России, 2024. С. 11–15.

7. Фальков В. Россия выходит из Болонской системы: кого и как это коснется // «Коммерсант». 2022. 25 мая.
8. «Основы российской государственности»: Проект «ДНК России». Курс создан в соответствии с поручением Президента РФ по итогам Госсовета России 22 декабря 2022 года. Введен в действие с 1 сентября 2023 года во всех вузах РФ.
9. Беляков Б.Л. и др. Шестьдесят лет на службе Отечества: призвание – военная педагогика (в рубрике «Наследие и современность») // Alma-matet / Вестник высшей школы. 2024. Выпуск № 3 (март). С 92–100.
10. Беляков Б.Л., Коннов А.Д. Государственность в сознании и системе духовных ценностей офицерского корпуса современной России: социально-философский анализ. Монография. Серпухов: ВА РВСН (филиал), 2012. 279 с.
11. Кафедра военной акмеологии и кибернетики: история и современность (военно-исторический труд / под общ. ред. полковника Е.В. Смирнова. Балашиха: ВА РВСН. 2020. 240 с.
12. Беляков Б.Л. и др. Методология и методика научно-исследовательской деятельности (или основы научной организации труда и профессионализации) в ВА РВСН им. Петра Великого: монография. М.: ВА РВСН, 2014. 296 с.
13. Шинкевич В.Е. Военный педагог и его роль в подготовке научно-педагогических офицерских кадров России и Белоруссии // Общество. Государство. Личность: проблемы взаимодействия в современных условиях: сборник статей Международной научно-практической конференции (12 апреля 2021 года). Петрозаводск: МЦНП: «Новая наука», 2021. 192 с.

THE FORMATION OF RUSSIAN STATEHOOD IN THE MINDS OF STUDENTS AS A SCIENTIFIC PROBLEM

Belyakov B.L., Shinkevich V.E.

V.V. Zhirinovskiy Educational and Methodological Center, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Siberian Federal University

The paper presents the author's understanding of the philosophical foundations of Russian statehood, theoretical and methodological problems that require reflection and solution in the process of forming students' integral awareness of the idea of Russian statehood as a value. A number of methodological issues are highlighted that require collective reflection and solution, as well as conceptual authorial approaches to revealing the content of the concept of "Russian statehood" and filling it with essential features. The article shows the features, contradictions, and difficulties of the formation of the educational course "Fundamentals of Russian Statehood" in the system of the national humanitarian component of professional education in polytechnic, law, and special universities of the law enforcement agencies of the Russian Federation. When preparing the article, the experience of political and educational work in the formation of patriotic consciousness of students of educational organizations of internal affairs bodies is taken into account.

Keywords: education system, educational organization, scientific problem, Russian statehood, creativity, pedagogical culture.

References

1. Okhotsky E.V. Public administration in a crisis situation // Bulletin of State and Municipal Administration. 2014. No. 2/1(12). pp.8–21.
2. Medvedev D.A. The 1150th anniversary of statehood is an occasion for understanding problems. URL: <https://ria.ru/20110722/405618181> (mod. date-03/16/2024).
3. Belyakov B.L., Konnov A.D., Tararykov A.A. Statehood as a value and the basis of the mentality of a Russian officer: a military acmeological analysis: monograph. Moscow: VA RVSN, 2009. 212 p.
4. Belyakov B.L., Smirnov E.V., Shinkevich V.E. Narcotization of society as a threat to Russian statehood (philosophical and political analysis): monograph. Moscow: Mos. AP, RANH and GS, 2014. 322 p.
5. Theoretical and methodological foundations of military-political work in the Strategic Missile Forces. Monograph / under the general editorship of prof. V.P. Berkut. Balashikha: VA Strategic Missile Forces, 2021. 236 p.
6. Shinkevich V.E. Academic discipline? «Fundamentals of Russian Statehood»: standards, experience, innovations // Society. Right. Modernity: materials of scientific and representative events: in 2 hours / ed. by N.N. Tsukanov. Krasnoyarsk: SibUI of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2024. pp.11–15.
7. Falkov V. Russia is withdrawing from the Bologna system: who and how it will affect // Kommersant. 2022. May 25.
8. «Fundamentals of Russian Statehood»: The DNA of Russia project. The course was created in accordance with the instructions of the President of the Russian Federation following the results of the State Council of Russia on December 22, 2022. It was put into effect on September 1, 2023 in all universities of the Russian Federation.
9. Belyakov B.L. and others. Sixty years in the service of the Fatherland: vocation – military pedagogy (under the heading «Heritage and modernity») // Alma-matet / Bulletin of Higher Education. 2024. Issue No. 3 (March). 92–100p.
10. Belyakov, B.L., Konnov, A.D. Statehood in the consciousness and system of spiritual values of the officer corps of modern Russia: socio-philosophical analysis. The monograph. Serpukhov: VA RVSN (branch), 2012. 279 p.
11. Department of Military Acmeology and Cybernetics: history and modernity (military historical work / under the general editorship of Colonel E.V. Smirnov. Balashikha: VA RVSN. 2020. 240 p.
12. Belyakov, B.L. and others. Methodology and methodology of scientific research activities (or the basics of scientific organization of labor and professionalization) at the VA RVSN named after Peter the Great: a monograph. Moscow: VA RVSN, 2014. 296 p.
13. Shinkevich V.E. Military teacher and his role in the training of scientific and pedagogical officers of Russia and Belarus // Society. State. Personality: problems of interaction in modern conditions: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference (April 12, 2021). Petrozavodsk: ICNP: «New Science», 2021. 192 p.

Групповая форма работы как эффективный инструмент для формирования навыков говорения при изучении иностранного языка в юридическом вузе

Погребняк Наталия Николаевна,

д. пед.н., доцент, профессор кафедры иностранных языков, Крымский филиал Российского государственного университета правосудия им. В.М. Лебедева
E-mail: pogrebnyak70@mail.ru

Эмирильясова Сусанна Сеитбиляловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Крымский филиал Российского государственного университета правосудия им. В.М. Лебедева
E-mail: emirilyasova@mail.ru

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме повышения интерактивности на занятиях по иностранному языку посредством групповой формы работы. Подчеркивается, что именно групповое обучение считается одним из самых эффективных механизмов коммуникации, обеспечивающих результативность в учебном процессе. Именно данный вид обучения способствует улучшению иноязычной коммуникации, развитию важных навыков командной работы и общения, необходимых для студентов юридического вуза.

В статье также речь идет о таких популярных и широко используемых групповых видах деятельности, как дебаты, мозговой штурм и совместные проекты, формирующих иноязычную коммуникативную компетенцию студентов. Автор также анализирует методики организации групповых занятий, которые существенно повышают уровень владения иностранным языком. Автор дает обобщенную характеристику роли преподавателя иностранного языка, который несет ответственность за качество образовательного процесса и вовлечение студентов в групповые задания, способствующих развитию иноязычных навыков говорения.

Ключевые слова: групповая работа, групповые виды деятельности, навыки говорения, студенты-юристы, методика обучения, преподаватель, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция, юридический вуз.

Engaging language acquisition turns around using language in authentic contexts to improve confidence and show proficiency. Group work is known to be highly successful in promoting dynamic commitment and participation. Group activities better language skills, perfect creativity and teamwork. Group work has become an essential part of modern methodology in teaching and learning because it offers teachers a powerful way to engage students and provides students with opportunities for cooperative learning [8].

Nowadays, more law universities pay deeper attention to the inclusion of essential competencies in their programs to help their students learn and adapt to rapid changes in the modern world [6]. The purpose of the article is to survey the significance of group activities for language learning, detailing the most favorable techniques, which are sure to better the classroom experience and offer language teachers' perceptive hints for implementation in their teaching experience. The word "group" will constantly be applied in this article to highlight that not only small number of students but also the whole class is able to participate in the activities suggested by the language teachers.

When introducing innovative methods of studying foreign languages, special attention is paid to the importance of developing speaking skills and proactively involving students in the educational process at a law university. The effectiveness of language lessons is influenced by the teacher's experience and all kinds of forms of social interaction among students.

Group work is a widely used method of teaching foreign languages, which has its own pros and cons. With a professionally prepared system, group work certainly improves the effectiveness of learning a foreign language, which, in turn, leads to fruitful cooperation and communication between students. Group work is an effective tool for learning a language, as it promotes the acquisition of knowledge, improvement of speaking skills and better understanding of the material during foreign language lessons.

The introduction of a communicative element among students through group work leads to effectiveness in the educational process. Integration of group work improves speaking skills and forms students' personal qualities. It is very important for students to understand the objectives of the lesson and the importance of their contribution to the group, which will definitely have a positive effect on the result of their learning a foreign language.

Language learning experts believe that group work is a structured process that includes communication in small groups. The main goal of group work is to develop critical thinking skills and basic social competen-

cies in students. All these mechanisms contribute to mutual support and cohesion of students in the classroom.

Language teachers play an active and very important role during the organization of group work, especially when it comes to practice necessary listening and speaking skills and abilities. During lessons, the teacher must take into account the activity of the group, discuss answer options, and pay special attention to rewarding for activity. The most effective forms of group work are debates, brainstorming, and joint projects during language learning.

It is important to highlight the following stages when conducting group forms of work:

1) The teacher explains the objectives of the lesson, listens to students' opinions and distributes responsibilities. 2) Students in groups actively participate in certain exercises. Following this way, students improve their speaking skills, but also develop important teamwork and communication skills necessary for their overall academic growth. Teachers are responsible for the educational process and comment on students' answers. The group's knowledge is checked through mutual monitoring and control. The final result is presented to the teacher, discussed in the classroom and supplemented with information and conclusions. The teacher evaluates the group results and the overall performance of the students in order to provide individual feedback and assessment.

Group work is learning together in a small group of four or five to work with language. Through group work, students can have more chance to practice the use of language in the classroom. Many research findings show that group work is superior to traditional language teaching in terms of learning achievement [4]. Undoubtedly, the success of joint projects depends on the number of students, larger groups are less effective, which usually leads to less motivation. Whatever the quantity of students in a group, the basic principles analyzed in the work are appropriate and changeable. In current language learning group activities are considered as a strong tool because the traditional way of teachers sharing knowledge to students has changed to a much more interactive and attractive advance. This move towards producing immersive learning sphere highlights practical experiences for students to participate enthusiastically in their own educational process.

Group work offers a considerable advantage in encouraging language performance, which improves good social relations and encourages confidence and healthy mental progression [3]. Students not only get language material, they also need to interact energetically with the information by getting involved into debates with their group members and participating together on activities. This way of learning perfects comprehension and fosters the degree of speaking and listening skills and abilities.

In addition, participation in group work gives students an opportunity to better their social interaction in the learning environment. By acting as a team, language learners are able to boost their talents to com-

mune efficiently, promote constructive interpersonal relations, and reinforce their teamwork abilities. Team-learning encourages all the participants, teachers as well as students, to interact with one another by creating more opportunities for them to exchange ideas or cultural values and learn from other "team members" [9]. This communicative mechanism of teamwork helps students when it comes to refining their self-assurance in expressing their ideas and engaging within a group progress. Group work possesses the additional benefit of perfecting critical thinking and problem-solving proficiency.

Collaborating on language activities and challenges facilitates learners to undertake issues from a variety of angles and make use of contradictory opinions. The learning techniques based on group work fosters cognitive abilities, communication skills, inventiveness, and the capacity to conceive and share ideas [2]. Moreover, when working together, students are able to seize an opportunity to get the immediate feedback and support from each other. Engaging in joint environment enables students to afford constructive assessment, swap tips and perception, and present assistance to one another. This feedback experience promotes language skills and fosters teamwork in the classroom. Additionally, group activities encourage cross-cultural communication and comprehension. Collaborating with each other from different cultural environment gives students a chance to achieve insight into diverse traditions and values. This experience to a various variety of outlooks nurtures compassion, recognition, and admiration for cultural dissimilarities.

In general, the effectiveness of group activities in language learning encompasses students' engagement into interactive environment, cultivates language implementation, nurtures social skills and collaborative competencies. Group activities aim at boosting critical thinking, helping mutual evaluation and encourage cross-cultural contact. By implementing group work into language classroom, teachers are sure to authorize their students to transform into self-confident, proficient and ethnically adjusted speakers.

Improving speaking proficiency is an imperative constituent of group activities as they make students energetically interact with one another. Moreover, the ability to speak effectively is an important element of success in any field. Achieving speaking ability, however, is not simple [10]. This lively commitment makes certain that all students take part equally in the learning process, giving them an opportunity to better their basic language abilities, chiefly when it comes to developing listening and speaking abilities. The implementation of real scenarios in group work enables an important benefit in the learning process. Via the use authentic language in these activities, students are able to get more profound understanding of the practical suggestions of their university studies, perfecting the general learning practice for them. This encouraging environment cultivates inclusivity and makes certain that all learners (even the most reserved and silent ones) are given the option to contribute.

Another advantage of participating in group work is the introduction to a variety of opinions and outlooks as language learning and cognition are inseparable from the emotional component, which regulates adaptation to changes caused by external and internal educational events [1].

Students are advised to perform diverse roles and present various situations, encouraging a deeper comprehension and approval of contradictory perspectives. This variety in perspectives develops debate skills and improves students' general grasp of the subject matter. There are a lot of group tasks available, and they are undoubtedly restricted only by learners' thoughts and the materials at hand in the classroom. Even though the opportunities are immeasurable, most group tasks can be categorized into numerous general topics.

Role-play implementation is an extensively conventional approach in education, particularly in situations where students are put into a real-life atmosphere. By performing this activity, each student is given a special role to represent. This practical skill enables students to imitate real-life scenarios, bettering their understanding. Role-playing games allow solving the problems of developing the creative abilities of students, the ability to independently design their knowledge and apply them to solve cognitive and practical problems [7].

Another model of an accepted group task is a joint project. This kind of project includes dividing learners into teams and giving them a specific task. These activity enables students collaborate as a team to perform their work. Being a part of the team, each group member continuously participates in activities during the task process and has a clearer understanding of their partners' behaviour, performance and contribution [5]. Depending on their language level abilities, students are also allowed to present some parts of their joint projects in their native or second language to feel much more comfortable. Promoting students to participate in discussions for performing tasks is a crucial element of the group work. By using this group method widely, teachers can easily foster the learning experience where students are able to convey their views on difficult topics, current news, or constant societal concerns. Group work encourages critical thinking abilities and inspires students to think about numerous opinions and build up tough argumentation capabilities. Moreover, debating difficult issues in a group enables students to perform efficient communication and dynamic listening.

Group-based tasks quite often engage imaginative activities as a usual option. By offering a range of complicated language quizzes for students to solve together, any teacher is sure to better their critical thinking skills and foster teamwork. Finally, participating in various group-oriented language challenges can result in creating a sense of success and enhance students' self-assurance in their analytical abilities. By implementing these stimulating tasks, an educator can set up an interactive and vibrant learning atmosphere that promotes creativity and critical engagement.

Thus, one of the techniques, which is a breakthrough to traditional lockstep language teaching is group work [4]. Through this teaching technique implemented into the curriculum, teachers are able to produce a lively and motivating learning atmosphere that allows students to turn into knowledgeable, articulate, and unbiased people.

Литература

1. Akhmetzadina, Zulfiya & Mukhtarullina, Aigul & Starodubtseva, Elena & Kozlova, Maria & Pluzhnikova, Yulia. (2023). Review of effective methods of teaching a foreign language to university students in the framework of online distance learning: international experience. *Frontiers in Education*. 8. 10.3389/feduc.2023.1125458.
2. Johri, Manjari. (2024). Enhancement of cognitive skills and creativity impact of reading on the enhancement of cognitive skills and creativity in children.
3. Joseph, Elsa. (2010). Encouraging language development. *Practical Pre-School*. 1. 5–6. 10.12968/prps.2010.1.112.48269.
4. Karim, Usman. (2015). Implementation of group work in the classroom. *lingua: Journal of Language, Literature and Teaching*. 12. 97. 10.30957/lingua.v12i1.74.
5. Li, Ruojun. (2023). How Can Group Work Be More Effective in Classroom? *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 6. 255–261. 10.54254/2753–7048/6/20220302.
6. Lourdes, María & Cruz, Rico & Carmen, Gloria & Arévalo, Corzo & Andrade Mayer, Hugo. (2024). Groupwork practices outside the language classroom and their evaluation. *Diálogos sobre educación*.
7. Qizi, Mamirova. (2020). Role-play is one of the methods of teaching a foreign language. *International Journal on Integrated Education*. 3. 98–100. 10.31149/ijie.v3i12.940.
8. Situmorang, Monica. (2021). Students' Perception of Using Group Work in English Class. *JET (Journal of English Teaching)*. 7. 80–88. 10.33541/jet.v7i1.2302.
9. Tajino, Akira & Stewart, Tim & Dalsky, David. (2015). Team Teaching and Team Learning in the Language Classroom: Collaboration for innovation in ELT.
10. Fauzi, Imam. (2017). Improving Students' Speaking Ability through Small– Group Discussion. *Journal of ELT Research*. 2. 130–138. 10.22236/JER_Vol2Issue2.

GROUP WORK AS AN EFFECTIVE FLL TOOL FOR COMMUNICATION SKILLS PROFICIENCY IN A LAW UNIVERSITY

Pogrebyak N.N., Emirilyasova S.S.

Crimean branch of Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev

The article is devoted to the current problem of increasing interactivity in foreign language lessons through group work. It is emphasized that group activities are considered one of the most effective com-

munication mechanisms that ensure effectiveness in the educational process. This type of language learning helps improve foreign language communication, develop important teamwork and communication skills necessary for law students.

The article also discusses such popular and widely used group activities as debates, brainstorming and joint projects that form students' foreign language communicative competence. The author also analyzes methods for organizing group work that significantly improve the level of foreign language proficiency. The author gives a generalized description of the role of a foreign language teacher who is responsible for the quality of the educational process and involving students in group activities contributing to the development of foreign language speaking skills.

Keywords: group work, group activities, speaking skills, law students, teaching methods, teacher, foreign language, foreign language communicative competence, law university.

References

1. Akhmetzadina, Zulfiya & Mukhtarullina, Aigul & Starodubtseva, Elena & Kozlova, Maria & Pluzhnikova, Yulia. (2023). Review of effective methods of teaching a foreign language to university students in the framework of online distance learning: international experience. *Frontiers in Education*. 8. 10.3389/feduc.2023.1125458.
2. Johri, Manjari. (2024). Enhancement of cognitive skills and creativity impact of reading on the enhancement of cognitive skills and creativity in children.
3. Joseph, Elsa. (2010). Encouraging language development. *Practical Pre-School*. 1. 5–6. 10.12968/prps.2010.1.112.48269.
4. Karim, Usman. (2015). Implementation of group work in the classroom. *lingua: Journal of Language, Literature and Teaching*. 12. 97. 10.30957/lingua.v12i1.74.
5. Li, Ruojun. (2023). How Can Group Work Be More Effective in Classroom? *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 6. 255–261. 10.54254/2753–7048/6/20220302.
6. Lourdes, María & Cruz, Rico & Carmen, Gloria & Arévalo, Corzo & Andrade Mayer, Hugo. (2024). Groupwork practices outside the language classroom and their evaluation. *Diálogos sobre educación*.
7. Qizi, Mamirova. (2020). Role-play is one of the methods of teaching a foreign language. *International Journal on Integrated Education*. 3. 98–100. 10.31149/ijie.v3i12.940.
8. Situmorang, Monica. (2021). Students' Perception of Using Group Work in English Class. *JET (Journal of English Teaching)*. 7. 80–88. 10.33541/jet.v7i1.2302.
9. Tajino, Akira & Stewart, Tim & Dalsky, David. (2015). Team Teaching and Team Learning in the Language Classroom: Collaboration for innovation in ELT.
10. Fauzi, Imam. (2017). Improving Students' Speaking Ability through Small– Group Discussion. *Journal of ELT Research*. 2. 130–138. 10.22236/JER_Vol2Issue2.

Методические подходы и особенности психологии детей с использованием музыкального творчества

Яо Юйхань,

аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
E-mail: 1440465792@qq.com

В статье рассматриваются особенности влияния музыкального творчества на воспитание детей. Определены эффективные методические подходы в образовательном процессе. Автором отмечается, что применение различных методических подходов положительно отразится на процессе и качестве обучения детей игре на музыкальных инструментах. Сделано заключение о положительном воздействии игры на музыкальных инструментах на развитие памяти, внимания, наблюдательности, мышления, интуиции, познавательной активности детей. Указывается влияние различных методических подходов в ходе изучения музыкального творчества с учетом психики детей. Выделяются основные концептуальные идеи развития детского музыкального творчества. Делается вывод о том, что подбор музыкальных пьес и их использование в обучении игре на фортепиано должен быть ориентирован на индивидуальные потребности и психологические особенности детей.

Ключевые слова: методических подход, психология, фортепиано, преподаватель.

Введение

В современных музыкальных образовательных учреждениях все больше внимания уделяется интернационализации музыкального образования. Музыкальное творчество имеет большой потенциал в развитии креативных и основных психологических качеств детей, что представляет собой достаточно определенное и целостное явление. В настоящее время широко рассматриваются вопросы интеграции различных методических подходов в образовательном процессе детских школ искусств с учётом на психологию детей.

Отмечается, что обучение как процесс приобретения уже имеющихся в музыкальной теории и практике знаний, умений и навыков в основе своей -репродуктивный, в котором творчество может выступать своеобразным мерилем качества получаемого образования, катализатором и показателем самореализации [1].

Игра на музыкальных инструментах тренирует и развивает память, внимание, наблюдательность, мышление и интуицию, стимулирует познавательную активность и познавательный интерес детей. Процесс познания в атмосфере музыкального творчества приобретает развивающий характер, поэтому на занятиях музыкой важно создавать условия для активного самовыражения. Именно поэтому так важно культивировать психологический подход на каждом этапе музыкального образования. Предоставление свободы для экспериментов и импровизаций, поощрение нестандартных решений и оригинальных идей – все это способствует развитию творческого потенциала.

Исследование применения методических подходов в изучении фортепианных пьес для детей в последние годы значительно обогатило практику подготовки музыкальных педагогов. Следует заметить, что все основные черты музыкально-педагогического творчества находят отражение в педагогике музыкального образования. К примеру, китайская и российская музыкальные культуры имеют богатую традицию педагогической практики, что обуславливает необходимость изучения методов, форм и приемов работы с произведениями, созданными композиторами этих стран [2].

В своей работе автор опирается на идею психологического воспитания детей через творчество К. Орфа, который применял сочетание игру на музыкальных инструментах с пением и движениями. Он считал, что наличие различных музыкальных инструментов способствует созданию гармоничной атмосферы в творческом развитии [3].

Музыкальное творчество оказывает значительное влияние на психологическое развитие детей. К ключевому аспекту этого влияния относится эмоциональное развитие, так как музыка помогает детям выражать свои эмоции и чувства. Игра на музыкальных инструментах позволяет детям исследовать и обрабатывать свои эмоциональные состояния, что способствует развитию их эмоционального интеллекта. Музыкальная деятельность положительно сказывается на таких когнитивных навыках, как память, внимание и пространственное мышление.

Занятия музыкой могут улучшить способность к обучению в других предметах, таких как математика и литература. Участие в музыкальных группах и ансамблях на музыкальных фестивалях прививает социальные навыки за счет совместной деятельности, развивая коммуникацию, сотрудничество и эмпатию. Кроме того, выступление перед публикой повышает самооценку ребенка, а успехи в музыкальном творчестве укрепляют чувство достоинства и уверенности [2].

Занятия музыкой стимулирует воображение и креативное мышление. Дети, занимающиеся музыкальным творчеством, учатся мыслить нестандартно и находить оригинальные решения. Изучение музыки различных народов и эпох расширяет кругозор, способствует пониманию культурного многообразия и развивает уважение к различиям.

В стрессовых ситуациях музыкальное творчество служит эффективным средством снятия стресса и напряжения. Дети, изучая музыку, учатся понимать и интерпретировать различные настроения и чувства, что развивает их музыкальный слух и чувства. Применение музыкальных произведений великих русских композиторов способствует развитию техники игры на фортепиано и усвоению основ исполнительского мастерства, что способствует междисциплинарному подходу [4].

Понимание психологических основ важны при подготовке или повышении квалификации педагогов. Задача педагога найти необходимые методические приемы и подходы в обучении. Контекстуально-исторический подход позволяет изучать произведения в контексте исторического и культурного контекста их создания, что позволит детям понять специфику музыки. Эмоционально-выразительный подход фокусируется на эмоциональной составляющей произведений, развивая способности выражать чувства через музыку. Сравнительный анализ сходств и различий в пьесах способствует формированию более глубокого понимания различных музыкальных стилей и техник [5]. Игровая методика: использование игр и творческих элементов для повышения мотивации и интереса у учащихся. Технологический подход применяет современные технологии.

Деятельностный подход считается наиболее традиционным в музыкальном образовании. В центре ценностно-смыслового подхода заложены основы мотивационной стороны. В педагогических исследованиях отмечается, что дети посредством занятий творчеством познают духовное понимание му-

зыки. Интонационный подход, как ведущий метод в музыкальном образовании, требует овладения интонируемой речью, восприятия красоты и истины, развития слуха и исполнения собственной музыки. Системный подход в обучение опирается на структурность и последовательность в обучении. На начальных этапах дети познают простые музыкальные аккорды, ноты. Затем производится разучивание музыкальных связок. Со временем это приводит к реализации целостности итогового результата, которое подразумевает музыкальное образование. Диалогический подход стимулирует двустороннюю активность личного опыта педагога к ученику и применение последовательного контраста содержания и методов музыкального обучения. Приоритетное значение имеют технологии обратной связи. Обучение игре на фортепиано является неким диалогическим творчеством, в ходе познания которого музыка передает смысл и картину произведения [6].

Образ героя музыкальных произведений, созданный композитором, должен помочь педагогу подобрать пьесы с учетом психологии детей. Это умение является важным аспектом в квалификации и подготовке фортепианных педагогов. То есть, педагоги должны подобрать музыкальные произведения, соответствующие возрасту и уровню развития детей. Для маленьких детей подходят простые мелодии с известных им мультфильмов и сказок, которые оставили положительный образ главных героев. Учитывая музыкальные предпочтения детей, можно повысить их мотивацию к занятиям игре на музыкальных инструментах.

Многие педагоги путем включения в содержание программ известных и популярных произведений смогли увлечь таким образом детей. Обучение строится на основе взаимодействия с детьми. Классические музыкальные произведения обладают яркой эмоциональной окраской и могут передавать своим слушателям чувства и переживания [7]. Реализуя методические подходы в музыкальном образовании, рассмотренные выше, можно существенно усилить эффективность развития эмоционального интеллекта детей. Педагоги должны внимательно подходить к сложности произведений, чтобы привлекать мотивацию и повышать психологическую уверенность в своих музыкальных силах.

Для формирования дружественного взаимопонимания между сверстниками, включение парного исполнения позволяет развитию социального взаимодействия и навыков совместной игры, что важно для эмоционального развития детей. Поэтому выступление в составе хора должны носить регулярный характер. На занятиях по сольфеджио педагогам следует вовлекать детей в обсуждение содержания пьес. Искусственное создание дискуссий между детьми способствует развитию артистической выразительности. Например, игры с акцентами и динамикой помогут детям освоить основные принципы музыкальной интерпретации. Осваивая выразительность музыки при обучении игре на музыкальных инструментах, развиваются творческие способности и индивидуальный стиль

исполнения. Педагогический процесс, направленный на осознание детьми необходимых целей для достижения по итогам их обучения, должен основываться на умении применять необходимый репертуар [4–5].

Знание о основах психологии и этапах развития детей помогает педагогам воплощать и реализовывать свое педагогическое мастерство с интересом на каждом этапе. Это позволяет адаптировать методы в поэтапном обучении и иметь постоянную обратную связь. Ввиду того, что каждый ребенок по своему уникален, то и выявление индивидуальных психологических особенностей и интересов в музыке, важно учитывать при планировании уроков. Создание более комфортной и продуктивной образовательной среды улучшит понимание определенных причин не корректного поведения, которые часто проявляются у детей в подростковом возрасте. Это поможет разработать эффективную стратегию для поддержания дисциплины [8].

В музыкальном образовании выделяются основные концептуальные идеи развития детского музыкального творчества: творчество как метод музыкального воспитания; творчество как необходимая составляющая музыкального образования детей и развитие детского творчества на основе инновационных креативных педагогических технологий [9]. Учет этих идей и преобладание достаточного уровня грамотности в психологическом понимании помогает педагогу быть внимательным к эмоциональным состояниям детей в процессе коммуникации посредством использования музыкального творчества. Психология предоставляет педагогам широкую зону применения инструментов для анализа конфликтных ситуаций, поддержания детей в трудных ситуациях, создания атмосферы доверия.

Выводы

Таким образом, творчество не только обогащает жизненный опыт человека, но и способствует его гармоничному развитию, формируя навыки и качества, необходимые для успешной жизни и взаимодействия с окружающим миром. Подбор пьес и их использование в обучении игре на фортепиано должен быть ориентирован на индивидуальные потребности и особенности детей. Учитель, понимающий психологию своих учеников, способен создать поддерживающую и вдохновляющую образовательную среду, способствующую развитию как музыкальных, так и личностных качеств ребенка.

Литература

1. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968. 414 с.
2. Леонтьева, О.Т. Карл Орф. 2е изд. М.: Музыка, 1984. 334 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Союз, 1997. 96 с.
4. Костина, Э.П. Креативная педагогическая технология музыкального образования дошколь-

ников / дисс. д-ра. пед. наук. Московский гос. университет культуры и искусств. М., 2004. 37 с.

5. Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей: популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: «Академия развития», 1997. 238 с.
6. Новикова, Г.П. Эстетическое воспитание и развитие творческой активности детей старшего дошкольного возраста. М.: АРКТИ, 2003. 220 с.
7. Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. 1947, вып. 11. 168 с.
8. Тютюнникова, Т.Э. «Учусь творить. Элементарное музицирование: музыка, речь, движение»: Систематическое планирование курса музицирования для дошкольников и младших школьников. М., 2009. 19 с.
9. Зими́на О.В. Диалог в профессиональной деятельности учителя музыки: Учебное пособие / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин. Ярославль: Ремдер, 2006.

METHODOLOGICAL APPROACHES AND PECULIARITIES OF CHILDREN'S PSYCHOLOGY USING MUSICAL CREATIVITY

Yao Yuhan

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

The article examines the peculiarities of the influence of musical creativity on the upbringing of children. Effective methodological approaches in the educational process have been identified. The author notes that the use of various methodological approaches will have a positive impact on the process and quality of teaching children to play musical instruments. It is concluded that playing musical instruments has a positive effect on the development of memory, attention, observation, thinking, intuition, and cognitive activity in children. The influence of various methodological approaches in the course of studying musical creativity, taking into account the psyche of children, is indicated. The main conceptual ideas of the development of children's musical creativity are highlighted. It is concluded that the selection of musical pieces and their use in piano teaching should be focused on the individual needs and psychological characteristics of children.

Keywords: methodical approach, psychology, piano, teacher.

References

1. Vetlugina, N.A. Musical development of the child. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 414 p.
2. Leontieva, O.T. Carl Orff. 2nd ed. M.: Music, 1984. 334 p.
3. Vygotky, L.S. Imagination and creativity in childhood. Moscow: Soyuz, 1997. 96 p.
4. Kostina, E.P. Creative pedagogical technology of musical education of preschool children / diss. dr. ped. sciences. Moscow State University of Culture and Arts. M., 2004. 37 p.
5. Mikhailova, M.A. Development of musical abilities of children: a popular manual for parents and teachers. Yaroslavl: "Academy of Development", 1997. 238 p.
6. Novikova, G.P. Aesthetic education and development of creative activity of children of senior preschool age. MOSCOW: ARKTI, 2003. 220 p.
7. Teplov, B.M. Psychological issues of art education // Izvestiya APN RSFSR. 1947, issue 11. 168 p.
8. Tyutyunnikova, T.E. "Learning to create. Elementary music-making: music, speech, movement": Systematic planning of the course of music-making for preschoolers and junior schoolchildren. M., 2009. 19 p.
9. Zimina O.V. Dialogue in the professional activity of a music teacher: Textbook / Edited by E.B. Abdullin. Yaroslavl: Remder, 2006.

Проблема внедрения конвергентного подхода к обучению математике студентов

Картёжникова Анна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной механики и математики, Забайкальский институт железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения»
E-mail: zzig@mail.ru

Картёжников Дмитрий Александрович,

кандидат педагогических наук, кафедра прикладной механики и математики, Забайкальский институт железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения»
E-mail: 75126@bk.ru

Большакова Олеся Борисовна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Читинский институт (филиал), ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»
E-mail: olesyabolshakova@yandex.ru

Вопрос внедрения конвергентного подхода в математическое образование привлекает все большее внимание среди ученых и педагогов в настоящее время. Этот подход, который объединяет элементы различных научных областей и методик, открывает новые возможности для развития комплексного мышления у студентов. Однако его реализация связана со значительными трудностями.

Одной из основных проблем является нехватка квалифицированных педагогов, способных соединять знания из различных сфер. Для обновления учебных планов и разработки специализированных курсов требуются огромные финансовые и временные затраты. Кроме того, традиционная образовательная система, ориентированная на механическое запоминание и стандартизированные тесты, не всегда способствует формированию креативного и критического мышления, что является основополагающим для конвергентного подхода.

Также необходимо учитывать, что внедрение конвергентного подхода, в частности в методику обучения математике студентов, должно основываться на научных исследованиях и практическом опыте, что обеспечит его эффективность и устойчивость. Необходимо активно привлекать всех заинтересованных участников: учителей, студентов и родителей, формируя единую стратегию, направленную на трансформацию учебного процесса и преодоление существующих препятствий.

Ключевые слова: образование, конвергентное образование, профессиональное образование, математика, обучение, обучение студентов, компетенция, межпредметные связи, образовательные технологии.

Введение

В последнее время обновление содержания и механизмов педагогической системы в нашей стране, начиная с разработки и внедрения новых ФГОС и заканчивая инновационными образовательными технологиями, коснулась всех уровней образования. В 2022–2024 гг. большое внимание было уделено общеобразовательной подготовке в школе и системе среднего профессионального образования. Произошло обновление примерных рабочих программ, актуализированы образовательные программы, утвержден обязательный перечень учебных предметов, закреплено использование учебников и пособий с актуальным содержанием, позволяющее обеспечить единое современное содержание по всем учебным предметам.

В основу методических рекомендаций по обучению общеобразовательным дисциплинам положена интеграция системно-деятельностного и компетентностного подходов, направленных, главным образом, на создание практико-ориентированного характера подготовки обучающихся, усилению роли их самостоятельной работы по разрешению задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы. Творческая, продуктивная деятельность обучающихся должна реализовываться не только в системе практикоориентированности и междисциплинарных связей, но и в такой образовательной среде, где окружающий мир будет восприниматься как единое целое. На создание такой учебной среды направлено так называемое конвергентное образование.

Конвергентное образование представляет собой новую модель в обучении, основанную на интеграции различных учебных дисциплин, технологий и подходов. Эта концепция нацелена на подготовку учащихся к жизни и работе в быстроменяющемся мире, где перекрестные знания становятся всё более важными. В рамках данного подхода система обучения перестает быть односторонней, что требует гибкости в разработке учебных программ, курсов, выборе педагогических технологий.

Материалы и методы исследований

Теоретическую основу исследования составили работы современных педагогов, методистов, практиков в области разработки, исследования и внедрения конвергентной модели информационно-образовательной среды.

Важные исследования, посвященные конвергентному образованию, были проведены та-

кими авторами, как О.Р. Гура [7], М.В. Деев [2], Р.М. Исмаилов [3], А.Г. Кравец [2], Н.В. Новикова [4], И.В. Роберт [5], Я.Я. Рязанова [7], В.П. Свечарев [6, 7], Т.С. Фещенко [8], А.Г. Финогеев [2], А.С. Фролова [7], И.Л. Шевлякова-Борзенко [9], Л.А. Шестакова [8] и другими. Главная цель конвергентного образования заключается в развитии у студентов критического мышления, креативности и способности к сотрудничеству. В отличие от традиционных подходов, которые фокусируются на фундаментальных знаниях, здесь акцент делается на применении знаний в реальных ситуациях, что способствует лучшему пониманию материала.

Ключевыми принципами конвергентного образования являются интеграция знаний, контекстуальное обучение, сотрудничество и использование новых технологий, что позволяет студентам более активно вовлекаться в процесс обучения и развивать важные навыки для будущей профессиональной жизни.

Результаты и обсуждения

Переосмысление структуры образования в конвергентном подходе базируется на следующих стратегических аспектах:

1. *Синтез научных дисциплин.* Обучение, согласно данному методу, предполагает синтезирование знаний из разных направлений науки и практики для создания целостного видения реальности. Это означает, что при изучении биологических тем учениками одновременно рассматриваются физические, химические и экологические параметры, обеспечивая глубокое понимание объекта изучения.

2. *Практическая ориентация обучения.* Погружение в контекст реальной жизни становится ключевым элементом конвергентного образования. Студенты активно вовлекаются в решение актуальных социально значимых задач как часть учебного процесса, что не только делает процесс более захватывающим, но и существенно повышает его практическую значимость.

3. *Коллаборативная среда.* В конвергентной модели особое значение уделяется межличностному взаимодействию между учащимися, преподавателями и экспертами из различных областей знаний. Это способствует созданию динамичной платформы для обмена идеями, совместного принятия решений и развития навыков командной работы – важных компетенций в современном мире.

4. *Обновление педагогических технологий.* Конвергентный подход активно интегрирует цифровые инновации: мультимедийные ресурсы, виртуальные лаборатории и специализированное программное обеспечение. Эти инструменты не только расширяют доступ к образовательным материалам, но и обеспечивают более глубокое погружение в процесс обучения через интерактивность и разнообразие форм взаимодействия с информацией.

Основные направления внедрения конвергентного образования:

1. *Улучшение качества образовательной подготовки.* Посредством глубокой интеграции знаний и участия студентов в междисциплинарных проектах наблюдается значительное усовершенствование усвоения как теоретических основ, так и практических навыков.

2. *Формирование критического мышления.* Конвергентный подход стимулирует обучающихся к глубокому анализу информации, выявлению причинно-следственных связей и оценке различных мнений, а в итоге к развитию аналитических способностей.

3. *Адаптация к социальным и профессиональным требованиям.* Студенты осваивают навыки командной работы, управления ресурсами в условиях неопределенности и стрессоустойчивости – ключевые компетенции для подготовки к реальности и успешного функционирования в современном мире.

4. *Развитие личностных качеств.* Конвергентное образование активно способствует развитию умений слушать, убедительно выражать мысли и эффективно сотрудничать с другими, что не только укрепляет академические успехи студентов, но и положительно сказывается на формировании коммуникативных навыков и их личностном росте.

В различных странах уже были разработаны и внедрены модели конвергентного образования, доказавшие свою эффективность.

В некоторых американских университетах конвергентное образование было внедрено посредством создания междисциплинарных кафедр. Например, в Массачусетском технологическом институте студенты могут выбрать специализированные курсы, сочетающие в себе элементы инженерного дела, науки, искусства и бизнеса. Это позволяет студентам разрабатывать проекты, имеющие разные аспекты, несмотря на общую цель. Опыт работы в команде и реализации творческих идей подготовит студентов к будущей профессиональной жизни.

В Европе многие учебные заведения начали внедрять конвергентное образование с упором на поддержку стартапов и предпринимательства. В университетах есть акселераторы, позволяющие студентам развивать бизнес-идеи с учетом технологий, потребностей рынка и социального контекста. Такой подход не только дает студентам практический опыт, но и способствует созданию успешных компаний.

В России конвергентное образование внедряется, начиная с уровней дошкольного и школьного образования. Во многих школах используются методы проектного обучения, при которых учащиеся работают над реальными проблемами в группах. Это дает им возможность развивать необходимые навыки, а также приобретать знания в различных областях. Основы проектного обучения в последнее время стали обязательной дисциплиной для

студентов среднего профессионального образования и отдельных направлений и специальностей высшего образования.

Подробнее остановимся на проблеме применения конвергентного подхода в математической подготовке студентов. Математика – это предмет, который не только играет ключевую роль в образовательной системе, но и является основой для многих профессий. В условиях стремительных изменений в технологическом, экономическом и социальном контексте, проблема формирования компетенций в процессе математической подготовки становится особенно актуальной.

Однако можно выделить несколько актуальных моментов, которые тормозят внедрение перспективных образовательных технологий в математическом образовании.

- *стереотипы о математике.* Стереотипы о том, что математика – это сложный и «недоступный» предмет, могут снижать мотивацию студентов к её изучению и препятствовать формированию положительного отношения к математике в целом.
- *недостаточная подготовка преподавателей.* Многие учителя и преподаватели не имеют достаточной квалификации и редко используют современные педагогические технологии, что негативно сказывается на качестве преподавания математики и формирования математических компетенций у студентов.

— *отсутствие связи между теорией и практикой.* Во многих образовательных учреждениях математика часто преподается в отрыве от реальных жизненных ситуаций. Это приводит к тому, что студенты не понимают значимость математических методов на практике и не могут применить их в реальных условиях.

Безусловно, во все времена организация межпредметных связей в школьном образовании привлекала внимание педагогов-методистов. Но в последнее время в связи с пересмотром содержания общеобразовательных дисциплин, в частности в СПО, был сделан глубокий акцент на учет профессиональной направленности образовательной программы СПО в виде формирования профессионально-ориентированного содержания в каждой общеобразовательной дисциплине. Это не только реализация междисциплинарных связей и практикоориентированности, но и попытка приблизиться к созданию единой картины мира. По-новому было представлено и содержание новых учебных пособий; введена отдельная дисциплина «Вероятность и статистика» и разработан соответствующий учебник с актуальным содержанием; представлены методические рекомендации по организации обучения (в части разработки дидактических материалов). Также для студентов СПО был разработан учебник «Математика», отличительной особенностью которого стало отсутствие традиционного деления на предметы (алгебра и начала математического анализа и геометрия). Его фундаментом является

взаимосвязь алгебраического и геометрического материала, использование моделирования и наглядности при изложении курса. Во многих новых учебниках математики подача материала осуществляется на интуитивном уровне наряду с наличием более сложных разделов. Акцент в преподавании по таким учебным пособиям делается на практическое применение приобретенных знаний. В них отдельными разделами представлены задачи с профессионально-ориентированным содержанием.

Кроме того, для целостного восприятия окружающего мира в рамках конвергентного подхода к математической подготовке Г.М. Генераловым [1] был разработан курс «Математическое моделирование», предназначенный для учащихся 10–11 классов и студентов колледжей. Его содержание ориентировано на оказание помощи выпускникам в выборе современных профессий, требующих теоретических знаний и элементарных практических навыков по формулированию экономико-математических моделей, их анализу и использованию для принятия управленческих решений.

Содержание пособия обеспечивает сопровождение образовательной деятельности учащихся в разных формах: учебное занятие, практическая работа, учебный проект, учебное исследование, учебная экскурсия и др. Материал пособия не только знакомит учащегося с современными исследованиями в области математического моделирования, но и помогает в выборе темы для самостоятельного проекта по предмету «Индивидуальный проект». Приведены примерные темы для индивидуальных проектов [1], например:

1. Рассчитайте и постройте тренд числа специалистов интересующего направления в РФ или в своем городе области.
2. Рассчитайте и постройте модель рождаемости по слоям населения (рождаемость среди городского населения, сельского населения и др.) в РФ и своей области.
3. Рассчитайте и постройте модель заболеваемости респираторными и другими заболеваниями в своей школе среди учащихся и учителей.

Объем общеобразовательных дисциплин, в частности математики, на базовом уровне определяется в зависимости от специфики получаемой профессии или специальности. В обновленном содержании дисциплины на уровне среднего профессионального образования обязательно предусмотрена профессионально-ориентированная составляющая. В соответствующих методических рекомендациях по организации обучения математике определен объем и темы прикладных математических задач. Отбор и разработка таких заданий предполагает коллективное взаимодействие преподавателей-предметников с преподавателями других общеобразовательных дисциплин и предметов профессионального цикла. Затруднения здесь вызывают профессии гуманитарной

направленности, например, юридическая сфера, сфера культуры и т.п.

Большим прорывом в создании целостности восприятия мира в образовании стало внедрение в рамках профессиональных модулей, предусмотренных новыми ФГОС, так называемых междисциплинарных комплексов (МДК). По своей сути они интегрируют несколько дисциплин или их разделов в единое системное содержание. Математические методы в том или ином объеме тоже входят в них. Например, упраздненная учебная дисциплина «Финансовая математика» при подготовке специалистов банковского дела вошла в МДК «Кредитные операции».

В рамках современной компетентностной образовательной концепции, основанной на формировании у студентов определенных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности, сделана попытка соединить в содержании образования научные основы и формы практической деятельности. Фундаментальные и прикладные навыки математической подготовки охватывают не только знание основных математических понятий и навыков, но также включают умения применять эти знания в различных ситуациях. Так, формирование математической культуры предполагает умения:

- решать практические задачи с использованием математических методов;
- анализировать и интерпретировать данные;
- разрабатывать и обосновывать стратегии решения;
- оценивать и делать выводы на основе математической информации.

Приведенные выше навыки в полной мере могут составлять основу ряда общих и некоторых профессиональных компетенций будущего специалиста любого профиля. Именно компетентностный подход в высшем образовании призван не только организовать прикладное профессиональное содержание общеобразовательных дисциплин, но и обеспечить комплексное разностороннее формирование выделенных компетенций. Именно компетенция является стержнем, той конечной целью, на которую направлены все стороны образовательного процесса.

Выводы

Несмотря на явные преимущества конвергентного образования, остаются определенные трудности, которые следует преодолеть для успешного его внедрения.

Одной из главных проблем является нехватка финансовых и кадровых ресурсов для реализации новых образовательных инициатив. Учебные заведения часто сталкиваются с ограниченным бюджетом, что затрудняет интеграцию новых технологий и методов.

С целью расширения применения конвергентного подхода в образовании, в том числе в процессе математической подготовки студентов, пре-

жде всего, необходимо организовывать информационные мероприятия, которые будут способствовать популяризации математики и изменению общественного восприятия этой науки. Целью таких кампаний должно быть демонстрация привлекательности, доступности и широкого применения математических знаний. Включение семинаров, мастер-классов и участие профессионалов в образовательных событиях – это один из способов достижения этой цели.

Важно активно интегрировать практические задания и проектные работы междисциплинарного характера в учебный процесс по математике. Это не только усилит роль продуктивной и креативной самостоятельной работы студентов, но и поможет им научиться решать задачи, которые отражают реальные социально-профессиональные вызовы. Такой подход способствует осознанию важности и применимости математических концепций в повседневной жизни.

В образовательном процессе наблюдается также асинхронность рабочих программ учебных дисциплин и курсов и, как следствие, отсутствие системности междисциплинарных связей. Отмечаются различия в математической речи, применяемой в разных дисциплинах. Только взаимодействие педагогов, коллективная методическая работа, совместные и интегрированные занятия, общее руководство курсовыми проектами и работами может решить эти задачи.

Следует организовать курсы повышения квалификации для преподавателей, в том числе высшей школы, на которых они смогут ознакомиться с современными тенденциями образования и преподавания математики. Преподаватели должны быть готовы к современным педагогическим изменениям и использовать инновационные подходы в своих технологиях, в частности, включение активных методов обучения и цифровых инструментов в образовательный процесс. Существенным изменением современной образовательной среды, как отмечает И.В. Роберт [5], должна стать конвергенция педагогической науки и ИКТ, что служит основой формирования научно-педагогических практик для изучения различных учебных предметов и совмещенных предметных областей.

Заключение

Конвергентное образование предлагает новую и эффективную модель подготовки будущих специалистов. Интеграция знаний, контекстное обучение, сотрудничество и технологии – основные принципы этой модели. Результаты внедрения новой парадигмы показывают заметное улучшение качества образования, развитие критического мышления и подготовку к реальным вызовам.

Тем не менее, для успешного внедрения конвергентного образования требуются усилия со стороны образовательных учреждений, государственных структур и общества в целом. Преодоление трудностей, связанных с нехваткой ре-

сурсов и консерватизмом системы образования, позволит реализовать потенциал конвергентного обучения, обеспечивая светлое будущее для учащихся и студентов.

Эффективная математическая подготовка в рамках конвергентного образования станет основой для формирования критического мышления, аналитических навыков и творческого подхода к решению разнообразных задач в различных сферах жизни. Развитие математических компетенций является крайне важной задачей, требующей системного подхода. Только совместными усилиями образовательных учреждений, педагогов и общества возможно преодоление существующих препятствий и подготовка молодежи к вызовам современности.

Литература

1. Генералов Г.М. Математическое моделирование 10–11 классы: учебное пособие / Г.М. Генералов. – Просвещение. – 2021. – 160 с.
2. Деев, М.В. Конвергентная модель информационно-образовательной среды для синхронизации образовательных ресурсов и программ с уровнями квалификации специалистов / М.В. Деев, А.Г. Кравец, А.Г. Финогеев // Фундаментальные исследования. – 2017. – № 12 (ч. 1) – С. 52–57.
3. Исмаилов, Р.М. О конвергентном образовании / Р.М. Исмаилов // Концепт. – 2015. – Т. 13. – С. 351–355.
4. Новикова, Н.В. Формирование конвергентного и дивергентного мышления / Н.В. Новикова. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/2012/11/18/formirovanie-konvergentnogo-i>
5. Роберт, И.В. Конвергентное образование: истоки и перспективы / И.В. Роберт // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 32. – С. 64–76
6. Свечкарев, В.П. Конвергентное образование на основе когнитивных технологий / В.П. Свечкарев // Инженерный вестник Дона. – 2015. – № 1. – Ч. 1. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ivdon.ru/ru/magazine/archive/n1p2y2015/2887>
7. Свечкарев, В.П. Конвергентное образование: социальный аспект / В.П. Свечкарев, А.С. Фролова, О.Р. Гура, Я.Я. Рязанова // Инженерный вестник Дона. – 2015. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n1y2016/3543
8. Фещенко, Т.С. Конвергентный подход в школьном образовании – новые возможности для будущего / Т.С. Фещенко, Л.А. Шестакова // Международный научно-исследовательский журнал № 11(65). 2017. – ч. 2. – С. 159–165.

9. Шевлякова-Борзенко, И.Л. Конвергентные процессы в образовании: истоки, факторы, динамика / И.Л. Шевлякова-Борзенко // Университетский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 3–10.

THE PROBLEM OF IMPLEMENTING A CONVERGENT APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS

Kartezhnikova A., Kartezhnikov D., Bolshakova O.

Zabaikalsk Rail Transport Institute, a branch of Irkutsk State Transport University; Chita Institute (branch) Baikal State University

The issue of implementing a convergent approach to mathematical education is currently attracting increasing attention among scientists and educators. This approach, which combines elements of various scientific fields and methods, opens up new opportunities for developing students' complex thinking. However, its implementation is associated with significant difficulties.

One of the main problems is the lack of qualified teachers who are able to combine knowledge from various fields. Updating curricula and developing specialized courses requires huge financial and time costs. In addition, the traditional educational system, focused on mechanical memorization and standardized tests, does not always contribute to the formation of creative and critical thinking, which is fundamental to the convergent approach.

It is also necessary to take into account that the implementation of a convergent approach, in particular in the methodology of teaching mathematics to students, should be based on scientific research and practical experience, which will ensure its effectiveness and sustainability. It is necessary to actively involve all interested parties: teachers, students and parents, forming a unified strategy aimed at transforming the educational process and overcoming existing obstacles.

Keywords: education, convergent education, professional education, mathematics, training, student learning, competence, interdisciplinary connections, educational technologies.

References

1. Generalov G.M. Mathematical modeling grades 10–11: a tutorial / G.M. Generalov. – Education. – 2021. – 160 p.
2. Deev, M.V. Convergent model of the information and educational environment for synchronizing educational resources and programs with the levels of qualification of specialists / M.V. Deev, A.G. Kravets, A.G. Finogeev // Fundamental research. – 2017. – No. 12 (part 1) – P. 52–57.
3. Ismailov, R.M. On convergent education / R.M. Ismailov // Concept. – 2015. – Vol. 13. – P. 351–355.
4. Novikova, N.V. Formation of convergent and divergent thinking / N.V. Novikova. – [Electronic resource]. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/2012/11/18/formirovanie-konvergentnogo-i>
5. Robert, I.V. Convergent education: origins and prospects / I.V. Robert // Science of man: humanitarian research. – 2018. – No. 32. – P. 64–76
6. Svechkarev, V.P. Convergent education based on cognitive technologies / V.P. Svechkarev // Engineering Bulletin of the Don. – 2015. – No. 1. – Part 1. – [Electronic resource]. – URL: <http://ivdon.ru/ru/magazine/archive/n1p2y2015/2887>
7. Svechkarev, V.P. Convergent education: social aspect / V.P. Svechkarev, A.S. Frolova, O.R. Gura, Ya.Ya. Ryazanova // Engineering Bulletin of the Don. – 2015. – No. 1 [Electronic resource]. – URL: www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n1y2016/3543
8. Feshchenko, T.S. Convergent approach in school education – new opportunities for the future / T.S. Feshchenko, L.A. Shestakova // International research journal No. 11 (65). 2017. – Part 2. – P. 159–165.
9. Shevlyakova-Borzenko, I.L. Convergent processes in education: sources, factors, dynamics / I.L. Shevlyakova-Borzenko // University pedagogical journal. – 2022. – No. 2. – P. 3–10.

Красильников Арсентий Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», АНО ВО «Институт международных экономических связей»

Журавлев Георгий Иванович,

РУДН им. Патриса Лумумбы

Сергеева Юлия Сергеевна,

кандидат биологических наук, доцент, РУДН им. Патриса Лумумбы

Лубышев Евгений Александрович,

РУДН им. Патриса Лумумбы, РЭУ им. Г.В. Плеханова

Настоящая статья посвящена исследованию актуальности и возможностей интеграции веб-технологий в процесс физического воспитания школьников. В условиях современных образовательных вызовов, связанных с недостаточной эффективностью традиционных подходов, поднимается вопрос о необходимости применения мультимедийных и информационных технологий. Рассматриваются проблемы, возникающие при внедрении новых образовательных ресурсов, а также описываются решения, направленные на оптимизацию физической активности учащихся. В статье обосновывается необходимость создания комплексной модели для физического воспитания, способствующей повысить мотивацию и заинтересованность школьников в занятиях физической культурой. Основные задачи исследования включают оценку эффективности новых подходов к организации физического воспитания и разработку практических рекомендаций для их внедрения.

Ключевые слова: физическое воспитание, веб-технологии, мультимедийные ресурсы, школьники, информатизация, мотивация.

Введение

Физическое воспитание подрастающего поколения является одной из ключевых задач современного общества, направленной на развитие гармоничной и здоровой личности. Повышение эффективности физической подготовки детей, особенно младшего школьного возраста, требует актуальных и научно обоснованных подходов, чтобы соответствовать социальным и экономическим задачам, стоящим перед образовательной системой. Исследования показывают, что существующая система физического воспитания часто не удовлетворяет требования учащихся и общества в целом [4, 6].

Одной из значительных проблем является отсутствие комплексной системы физического образования, что негативно сказывается на физической подготовленности школьников. Многочисленные попытки решить этот вопрос, предпринятые отечественными и зарубежными специалистами, освещают необходимость применения современных технологий, включая компьютеризацию и мультимедийные ресурсы, в процессе обучения физической культуре [5]. Несмотря на очевидные преимущества, отношение преподавателей физической культуры к данным инструментам остается недостаточно изученным. Однако успешность их внедрения во многом зависит именно от готовности педагогов к использованию новых технологий.

Современные реалии показывают, что подход к физическому воспитанию школьников нуждается в серьезной модернизации. Сегодня существует потребность в создании интегрированных систем, которые будут использовать компьютерные технологии для контроля за физическим состоянием учащихся различных возрастных групп. Тем не менее, на практике наблюдается, что доступные разработки, включающие информационные технологии, не имеют комплексного характера и не внедрены в учебный процесс [1, 2, 3].

В этом контексте цель настоящего исследования заключается в разработке модели интеграции веб-технологий в процесс физического воспитания школьников. Это позволит не только систематизировать существующие подходы и методики, но и оптимизировать образовательный процесс, предлагая новые пути информатизации физкультурного образования в школе.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи исследования:

1. Систематизация способов и методик применения мультимедийных и информационных технологий в процессе физического воспитания.

2. Оценка эффективности личных средств контроля двигательной активности для оптимизации физических нагрузок.
3. Разработка и апробация фитнес-трекеров в практике физического воспитания.

Гипотеза исследования предполагает, что применение аппаратно-программных комплексов, а также средств контроля двигательной активности, приведет к повышению эффективности физического воспитания школьников.

Научная новизна данной работы заключается в разработке системного подхода к интеграции мультимедийных технологий в процесс физического воспитания, что повысит интерес и мотивацию учащихся к активным двигательным действиям, а также реализует индивидуальный подход в обучении.

Таким образом, необходимость разработки современных учебных ресурсов для оптимизации физического воспитания школьников является актуальной задачей, которая позволит наладить эффективный процесс преподавания физической культуры и подготовить детей к активному и здоровому образу жизни.

Организация и методы исследования

Для выполнения поставленных задач в данном исследовании использовались следующие методы: Педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, педагогическое тестирование, методы математической статистики.

Педагогическое наблюдение осуществлялось на всех этапах исследования, особенно во время основного эксперимента. Наблюдение помогло скорректировать план исследования в зависимости от текущих результатов и обеспечить дополнительные данные для анализа. В ходе наблюдений фиксировались такие факторы, как использование фитнес-трекеров на уроках физической культуры, отношение школьников к цифровым технологиям и их частота применения.

Анкетирование проводилось среди школьников и родителей для выявления мотивов участия в физической культуре и использовании цифровых технологий. Вопросы анкеты касались использования школьниками контента МЭШ (Московской электронной школы) в области физической культуры, а также проблем внедрения информационных технологий.

Педагогическое тестирование включало оценку физической подготовленности учащихся в таких областях, как сила, скорость, координация, гибкость и выносливость. Были использованы стандартизированные тесты, соответствующие критериям отечественных и зарубежных программ, включая пробу Руфье для оценки состояния сердечно-сосудистой системы.

Педагогический эксперимент проводился для оценки эффективности интеграции разработанной информационной среды в процесс физического воспитания. В эксперименте принимали уча-

стие две группы учащихся: контрольная группа занималась традиционными методами, в то время как экспериментальная группа использовала фитнес-трекеры и мобильное приложение KidFit для самоконтроля [7]. Этот эксперимент позволил получить объективные данные о влиянии цифровых технологий на уровень физического здоровья школьников и их мотивацию к занятиям физической культурой.

Методы математической статистики использовались для обработки полученных данных и определения статистической достоверности различий между группами. Для оценки эффективности применялись t-критерии Стьюдента и другие стандартные методы анализа.

Таким образом, выбранные методы исследования обеспечили комплексный подход к изучению темы, позволяя не только проанализировать существующие проблемы, но и протестировать и оценить практические решения, способствующие повышению эффективности физического воспитания школьников.

Анализ результатов исследования на этапе педагогического эксперимента

На констатирующем этапе эксперимента было проведено тестирование на выявление исходного уровня физической и функциональной подготовленности в контрольной (К-группа) и экспериментальной (Э-группа) группах. Результаты тестирования представлены в таблицах 1–2.

Таблица 1. Результаты констатирующего эксперимента по физической подготовке школьников

Тесты	Группы	Начальный этап ($\bar{X} \pm \sigma$)	Достоверн. различий, p
Челночный бег 3 x 10 м, с	КГ	9,42±0,25	p>0,05
	ЭГ	9,52± 0,12	
Наклон вперед из положения сидя, см	КГ	12,42±1,08	p>0,05
	ЭГ	12,17±1,03	
Сгибание и разгибание туловища из положения лежа на полу, раз	КГ	14,83±3,79	p>0,05
	ЭГ	14,58±2,51	
Прыжок в длину с места, см	КГ	132,8±5,27	p>0,05
	ЭГ	127,2±1,72	

На вводном тестировании результаты челночного бега 3 x 10 м составили 9,52±0,12 с в экспериментальной группе и 9,42±0,25 с в контрольной группе. Различия недостоверны (p>0,05).

Результаты теста «наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами» равны 12,17±1,03 см у экспериментальной группы и 12,42±1,08 см у контрольной группы. Также выявлена недостоверность различий (p>0,05).

В тесте «сгибание и разгибание туловища из положения лежа на полу» за 30 сек результаты экспериментальной группы – $14,58 \pm 2,51$ раз, контрольной группы – $14,83 \pm 3,79$ раз. Различия недостоверны ($p > 0,05$).

В заключительном тесте «прыжок в длину с места» результаты составили $127,2 \pm 1,72$ см в экспериментальной группе и $132,8 \pm 5,27$ см в контрольной группе. Различия недостоверны ($p > 0,05$) (см. табл. 2)

Таблица 2. Результаты уровня функциональной подготовленности в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе исследований

Тесты	Группы	Начальный этап ($X \pm \sigma$)	Достоверн. различий, р
Проба Руфье, ед	КГ	$6,42 \pm 2,39$	$p > 0,05$
	ЭГ	$6,92 \pm 2,27$	

В показателе проба Руфье результаты следующие: в экспериментальной группе $6,92 \pm 2,27$, в контрольной группе – $6,42 \pm 2,39$. Выявлена недостоверность различий ($p > 0,05$).

Характеризуя данные таблиц, можно сделать вывод, что экспериментальная группа на начальном этапе педагогического эксперимента статистически не отличается ($p > 0,05$) от контрольной группы по всем измеряемым показателям.

По результатам начального эксперимента можно сделать вывод, что показатели экспериментальной и контрольной групп достаточно низкие.

Экспериментальная модель интеграции информационных технологий в физическое воспитание младших школьников

Формирование здорового образа жизни нации, включая физическую активность, стало приоритетной задачей в социальной политике России и требует внимания как в здравоохранении, так и в образовании. Важным аспектом государственной политики является укрепление здоровья детей и подростков через создание благоприятных условий и повышение информированности о факторах риска заболеваний [8]. Физическое воспитание с раннего возраста является ключевым элементом профилактических мер.

Проблемы, связанные с негативным влиянием учебной нагрузки на здоровье школьников, подчеркивают необходимость целенаправленного развития физических качеств, включая физическую активность. Изучение состояния здоровья вместе с физическим воспитанием крайне важно для обоснования профилактических мероприятий.

В рамках исследования была разработана модель интеграции цифровых технологий в физическое воспитание. В эту модель включены:

- Электронный дневник для уведомления учеников и родителей о занятиях;
- WhatsApp и почта для обмена файлами и видео;

- Skype для проведения онлайн-занятий;
- PowerPoint для подготовки проектов;
- Программы просмотра фильмов о спорте для обсуждения на занятиях;
- Фитнес-трекеры KidFit для мониторинга физической активности.

Использование носимых технологий позволяет отслеживать здоровье школьников, формируя у них здоровые привычки. Мониторинг состояния здоровья с помощью фитнес-трекеров дает возможность предотвращать проблемы и отслеживать изменения в работоспособности.

В исследовании применялись фитнес-трекеры с функциями, позволяющими фиксировать параметры физической активности, такие как частота сердечных сокращений и продолжительность сна, что позволяет определить уровень физической нагрузки и состояние здоровья детей. Полученные данные анализировались в течение 30 дней, что обеспечивало текущий контроль за объемом и интенсивностью физических нагрузок.

Родители и дети возрастом 7–9 лет, не использовавшие ранее фитнес-браслеты, участвовали в исследовании, носив устройства в течение 4 недель и заполняя еженедельные опросы. Оценивалась приемлемость и удобство использования трекеров для контроля физической активности детей. KidFit был выбран из-за его размеров и диапазона использования для детей младшего возраста.

Каждому ребенку выдавался KidFit с инструкцией по настройке и использованию. Участники получали доступ к информации о своей активности через приложение, что позволяло отслеживать шаги, пройденное расстояние и время сна. Эта модель демонстрирует эффективность применения цифровых технологий в физическом воспитании, способствуя повышению уровня физической активности у младших школьников.

Оценка результатов внедрения экспериментальной модели за период педагогического эксперимента

Полученные данные физической и функциональной подготовленности в экспериментальной и контрольной группах при сравнении показателей начала и конца педагогического эксперимента представлены в таблице 3–4 и рисунках 1–2.

Таблица 3. Результаты изменения уровня физической подготовленности контрольной и экспериментальной групп в процессе педагогического эксперимента

Тесты	Группы	Начальный этап ($X \pm \sigma$)	Заключит. этап ($X \pm \sigma$)	Достоверн. различий, р	Прирост, %
Челночный бег, с	КГ	$9,42 \pm 0,25$	$9,3 \pm 0,2$	$p > 0,05$	1,29
	ЭГ	$9,52 \pm 0,12$	$9,46 \pm 0,08$		0,63

Тесты	Группы	Начальный этап (X±σ)	Заключит. этап (X±σ)	Достоверн. различий, р	Прирост, %
Достоверность различий, р		p>0,05	p>0,05		
Сгибание и разгибание туловища из положения лежа на полу, раз	КГ	14,8±3,8	16,2±3,5	p>0,05	9,6
	ЭГ	14,6±2,5	17,5±2,6	p<0,05	20
Достоверность различий, р		p>0,05	p>0,05		
Наклон вперед из положения сидя, см	КГ	12,4±1,08	13,8±1,11	p<0,05	19,6
	ЭГ	12,2±1,03	14,6±1,31	p<0,05	50,8
Достоверность различий, р		p>0,05	p>0,05		
Прыжок в длину с места, см	КГ	132,8±5,27	134,4±5,89	p>0,05	1,2
	ЭГ	127,2±1,72	130,6±1,20	p>0,05	2,7
Достоверность различий, р		p>0,05	p<0,05		

Оценивая физическую подготовленность в экспериментальной и контрольной группах в начале и конце эксперимента, можно констатировать повышение результатов по всем показателям.

1. Тест по челночному бегу 3 x 10 м:

- В конце исследования результат экспериментальной группы составил 9,46±0,08 с, контрольной группы – 9,3±0,2 с. Различие незначительно.
- В экспериментальной группе результат увеличился на 0,63%, в контрольной – на 1,29%.

2. Тест «Сгибание и разгибание туловища из положения лежа на полу»:

- Средний результат контрольной группы в начале составил 14,8±3,8 раза, в конце – 16,2±3,5 раза, что соответствует увеличению на 9,6%. Изменения не статистически значимы (p>0,05).
- Средний результат экспериментальной группы увеличился с 14,6±2,5 до 17,5±2,6 раз, на 20%. Увеличение достоверно (p<0,05).

3. Тест «Наклон вперед из положения сидя»:

- Средний результат контрольной группы увеличился с 12,4±1,08 см до 13,8±1,11 см, на 11,3% (достоверно, p<0,05).
- В экспериментальной группе результат увеличился с 12,2±1,03 см до 14,6±1,31 см, на 19,6% (также достоверно, p<0,05).

4. Тест прыжка в длину:

- Результат в экспериментальной группе – 130,6±1,20 см, в контрольной – 134,4±5,89 см. Различия недостоверны.
- В экспериментальной группе результат увеличился на 2,7%, в контрольной – на 1,2%.

Сравнительный анализ показал, что наибольшее увеличение результатов произошло в экспериментальной группе. В конце эксперимента выявлена незначительная (p>0,05) разница в показателях между группами, с преимуществом 10,4% в тесте «Сгибание и разгибание туловища» и 50,8% в тесте «Наклон вперед» (см. рис. 1, табл. 4).

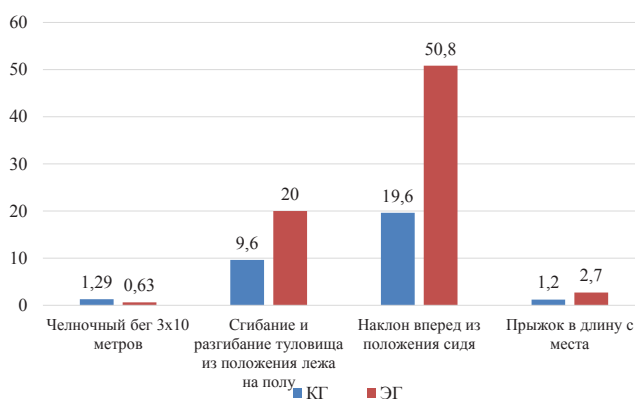


Рис. 1. Прирост показателей физической подготовленности в экспериментальной и контрольной группах (в %)

Таблица 4. Результаты изменения функциональных показателей контрольной и экспериментальной групп в процессе педагогического эксперимента

Тесты	Группы	Начальный этап (X±σ)	Заключит. этап (X±σ)	Достоверн. различий, р	Прирост, %
Проба Руфье, ед	КГ	6,4±2,4	5,4±1,9	p>0,05	18,4
	ЭГ	6,9±2,8	5,5±1,9	p>0,05	25,8
Достоверность различий, р		p>0,05	p<0,05		

В функциональной пробе «Проба Руфье» средний результат контрольной группы в начале эксперимента составил 6,4±2,4 единицы, а в конце – 5,4±1,9 единиц, что соответствует увеличению на 18,4%. Данные показывают недостоверное (p>0,05) увеличение показателей. Средний результат экспериментальной группы в начале эксперимента составил 6,9±2,8 единиц, а в конце – 5,5±1,9 единиц, что соответствует увеличению на 25,8%. В этом тесте также наблюдалось недостоверное (p>0,05) увеличение показателей. Сравнительный анализ результатов повторного тестирования контрольной и экспериментальной групп показал, что наибольшее увеличение произошло в экспериментальной группе. В конце эксперимента была выявлена достоверная (p<0,05) разница между группами, с преимуществом в 7,4% в экспериментальной группе (см. рис. 2).

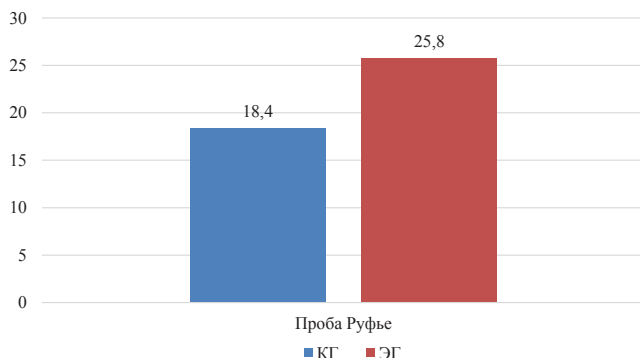


Рис. 2. Прирост показателей функциональной подготовленности в экспериментальной и контрольной группах (в %)

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента по внедрения экспериментальной модели за период педагогического эксперимента в экспериментальной и контрольной группах, позволяет констатировать, что лучшими оказались показатели у экспериментальной группы.

Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать несколько ключевых выводов о целесообразности использования фитнес-трекеров в процессе физического воспитания школьников:

1. Текущий контроль физической активности: Фитнес-трекеры оказались эффективным инструментом для оперативного мониторинга объема и интенсивности физической активности учащихся, позволяя учитывать все формы занятий и адаптировать их под индивидуальные потребности.
2. Оценка физической подготовленности: Использование технологий позволило оценить уровень физической подготовки школьников и адекватность их активности в течение установленного периода, что способствует индивидуализации занятий и обеспечению необходимого уровня физической нагрузки.
3. Достижение образовательных результатов: Интеграция фитнес-трекеров в процесс физического воспитания позволила сформулировать четкие образовательные цели и оценить их достижение, основанное на объективных данных о физической активности.
4. Нормы физической активности: Полученные данные свидетельствуют о том, что многие школьники нуждаются в увеличении физической активности, и использование носимых гаджетов может помочь достигнуть рекомендованных 10 тысяч шагов в день. Регулярные аэробные упражнения улучшат общее состояние здоровья, психоэмоциональный фон и работоспособность учащихся.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило, что использование цифровых технологий, таких как фитнес-трекеры, становится важным шагом в со-

временном образовательном процессе, включая физическую культуру. Важно также учитывать потенциальные риски для здоровья и стремиться к улучшению точности измерительных устройств, что позволит повысить эффективность контроля за физической активностью.

1. Анализ показал доступные пути интеграции информационных технологий в физическое воспитание, что способствовало повышению заинтересованности учащихся и включению их в активные занятия.
2. Исследование показало значительные расхождения между данными фитнес-браслетов и прямыми измерениями пульса, что подчеркивает необходимость дальнейшего совершенствования этих устройств для использования в образовательных целях.
3. Модель интеграции мультимедийных и информационных технологий, разработанная в ходе работы, включала коммуникативные, образовательные и диагностические блоки, что оказало заметное влияние на активность учеников и уменьшило количество пропусков занятий.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают жизнеспособность предложенной методики и её соответствие современным требованиям внедрения цифровых технологий в образовательный процесс на уровне государственного управления.

Литература

1. Битейкин, М.М. Дистанционное обучение по предмету «Физическая культура» как способ мотивации обучающихся к самостоятельной двигательной активности / М.М. Битейкин, А.А. Красильников // Шаг в науку: Материалы IV научно-практической конференции молодых ученых (II всероссийской), Москва, 18 декабря 2020 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2020. – С. 103–110. – EDN NPLHDM.
2. Лимитирующие факторы инвестиционной деятельности спортивной отрасли на примере международных соревнований по футболу в России / А.Д. Дугблей, Е.А. Лубышев, А.В. Титовский, А.А. Красильников // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 4. – С. 6–8. – EDN PJTSHZ.
3. Колоколова, И.В. Анализ показателей физического и функционального состояния молодых баскетболистов на основе информационных технологий в условиях пандемии COVID-19 / И.В. Колоколова, А.А. Красильников, Е.А. Лубышев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10(200). – С. 168–171. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTHOO.
4. Развитие гибкости у детей среднего школьного возраста в условиях дополнительного образования / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, Р.И. Заппаров, П.А. Кондратьев // Современ-

- ное профессиональное образование. – 2023. – № 5. – С. 65–70. – EDN LZCUBU.
5. Красильников, А.А. Современные методы визуализации повреждений спинного мозга и их применение в диагностике и лечении / А.А. Красильников, Ф.Х. Закиров, Г.Р. Чубанова // *International Journal of Medicine and Psychology*. – 2019. – Т. 2, № 3. – С. 112–119. – EDN AIPASZ.
 6. Красильников, А.А. Применение современных технологий в обучении: возможности и преимущества / А.А. Красильников // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов. В 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года. Том 2. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – С. 297–301. – EDN VQWXBP.
 7. Красильников, А.А. Оптимизация физической подготовки девочек-волейболисток в условиях дополнительного образования / А.А. Красильников, А.С. Шеина, Г.Р. Чубанова // *Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования*. – 2023. – № 5. – С. 104–109. – EDN IDMKVD.
 8. Лубышев, Е.А. Интенсификация тренировочного процесса молодых баскетболисток на основе дифференцированного подхода к выбору интенсивности соревновательных нагрузок / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // *Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки*. – 2022. – № 2(46). – С. 48–57. – DOI 10.25688/2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.
 9. Построение режима рационального питания / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, Г.Р. Чубанова, О.В. Тимофеева // *Современное профессиональное образование*. – 2024. – № 2. – С. 25–28. – EDN BHFGFL.
 10. Инновационные веб-решения для индивидуализированной коррекции телосложения / Е.Ю. Федорова, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, С.П. Голубничий // *Современное педагогическое образование*. – 2024. – № 12. – С. 212–216. – EDN NEHVBE.
 11. Федорова, Е.Ю. Web-сервис оценки физического здоровья как инструмент для организации дифференцированного подхода в физическом воспитании школьников / Е.Ю. Федорова // *Биология и интегративная медицина*. – 2024. – № 3(68). – С. 475–487. – EDN ZUUZIA.
 12. Шведко, В.Е. Правовые аспекты отстранения сборных команд Российской Федерации от участия в олимпийских играх Париж 2024 / В.Е. Шведко, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // *Либерально-демократические ценности*. – 2024. – Т. 8, № 3. – С. 58–64. – EDN BPVMAO.

INTEGRATION OF WEB TECHNOLOGIES INTO THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Krasilnikov A.A., Zhuravlev G.I., Sergeeva Y.S., Lubyshev E.A.
Moscow City Pedagogical University, Institute of International Economic Relations, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Plekhanov Russian University of Economics

This article is devoted to the study of the relevance and possibilities of integrating web technologies into the process of physical education of schoolchildren. In the context of modern educational

challenges associated with the insufficient effectiveness of traditional approaches, the issue of the need to use multimedia and information technologies is raised. The problems arising from the introduction of new educational resources are considered, and solutions aimed at optimizing the physical activity of students are described. The article substantiates the need to create a comprehensive model for physical education that helps to increase the motivation and interest of schoolchildren in physical education classes. The main objectives of the study include assessing the effectiveness of new approaches to organizing physical education and developing practical recommendations for their implementation.

Keywords: physical education, web technologies, multimedia resources, schoolchildren, informatization, motivation.

References

1. Biteykin, M.M. Distance learning in the subject "Physical Education" as a way to motivate students to independent physical activity / M.M. Biteykin, A.A. Krasilnikov // *Step into Science: Proceedings of the IV scientific and practical conference of young scientists (II All-Russian)*, Moscow, December 18, 2020. – Moscow: Moscow City Pedagogical University, 2020. – Pp. 103–110. – EDN NPLHDM.
2. Limiting factors of investment activities in the sports industry on the example of international football competitions in Russia / A.D. Dugblei, E.A. Lubyshev, A.V. Titovsky, A.A. Krasilnikov // *Theory and practice of physical education*. – 2023. – No. 4. – Pp. 6–8. – EDN PJTSHZ.
3. Kolokolova, I.V. Analysis of indicators of the physical and functional state of young basketball players based on information technologies in the context of the COVID-19 pandemic / I.V. Kolokolova, A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev // *Scientific notes of P.F. Lesgaft University*. – 2021. – No. 10 (200). – P. 168–171. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTHOO.
4. Development of flexibility in middle school children in the context of additional education / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, R.I. Zapparov, P.A. Kondratyev // *Modern professional education*. – 2023. – No. 5. – P. 65–70. – EDN LZCUBU.
5. Krasilnikov, A.A. Modern methods of visualization of spinal cord injuries and their application in diagnostics and treatment / A.A. Krasilnikov, F. Kh. Zakirov, G.R. Chubanova // *International Journal of Medicine and Psychology*. – 2019. – Vol. 2, No. 3. – Pp. 112–119. – EDN AIPASZ.
6. Krasilnikov, A.A. Application of modern technologies in training: possibilities and advantages / A.A. Krasilnikov // *Big conference of Moscow State Pedagogical Univ.: collection of abstracts*. In 3 volumes, Moscow, June 28–30, 2023. Vol. 2. – Moscow: Publishing house PARADIGM, 2023. – Pp. 297–301. – EDN VQWXBP.
7. Krasilnikov, A.A. Optimization of physical fitness of female volleyball players in the context of additional education / A.A. Krasilnikov, A.S. Sheina, G.R. Chubanova // *Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research*. – 2023. – No. 5. – P. 104–109. – EDN IDMKVD.
8. Lubyshev, E.A. Intensification of the training process of young female basketball players based on a differentiated approach to the choice of the intensity of competitive loads / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // *Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Natural Sciences*. – 2022. – No. 2 (46). – P. 48–57. – DOI 10.25688/2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.
9. Building a rational nutrition regimen / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, G.R. Chubanova, O.V. Timofeeva // *Modern professional education*. – 2024. – No. 2. – P. 25–28. – EDN BHFGFL.
10. Innovative web solutions for individualized body shape correction / E. Yu. Fedorova, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, S.P. Golubnichy // *Modern pedagogical education*. – 2024. – No. 12. – P. 212–216. – EDN NEHVBE.
11. Fedorova, E. Yu. Web service for assessing physical health as a tool for organizing a differentiated approach in physical education of schoolchildren / E. Yu. Fedorova // *Biology and integrative medicine*. – 2024. – No. 3 (68). – P. 475–487. – EDN ZUUZIA.
12. Shvedko, V.E. Legal aspects of the disqualification of national teams of the Russian Federation from participation in the Olympic Games Paris 2024 / V.E. Shvedko, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // *Liberal democratic values*. – 2024. – Vol. 8, No. 3. – P. 58–64. – EDN BPVMAO.

Цифровизация и ее внедрение в образовательный процесс в современных вузах

Маркова Елена Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: elen_mark@mail.ru

Белянова Эльвира Николаевна,

кандидат физико-математических наук, доцент, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
E-mail: elv-bel@mail.ru

Каскаева Дарья Сергеевна,

к.м.н., доцент кафедры поликлинической терапии, семейной медицины и ЗОЖ с курсом ПО, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого»
E-mail: dashakas.ru@mail.ru

Харькова Елена Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и практики преподавания иностранных языках, Высшая школа зарубежной филологии и межкультурной коммуникации им И.А. Бодуэна де Куртенэ, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский федеральный университет
E-mail: helena_VL@rambler.ru

Кривенцева Светлана Михайловна,

преподаватель кафедры публичного права, ФКОУ ВО «Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний»
E-mail: Smk.uui@mail.ru

В статье проанализированы возможности использования цифровых технологий в системе высшего образования Российской Федерации. Раскрыто содержание цифровизации и обоснована необходимость цифровой трансформации вузов России, построения учебного процесса на базе цифровых технологий и инновационных методик, связанных с использованием цифровых платформ и Интернет-ресурсов. В статье актуализирована необходимость поиска более эффективных путей внедрения цифровизации как комплекса инструментов, оптимизирующих обучение, обеспечивающих персонализацию и автоматизацию рутинных образовательных процессов. Большая часть данной публикации посвящена описанию основных трендов, связанных с цифровизацией высшего образования: затрагиваются особенности формирования модели смешанного обучения, рассматривается сущность онлайн-образования и его преимущества, описывается специфика создания цифровой образовательной среды, в рамках которой особое внимание уделяется использованию технологии виртуальной реальности в образовательном процессе.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, высшее образование, цифровая образовательная среда, модель смешанного обучения, виртуальная реальность.

Качественные изменения в отечественном образовательном пространстве невозможны без глобальных трансформаций. Если в течение XX века модернизация образования была сосредоточена преимущественно на обновлении его содержания, то в новую эпоху, связанную с наступлением третьего тысячелетия, этого оказалось недостаточно, поскольку выросла необходимость совершенствования организационных форм, методов, средств обучения. Учитывая тот факт, что XXI век ознаменовался созданием цифровой среды во всех сферах жизнеобеспечения, цифровая трансформация не могла не затронуть систему высшего образования.

Сегодня информационные образовательные системы (государственные и негосударственные) развиваются и несут дополнительную ценность в виде генерируемых и аккумулируемых данных. Извлекаемые из процесса взаимодействия обучающихся и слушателей с информационными образовательными системами, они позволяют квалифицировать запросы на обучение, сформировать паттерны, которые можно использовать для их идентификации [9].

Исследователи давно отмечают, что цифровые технологии облегчают организацию учебной деятельности, оптимизируют рутинные процессы получения знаний по различным дисциплинам, нивелируют границы образовательного пространства, создавая условия для обучения с любой точки земного шара и в любое время. Кроме того, тотальное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс поможет повысить уровень профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда, – таких, которые смогут эффективно и проявляя активность, ответственность, настойчивость и креативность, решать задачи как самостоятельно, так и в составе команды. Таким образом, цифровизация, по мысли А.В. Кучерак, «делает образовательный процесс более гибким, приспособленным к реалиям современного дня, что обеспечивает формирование конкурентоспособных профессионалов» [5, с. 93]. Однако, как отмечает данный исследователь, в процессе внедрения импровизации в образовательный процесс, важны не только сами информационные технологии, но и их правильный подбор, сочетание и управление ими с целью налаживания эффективной работы. К преимуществам цифровой трансформации образования А.В. Кучерак относит: «развитие у студентов умения учиться самостоятельно, вы-

деляя наиболее ценный материал для саморазвития; формирование мобильности личности, умений быстро адаптироваться к условиям, которые меняются непредсказуемо и стремительно; усиление мотивации к самообразованию и саморазвитию; построения индивидуальной образовательной траектории; обучение в наиболее удобных условиях – комфортном темпе, но с оптимальным использованием времени, выделенным для выполнения определенных задач» [5].

В.С. Ефимов и А.В. Лаптева выделяют следующие компоненты цифровизации высшего образования: «электронные образовательные ресурсы; онлайн образование; администрирование с использованием цифровых технологий; электронный документооборот; геймификация обучения, использование симуляторов, тренажеров, дополненной и виртуальной реальности; использование мобильных устройств; формирование компетенций, необходимых в цифровом мире; сбор и аналитика больших данных об учащих и образовательном процессе в целом» [4, с. 54].

М. Деменчук выделяет три основных тренда, связанных с цифровизацией высшего образования: «внедрение цифровых инструментов и технологий в традиционные образовательные программы и учебные дисциплины, или, иными словами, формирование модели смешанного обучения; развитие онлайн-образования; создание виртуальной (цифровой) образовательной среды» [3].

Формирование модели смешанного обучения

Не все вузы рассматривают цифровизацию как приоритетное направление модернизации образовательного процесса. Вместе с тем, они «не могут оставаться в стороне от технического прогресса, обещающего определенные преимущества всем заинтересованным сторонам, поскольку считается, что внедрение цифровых технологий и инструментов расширяет возможности использования интерактивных методов обучения, положительно влияет на активность студентов. К эффективным технологиям, позволяющим усовершенствовать образовательный процесс, относят использование систем управления обучением (*Learning Management Systems, LMS*), которые, по мнению исследователей, облегчают доступ к учебным материалам и делают процесс обучения более гибким» [8].

Цифровые технологии на основе искусственного интеллекта (ИИ), такие как чатботы, по мнению исследователей, также являются очень полезными в организации образовательного процесса. Современные исследования показывают, что студентам удобно пользоваться чат-ботом: они быстрее получают нужную литературу или ответ на свой вопрос, в каком ключе рассматривать задание, которое он получил от преподавателя. Таким образом, ИИ-технология является для студентов настоящим помощником, облегчающим образовательный процесс.

Следует констатировать, что в России еще остались вузы, которые придерживаются консервативной модели обучения. Но тем не менее в их образовательной практике довольно успешно используются интерактивные Web 2.0-инструменты, создаваемые на интернет-ресурсах. В информатике Web 2.0 – это «методика проектирования систем, которые путем учета сетевых взаимодействий становятся тем лучше, чем больше людьми пользуются» [Мамонтов]. В обучении концепция Web 2.0 «предусматривает наличие следующих функциональных возможностей: rss-ленты для подписки на новости; лекции или курсы в виде подкастов, которые позволяют студенту прослушивать лекции в любое свободное время и даже вне дома; wiki-среда для создания совместных проектов; использование блогов преподавателей и студентов для формирования образовательного контента при изучении тех или иных курсов» [2, с. 82].

По мысли А.Н. Мамонтова, «концепция Web 2.0 предоставляет возможность обмена знаниями не только от преподавателя к студентам, но и между студентами и от студентов к преподавателям. Данное обстоятельство формирует высококачественную образовательную среду, так как появляется возможность при изучении курса задать вопрос не только преподавателю, но другим экспертам в изучаемой области» [7, с. 63].

Развитие онлайн-образования

Онлайн-образование «связано с активным внедрением взаимосвязанных цифровых технологий, которые предусматривают перевод всего образовательного процесса в онлайн-режим. Речь идет о разработке и реализацию онлайн-курсов на специально созданных интернет-порталах, использование онлайн-оценивания, переход к онлайн-коммуникации между студентами, преподавателями, администрацией, ответственной за организацию обучения (электронное расписание, электронные зачетные книжки и др.)» [1].

Онлайн-образование «имеет ряд преимуществ, так как, во-первых, дает доступ к высшему образованию более широкому кругу желающих его получить; во-вторых, позволяет многократно воспроизводить учебный материал, что облегчает его усвоение; в-третьих, дает возможность студентам самостоятельно выбирать удобную форму освоения материала и формировать расписание занятий, обеспечивая тем самым индивидуализацию образовательных траекторий и, в-четвертых, позволяет не прерывать образовательный процесс в период форсмажорных обстоятельств (например, во время эпидемии какой-либо болезни или когда ведутся боевые действия)» [1].

Создание цифровой образовательной среды

Одним из перспективных направлений модернизации высшего образования является разработка

цифровой образовательной среды. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

- разработать единые требования к структуре и содержанию контента цифровой образовательной среды;
- в рамках каждой образовательной программы определить уровень применения цифрового образования в учебном процессе и для каждой конкретной дисциплины;
- разработать и при условии успешной апробации внедрить модель организации учебного процесса с применением цифровой образовательной среды.

Важной частью создания цифровой образовательной среды является технология виртуальной реальности.

Я.Ю. Ленс под виртуальной реальностью называет сгенерированную компьютером среду, в которой при помощи специального оборудования (надетого на голову шлема, 3D-очков) могут взаимодействовать несколько пользователей, погружаясь в созданный виртуальный мир [6, с. 72].

Созданные посредством трехмерной графики элементы позволяют детализировать сложные процессы (распад ядра, химическая реакция, движение электронов, развитие клеток человека). Виртуальная реальность позволяет воспроизвести и смоделировать любые процессы или явления. При помощи технологии виртуальной реальности можно воссоздать основы управления любыми аппаратами (например, космическими), отшлифовать сложные медицинские операции или врачебные манипуляции, оказаться в иной исторической эпохе, совершить путешествие в любую точку мира, увидеть воочию далекие галактики.

Важным преимуществом работы с программами, создающими виртуальную реальность, является тот факт, что, погружаясь в виртуальный мир, студент полностью сосредотачивается на материале и не отвлекается на внешние раздражители.

В образовательном процессе технология виртуальной реальности может использоваться и при проведении очных учебных занятий (лекций, лабораторных и практических занятий), и при дистанционном обучении (в этом случае создается эффект присутствия студента и преподавателя), и при смешанной модели обучения.

На сегодня существует небольшое количество образовательных проектов с использованием виртуальной технологии: *LABSTER* (позволяет осуществлять разнообразные эксперименты, создавая эффект присутствия); *EXPEDITIONS PIONEER PROGRAM* (проведение виртуальных экскурсий по разным уголкам земной планеты); *VIRTUAL REALITY MEDICAL TRAINING SIMULATION* (учебное программное средство для врачей, чтобы тренировать свои умения в чрезвычайных ситуациях); *THE APOLLO VIRTUAL REALITY EXPERIENCE* (виртуальная игра для управления полетом на Луну); *COLLOSEUM VR* (проект для переноса в Древний Рим, входящий в курс древней истории), *MEZO VR* (воссоздает историю цивилизации путем просмо-

тра археологических раскопок); *MELCHEMISTRY* (приложение для проведения химических опытов); *GOOGLE EXPEDITIONS* (посещение любой точки Земли, сочетание виртуальной экскурсии с реальным миром) и некоторые другие.

Введение цифровых технологий в образовательный процесс, безусловно, сопровождается установкой качественного программного обеспечения. К такому программному обеспечению можно отнести различные информационные системы, которые позволяют получать доступ к образовательным ресурсам, результатам современных научных исследований и разработок, электронным научным библиотекам на разных языках мира.

Однако, приходится констатировать, что, несмотря на то, что формирование цифровой образовательной среды сегодня является приоритетной задачей развития современного отечественного образования в процессе цифрового обновления, еще не все вузы России адаптированы к работе в новых, цифровых, условиях, хотя с каждым годом все больше и больше университетов переходят к цифровой трансформации и, согласно распоряжениям Президента и Правительства РФ, к 2030 году на «цифровые рельсы» должны встать все вузы страны.

Внедрение цифровых технологий в образовательную деятельность высшей школы, при котором все его участники получают доступ 24*7*365 к качественной информации, настолько тесно переплетен с основным управленческим и образовательным процессом, что преподаватели и студенты уже не могут обходиться без сервисов, которые функционируют в цифровом образовательном пространстве. При этом подготовка профессиональных кадров проходит с большей эффективностью, что делает инвестиции в цифровизацию вузов экономически оправданными.

Но, несмотря на все «плюсы» внедрения цифровых технологий в образовательный процесс высшей школы, нельзя не отметить и определенные риски, сопряженные с цифровизацией.

Прежде всего, тотальная цифровизация может привести к тому, что преподаватели, которые имеют богатейший педагогический опыт и представляют лучшую часть профессорско-преподавательского состава, останутся не у дел в силу того, что не смогли в должной степени освоить цифровые технологии, т.е. являются технологически некомпетентными. В условиях «старения» преподавательского корпуса эта проблема весьма актуальна для многих российских вузов.

Еще одна проблема, на которую следует обратить внимание, обсуждая вопросы цифровизации высшего образования – это проблема организации учебного процесса, а точнее его самоорганизации. В рамках традиционных моделей обучения функции целеполагания и оценки деятельности студента в большей степени осуществляет преподаватель, Традиционные формы взаимодействия позволяют преподавателю корректировать учебный процесс, учитывая индивидуальные особен-

ности студентов. В рамках активного внедрения цифровых технологий, с переходом к виртуальному взаимодействию возникает потребность самомотивации, самоорганизации, самооценки учебной деятельности, к чему не все студенты могут быть готовы. Как показала практика, многие студенты не могут самостоятельно организовывать свой учебный процесс, даже погружаясь в захватывающий и интересный виртуальный мир.

Следует отметить и проблему отсутствия полноценной коммуникации при обучении с помощью цифровых технологий. Цифровизация, на наш взгляд, не будет способствовать развитию коммуникативных способностей. Со временем молодому поколению, испытывающему дефицит в общении, благодаря «цифровой» методике обучения, все сложнее и сложнее будет выражать свое мнение, отстаивать свою позицию, спорить, доказывать. Поэтому мы считаем, что цифровые технологии, которые все активнее и активнее вводятся в систему профессиональной подготовки студентов, должны быть не целью, а средством получения новых знаний, формирования умений и навыков.

Сегодня высшее образование в России стоит на пороге огромных преобразований, которые будут обусловлены дальнейшей интеграцией новых технологий в образовательный процесс, и одновременно находится в состоянии активного поиска наиболее эффективной модели их внедрения, применяя принцип сочетания традиций с инновациями.

Результаты современных исследований, касающиеся вопросов цифровизации высших учебных заведений, демонстрируют разноплановое влияние цифровых технологий и инструментов на институт высшего образования. В литературе отмечаются как положительные, так и отрицательные аспекты цифровизации. Сегодня цифровизация высшего образования – объективный процесс, который отражает общую логику цифрового общества XXI столетия.

Литература

1. Бабаев В.М., Стадник Г.В., Момот Т.В. Цифровая трансформация в сфере высшего образования в условиях глобализации // *Экономические науки*. – 2019. – № 2. – С. 2–9.
2. Гнеденко В.В., Тютяев А.В. Использование технологий Web 2.0 в образовании // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2009. – № 3. – С. 82.
3. Деменчук М. Цифровизация образования как вектор подготовки специалистов XXI века // *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*. – 2022, – Т. 1, – № 4. – С. 74–81.
4. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2018. – № 22 (4). – С. 52–67.

5. Кучерак И.В. Цифровизация и ее влияние на образовательное пространство в контексте формирования ключевых компетентностей // *Теория и методика профессионального образования*. – 2020. – Т. 2. – № 22. – С. 92–94.
6. Ленс Я.Ю. На пути к виртуальной реальности (из истории зарождения представления о виртуальной реальности) // *Инновационные образовательные технологии*. – 2014. – № 1 (37). – С. 71–76.
7. Мамонтов А.Н. Использование Web 2.0 в образовании // *Гаудеамус: психолого-педагогический журнал*. – 2011. – № 2 (18). – С. 63–64.
8. Тетерев В.А. Перспективы развития технологий дистанционного образования // *Вестник Луганского государственного университета*. – 2024. – № 5 (336). – С. 146–151.
9. Максименко А.Ю. Данные, генерируемые и аккумулируемые в информационных образовательных системах и возможности их использования // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2024. № 7. С. 27–38.

DIGITALIZATION AND ITS IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN UNIVERSITIES

Markova E.L., Belyanova E.N., Kaskayeva D.S., Harkova E.V., Kriventseva S.M.
Pacific National University, Bauman Moscow State Technical University,
Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voino-
Yasensky, Kazan Federal University, Perm Institute of the Federal
Penitentiary Service

The article analyzes the possibilities of using digital technologies in the system of higher education of the Russian Federation. The article reveals the content of digitalization and substantiates the necessity of digital transformation of Russian universities, building the educational process on the basis of digital technologies and innovative methods associated with the use of digital platforms and Internet resources. The article highlights the need to find more effective ways to implement digitalization as a set of tools that optimize learning, provide personalization and automation of routine educational processes. The major part of this publication is devoted to the description of the main trends associated with the digitalization of higher education: the features of the formation of a blended learning model are touched upon, the essence of online education and its advantages are considered, the specifics of creating a digital educational environment are described, within which special attention is paid to the use of virtual reality technology in the educational process.

Keywords: digitalization, digital technologies, higher education, digital educational environment, blended learning model, virtual reality.

References

1. Babaev V.M., Stadnik G.V., Momot T.V. Digital transformation in higher education in the context of globalization // *Economic Sciences*. – 2019. – No 2. – Pp. 2–9.
2. Gnedenko V.V., Tyutyayev A.V. Using Web 2.0 technologies in education // *International Journal of Applied and Fundamental Research*. – 2009. – No 3. – P. 82.
3. Demenchuk M. Digitalization of Education as a Vector of Training of XXI Century Specialists // *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*. – 2022, – Vol. 1, – No 4. – Pp. 74–81.
4. Efimov V.S., Lapteva A.V. Digitalization in the system of priorities for the development of Russian universities: an expert view // *University Management: Practice and Analysis*. – 2018. – No 22 (4). – Pp. 52–67.
5. Kuchera I.V. Digitalization and its impact on the educational space in the context of the formation of key competencies //

Theory and Methodology of Professional Education. – 2020. – Vol. 2. – No 22. – Pp. 92–94.

6. Lens Y.Y. On the way to virtual reality (from the history of the origin of the concept of virtual reality) // Innovative Educational Technologies. – 2014. – No 1 (37). – Pp. 71–76.
7. Mamontov A.N. Using Web 2.0 in education // Gaudeamus: Psychological and pedagogical journal. – 2011. – No 2 (18). – Pp. 63–64.
8. Teterev V.A. Prospects for the development of distance education technologies // Bulletin of Lugansk State University. – 2024. – No 5 (336). – Pp. 146–151.
9. Maksimenko A.Y. Data, Generated and Accumulated in Information Educational Systems and the Possibilities of Their Use. // Humanities, socio-economic and social sciences. 2024. № 7. Pp. 27–38.

Реализация социального проекта для студентов направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки «Иностранные языки»)»

Пирогова Марина Андреевна,

доцент кафедры иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент, Амурский государственный университет (ФГБОУ ВО «АмГУ»)
E-mail: pirogova_marina@mail.ru

Современная образовательная среда – точка соприкосновения людей разных социальных групп, работа с которыми связана не только с решением непосредственно образовательных задач, но и задач социального характера: межличностных, разновозрастных, инклюзивно-ориентированных. В этой связи возрастает роль социального проектирования как способа моделирования конкретных ситуаций, так и механизма решения возникающих в рамках этих ситуаций сложностей и проблем. Данная статья представляет собой описание социального проекта «Безвыходных ситуаций не бывает!», разработанного к реализации в ученическом (студенческом) коллективе. Целью данного проекта является формирование у будущих педагогов (студентов направления подготовки «Педагогическое образование») понимания условий и требований к созданию инклюзивной среды в школьном/студенческом коллективе, важности социальной к неоднородной образовательной среде.

Ключевые слова: социальный проект, инклюзивная среда, педагогическое образование, социальная адаптация.

Постановка проблемы (введение)

Проект обоснован потенциальной возможностью работы выпускников кафедры, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», с детьми/студентами с ОВЗ. В данном контексте становится очевидным, что студенты должны освоить базовые положения, касающиеся особенностей работы с указанным контингентом обучающихся, развить умения проведения аудиторных и внеучебных занятий/мероприятий, приобрести навыки работы с данным контингентом учеников/студентов, а также навыков кооперации и коллаборации всех членов ученического коллектива, толерантности и адекватного поведения в отношении к друг другу в коллективе.

Актуальность социального проекта продиктована ростом интеграции учеников/студентов с ОВЗ в ученические/студенческие коллективы и, как следствие, возросшей ролью и уровнем ответственности педагогов и преподавателей любых предметов за организацию комфортной образовательной среды и гармоничного учебного процесса для всех членов этих коллективов, ведь «неудобства» и «стресс» испытывают не только ученики/студенты с ОВЗ, но и обычные ученики/студенты, которые обучаются совместно. Для обеих групп учеников/студентов необходимо понять нормы соответствующего поведения, правила интеграции в коллектив и научиться взаимодействовать друг с другом с максимальной пользой и в максимально комфортных друг для друга условиях.

Цель и задачи проекта

Цели проекта

Стратегическая: формирование у будущих педагогов понимания условий и требований к созданию инклюзивной среды в школьном/студенческом коллективе, важности социальной адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ к формату проводимых занятий (по иностранным языкам, в частности).

Тактическая: формирование у будущих педагогов умения организовать учебный процесс таким образом, чтобы ученики/студенты с инвалидностью и ОВЗ интегрировались в учебный процесс посредством позитивного социального взаимодействия (соответствующие формы и методики преподавания, виды упражнений, заданий и т.д.).

Задачи проекта

1. Организовать и провести серию занятий, объединенных общей темой проекта «Безвыходных ситуаций не бывает!» для студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (иностранные языки)».

2. Отработать навыки содействия интеграции и формированию толерантного отношения к ученикам/студентам с инвалидностью и ОВЗ.

3. Изучить возможности дистанционных форм работы с учениками/студентами с инвалидностью и ОВЗ с использованием современных образовательных платформ по изучению иностранных языков.

Управление и кадры

В таблице 1 описывается структура кадрового обеспечения проекта, включая перечень должностей, количество сотрудников на каждой позиции и их основные обязанности.

Таблица 1. Кадровое обеспечение проекта

Должность	Количество	Основные обязанности	Требования к квалификации
Руководитель проекта	1	Общее руководство проектом, разработка концепции и плана реализации, координация деятельности всех участников, отчетность.	Высшее образование (желательно наличие профессиональной подготовки/ переподготовки по направлению «Обучение студентов с инвалидностью или ОВЗ»), опыт руководящей работы, знание нормативно-правовой базы в сфере инклюзивного образования.
Преподаватели, обеспечивающие учебный процесс	2 (и более)	Разработка программы соревнований с учетом особенностей студентов с инвалидностью и ОВЗ, проведение тренировок и инструктажа, обеспечение безопасности участников.	Высшее педагогическое образование, приветствуется опыт работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ.

Источник: Составлено автором

Содержание и механизм реализации

Целевая аудитория проекта – студенты Амурского государственного университета (АмГУ) направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (иностранные языки)».

Содержание проекта:

- формирование общей культуры студентов, обеспечивающей разностороннее развитие их личности (нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое);
- формирование основ учебной деятельности с учениками/студентами-инвалидами или лицами с ОВЗ;
- обучение вариативности и разнообразию содержания организационных форм образования обучающимися с учетом их образовательных потребностей, способностей и состояния.

Проект «Безвыходных ситуаций не бывает!» состоит из серии мероприятий (аудиторных и (или) дистанционных занятий)), направленных на решение коммуникативных задачи в новых, непривычных для обучающегося ситуаций (новый коллектив, стеснение, отсутствие поддержки со стороны коллектива и т.д.).

Приблизительная тематика занятий (таблица 2) может выглядеть следующим образом (и варьироваться в зависимости от целевой аудитории):

В рамках указанных (и дополнительно разработанных) тем возможны совместные просмотры и обсуждение мультфильмов, фильмов, мо-

тивационных видео, их обсуждение, выполнение творческих заданий (измените сценарий, добавьте персонаж и т.д.) на русском и(или) иностранном языке.

Таблица 2. Тематика занятий

	Тема занятия	Форма проведения
1	Ты пришел в новый коллектив...	Ролевая игра
2	Мне трудно заводить друзей...	Интерактивная игра
3	Как я справляюсь со своими страхами...	Беседа
4	Когда погода становится опасной...	Тренинг
5	У меня не получается учиться...	Беседа
6	У меня плохое поведение...	Ролевая игра
7	Мне не с кем поделиться своими мыслями...	Беседа

Источник: Составлено автором

Анализ и оценка эффективности проекта

Для успешной реализации проекта «Безвыходных ситуаций не бывает!» необходимо его планирование в несколько этапов:

- 1) подготовительный (планирование, формирование команды преподавателей);
- 2) организационный (подготовка учебных материалов, разработка тематики занятий);
- 3) основной (проведение серии занятий);
- 4) заключительный (подготовка и презентация урока/занятия на свободную тему в коллективе учеников/студентов, частично (или полностью) состоящего из инвалидов или лиц с ОВЗ).

Планирование деятельности по реализации проекта

Принципы реализации проекта

Принцип содержательности. Формы работы соответствуют содержанию проекта, решению его целей и задач.

Принцип времени. Длительность занятия от 45 минут до 90 минут.

Принцип ресурсов. Проект рассчитан на достижение максимального результата при минимальных ресурсных затратах (преподаватель + минимальное МТО для проведения занятий иностранными языками (аудио-видео технические средства, ресурсы сети Интернет)).

Принцип места. Проект не ориентирован на конкретное место проведения, вариативность приветствуется по возможности (занятие можно проводить в учебной аудитории, на территории кампуса университета, в общественном месте (кафе, торговый центр) и т.д.).

Принцип последствия. Анализ результатов, обсуждение темы, процесса проведения занятия носят обязательный характер.

Принцип коррекции. Корректировки обсуждаемых тем, форм и методов возможны.

Механизм реализации проекта

Первый этап – подготовительный, включающий разработку темы, форм и методов занятия для учеников/студентов-инвалидов или лиц с ОВЗ, подготовка необходимого оборудования и учебных материалов.

Второй этап – проведение «пробного» занятия.

Третий этап – подведение итогов, анализ результатов.

Ресурсное обеспечение проекта

Основными ресурсами для осуществления проекта являются учебные материалы, Интернет-платформы для изучения иностранных языков.

Ожидаемые результаты

- Развитие социальных навыков и коммуникативных способностей будущих педагогов для работы со студентами-инвалидами и лицами с ОВЗ.
- Формирование позитивного отношения к инклюзии и толерантности в студенческой среде.
- Повышение информированности о возможностях для занятий иностранными языками с лицами с инвалидностью и ОВЗ.
- Создание устойчивой платформы для проведения инклюзивных аудиторных и дистанционных занятий по иностранным языкам в АмГУ.
- Улучшение имиджа университета как социально-ориентированного и инклюзивного образовательного учреждения.
- Формирование ценностного отношения к социальной реальности.

Оценка эффективности проекта

Эффективность проекта будет оцениваться по следующим критериям:

Количественные показатели: количество вариантов форм аудиторных занятий иностранными языками с лицами с инвалидностью и ОВЗ;

Качественные показатели: повышение уровня социальной адаптации и интеграции учеников/студентов к изучению иностранных языков и позитивного отношения к инклюзии и толерантности в среде студентов АмГУ (табл. 3).

Таблица 3. Таблица критериев оценки реализации проекта

№№ п/п	Рекомендуемые критерии	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
1	Проект содействует становлению открытого общества в России, плюрализму, демократии, развитию гуманитарных ценностей.				
2	Проект актуален, в нем присутствует новизна и нестандартный подход к достижению цели через решение поставленных задач.				
3	Результаты проекта будут полезны для широкого круга людей (педагогов, учеников, студентов).				
4	Этапы проекта понятны и четко сформулированы.				
5	Исполнители проекта достаточно опытные и квалифицированы, чтобы эффективно достичь поставленной цели.				
6	Необходимое оборудование имеется в указанном количестве и действительно важно для осуществления проекта				
7	Проект не носит политического или коммерческого характера, он не направлен на поддержку одной из политических партий или на извлечение прибыли.				
8	В случае положительной экспертной оценки данный проект может быть поддержан				

Источник: Составлено автором

Перспективы дальнейшего развития проекта

Данный проект может быть пролонгирован на необходимое количество времени, с учетом возрастных и психолого-педагогических критериев обуча-

ющихся (младшие школьники, старшие школьники, студенты и т.д.) и предполагает, что обучающиеся с ОВЗ получают образование, сопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения обучения с образованием обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья.

Проект «Безвыходных ситуаций не бывает!» характеризуется усилением внимания к формированию у обучающихся с ОВЗ полноценных социальных (жизненных) компетенций, коррекции недостатков в психологическом и (или) физическом развитии, оказанию помощи в освоении содержания образования и формированию готовности к продолжению образования на последующей ступени основного общего образования.

Литература

1. Баринаева, Е.Б. Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях: учебное пособие для вузов / Е.Б. Баринаева. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 97 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13878-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/519666>
2. Дмитриев А.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [Текст]: учеб. пособие. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – 260 с.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29. 12. 2012 г. № 273-ФЗ. Принят Государственной Думой 21.12.12 г., одобрен Советом Федерации 26.12.12 г., вступил в силу с 01.09.13 г. [Текст] – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 192 с.
4. Инклюзивное образование в вузе студентов с инвалидностью и ОВЗ: организация обучения, особенности обучения студентов с различными нозологиями, профориентационная работа, психолого-педагогическое сопровождение / под ред. Б.Б. Айсмонтаса: метод. рекомендации для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ. – Москва: МГППУ, 2015. – 325 с.
5. Инклюзивное образование в ВУЗе [Текст]: учебное пособие / сост. О.Л. Леханова; под ред. О.А. Денисовой. – Череповец: Череповецкий гос. университет, 2018. – 259 с.

6. Инклюзивное образовательное пространство в учреждениях высшего образования: монография / сост. Г.З. Ефимова [и др.]. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. – 180 с.

IMPLEMENTATION OF A SOCIAL PROJECT FOR STUDENTS OF THE TRAINING AREA «PEDAGOGICAL EDUCATION (WITH TWO TRAINING DIMENSIONS «FOREIGN LANGUAGES»)»

Pirogova M.A.
Amur State University

Modern educational environment is the crossroad of different social groups of people whose task embraces not only solving some educational tasks but also dealing with some social-oriented tasks: interpersonal, age-diverse, inclusive-oriented. In this regard the mission of projects of social design and modeling specific situations as a means of fighting with some educational challenges is constantly increasing. The article is the description of the social project «There are no hopeless situations!» developed for implementation in a student group (at school or University). The aim of the project is to provide future teachers (students of the training course «Pedagogical Education») with an understanding of the conditions and requirements for creating an inclusive environment in the school/student community.

Keywords: social project, inclusive-oriented environment, pedagogical education, adaptation.

References

1. Barinova, E.B. Theory and practice of inclusive education in educational organizations: a textbook for universities / E.B. Barinova. – Moscow: Publishing house Yurait, 2023. – 97 p. – (Higher education). – ISBN 978-5-534-13878-8. – Text: electronic // Educational platform Yurait [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/519666>
2. Dmitriev A.A. Inclusive education of children with disabilities and disabilities [Text]: a textbook. manual. – Moscow: IIU MGOU, 2017. – 260 p.
3. Law “On Education in the Russian Federation” dated 29. 12. 2012 No. 273-FZ. Adopted by the State Duma on 21.12.12, approved by the Federation Council on 26.12.12, entered into force on 01.09.13. [Text] – M.: TC Sfera, 2013. – 192 p.
4. Inclusive education in higher education institutions for students with disabilities and special educational needs: organization of training, features of training students with various nosologies, career guidance work, psychological and pedagogical support / edited by B.B. Aismontas: method. recommendations for teachers of higher professional education working with students with disabilities and special educational needs. – Moscow: MGPPU, 2015. – 325 p.
5. Inclusive education in higher education institutions [Text]: study guide / compiled by O.L. Lekhanova; edited by O.A. Denisova. – Cherepovets: Cherepovets State University, 2018. – 259 p.
6. Inclusive educational space in higher education institutions: monograph / compiled by G.Z. Efimova [et al.]. – Tyumen: Publishing House of Tyumen State University, 2017. – 180 p.

Взаимодействие оратора и аудитории: коммуникативно-речевой и риторический аспекты (из опыта обучения студентов-юристов)

Соколова Ольга Ивановна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Саратовской государственной юридической академии

Станиславская Сусанна Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Саратовской государственной юридической академии

В статье представлен опыт обучения студентов юридического вуза коммуникативно-речевым и риторическим основам взаимодействия судебного оратора и аудитории. Авторы подчеркивают практическую значимость дисциплин риторического цикла «Риторика профессиональной речи», «Основы успешного публичного выступления», «Теория и практика судебной риторики», «Правовая аргументация», «Культура профессионального диалога», формирующих у обучающихся коммуникативно-речевые и риторические компетенции, в подготовке будущих юристов. Авторы подробно рассматривают этапы подготовки и последующее продуцирование судебной речи в соответствии с традиционным риторическим каноном (замысел (инвенция), расположение (диспозиция), словесное оформление (элокуция), запоминание (меморио), произнесение (акцио)) и рекомендуют практические задания, направленные на развитие навыков взаимодействия оратора и аудитории. К наиболее эффективным заданиям, направленным на умение выступающего взаимодействовать с адресатом, авторы статьи относят анализ речей известных судебных деятелей, моделирование аудитории, составление отдельных частей публичной речи, выступление перед слушателями с последующим самоанализом. Развитию риторических навыков, как показывает опыт обучения студентов юридического вуза, способствует также проведение тренингов, мастер-классов по судебному красноречию, организация экскурсий на открытые судебные заседания.

Ключевые слова: риторика, риторический канон, судебный оратор, публичное выступление, обучение студентов-юристов.

Риторические дисциплины, призванные обучать искусству судебного красноречия, исторически определяют цель и качество речевой подготовки современного юриста. В Саратовской государственной юридической академии филологические дисциплины связаны не только с изучением русского языка в юридической коммуникации, но и с приобретением навыков публичного общения, ведения профессионального диалога в различных сферах юридической деятельности. В числе последних целесообразно выделить следующие дисциплины: «Теория и практика судебной риторики», «Культура профессионального диалога», «Правовая аргументация», «Риторика профессиональной речи», «Основы успешного публичного выступления», которые базируются на знаниях, умениях и навыках, полученных при изучении таких курсов, как «Русский язык и культура речи», «Культура речи прокурорского работника».

Одной из обязательных общепрофессиональных компетенций, формируемых в результате освоения обучающимися данных дисциплин, является способность «логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь с единообразным и корректным использованием профессиональной юридической лексики» (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ОПК-5)) [18]. Названная компетенция предполагает получение определенных знаний, умений и навыков. Так, лекционный цикл риторических дисциплин ориентирован на знакомство обучающихся с основами классического риторического канона, спецификой судебной речи, способами и методами аргументации в судебной риторике.

Полученные на лекции теоретические знания реализуются в практические умения разрабатывать аргументативные стратегии; изобретать (создание концепции, постановка цели, моделирование аудитории), располагать (создание композиции), словесно оформлять (технология работы со словом, фразой, тропами и фигурами речи), произносить судебную речь в публичной деятельности.

В рамках лекционных и семинарских занятий следует подчеркнуть, что эффективная публичная коммуникация юриста в ситуации судебного заседания невозможна без понимания природы взаимодействия оратора с публикой: «Риторика — это наука о способах убеждения, разнообразных формах преимущественно языкового воздействия на аудиторию, оказываемого с учетом особенностей последней, в целях получения желаемого эффекта» [1]. Неукоснительное следование клас-

сическому риторическому канону, включающему такие этапы, как инвенция, диспозиция, элокуция, меморио, акцио, позволяет судебному оратору не только доказать свою процессуальную позицию, но и установить контакт с аудиторией, оказать психологическое, речевое воздействие на адресата.

Не вызывает сомнения, что адресат является ключевой фигурой в процессе судебной коммуникации, направленной на разрешение правового конфликта и изменение правовой ситуации. В рамках лекции «Судебная речь как жанр ораторского искусства» подчеркивается, что основной целью судебной речи является способность формировать внутреннее убеждение судей, воздействовать на правосознание аудитории. Наряду с такими отличительными чертами судебной речи, как узкопрофессиональная направленность, состязательность, присутствие у оратора определенной целевой установки и замысла, оценочно-правовой характер и др., называется и такая черта, как наличие конкретных адресатов: 1) профессиональных участников процесса (состав суда, прокурор, адвокат), задействованных в судебном заседании в силу своих профессиональных обязанностей; 2) участников процесса, заинтересованных в исходе дела или оказывающих помощь в его рассмотрении (подсудимый, потерпевший, свидетели, эксперты); 3) публики, пришедшей в суд из личных побуждений [2].

Но прежде всего судебный оратор ориентирован на коллегию присяжных заседателей, которая выносит коллективный вердикт, и на профессионального судью, который на основе вердикта оглашает подсудимому приговор.

В рамках лекции «Риторический канон: инвенция. Риторическое построение судебной речи» подчеркивается, что концепция (замысел) будущей речи, целевая установка оратора, а также выстраивание стратегий и тактик напрямую зависят от правильного моделирования аудитории. Моделирование судебной аудитории осуществляется по следующим параметрам: социально-демографические характеристики (пол, образование, возраст, профессиональная принадлежность, социальное положение); социально-психологические характеристики (мотивы, потребности, уровень понимания); индивидуально-личностные характеристики (тип личности, тип мышления, тип темперамента, стиль общения) [19].

Теоретические знания, полученные на лекции, должны работать на освоение норм, правил и законов построения практической ораторской речи. В связи с этим уже на начальном этапе обучения дисциплинам риторического цикла студенты знакомятся с образцами ораторской прозы прошлого и современности. На семинарском занятии, посвященном этапу риторического канона – инвенции, обучающимся предлагается проанализировать на выбор судебные речи и в зависимости от жанра речи определить целевую установку оратора (например, убедить аудиторию в правоте своей

собственной процессуальной позиции, сформировать у слушателей правовые убеждения, помочь публике разобраться в фактических обстоятельствах дела, найти истину, оказать воспитательное воздействие на адресата и др.) [15], назвать средства достижения риторической цели, установить, отвечает ли замысел речи целевой установке оратора, ответить на вопрос, в какой аудитории легче было бы осуществить замысел судебной речи.

Формирование у обучающихся навыков взаимодействия оратора с адресатом продолжается на следующем этапе риторического канона – этапе диспозиции речи, в рамках которого студентами осваиваются умения располагать содержательный материал в соответствии с классической трехчастной композицией судебной речи: «В начале речи ритор стремится сконцентрировать этос, чтобы определить позиции доверия и сотрудничества с аудиторией. В середине речи он концентрирует логос, поскольку аргументация оценивается в зависимости от степени доверия ратору. В завершении речи концентрируется пафос, поскольку действие требует волевого усилия» [4]. В рамках лекции, посвященной композиции судебной речи, подчеркивается, что в составе каждой ее части возможно выделение нескольких небольших частей: обращение, вступление, называние темы, тезис даются в начале речи; рекапитуляция, обобщение, вывод, призыв – в завершении речи [7]. Середина речи может состоять из разных функционально-смысловых типов речи: описания, повествования, рассуждения, обоснования, опровержения.

На семинарских занятиях, посвященных композиции судебной речи, особое внимание уделяется развитию навыков составления вышеперечисленных частей публичного выступления. Обучающимся предлагаются следующие задания: 1) прочитать начала речей различных ораторов и выявить в них приемы привлечения внимания, поддержания интереса публики (регламентированные этикетные формулы приветствия, обращение к событию, месту и времени, жизненным интересам слушателей, рассказ о своем личном опыте, цитирование знаменитостей, ссылка на общедоступный и общеизвестный источник информации и пр.); 2) прочитать завершения речей известных ораторов и отметить составные части концовки (обобщающий вывод, иллюстрации, обращение к слушателям, цитаты, афоризм и пр.); 3) найти функционально-смысловой тип изложения «описание» в речи судебного оратора и определить его вид и роль в ней. Предложенные задания нацелены на анализ готовых текстов. Полученные навыки анализа следует использовать в практике последующего продуцирования собственных текстов. В связи с этим целесообразным считаем выполнение следующего задания: самостоятельно придумать тему речи любого вида (академической, судебной, публицистической) и написать начало к ней, включив в него приемы привлечения внимания, уста-

новления контакта и выступить с подготовленным речевым фрагментом перед аудиторией.

Изучая следующий этап риторического канона – элокуцию, обучающиеся знакомятся с коммуникативными качествами культуры речи юриста. Для достижения максимального воздействия на адресата в зале суда речь оратора должна отвечать таким требованиям, как ясность, точность, логичность, выразительность, уместность, чистота, диалогичность [11].

Как показывает практика выступлений студентов-юристов, начинающие ораторы в стремлении придать своей речи предельную точность и наукообразность умышленно усложняют речь, злоупотребляя иностранной лексикой и громоздкими синтаксическими конструкциями. В рамках темы «Элокуция: словесное оформление судебной речи» указывается на то, что ясность судебной речи, которая особенно важна в судебных заседаниях с участием присяжных, определяется именно умением оратора переключаться с профессионального языка, насыщенного юридической терминологией, книжной лексикой, канцеляризмами, бюрократическими оборотами, на язык, понятный юридически неподготовленной аудитории. Коммуникативное равноправие адресата и адресанта достигается путем уместного использования разговорной, экспрессивно-оценочной лексики в судебной речи. Сознательное отклонение от строгих норм официально-делового стиля способствует формированию эмоционального настроения публики, интимизации общения, активизации внимания адресата. В качестве примера студентам приводятся фрагменты речей дореволюционных и современных ораторов (*Ему (князю) стало тяжело от мысли, что она будет стоять на торгу, на бойком месте, где всякий, кто захочет, будет пялить на нее глаза, будет говорить малопрстойные речи* (Ф.Н. Плевако. Дело князя Грузинского) [8]; *Родные попрекали Галину внебрачной связью, ее осуждали открыто и за глаза многие... «худая слава бегом бежит» ... свадьба снова откладывалась. ... Но беда не приходит одна* (Генрих Падва. Дело Каулина) [8]).

Однако стремление судебных ораторов установить контакт с аудиторией, не всегда знакомой с практикой судебного процесса, сделать свою речь максимально доступной и воздействующей нередко приводит к намеренному использованию стилистически сниженных лексических единиц (просторечных слов, жаргонной и уголовной лексики), деминутивов (слов с уменьшительно-ласкательными аффиксами) [9]. В связи с этим на семинарских занятиях, посвященных теме словесного оформления судебной речи, студентам предлагается проанализировать фрагменты стенографических записей речей современных судебных ораторов, записей телевизионных программ «Час суда», «Федеральный судья» и пр. с точки зрения стилистической мотивированности и целесообразности использования языковых средств, а также их соотносительности с целевой

установкой оратора, с общим содержанием судебной речи и т.д.

Неизбежный переход судебного оратора в разговорную тональность способствует также реализации такого жанрообразующего признака судебной речи, как устность (устность судебного разбирательства регламентируется законом) [5]. С целью формирования у обучающихся навыков трансформации письменной речи в устную рекомендуется следующее задание: 1) подобрать фрагменты письменного текста (судебной речи; научной статьи по юридической специальности и пр.) и, передавая содержание выбранного фрагмента средствами официальной устной публичной речи, выступить перед аудиторией; 2) сравнить письменный и репродуцированный устный варианты одного и того же текста, выявляя синтаксические, морфологические и лексические «маркеры устности» [14]: лексические и синтаксические повторы, частотность местоимений 1 и 2 лица, смещение синтаксической перспективы высказывания, семантико-синтаксически незавершенные высказывания, замена деепричастных оборотов глаголами, плеоназмы, разговорные конструкции, нарушение лексической и синтаксической сочетаемости и др.

Наряду с вышеназванными жанрообразующими признаками судебной речи, реализующими эффективность взаимодействия оратора с аудиторией, выделяется подчеркнутая диалогичность судебного монолога. Традиционно к приемам диалогизации судебного монолога относят прием адресации, риторические вопросы, риторические обращения и риторические восклицания, гипотезы, фигура умолчания и др. Названные приемы и специфические лексические, морфологические средства, призванные обеспечить диалогическую форму судебному монологу, широко представлены в речи оратора с целью выяснения всех обстоятельств рассматриваемого дела, а также убеждения адресатов в справедливости процессуальной позиции [16].

В рамках семинара студентам предлагается проанализировать судебную речь дореволюционного российского адвоката Ф.Н. Плевако по делу князя Грузинского [8] и судебную речь советского и российского адвоката Г.П. Падвы по делу о доведении до самоубийства («Дело Каулина»). На основе сопоставительного анализа студентам необходимо определить адресата названных речей, аргументировать свой выбор примерами из текста, выделить специфические для ораторов разных эпох приемы диалогизации судебного монолога и языковые средства их реализации, охарактеризовать функциональное назначение в пространстве судебной речи и эффективность их воздействия на аудиторию, оформить выделенные приемы и средства диалогичности в виде таблицы. Задания подобного рода не только позволяют понять природу судебного диалога и технику его языкового воплощения, но и показать преемственность отечественного судебного разбирательства, выде-

лить общие черты российского судебного красноречия: гуманность, глубокий психологизм, ориентированность на адресата.

На основе сравнительной таблицы «Приемы и средства диалогизации судебного монолога» и готовых фабул судебных дел, а также полученных на лекции теоретических знаний по разработке стратегий и тактик, изобретению, расположению и словесному оформлению судебной речи студентами в рамках семинарских занятий продуцируются собственные устные выступления. Как показывает опыт обучения, основной трудностью при выполнении такого рода заданий является активное использование средств диалогизации в начале выступления (как правило, это прием адресации и фигура «вопросно-ответный ход») и последующее их игнорирование в основной и заключительной частях. Думается, что подобная трудность возникает по причине отсутствия навыка использования приемов и средств установления контакта с аудиторией в публичных выступлениях на семинарских занятиях по другим дисциплинам гуманитарного цикла, где ответ обучающегося представляет собой непрерывное чтение скачанного из интернета текста, не предназначенного для устного воспроизведения.

Обучение взаимодействию оратора и аудитории на следующем этапе риторического канона – произнесении (акции) – нацелено на приобретение навыков самостоятельного произнесения речи, предполагающего выработку у обучающихся целого комплекса умений: психологических, коммуникативных и речевых [6].

К психологическим умениям относятся умения оратора владеть собой, управлять как собственным поведением, так и поведением и вниманием слушателей, удачно сочетать рациональные и эмоциональные способы воздействия на аудиторию, правильно рассчитывать время выступления в зависимости от регламента.

Для обеспечения наибольшей эффективности речи оратор использует разнообразные средства коммуникации. Важную роль в успешном взаимодействии оратора и аудитории играет мастерство использования оратором невербальных средств коммуникации, выполняющих такие функции, как подчеркивание ритуализированного характера судебного заседания, усиление воздействия речи на адресата, установление контакта с ним. Невербальным сигналам в публичной коммуникации посвящены целые главы исследований теоретиков ораторского мастерства. Русский юрист и судебный оратор А.Ф. Кони в исследовании «Советы лекторам» пишет следующее: «Жесты оживляют речь, но ими следует пользоваться осторожно. Выразительный жест (поднятая рука, сжатый кулак, резкое и быстрое движение и т.п.) должны соответствовать смыслу и значению данной фразы или отдельного слова (здесь жест действует заодно с тоном, удваивая силу речи). Слишком частые, однообразные, суетливые, рез-

кие движения рук неприятны, надоедают и раздражают» [13].

В современной научной литературе, посвященной судебной невербальной коммуникации, подчеркивается важность общей эмоциональной обстановки

в зале судебных заседаний, специфика одежды участников процесса [9]. Организация экскурсий в суд на открытые слушания дел способствует практическому знакомству обучающихся с реальной обстановкой в суде, с интерьером зала судебного заседания. Заметим, в учебных корпусах Саратовской государственной юридической академии есть специально оборудованные аудитории, в которых воссоздан интерьер настоящего зала судебных заседаний и в которых будущие судьи, прокуроры и адвокаты могут проникнуться атмосферой ритуализированного судебного действия.

Важным невербальным компонентом в судебной коммуникации считается одежда участников судебного процесса. Согласно Закону «О статусе судей в Российской Федерации», неотъемлемым элементом одежды судей является мантия: «При осуществлении правосудия судьи облачаются в мантии» [10]. А.Ф. Изварина точно определяет роль мантии в судебном процессе: «Судейская мантия – символ правосудия. Она дисциплинирует всех присутствующих в зале, в том числе и самого судью, вызывает почтение» [12]. В процессе обучения студентов-юристов ораторскому мастерству их внимание акцентируется на умении продумать перед выступлением внешний вид: костюм (цвет, фасон), обувь, аксессуар, прическу, макияж (для девушек). Для выработки подобных навыков на семинарских занятиях предлагаются разнообразные игровые задания. Например, смоделировать внешний облик судебного оратора (идеальный, правильный; с неправильно подобранными элементами одежды, прически и т.п.), показать созданный образ аудитории и обсудить впечатление, которое складывается у слушателя при взаимодействии с выступающим, имеющим «правильный» и «неправильный» внешний вид.

Таким образом, приобретение навыков публичного выступления, умение правильно моделировать аудиторию, эффективно взаимодействовать с адресатом, словесно оформлять судебную речь являются важным компонентом коммуникативной подготовки юриста, позволяющей в будущем убедительно и аргументированно отстаивать в зале суда свою процессуальную позицию и воздействовать на правовое сознание судей.

Не вызывает сомнения, что одних теоретических знаний, полученных на лекции по дисциплинам риторического цикла, недостаточно для воспитания творчески мыслящего специалиста, способного вести профессиональный диалог с адресатом и реализовывать поставленные цели и задачи. Развитию риторических навыков, образного мышления, интеллектуальных способностей

и правового сознания у обучающихся, умению взаимодействовать с аудиторией способны также проведение тренингов, мастер-классов по судебному красноречию, организация экскурсий на открытые судебные заседания. Знакомство с традициями ораторской прозы позволяет студентам воспринимать судоговорение как сложный творческий процесс, основанный на гуманистических идеях, тонком психологизме и уважительном отношении к личности адресата.

Литература

1. Авеличев А.К. Возвращение риторики (Предисловие) // Дюбуа Ф., Эделин Ж. и др. Общая риторика. – М., 1986. – 392 с.
2. Виноградова Т.Ю. Моделирование речевой деятельности судебного оратора в стадии судебных прений // Вестник экономики, права и социологии. – Казань. – 2012. – № 2. – С. 117–120.
3. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. – М.: КомКнига, 2005. – 176 с.
4. Волков А.А. Основы риторики: учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
5. Гражданский процессуальный кодекс, ст. 157 «Непосредственность и устность судебного разбирательства» // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_39570/c91b3b3fd298e4ad8ffd1f8c2cbbfd9caa334e86/
6. Гринько Е.Н. Академическая риторика: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2022. – 212 с.
7. Девяткина В.В. Судебная риторика: учебное пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2013. – 174 с.
8. Додыченко Е.А. Станиславская С.А. Основы судебного и общественно-политического красноречия: хрестоматия. – М.: Ай Пи Ар Медиа, 2021. – 253 с.
9. Дубровская Т.В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи (на материале русского и английского языков). – М.: Издательство МНЭПУ, 2010 г. – 351 с.
10. Закон РФ от 26.06.1992 № 3132–1 «О статусе судей в Российской Федерации. Ст. 21. Символы судебной власти» https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_648/d1c095697d409091dbbc32adc5e11c2fd85a7bae/
11. Ивакина Н.Н. Основа судебного красноречия (риторика для юристов): учебное пособие. – М.: Юрист, 2002. – 384 с.
12. Изварина А.Ф. Судебная власть в Российской Федерации: содержание, организация, формы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 250 с.
13. Кони А.Ф. Советы лекторам // <https://litlife.club/books/58457/read>
14. Максименкова М.В. Устность как жанрообразующий признак судебной защитительной речи: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Смол. гос. пед. ун-т. – Смоленск, 2005. – 22 с.
15. Мащенко М.С., Паули Ю.С. Роль целевой установки в организации судебной речи // Вестник КемГУ. – 2012. – № 4 (52). – Т. 4. – С. 50–54.
16. Субботина И.М. Обучение судебному диалогу иностранных студентов-юристов // <http://dspace.bsuedu.ru/handle/123456789/29946>
17. Уголовно-процессуальный кодекс, ст. 240 «Непосредственность и устность» // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34481/0f2f61ace1e8d64bd9edc2e33e12db584cd96ce5/
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция: утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 13 августа 2020 г. № 1011 // Федеральные государственные образовательные стандарты: сайт. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-03-01-yurisprudence-1011/> (дата обращения: 15.01.2025).
19. Юнина Е.А., Сагач Г.М. Общая риторика (современная интерпретация). Пермь, 1992. // <https://mydocx.ru/8-35138.html>

THE INTERACTION OF THE SPEAKER AND THE AUDIENCE: COMMUNICATIVE-SPEECH AND RHETORICAL ASPECTS (FROM THE EXPERIENCE OF LEARNING STUDENTS-LEGAL ENTITIES)

Sokolova O.I., Stanislavskaya S.A.
Saratov State Law Academy

The article presents the experience of learning students of a law university with a communicative-speech and rhetorical foundations of the interaction of a judicial speaker and an audience. The authors emphasize the practical significance of the disciplines of the rhetorical cycle "Rhetoric of professional speech", "Fundamentals of successful public speech", "Theory and practice of judicial rhetoric", "Legal argument", "Culture of professional dialogue", which form communicative and rhetorical competencies in the training of future lawyers. The authors examine in detail the stages of preparation and subsequent production of judicial speech in accordance with the traditional rhetorical canon (plan (invention), location (disposition), verbal decoration (elocation), memorization (memorial), pronunciation (joint)) and recommend practical tasks aimed at developing the skills of interaction between the speaker and the audience. The most effective tasks aimed at the ability to interact with the addressee, the authors of the article include the analysis of the speeches of famous judicial figures, modeling the audience, compiling individual parts of public speech, a speech before students with subsequent introspection. The development of rhetorical skills, as the experience of learning students of a law university shows, is also facilitated by the conduct of trainings, master classes in judicial eloquence, the organization of excursions at open court hearings.

Keywords: rhetoric, rhetorical canon, judicial speaker, public speech, learning students-legal entities.

References

1. Avelichev A.K. Return of rhetoric (preface) // Dubois F., Edelin J. and others. General rhetoric. – M., 1986. – 392 p.
2. Vinogradova T. Yu. Modeling of the speech activity of a judicial speaker in the stage of judicial debate // Bulletin of Economics, Law and Sociology. – Kazan. – 2012. – No. 2. – S. 117–120.
3. Vinokur T.G. Speaker and listener: options for speech behavior. – M.: Komkniga, 2005. – 176 p.
4. Volkov A.A. Fundamentals of rhetoric: a textbook for universities. – M.: Academic Project, 2003. – 304 p.

5. Civil Procedure Code, Art. 157 "The immediacy and orality of the trial" // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_39570/c91b3FD298E4AD1FD9CAA334E86/
6. Grinko E.N. Academic rhetoric: Textbook. – M.: Flint, 2022. – 212 p.
7. Devyatkina V.V. Judicial rhetoric: Textbook. – Saratov: Publishing Center "Science", 2013. – 174 p.
8. Dodychenko E.A. Stanislavskaya S.A. Fundamentals of judicial and socio-political eloquence: anthology. -M.: Ay Pi Ar Media, 2021. –253 p.
9. Dubrovskaya T.V. Judicial discourse: the speech behavior of the judge (based on the material of Russian and English). – M.: MNEPU Publishing House, 2010–351 p.
10. Law of the Russian Federation of 06.26.1992 No. 3132–1 "On the status of judges in the Russian Federation. Article 21. Judicial Symbols " https://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_648/d1c095697d409091dbc32adc5e11c2fd85a7bae/
11. Ivakina N.N. The basis of judicial eloquence (rhetoric for lawyers): Textbook. – M.: Lawyer, 2002. – 384 p.
12. Izvarina A.F. Judicial power in the Russian Federation: content, organization, forms. -Rostov-on-Don: Phoenix, 2005.-250 p.
13. Koni A.F. Tips to lecturers // <https://litlife.club/books/58457/read>
14. Maksimenkova M.V. Veinability as a genre -forming sign of judicial protective speech: abstract of dis. ... candidate of philological sciences: 10.02.01 / resin. state. ped. un-t. – Smolensk, 2005. – 22 p.
15. Mashchenkova M.S., Pauli Yu.S. The role of the target installation in the organization of judicial speech // Bulletin of KemS U. – 2012. – No. 4 (52). – T.4. -S. 50–54.
16. Subbotina I.M. Training in the judicial dialogue of foreign lawyers // <http://dspace.bsedu.ru/handle/123456789/29946>
17. Criminal Procedure Code, Art. 240 "Sposeness and Orals" // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_34481/0F61ACE1E8D9EDC2E33E12DB584CD96CE5/
18. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor in the direction of preparation 40.03.01 Jurisprudence: approved by order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of August 13, 2020 No. 1011 // Federal State Educational Standards: Site. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-03-03-01-yurisprudenciya-1011/> (Date of circulation: 01/15/2025).
19. Yunina E.A., Sagach G.M. General rhetoric (modern interpretation). Perm, 1992. // <https://mydocx.ru/8-35138.html>

Трушин Виктор Борисович,

к.ф.-м.н., доцент кафедры высшей математики, ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)»; ведущий математик межвузовского центра воспитания и развития талантливой молодежи в области естественно-математических наук, «Физтех-Центр»

E-mail: trushin.vb@phystech.edu

Хасанов Адам Агзамович,

к.ф.-м.н., доцент кафедры высшей математики, физики и информатики, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»; доцент кафедры высшей математики, ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)»

E-mail: hasadam1@rambler.ru

Работа является продолжением методического исследования направленного на возможность использования преобразования Абеля к изучению сходимости функциональных рядов. В рамках описанного в [1] подхода к совершенствованию изложения различных вопросов курса математики за счет усиления единообразия в способах их обоснования в данной работе обсуждаются достаточные условия поточечной и равномерной сходимости для рядов Фурье. Показано, что предлагаемый подход, основанный на оценках, полученных с использованием преобразования Абеля, позволяет ослабить налагаемые обычно условия гладкости [2–5], не прибегая к неоправданному усложнению и избежать обоснования и применения второй теоремы о среднем [2] при исследовании сходимости рядов Фурье. Работа в большой степени основана на результатах, изложенных ранее в статье авторов [1].

Ключевые слова: преобразование Абеля, равномерная сходимость, признак Дирихле, признак Абеля, ряд Фурье, кусочно монотонная функция.

Поточечная сходимость ряда Фурье

Лемма 1

Пусть неотрицательная функция $\varphi(x)$ монотонна на отрезке $[a, b]$, $a \geq 0$, $\lambda \geq 1$. Тогда для интеграла

$$J(\lambda) = \int_a^b \varphi(x) \cdot \frac{\sin(\lambda x)}{x} dx \text{ справедлива оценка}$$

$$|J(\lambda)| \leq 2F \cdot \varphi, \text{ где } F = \sup_{[a,b] \times [1,\infty)} \left| \int_{\lambda a}^{\lambda x} \frac{\sin t}{t} dt \right|,$$

$$\varphi = \max_{[a,b]} \varphi(x), \lambda \geq 1.$$

Доказательство. Так как

$$J(\lambda) = \int_a^b \varphi(x) \cdot \frac{\sin(\lambda x)}{x} dx = \int_{\lambda a}^{\lambda b} \varphi(t/\lambda) \frac{\sin t}{t} dt = \int_{\lambda a}^{\lambda b} g(t) \frac{\sin t}{t} dt,$$

$g(t) = \varphi(t/\lambda)$ — монотонна, ограничена, функция

$\frac{\sin \lambda x}{x}$ — абсолютно интегрируема на отрезке $[a, b]$

при любом фиксированном λ , а $F < \infty$, то в этом случае справедлива лемма 3 [1], из результатов которой следует

$$|J(\lambda)| = \left| \int_{\lambda a}^{\lambda b} g(t) \frac{\sin t}{t} dt \right| \leq 2F \cdot \max_{\lambda a \leq t \leq \lambda b} g(t) = 2F \cdot \max_{\lambda a \leq t \leq \lambda b} \varphi(t/\lambda) = 2F \cdot \max_{a \leq x \leq b} \varphi(x) = 2F\varphi.$$

Лемма 1 доказана.

Лемма 2

Пусть $\varphi(x)$ монотонно возрастает на отрезке

$$[0, l], \varphi(+0) = 0,$$

$$J(\lambda) = \int_0^l \varphi(x) \cdot \frac{\sin(\lambda x)}{x} dx = \int_0^{\lambda l} g(t) \frac{\sin t}{t} dt,$$

$$\lambda x = t, g(t) = \varphi(t/\lambda), \lambda \geq 1.$$

Тогда $J(\lambda) \rightarrow 0, \lambda \rightarrow +\infty$.

Доказательство

$$\text{Обозначим } F_a = \sup_b \left| \int_a^b \frac{\sin x}{x} dx \right|, 0 \leq a < b. \text{ Для}$$

$\varepsilon > 0$ выберем $0 < h \leq l$, тогда из леммы 1 полу-

$$\text{чим } \left| \int_0^h \varphi(x) \cdot \frac{\sin(\lambda x)}{x} dx \right| \leq 2F_0 \varepsilon, \text{ т.к.}$$

$$\forall x: 0 < x \leq h \Rightarrow 0 \leq \varphi(x) \leq \varphi(h) < \varepsilon.$$

Для оценки $\left| \int_h^l \varphi(x) \cdot \frac{\sin(\lambda x)}{x} dx \right| = \left| \int_{\lambda h}^{\lambda l} g(t) \frac{\sin t}{t} dt \right| \leq$

$F_{\lambda h} \cdot g(\lambda l) = F_{\lambda h} \cdot \varphi(l)$ выберем $\lambda \geq 1$, так чтобы для $\forall \eta > \lambda h$ выполнялось неравенство

$\left| \int_{\lambda h}^{\eta} \frac{\sin t}{t} dt \right| \leq F_{\lambda h} < \varepsilon$, это возможно по критерию Ко-

ши, так как интеграл $\int_0^{\infty} \frac{\sin t}{t} dt$ сходится.

Лемма 2 доказана.

Определение 1 (условие Дирихле)

Функция $f(x)$ удовлетворяет условию Дирихле в точке x_0 , если существует $\delta > 0$ такое, что на интервалах $(x_0 - \delta; x_0)$, $(x_0; x_0 + \delta)$ она монотонна и ограничена.

Из Условия Дирихле очевидным образом вытекает существование $\overset{\epsilon}{f}(x_0) = \frac{f(x_0 - 0) + f(x_0 + 0)}{2}$, где

$$f(x \pm 0) = \lim_{t \rightarrow +0} (f(x \pm t)).$$

Теорема 1

Если абсолютно интегрируемая 2π -периодическая функция $f(x)$ в точке x удовлетворяет условию Дирихле, то ее ряд Фурье в этой точке сходится к $\overset{\epsilon}{f}(x)$.

Доказательство. Возьмем $0 < l < \delta$ из условия Дирихле и оценим разность $|S_n(f; x) - \overset{\epsilon}{f}(x)|$ в фиксированной точке x , где $S_n(f; x) =$

$$= \frac{1}{2\pi} \int_0^{\pi} D_n(t) (f(x-t) + f(x+t)) dt,$$

$$D_n(t) = \frac{\sin((n+1/2)t)}{\sin(t/2)} - \text{частичная сумма ряда Фурье}$$

и ядро Дирихле соответственно [2–5].

Не ограничивая общности, будем считать, что функция $f(t)$ монотонно возрастает на отрезке $[0; l]$ и, следовательно, функции $\pm \varphi_{\pm}(x, t) :=$

$$\pm (f(x \pm t) - f(x \pm 0)) \cdot \frac{t}{\sin(t/2)}$$

также монотонно воз-

$$\lim_{t \rightarrow +0} \pm \varphi_{\pm}(x, t) = \lim_{t \rightarrow +0} |f(x \pm t) - f(x \pm 0)| \cdot \frac{t}{\sin(t/2)} = +0.$$

Имеем

$$|S_n(f; x) - \overset{\epsilon}{f}(x)| \leq \frac{1}{2\pi} \sum_{\pm} \left| \int_l^{\pi} (\pm \varphi_{\pm}(x, t)) \frac{\sin \lambda_n t}{t} dt \right| +$$

$$\frac{1}{2\pi} \sum_{\pm} \left| \int_0^l (\pm \varphi_{\pm}(x, t)) \frac{\sin \lambda_n t}{t} dt \right| \quad (1)$$

где $\lambda_n = n + \frac{1}{2}$, $\sum_{\pm} u_{\pm} := u_+ + u_-$. Известно [2–5],

что в условиях теоремы первое слагаемое в неравенстве (1) по лемме Римана стремится к нулю при $n \rightarrow \infty$. Кроме того, второе слагаемое в (1) удовлетворяет условиям леммы 2, поэтому так же стремится к нулю при $n \rightarrow \infty$.

Теорема 1 доказана.

Замечание 1

В терминах теоремы 1 из леммы 1 следует оценка

$$\left| \int_0^h (\pm \varphi_{\pm}(x, t)) \frac{\sin \lambda_n t}{t} dt \right| \leq C |\varphi_{\pm}(x, h)| <$$

$\pi C \cdot |f(x \pm h) - f(x \pm 0)|$ так как

$$\pm \varphi_{\pm}(x, t) = |f(x \pm t) - f(x \pm 0)| \cdot \frac{t}{\sin(t/2)}, \text{ а функция}$$

$$\psi(t) = \frac{t}{\sin(t/2)} \text{ монотонно возрастает и } 2 \leq \psi(t) \leq \pi.$$

Тогда, если функция $f(x)$ непрерывна и монотонна на $(A; B)$, то из этой оценки следует, что на любом отрезке $[a; b] \subset (A; B)$ имеет место равномерная оценка:

$$\forall \varepsilon > 0, \quad \exists h > 0, \quad \forall t: 0 < t < h, \quad \forall x \in [a, b]:$$

$$|f(x \pm t) - f(x \pm 0)| < \varepsilon$$

и, следовательно, для указанного значения h справедлива оценка

$$\left| \int_0^h (\pm \varphi_{\pm}(x, t)) \frac{\sin \lambda_n t}{t} dt \right| \leq C \varepsilon, \quad \forall x \in [a, b]. \quad (2)$$

Следствие 1

Пусть $f(x)$ монотонно возрастает на $[c, d] \subset (-2\pi, 2\pi)$ и непрерывна на интервале $(A, B) \subset [c, d]$ тогда отрезке $[a, b]: [a - \pi, b + \pi] \subset (A, B)$ справедлива равномерная оценка

$$\forall \varepsilon > 0 \exists \lambda > 1 \forall x \in [a, b]: \left| \int_0^{\pi} (\pm \varphi_{\pm}(x, t)) \frac{\sin \lambda t}{t} dt \right| < C \varepsilon.$$

Доказательство

Из условия выбора отрезка $[a, b]$ следует, что функция $\pm \varphi_{\pm}(x, t)$ определена на множестве $\{(x, t): [a, b] \times [0, \pi]\}$. В условиях следствия 1 справедлива теорема 1 и ряд Фурье функции $f(x)$ сходится поточечно на (c, d) . Рассмотрим неравенство (1) выбрав значение $l = h$ так, чтобы для второго слагаемого выполнялась оценка (2). Равномерная оценка для первого слагаемого вытекает из последней оценки из леммы 2

$$\forall \varepsilon > 0 \exists \lambda_0 \geq 1: \left| \int_h^{\pi} (\pm \varphi_{\pm}(x, t)) \frac{\sin \lambda_n t}{t} dt \right| \leq$$

$$\varepsilon \cdot |\varphi_{\pm}(x, \pi)| \leq C_1 \cdot \varepsilon, \quad \forall x \in [a, b] \forall \lambda > \lambda_0.$$

Определение 2

Будем говорить, что функция $f: (a, b) \rightarrow \mathbb{R}$ имеет различный характер монотонности на промежутках (a, c) и (c, b) , если она возрастает (убывает) на (a, c) и убывает (возрастает) на (c, b) .

Определение 3

Функцию $f(x)$ назовем кусочно монотонной на отрезке $[a, b]$, если существует его конечное разбиение $\{x_i\}_0^n$, $x_i < x_{i+1}$, $x_0 := a, x_n := b$ такое, что на каждом интервале разбиения (x_i, x_{i+1}) , $i = 0, \dots, n-1$ функция монотонна, а на каждой паре смежных интервалов имеет различный характер монотонности.

Лемма 3

Пусть функция $f(x)$ кусочно монотонна на отрезке $[a, b]$. Тогда существуют монотонные на отрезке $[a, b]$ функции $h(x)$, $g(x)$ различного характера монотонности такие, что «почти всюду» (кроме быть может конечного числа точек) верно равенство $f(x) = h(x) + g(x)$.

Доказательство проведем по индукции. Пусть $\{x_i\}_0^n$ — разбиение из определения 3. Положим $f(x_i) := \max(f(x_i - 0), f(x_i + 0))$, если на интервале (x_{i-1}, x_i) функция монотонно возрастает, и $f(x_i) := \min(f(x_i - 0), f(x_i + 0))$ в противном случае, и $f_i := f(x_i)$, $i = 1, \dots, n-1$. При $n = 1$ функция по условию монотонна на всем отрезке и утверждение тривиально. При $n = 2$ рассмотрим монотонные функции

$$h(x) = \begin{cases} f(x), & x_0 \leq x \leq x_1, \\ f_1, & x > x_1. \end{cases} \quad g(x) = \begin{cases} 0, & x_0 \leq x \leq x_1, \\ f(x) - f_1, & x > x_1. \end{cases}$$

Тогда на отрезке $[a, b]$ кроме быть может точки x_1 выполняется равенство $f(x) = h(x) + g(x)$, при этом функции $h(x)$ и $g(x)$ имеют разный характер монотонности.

Для $n > 2$ введем на $[a, b]$ функции $f_1(x)$ и $u_1(x)$, где

$$u_1(x) := \begin{cases} f(x), & x_0 \leq x \leq x_1, \\ f_1, & x_1 < x \leq x_n \end{cases} \text{ — монотонна, а}$$

$$f_1(x) := \begin{cases} 0, & x_0 \leq x < x_1, \\ f(x) - f_1, & x_1 \leq x \leq x_n. \end{cases}$$

В силу определения f_1 функция $f_1(x)$ будет монотонной функцией на $[x_0, x_2]$, причем будет иметь различный характер монотонности на отрезках $[x_0, x_2]$, $[x_2, x_3]$ и, следовательно, имеет на отрезке

$[x_0, x_n]$ $(n-1)$ интервалов монотонности, удовлетворяющих условиям леммы. Тогда по индуктивному предположению $f_1(x)$ является суммой двух монотонных функций $h_1(x)$ и $g_1(x)$, то есть имеет место равенство $f_1(x) = h_1(x) + g_1(x)$ «почти всюду» на отрезке $[a, b]$. Из определения функций $u_1(x)$ и $f_1(x)$ имеем $f(x) = h_1(x) + g_1(x) + u_1(x)$ «почти всюду» на $[a, b]$. С учетом того, что характер монотонности функции $u_1(x)$ совпадает с характером монотонности одной из функций $h_1(x)$ или $g_1(x)$ получаем требуемое представление функции $f(x)$.

Лемма доказана.

Следствие 2

В условиях леммы 3, функцию $f(x)$ можно представить как разность двух возрастающих функций.

Заметим, что из доказательства леммы следует, что функции $h(x)$ и $g(x)$ имеют различный характер монотонности, то есть, если $h(x)$ монотонно возрастает, то $g(x)$ — монотонно убывает и наоборот. Следовательно, в предположении, $h(x)$ монотонно возрастает, функцию $f(x)$ можно представить как разность, то есть $f(x) = h(x) - (-g(x))$, где функция $(-g(x))$ так же монотонно возрастает.

Следствие 3

Если в условиях леммы 3 дополнительно предположить, что функция $f(x)$ — непрерывна на отрезке $[a, b]$, то ее можно представить как разность двух возрастающих непрерывных функций $h(x)$, $g(x)$.

Доказательство повторяет доказательство леммы 3 и следствия 2 с учетом, что ввиду условия $f(x_i - 0) = f(x_i + 0) \forall i = 1, \dots, n-1$, функции $h(x)$ и $g(x)$ при $n = 2$ а так же $u_1(x)$ и $f_1(x)$ при $n > 2$ — непрерывны на $[a, b]$.

Равномерная сходимость ряда Фурье

Теорема 2

Пусть функция $f(x)$ является непрерывной, 2π периодичной и имеет конечное число экстремумов на периоде, тогда ряд Фурье сходится равномерно.

Доказательство следует из следствия 3 к лемме 3, следствия 1 и замечания 2 к следствию 1.

Лемма 4

Пусть 2π периодическая абсолютно интегрируемая функция $f(x)$

непрерывна на $[a, b]$. Тогда на $[a, b] \subset [-\pi, \pi]$ справедливо равенство

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \sup_{x \in [a; b]} \left| \int_h^\pi \phi_+(x, t) \frac{\sin \lambda_n t}{\sin t / 2} dt \right| = 0. \quad (3)$$

Доказательство этой леммы (теорема о равномерной осцилляции) здесь несколько проще от предложенного в [2].

Напомним, что $\phi_+(x, t) := f(x + t) - f(x)$. Из ограниченности $f(x)$ на $[a; b]$ и леммы Римана получим

$$\left| \int_h^\pi f(x) \frac{\sin \lambda_n t}{\sin t / 2} dt \right| \leq |f(x)| \cdot \left| \int_h^\pi \frac{\sin \lambda_n t}{\sin t / 2} dt \right| \leq \sup_{x \in [a; b]} |f(x)| \cdot \left| \int_h^\pi \frac{\sin \lambda_n t}{\sin t / 2} dt \right| \rightarrow 0, \quad n \rightarrow \infty.$$

Следовательно,

$$\forall \varepsilon > 0 \exists \tilde{\lambda}_0 : \forall \lambda \geq \tilde{\lambda}_0 \Rightarrow$$

$$\left| \int_h^\pi f(x) \frac{\sin \lambda_n t}{\sin t / 2} dt \right| < \varepsilon, \quad \forall x \in [a, b].$$

Изучим теперь $\left| \int_h^\pi f(t+x) \frac{\sin \lambda_n t}{\sin t / 2} dt \right|$, опираясь

на оценку, полученную в [1] (лемма 3). Пусть $\{t_i\}_0^n$,

где $t_i = h + i\Delta$, $\Delta = \frac{\pi - h}{n}$, $t_0 = h$, $t_n = \pi$ — разбиение

отрезка $[h; \pi]$. С учетом, что монотонно возрастающая

на $[h; \pi]$ функция $g(t) = \frac{1}{\sin t / 2} \in \left[1; \frac{1}{\sinh / 2}\right]$,

из леммы 3 [1] получаем:

$$\left| \int_h^\pi f(t+x) \frac{\sin \lambda_n t}{\sin t / 2} dt \right| \leq \frac{1}{\sinh / 2} \cdot \left| \int_h^\pi f(t+x) \sin \lambda_n t dt \right| \leq$$

$\frac{1}{\sinh / 2} \cdot F$, где

$$F = \max_i \sup_{[a; b]} \left| \int_{x_i}^{x_{i+1}} f(t+x) \sin \lambda_n t dt \right| \leq$$

$$\max_i \sup_{[a; b]} \left| \int_{x_i}^{x_{i+1}} f(t+x) \exp(i\lambda_n t) dt \right|.$$

Далее оценим интеграл

$$\left| \int_h^\pi f(t+x) \exp i\lambda_n t dt \right| = \left| \int_{h+x}^{\pi+x} f(t) \exp i\lambda_n (t-x) dt \right| =$$

$$\left| \int_{h+x}^{\pi+x} f(t) \exp i\lambda_n t dt \right|.$$

Пусть $\varepsilon > 0$, $F(x) = \int_A^x |f(t)| dt$, а числа A и B

выбраны из условий $A \leq a - \pi$, $B \geq b + \pi$. Рассмотрим равномерное разбиение отрезка $[A; B]$:

$$t_i = A + i\Delta, \quad \Delta = \frac{B-A}{n}, \quad i = 0, 1, \dots, n, \quad t_0 = A, \quad t_n = B, \quad \text{а } n$$

выберем так, чтобы $|F(x \pm \Delta) - F(x)| < \varepsilon$, $x \in [A; B]$.

Это можно сделать так как $F(x)$ — равномерно непрерывная на рассматриваемом отрезке функция согласно лемме 2 из [1]. Для заданного $\varepsilon > 0$ по лемме Римана получим

$$\forall k \leq n, \quad \lim_{\lambda \rightarrow \infty} \int_A^{t_k} f(t) \exp(i\lambda t) dt = 0 \Rightarrow$$

$$\left| \int_A^{t_k} f(t) \exp(i\lambda t) dt \right| < L_k \cdot \varepsilon. \quad \text{Число отрезков } [A; t_k]$$

не превосходит n , поэтому для

$(\lambda_0, L) = (\max_{k \leq n} \lambda_k, \max_{k \leq n} L_k)$ справедливо неравенство

$$\left| \int_A^{t_k} f(t) \exp(i\lambda_0 t) dt \right| < L \cdot \varepsilon.$$

Пусть

далее $A + x \in [t_{i-1}; t_i] \Rightarrow$

$$\begin{aligned} \left| \int_A^{A+x} f(t) \exp(i\lambda_0 t) dt \right| &\leq \left| \int_A^{t_{i-1}} f(t) \exp(i\lambda_0 t) dt \right| + \left| \int_{t_{i-1}}^{A+x} f(t) \exp(i\lambda_0 t) dt \right| \leq \\ &\leq \left| \int_A^{t_{i-1}} f(t) \exp(i\lambda_0 t) dt \right| + \int_{t_{i-1}}^{t_k} |f(t)| dt < (L+1)\varepsilon. \end{aligned}$$

Но

$$\begin{aligned} \left| \int_{h+x}^{\pi+x} f(t) \exp(i\lambda t) dt \right| &\leq \left| \int_A^{h+x} f(t) \exp(i\lambda t) dt \right| + \\ \left| \int_A^{\pi+x} f(t) \exp(i\lambda t) dt \right| &< 2(L+1)\varepsilon. \end{aligned}$$

В результате получаем

$$\forall \varepsilon > 0 \exists M > 0 \exists \lambda : \forall \lambda_n \geq \lambda \Rightarrow \left| \int_h^\pi \phi_+(x, t) \frac{\sin \lambda_n t}{\sin t / 2} dt \right| \leq$$

$$\begin{aligned} &\left| \int_h^\pi f(x) \frac{\sin \lambda_n t}{\sin t / 2} dt \right| + \\ &+ \left| \int_h^\pi f(t+x) \frac{\sin \lambda_n t}{\sin t / 2} dt \right| < \varepsilon + 2(L+1)\varepsilon = M\varepsilon, \quad \forall x \in [a, b]. \quad (4) \end{aligned}$$

Из равномерной оценки (4) следует равенство (3). Лемма доказана.

Теорема 3

Пусть 2π периодическая, абсолютно интегрируемая на периоде функция $f(x)$ непрерывна и кусочно монотонна на отрезке $[a_1; b_1]$, $[a; b] \subset (a_1; b_1)$.

Тогда ее ряд Фурье сходится равномерно на $[a; b]$.

Доказательство

Заметим, что согласно лемме 3 и следствия 3 функцию $f(x)$ можно представить на отрезке $[a_1; b_1]$

в виде конечной линейной комбинации суммы монотонно возрастающих непрерывных функций. Ввиду этого, доказательство теоремы достаточно провести для функции $f(x)$, монотонно возрастающей на отрезке $[a_1; b_1]$. Выберем

$h_1 > 0$: $[a - h_1; b + h_1] \subset [a_1; b_1]$ и рассмотрим оценку (1). На основании леммы 4 для первого слагаемого справедливо равенство (3). Для второго слагаемого, при выборе значения $h < h_1$, определяемого заданным $\varepsilon > 0$, справедлива равномерная оценка (2). Таким образом, теорема 3 доказана.

Теорема 4

Пусть 2π периодическая, абсолютно интегрируемая на периоде функция $f(x)$ и на отрезке $[a_1; b_1] \supset (a; b)$ удовлетворяет условию Липшица

(т.е. $\exists L > 0, \alpha > 0, \forall x_1, x_2 \in [a_1; b_1] \Rightarrow |f(x_1) - f(x_2)| \leq L |x_1 - x_2|^\alpha$). То ее ряд

Фурье сходится равномерно на $[a; b]$.

Доказательство

Рассмотрим поведение второго слагаемого в (1):

$$\left| \int_0^h \frac{f(x+t) - f(x+0)}{\sin(t/2)} \cdot \sin \lambda_n t dt \right| = \int_0^h \frac{|f(x+t) - f(x)|}{\sin(t/2)} dt \leq$$

$$\leq L \int_0^h \frac{t \cdot t^{\alpha-1}}{\sin(t/2)} dt \leq \frac{2\pi L h^\alpha}{\alpha}, \quad \text{Тогда}$$

$$\forall \varepsilon > 0 \exists h \in \left(0, \frac{\pi}{4}\right) : \frac{2\pi L h^\alpha}{\alpha} < \varepsilon.$$

Так как из условия Липшица на $[a_1; b_1]$ следует непрерывность функции на $[a; b] \subset [a_1; b_1]$, то для первого слагаемого справедлива оценка (4). Таким образом, теорема 4 доказана.

Литература

1. Трушин В.Б., Хасанов А.А. Преобразование Абеля в исследовании сходимости интегралов и функциональных рядов. Современное педагогическое образование. № 11, 2024.
2. Яковлев Г.Н. Лекции по математическому анализу. Ч. 2. М.: Физматлит, 2001–480 с.
3. Никольский С.М. Курс математического анализа. Изд.–4-е. Т. 2. М.: Наука, 1991–544 с.
4. Кудрявцев Л.Д. Курс математического анализа. Т. 3. Изд.–6-е. М.: Юрайт. 2024–351 с.
5. Бесов О.В. Лекции по математическому анализу. М.: Физматлит, 2014–480 с.

ABEL TRANSFORMATION IN THE STUDY OF CONVERGENCE OF FOURIER SERIES

Trushin V.B., Khasanov A.A.

Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University),
State University of Land Management

This work is a continuation of the methodological study aimed at the possibility of using the Abel transform to study the convergence of functional series. Within the framework of the approach described in [1] to improving the presentation of various issues of the mathematics course by increasing the uniformity in the methods of their justification, this work discusses sufficient conditions for pointwise and uniform convergence for Fourier series. It is shown that the proposed approach, based on estimates obtained using the Abel transform, allows one to weaken the usually imposed smoothness conditions [2–5] without resorting to unjustified complications and to avoid justification and application of the second mean value theorem [2] in studying the convergence of Fourier series. The work is largely based on the results presented earlier in the authors' article [1].

Keywords: Abel transform, uniform convergence, Dirichlet test, Abel test, Fourier series, piecewise monotone function.

References

1. Trushin V.B., Khasanov A.A. Abel transformation in the study of convergence of integrals and functional series. Modern pedagogical education. No. 11, 2024.
2. Yakovlev GN Lectures on mathematical analysis. Part 2. Moscow: Fizmatlit, 2001–480 p.
3. Nikol'skii SM Course in mathematical analysis. 4th ed. Vol. 2. Moscow: Nauka, 1991–544 p.
4. Kudryavtsev LD Course in mathematical analysis. Vol. 3. 6th ed. Moscow: Yurait. 2024–351 p.
5. Besov OV Lectures on mathematical analysis. Moscow: Fizmatlit, 2014–480 p.

Особенности работы балетмейстера с хореографическим коллективом

Андреева Анна Александровна,

преподаватель, кафедра режиссуры и хореографии, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского
E-mail: annaandreeva9516@gmail.com

Автором настоящей статьи подробно рассматривается специфика работы балетмейстера с хореографическим коллективом. В процессе исследования установлено, что работа балетмейстера с хореографическим коллективом представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий в себя множество аспектов. По мнению автора, балетмейстер отвечает за следующие процессы: создание хореографического номера, кастинг и набор танцовщиков, организация и проведение репетиций, эффективная коммуникация с членами творческой команды, работа с эмоциями (артистизмом) и импровизацией, анализ восприятия зрителем, организация выступлений, психологическая поддержка и т.д. Указанные особенности подчеркивают важность роли балетмейстера в развитии хореографического коллектива и создании качественных танцевальных произведений. Цель научной работы – проанализировать специфику работы хореографа в танцевальном коллективе, определить основные факторы, которые влияют на успешность взаимодействия, а также разработка методических рекомендаций для практического применения (репетиции). Объект исследования – процесс взаимодействия с хореографами танцевальных коллективов, которые работают в разных стилях и направлениях (классические, современные, народные танцы). Предметом данного исследования является современный метод, а также приёмы, которые применяет хореограф в танцевальном коллективе и включает в себя организацию проведения репетиций, современные приёмы и методы в процессе постановки хореографических номеров. Взаимодействия с хореографическим коллективом, также создание творческого пространства и поддержка коллективного духа. Научная новизна состоит в структуризации и исследовании уникальной специфики работы хореографа с танцевальным коллективом. Следует подчеркнуть, что данные аспекты ранее не рассматривались. Обращая внимание на современные исследования, автор акцентирует внимание на адаптацию теоретических подходов и практические примеры определённых танцевальных коллективов. Также новизна данного исследования заключается в систематизации и анализе уникальных аспектов работы балетмейстера с хореографическим коллективом, которые ранее не рассматривались в едином контексте. В отличие от существующих исследований, акцент сделан на интеграции теоретических подходов и практических примеров из работы различных хореографических коллективов. В результате проведённого исследования определены современные методы взаимодействия между хореографом, а также хореографическим коллективом, выявлены основные факторы, которые способствуют эффективной реализации танцевальных проектов. Авторское исследование определило инновационные методы, которые используют хореографы для организации и проведения репетиций, а также для постановки хореографических номеров, что включает в себя применение аудиовизуальных средств в процессе. В процессе исследования выявлены новые методы взаимодействия. Таким образом, проведённые исследования подчеркнули важность активного взаимодействия между хореографом и танцовщиками, которые являются важным элементом в процессе творческого самовыражения. В ходе исследования определены методы, а также методические рекомендации, которые могут являться основой для оптимизации практики работы в танцевальной сфере, что в данном случае может оказывать положительное влияние на развитие хореографического искусства на современном этапе.

Ключевые слова: обучение, учебный процесс, танец, танцевальное искусство, хореография, современные подходы и приёмы, творческие способности, постановка.

Введение

На сегодняшний день балетмейстер является основной фигурой в мире российской хореографии, который отвечает не только за постановку, но и за интерпретацию в целом. Работа балетмейстера на данном этапе с хореографическим коллективом требует как теоретических знаний танца, так и необходимых компетенций управления, а также навыков педагогики и знания психологии [8].

В научной работе автор подробно анализирует основные аспекты работы специалиста с коллективом хореографическим, которые включают в себя методы взаимодействия, разработку репертуара, а также подготовку к выступлениям и развитие креативных способностей исполнителей в целом. Стоит подчеркнуть, что балетмейстер в процессе выполняет различные функции, как например, постановка различных танцевальных хореографических номеров, с адаптацией классики [7].

«В сферу деятельности педагога хореографии входит посредническая функция между балетмейстером и исполнителем, что требует сочетания профессиональной деятельности балетмейстера с педагогической деятельностью и деятельностью исполнителя. Эти виды деятельности имеют схожие черты, но в различных профессиональных ситуациях каждая из них оказывает опосредованное влияние на продукт хореографического искусства» [10, с. 184].

Материалами исследования являются научные публикации по теме работы балетмейстера, а также интернет-ресурсы с дидактическими материалами, цифровой контент (рассматривается на примере хореографического коллектива).

Методика исследования

В научной работе применялся обзор литературы, с исследованием современных научных публикаций, учебно-методических пособий, научных статей по тематике работы хореографа, с целью определения теоретической базы и практических подходов в работе.

Применялся кейс-метод, который описывал эффективные примеры работ хореографов с различными танцевальными коллективами, предоставляя возможность определить результативные стратегии, а также современные методы взаимодействия в целом [6].

Применялся метод мониторинга за процессами занятий и выступлений танцевальных коллективов с целью исследования динамики общего взаимодействия между художественными руководителями и танцорами.

Применялся контекстуальный анализ для определения специфики данного процесса, а также современных методов работы хореографа.

Теоретический подход

В научном исследовании использовался интегративный теоретический подход, сочетающий в себе компоненты психологии, а также искусство педагогического направления. Важное внимание в научной работе автор уделяет взаимодействию хореографа и танцоров, а также процессу формирования хореографического произведения.

Л.В. Бухвостова, Н.И. Заикин и С.А. Щекотихина в учебном пособии «Балетмейстер и коллектив» относят работу со вспомогательным материалом ко второму этапу творческой работы балетмейстера над хореографическим произведением, где изучаются эпоха, быт, обычаи, обряды, костюм, музыка, движения, характер, манера и т.д. [1, с. 116], [9].

Авторское исследование опирается на различные теории как например, теории педагогического взаимодействия и другие, предоставляя возможность более глубоко понимать специфику успешного взаимодействия в творческой сфере, обучая танцовщиков, передавая им неповторимую технику, а также стиль в процессе работая над улучшением танца. Кроме того, организация и проведение репетиций с последующей оценкой результатов, общее вдохновение коллектива, а также мотивация и формирование благоприятной атмосферы взаимодействия [3].

Следует отметить, что танцовщики обладают различными личностными качествами, а хореографам необходимо учитывать уникальные способности, а также специфику при работе с каждым исполнителем.

Стоит отметить, что проведение индивидуальных занятий, также поддержка обратной связи предоставляют возможность артистам развивать свои таланты, а также улучшать уровень исполнения танца [2].

Рассмотрим групповую работу.

Разработка хореографического номера на данном этапе требует согласования определённых действий участников в процессе. Хореограф должен не только уметь правильно организовать групповую работу, но и помогать танцовщикам развивать групповое взаимодействие и доверительную атмосферу.

«Важная роль в репетиционном процессе принадлежит дисциплине. От хореографа и исполнителей требуется: собранность, самоотдача, сознательное отношение к поддержанию дисциплины. Репетиции с коллективом должны проходить эмоционально, энергично, но не суетливо. Вместе с требовательностью к коллективу хореограф должен уметь вовремя применить юмор для смягчения нередко напряжённой репетиционной работы» [4, с. 5].

Кроме того, балетмейстер должен знать актуальные тенденции в области хореографии, а также искусства в общем. Подбор темы для актуаль-

ного номера, как правило, может основываться на различных литературных художественных произведениях, а также исторических явлениях (процессах), в том числе актуальных проблемах социума на современном этапе.

Также следует отметить, что работа хореографов с представителями музыкального искусства представляется важной частью процесса постановки танца. Кроме того, музыкальное сопровождение, как правило, сочетается с хореографией, отмечая эмоциональное содержание [5].

Следует подчеркнуть, что организация и успешное проведение репетиций является залогом выдающегося исполнения. Также необходимо составлять расписание так, чтобы оно учитывало физическую нагрузку исполнителей, с учетом необходимости проработки сложных элементов.

Что касается психологической подготовки то выступления в данном случае могут вызывать не только стрессовое напряжение, но и волнение у танцоров. Хореограф, как правило, стремится формировать положительную психологическую атмосферу во время тренировок, поддерживает танцовщиков, а также помогает им преодолевать психологическое напряжение, в процессе повышая уверенность в собственных силах.

Поддержка обратной связи предоставляет возможность исполнителям более глубоко понимать не только свои преимущества, но и недостатки, помогая профессиональному росту в будущем. Кроме того, хореографам необходимо поощрять танцовщиков на регулярной основе, что может в дальнейшем повлиять на разработку оригинальных хореографических номеров в будущем.

Проведение эксперимента

Методика эксперимента

В данном эксперименте принимали участие 50 участников (танцовщиков из одной танцевальной школы), которые были разделены в две группы по 25 человек в каждую, в контрольную группу и экспериментальную группу.

Участники контрольной группы проходили репетиции в традиционном формате под руководством хореографа, который применяет универсальные методы работы без адаптации современных подходов.

Участники экспериментальной группы занимались с использованием инновационных методов взаимодействия под руководством хореографа, руководившим данным процессом.

Кроме того, экспериментальная часть включала в себя вовлечение танцовщиков с применением инновационных технологий в процессе разработки хореографии, применялись видеозаписи, а также различные инструменты для визуализации процесса.

Ход эксперимента

Контрольная группа и экспериментальная группа проходили обучение по курсу хореографии, а так-

же танцевальные практики. Контрольная группа и экспериментальная работают над одинаковыми танцевальными постановками. Участники контрольной группы в процессе применяют практические методы репетиций, в то время как участники экспериментальной группы используют современные подходы в процессе репетиции.

Анализ результатов по завершению эксперимента проводится в два этапа.

На первом этапе анализируется качество танцевальной подготовки по определённым критериям, как например, техника исполнения и эмоциональная составляющая, взаимодействие хореографического коллектива.

Второй этап – проведение опросов участников эксперимента об общем восприятии подходов во время взаимодействия с хореографом.

Результаты проведённого эксперимента продемонстрировали следующее.

Этап 1. Анализ качества хореографических постановок. Участники контрольной группы на первом этапе продемонстрировали средний оценочный балл, что составило 80%.

Участники экспериментальной группы на данном этапе продемонстрировали более высокий средний балл по сравнению с участниками контрольной группы, что составило 90%.

Этап 2. На данном этапе проводился опрос участников эксперимента в вопросно-ответной форме. Участники эксперимента двух групп, контрольная группа и экспериментальная группа отвечали на вопросы, заполняя формуляры. Также в вопросниках присутствовали и открытые вопросы.

Результаты на данном этапе продемонстрировали следующее.

Участники контрольной группы продемонстрировали среднюю удовлетворённость хореографическим процессом, что составило 50%. Что касается уровня вовлечённости танцовщиков, анализ данных показал, что вовлекались в процесс лишь 60% участников.

По следующему критерию, как поддержка обратной связи участники контрольной группы выразили желание о большем контакте с балетмейстером, отмечая то, что им была нужна поддержка, что составило 70% участников.

Участники экспериментальной группы продемонстрировали более высокие показатели, по сравнению с результатами участников контрольной группы. На данном этапе удовлетворённость хореографическим процессом выразили рекордные 98% участников.

Что касается уровня вовлечённости участников экспериментальной группы, которые отметили интерес в процессе, так как применялись и инновационные методики и визуализация, а репетиции были интересными и вовлекали участников в процесс, что составило 90%.

Что касается поддержки обратной связи хореографами, то 92% участника выразили желание продолжать активно поддерживать взаимодей-

ствие с хореографами и по завершению эксперимента, так как внимание хореографа в процессе помогло развивать творческие способности.

Обсуждение результатов эксперимента

Результаты проведённого эксперимента продемонстрировали, что применение инновационных методов работы хореографа существенно повышают уровень танцевальных постановок, влияют на общую удовлетворённость танцоров.

Участники экспериментальной группы показали высокий уровень вовлечённости по сравнению с участниками контрольной группы, в том числе и поддержку обратной связи хореографа, что в данном случае отмечает необходимость создания доверительного пространства, активное участие хореографического коллектива в творческом процессе.

Проведённый эксперимент подтвердил предположение, что использование современных методов работы оказывает положительное влияние на восприятие работы в танцевальном коллективе и влияет на качество танцевальных постановок в целом.

Кроме того, рекомендуются дальнейшие исследования разных стилей, в том числе и активного влияния на танцевальный процесс данной сфере.

Гипотеза данного исследования состоит в следующем. Успешное сотрудничество между хореографом и танцевальным коллективом, который основан на доверии, также открытости и применении инновационных методов в процессе обучения помогает повышать не только качество танцевальных постановок, но и продуктивность работы хореографического коллектива в целом.

Применение на практике

Практическое применение может ориентироваться на составлении курсов, а также различных семинаров для хореографов, которые направлены на успешное освоение инновационных методов в процессе работы с танцовщиками и процесс формирования и творческого пространства.

Адаптация методических рекомендации в процессе организации проведения репетиции, включает в себя применение аудиовизуальных средств с целью улучшения коммуникативных навыков.

Также составление различных программ поддержки для балетмейстера, а также артистов, которые направлены на развитие креатива, кроме того на эффективное взаимодействие в танцевальном коллективе.

Выводы

Таким образом, профессиональное взаимодействие между хореографом и танцевальным коллективом является основным фактором эффективной реализации для новых танцевальных проектов и программ. Формирование доверительного про-

странства в хореографическом коллективе помогает развивать творческие способности.

Использование инновационных методов в процессе обучения, а также современных технологий в репетиционном процессе существенно повышает качество танцевальных постановок.

Заключение

Таким образом, работа хореографа с танцевальным коллективом является многогранным процессом, который требует на данном этапе сочетания художественного стиля балетмейстера, а также педагогических компетенций.

Стоит подчеркнуть, что успех танцевально-го коллектива напрямую зависит от хореографа, который может формировать гармоничное пространство для творческого процесса, а также поддерживать индивидуальность каждого исполнителя хореографического коллектива, также вдохновлять артистов на новые достижения в будущем.

В контексте стремительно меняющегося мира представляется возможным быть открытым к современным идеям, а также инновационным подходам, что предоставит возможность танцевальному коллективу не только развиваться, но и процветать на современном этапе.

Дальнейшие исследования

Перспективы дальнейших исследований могут ориентироваться на исследования влияния разных стилей хореографа на общую динамику хореографического коллектива и постановок в целом.

Представляется возможным проводить сопоставительный анализ работ, определённых танцевальных коллективов для определения современных методов взаимодействия.

Также необходимо изучить влияние культурной специфики социальных аспектов на постановку танцевальных произведений в различных странах по всему миру. Представляется важным разрабатывать методики анализа результативности работы хореографа на базе полученных результатов в процессе исследования.

Литература

1. Бухвостова Л.В., Заикин Н.И., Щекочиных С.А. Балетмейстер и коллектив: учебное пособие. – Орёл, 2007. – 248 с.
2. Горлина, И.Г. Творческая концепция первого в Узбекистане учебного пособия по предмету «Искусство балетмейстера» / И.Г. Горлина // Актуальные вопросы развития искусства балета и хореографического образования: Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 25 октября 2021 года. – Москва: ФГБОУ ВО «Московская государственная академия хореографии», 2022. – С. 110–113.
3. Калыгина, А.А. Особенности формирования репертуара в любительском хореографическом коллективе / А.А. Калыгина // Academia: Танец. Музыка. Театр. Образование. – 2020. – № 1(49). – С. 6–10.
4. Ковалев, М.М. Специфика работы балетмейстера в классе народно-сценического танца / М.М. Ковалев // Вестник Краснодарского государственного института культуры. – 2019. – № 4(21). – С. 2.
5. Коновалова, А.И. Учебно-воспитательная работа балетмейстера-постановщика и балетмейстера-репетитора в детском хореографическом коллективе народного танца (на примере ансамбля танца «Экзерсис» ДШИ № 15 г. Кемерово) / А.И. Коновалова // Художественные традиции Сибири: Материалы IV Международной научной конференции, Красноярск, 11–12 ноября 2021 года / Ред. Н.В. Перепиц. – Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского», 2022. – С. 22–26.
6. Коняхина, Е.В. Особенности работы концертмейстера хореографического коллектива / Е.В. Коняхина // Реализация образовательных и профессиональных стандартов в психологии и педагогике: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Пермь, 29 апреля 2022 года. – Стерлитамак: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2022. – С. 74–76.
7. Красных, О.В. Особенности работы хореографа с подростками в условиях образовательного языкового лагеря / О.В. Красных // Социокультурная обусловленность современного хореографического образования: Вызовы времени, инновационный опыт, перспективы развития: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20 ноября 2021 года / Отв. редакторы Л.А. Касиманова, Я.Ю. Гурова, А.Ю. Гусев. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2021. – С. 99–103.
8. Тагариева, И.Р. Организация постановочной работы в любительском хореографическом коллективе / И.Р. Тагариева, Р.И. Шакирова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – № 1–4(62). – С. 93–94.
9. Усачев, Ю.Ю. Структурирование работы балетмейстера со вспомогательным материалом при создании хореографического произведения / Ю.Ю. Усачев // Modern Science. – 2020. – № 9–2. – С. 20–25.
10. Шишкин, А.П. Особенности формирования навыков балетмейстерской деятельности у студентов-бакалавров / А.П. Шишкин // Совершенствование учебно-методической рабо-

ты в условиях изменяющейся образовательной среды: Материалы XLVII научно-методической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников СГИК, Самара, 10–17 февраля 2020 года / Под редакцией С.А. Алашеевой. – Самара: Самарский государственный институт культуры, 2020. – С. 183–190.

FEATURES OF THE WORK OF A BALLET MASTER WITH A CHOREOGRAPHIC TEAM

Andreeva A.A.

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

The author of this article examines in detail the specifics of the work of a ballet master with a choreographic group. During the study, it was established that the work of a ballet master with a choreographic group is a complex and multifaceted process that includes many aspects. According to the author, the ballet master is responsible for the following processes: creating a choreographic number, casting and recruiting dancers, organizing and conducting rehearsals, effective communication with members of the creative team, working with emotions (artistry) and improvisation, analyzing the audience's perception, organizing performances, psychological support, etc. The specified features emphasize the importance of the role of the ballet master in the development of a choreographic group and the creation of high-quality dance works. The purpose of the scientific work is to analyze the specifics of the choreographer's work in a dance group, to determine the main factors that influence the success of interaction, as well as the development of methodological recommendations for practical application (rehearsals). The object of the study is the process of interaction with choreographers of dance groups that work in different styles and directions (classical, modern, folk dances). The subject of this study is a modern method, as well as techniques used by a choreographer in a dance group and includes the organization of a rehearsal, modern techniques and methods in the process of staging choreographic numbers. Interaction with a choreographic group, as well as the creation of a creative space and support for the collective spirit. Scientific novelty lies in structuring and researching the unique specifics of a choreographer's work with a dance group. It should be emphasized that these aspects have not been previously considered. Paying attention to modern research, the author focuses on the adaptation of theoretical approaches and practical examples of certain dance groups. Also, the novelty of this study lies in the systematization and analysis of unique aspects of the ballet master's work with the choreographic group, which have not previously been considered in a single context. Unlike existing studies, the emphasis is on the integration of theoretical approaches and practical examples from the work of various choreographic groups. As a result of the study, modern methods of interaction between the choreographer and the choreographic group were determined, the main factors that contribute to the effective implementation of dance projects were identified. The author's study identified innovative methods that choreographers use to organize and conduct rehearsals, as well as to stage choreographic numbers, which includes the use of audiovisual means in the process. In the course of the study, new methods of interaction were identified. Thus, the conducted studies emphasized the importance of active interaction between the choreographer and dancers, who are an important element in the process of creative expression. The study identified methods, as well as methodological recommendations that can serve as a basis for optimizing the practice of work in the dance field, which in this case can have a positive impact on the development of choreographic art at the present stage.

Keywords: training, educational process, dance, dance art, choreography, modern approaches and techniques, creativity, staging.

References

1. Bukhvostova L.V., Zaikin N.I., Shchekochikhina S.A. Choreographer and team: a tutorial. – Orel, 2007. – 248 p.
2. Gorlina, I.G. Creative concept of the first tutorial in Uzbekistan on the subject "The Art of a Choreographer" / I.G. Gorlina // Current issues in the development of the art of ballet and choreographic education: Collection of materials of the V All-Russian scientific and practical conference with international participation, Moscow, October 25, 2021. – Moscow: FGBOU VO "Moscow State Academy of Choreography", 2022. – P. 110–113.
3. Kalygina, A.A. Features of the formation of the repertoire in an amateur choreographic group / A.A. Kalygina // Academia: Dance. Music. Theater. Education. – 2020. – No. 1 (49). – P. 6–10.
4. Kovalev, M.M. Specifics of the work of a choreographer in a folk stage dance class / M.M. Kovalev // Bulletin of the Krasnodar State Institute of Culture. – 2019. – No. 4 (21). – P. 2.
5. Konovalova, A.I. Educational and training work of a choreographer-director and choreographer-tutor in a children's choreographic group of folk dance (on the example of the dance ensemble "Exercises" of the Children's Art School No. 15 in Kemerovo) / A.I. Konovalova // Artistic traditions of Siberia: Proceedings of the IV International scientific conference, Krasnoyarsk, November 11–12, 2021 / Ed. N.V. Perepich. – Krasnoyarsk: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Siberian State Institute of Arts named after Dmitry Hvorostovsky", 2022. – P. 22–26.
6. Konyakhina, E.V. Features of the work of the accompanist of the choreographic group / E.V. Konyakhina // Implementation of educational and professional standards in psychology and pedagogy: a collection of articles following the results of the International scientific and practical conference, Perm, April 29, 2022. – Sterlitamak: Limited Liability Company "Agency for International Research", 2022. – Pp. 74–76.
7. Krasnykh, O.V. Features of the choreographer's work with adolescents in the context of an educational language camp / O.V. Krasnykh // Sociocultural determinacy of modern choreographic education: Challenges of the time, innovative experience, development prospects: Materials of the IV International scientific and practical conference, St. Petersburg, November 20, 2021 / Responsible. editors L.A. Kasimov, Ya.Yu. Gurova, A. Yu. Gusev. – St. Petersburg: Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen, 2021. – P. 99–103.
8. Tagarieva, I.R. Organization of production work in an amateur choreographic group / I.R. Tagarieva, R.I. Shakirova // Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Ak-mulla. – 2022. – No. 1–4 (62). – P. 93–94.
9. Usachev, Yu.Yu. Structuring the work of a choreographer with auxiliary material when creating a choreographic work / Yu.Yu. Usachev // Modern Science. – 2020. – No. 9–2. – P. 20–25.
10. Shishkin, A.P. Features of the formation of skills of choreographer activity among bachelor students / A.P. Shishkin // Improving educational and methodological work in the context of a changing educational environment: Proceedings of the XLVII scientific and methodological conference of teachers, graduate students and employees of SSIC, Samara, February 10–17, 2020 / Edited by S.A. Alasheeva. – Samara: Samara State Institute of Culture, 2020. – P. 183–190.

Методика обучения иноязычному общению будущих переводчиков на основе применения приемов активизации памяти

Бабаскина Екатерина Геннадиевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,

E-mail: katerina_babaskina@bk.ru

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты методики обучения иноязычному общению будущих переводчиков с применением приемов активизации памяти. Анализируются когнитивные механизмы запоминания и воспроизведения информации, а также способы их оптимизации в процессе обучения. Представлены конкретные упражнения, направленные на развитие памяти и применение мнемотехнических стратегий.

Ключевые слова: методика обучения, перевод, иноязычное общение, активизация памяти, мнемотехника, когнитивные стратегии.

В Федеральном государственном стандарте указывается на необходимость овладения иностранным языком как средством решения профессионально-ориентированных задач будущих переводчиков (ссылка на стандарт). Процесс обучения иностранному языку кадров данной сферы требует овладения большим объемом лингвистических единиц, необходимых для овладения иностранным языком как инструментом профессионального взаимодействия с целью достижения необходимых результатов. Учитывая тот факт, что современный переводчик осуществляет профессиональную деятельность практически во всех областях, всегда имеет место необходимость в освоении новых лингвистических единиц с целью возникновения новых профессиональных потребностей в сфере перевода и переводоведения, что требует высокого уровня развития психических функций, среди которых важное место отводится памяти, которая является фундаментом овладения новыми лингвистическими единицами.

На приоритетную роль памяти в процессе овладения иностранным языком указывают такие ученые как, Зимняя А.А., А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе, Г.А. Китай-Городская. Данные ученые указывают на тот факт, что память тесно взаимосвязана с другими психическими функциями такими, как мышление, восприятие, внимание, воображение, и обеспечивает не только усвоение новых лингвистических единиц, но повышению качества образовательного процесса в целом. Это свидетельствует о необходимости использования методических приемов, направленных на активизацию памяти, которые способствуют более быстрому запоминанию лингвистических единиц и использованию их в процессе реализации иностранного общения.

Однако, накопленный опыт в области обучения иностранному языку студентами переводчиками свидетельствует о том, что обучающиеся испытывают трудности в овладении лингвистическими единицами в силу недостаточных возможностей их памяти.

В настоящее время существует противоречие между необходимостью совершенствования процесса обучения иностранному языку будущих переводчиков на основе применения методических приемов активизации памяти и недостаточной разработанностью указанных приемов в теории и практике обучения иностранным языкам будущих переводчиков.

Указанное противоречие определяет цель данной статьи, которая заключается в представлении

теоретических и технологических аспектов применения методических приемов активизации памяти в процессе обучения иностранному языку будущих переводчиков.

В настоящее время существует широкий комплекс исследований, посвященных развитию когнитивных способностей обучающихся в процессе овладения иностранным языком:

- труды, отражающие теоретические аспекты развития различных психических функций в процессе обучения иностранному языку в современном иноязычном образовании (А.В. Щепилова, Г.А. Китай-Городская, Е.И. Пассов, Н.И. Жинкин);
- исследования, освещающие приоритетные факторы, обеспечивающие активизацию когнитивных механизмов в процессе овладения иностранным языком с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (В.П. Кузовлев, А.С. Шилова, В.Б. Царькова);
- работы, посвященные развитию когнитивных механизмов у студентов, специализирующихся в различных областях изучения иностранных языков, включая перевод и переводоведение (М.В. Вербицкая, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.С. Алексеева, А.П. Чужакин, А.П. Клименко).

Вместе с тем, следует отметить, что в настоящий момент имеет место необходимость изучения и представления теоретических и технологических аспектов применения приемов активизации памяти в процессе изучения иностранных языков.

В качестве теоретической основы данного исследования выступают след подходы:

- коммуникативно-когнитивный подход, направленный на развитие когнитивных механизмов обучающихся в процессе овладения иностранным языком как инструментом решения профессиональных задач;
- системный подход, в соответствии с которым процесс обучения иностранному языку будущих переводчиков на основе применения механизмов активизации памяти рассматривается, как комплексная система, в которой цель, средства, приемы и условия обучения неразрывны и направлены на всестороннее развитие обучающихся;
- проблемно-деятельностный подход, предусматривающий использование приемов активизации памяти в процессе решения профессионально-переводческих проблем средствами иностранного языка.

Особое место в процессе обучения иностранному языку будущих переводчиков на основе применения приемов активизации памяти занимает коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, в соответствии с которым образовательный процесс всегда характеризуется развивающей направленностью, одним из аспектов реализации которой является активизация памяти и мышления.

Процесс перевода требует одновременной работы нескольких когнитивных механизмов: вос-

приятия, обработки, хранения и воспроизведения информации. Исследования в области когнитивной психологии (Баддели, 1986; Тульвинг, 1972) показывают, что память переводчика задействует три ключевые структуры:

- сенсорную память, которая удерживает информацию в течение короткого времени для последующей обработки;
- кратковременную память, отвечающую за обработку и структурирование информации;
- долговременную память, обеспечивающую хранение знаний, языковых конструкций и устойчивых выражений.

Согласно работам А. Баддели (Baddeley, 2003) и Дж. Андерсона (Anderson, 2000), наиболее эффективные стратегии запоминания включают:

- ассоциативные техники, позволяющие устанавливать связи между новой и уже известной информацией;
- визуализацию, использующую образы для лучшего запоминания терминов и выражений;
- мнемотехнику, включающую метод локусов, акронимы и рифмованные конструкции.

Мнемотехнические приемы позволяют улучшить долговременное запоминание новых слов, фразеологизмов и терминов. Среди наиболее эффективных методов:

- метод ассоциаций – связь слов с образами или звуками);
- метод ключевых слов (использование фонетических аналогий);
- метод историй (создание сюжетов с включением новых слов);
- метод рифмовки (запоминание слов с помощью стихотворных строк).
- метод повторения – систематическое повторение изучаемого материала через определенные промежутки времени повышает вероятность его долгосрочного запоминания. Согласно исследованиям Эббингауза (Ebbinghaus, 1885), регулярное повторение способствует снижению уровня забывания.
- группировка информации – метод, при котором элементы информации объединяются в смысловые блоки, что облегчает их запоминание. Например, изучение новых слов по тематическим категориям (еда, профессии, транспорт) помогает структурировать знания.
- метод интервального повторения – предполагает постепенное увеличение промежутков между повторениями, что способствует лучшему закреплению материала в долговременной памяти. Данный подход применяется в современных методиках обучения языкам (Pimsleur, 1967).

На занятиях со студентами-переводчиками очень важно применять и дополнительные стратегии обучения иноязычному общению, направленные на активизацию их памяти, такие как:

- Использование контекста – запоминание терминов через их применение в предложениях и реальных ситуациях.

- Создание тематических карточек – группировка новых слов по темам и визуальное представление их с помощью изображений.
- Метод «цепочки» – связывание слов в логическую последовательность для облегчения запоминания.
- Использование многоканального восприятия – объединение аудиального, визуального и тактильного восприятия для закрепления изученного материала.
- Ролевые игры и моделирование ситуаций – создание искусственных языковых сред для отработки навыков перевода в условиях, приближенных к реальной практике.

Кратковременная память в работе будущих переводчиков играет ключевую роль, особенно при устном переводе. Нами были разработаны и апробированы на занятиях со студентами-переводчиками основные упражнения, направленные на развитие кратковременной памяти у будущих переводчиков:

- повторение числовых рядов и словосочетаний;
- упражнения на реконструкцию текста (чтение короткого текста и его пересказ с сохранением ключевых терминов);
- перекодирование информации (перевод числовой информации в словесную форму).

Среди наиболее эффективных упражнений по тренировке памяти будущих переводчиков оказались следующие упражнения:

1. «Цепочка слов»: студенту дается ряд несвязанных слов, которые он должен запомнить и повторить через 5–10 минут.
2. «Перевод с усложнением»: текст переводится сначала с опорой на оригинал, затем – по памяти.
3. «Реферирование»: пересказ сложных текстов с акцентом на терминологию и ключевые фразы.
4. «Аудирование и пересказ»: прослушивание записей и последующий перевод на целевой язык.
5. «Метод ролевых ситуаций»: моделирование профессиональной переводческой среды, где студент выполняет устный перевод в условиях, приближенных к реальности.
6. «Игровые мнемотехнические техники»: использование квестов, головоломок и интеллектуальных игр для закрепления новых слов и выражений.

Методика обучения иноязычному общению будущих переводчиков на основе активизации памяти позволяет значительно повысить качество усвоения языкового материала. В современных условиях глобализации и роста межкультурных кон-

тактов возрастает потребность в высококвалифицированных переводчиках, обладающих не только знаниями языковой системы, но и навыками быстрой обработки и воспроизведения информации. Память играет ключевую роль в процессе обучения иноязычному общению, поскольку переводческая деятельность требует значительного объема оперативной, кратковременной и долговременной памяти. Использование мнемотехники, стратегий ассоциации и развития кратковременной памяти способствует более быстрому и эффективному запоминанию лексики и языковых конструкций. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку индивидуализированных стратегий обучения, учитывающих когнитивные особенности каждого студента, что может существенно повысить эффективность обучения иноязычному общению, сделав процесс запоминания еще более продуктивным.

Литература

1. Баддели А. Рабочая память, теория и практика. – М.: Институт психологии РАН, 2003.
2. Тульвинг Э. Элементы эпизодической памяти. – СПб.: Питер, 2005.
3. Андерсон Дж. Когнитивная психология и её последствия. – М.: Высшая школа, 2000.
4. Newmark P. A Textbook of Translation. – Prentice Hall, 1988.
5. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. – Routledge, 2011.

METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO FUTURE TRANSLATORS BASED ON MEMORY ACTIVATION TECHNIQUES

Babaskina E.G.
Kursk State University,

This article examines the theoretical and practical aspects of teaching foreign language communication to future translators using memory activation techniques. The cognitive mechanisms of memorization and information retrieval are analyzed, along with methods for optimizing them in the learning process. Specific exercises aimed at memory development and the application of mnemonic strategies are presented.

Keywords: teaching methodology, translation, foreign language communication, memory activation, mnemonics, cognitive strategies.

References

1. Badeli A. Working memory, theory and practice. – M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2003.
2. Tulving E. Elements of episodic memory. – St. Petersburg: Peter, 2005.
3. Anderson J. Cognitive Psychology and its consequences. – M.: Higher school, 2000.
4. NewMark P. A Textbook of Translation. – Prentice Hall, 1988.
5. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. – Routledge, 2011.

Проблемы профессиональной подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности

Бакшеева Этери Павловна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогического и специального образования БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

E-mail: eteri.baksheewa@yandex.ru

Балина Ольга Геннадьевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогического и специального образования БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

E-mail: balina.og@rambler.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с воспитанием подрастающего поколения и подготовкой будущих учителей к воспитательной деятельности в современной образовательной организации. Подчеркивается особое внимание государства к воспитательной работе, проявляющееся в разработке нормативных документов, регламентирующих и направляющих воспитательную деятельность образовательных организаций как общего, так и высшего образования с учетом базовых национальных ценностей.

Представлены результаты опросов студентов педагогического вуза, прошедших педагогическую практику по воспитательной деятельности в организациях общего образования. Целью является выявление затруднений, с которыми они столкнулись на практике. Отмечается, что учет выявленных проблем позволит совершенствовать образовательный процесс в вузе и обеспечить более высокий уровень готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях общего образования.

Ключевые слова: готовность к воспитательной деятельности, профессиональная подготовка будущих педагогов, направления воспитания, волонтерское движение, активные и интерактивные формы организации воспитательной работы

Как известно, понятие «воспитание» является базовой категорией педагогики. Являясь одновременно процессом, средством и результатом воздействия на человека, оно существовало у всех народов во все исторические времена. Без него невозможно поступательное развитие общества, поэтому его роль и значение невозможно переоценить. Как говорил Аристотель, «...судьбы империй зависят от воспитания молодежи».

Отношение к воспитанию со стороны нашего государства на протяжении XX века было неоднозначным. До революции воспитание детей было возложено в первую очередь на семью. После 1917 года советская власть впервые в истории России озаботилась проблемой всеобщего воспитания и образования детей. Этот процесс перестал быть делом семейным, но стал делом государственным, цель которого – воспитание нового члена советского общества, будущего строителя коммунизма, обладающего правильными социально-значимыми ценностями, он должен быть здоров, образован, работоспособен, чтобы трудиться на всеобщее благо в будущем. Такая тенденция – превалирование общественной стороны воспитания над индивидуальной – сохранялась вплоть до 90-х гг.

С началом ломки общественного сознания и перестройки всех базовых социально-экономических, политических и общественных ценностей конца XX века большинство учебных заведений стали отказываться от целенаправленно-организуемого воспитательного процесса, хотя где-то он сохранялся, но часто носил формальный характер. Школа стала оказывать «образовательные услуги», а ответственными за воспитание провозглашались семья и родители. Это привело к тому, что воспитанием детей в классическом понимании этого термина, а именно формированием системы ценностей, духовных ориентиров, привычек, паттернов поведения, практически никто не занимался: школа сняла с себя эту обязанность, а родители зачастую оказывались не готовы.

Но, как справедливо замечал А.С. Макаренко, в воспитании не бывает вакуума: оно «не терпит пустоты», процесс воспитания осуществляется всегда и везде, «воспитывает всё: люди, вещи...». Процесс воспитания происходит постоянно, и, как процесс многофакторный, осуществляется и под воздействием специально организованных влияний, и спонтанных компонентов. И если не «сеять доброе, разумное, вечное» постоянно и целенаправленно, то всегда найдутся те, кто будет сеять иное.

В последние годы «государство вернулось в образование». На наш взгляд, это одна из ключевых положительных тенденций в государственной политике РФ, наиболее значимая не только как фактор формирования необходимой обществу системы ценностей, и как главное условие сохранения и развития этого общества и государства. По нашему глубокому убеждению, воспитание, наряду с идеологией, «является важнейшей функцией государства, которое должно быть заинтересовано в подготовке будущего поколения как гарантии его существования и продолжения. При этом, воспитание не может носить «нейтральный» характер: оно всегда аксиологически окрашено, ценностно насыщено, т.к. направлено на формирование мировоззренческих идей, жизненных смыслов и приоритетов» [1].

Одним из первых государственных документов в этом направлении стала программа по гражданско-патриотическому воспитанию. Кроме того, были разработаны Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009); Президентская инициатива «Наша новая школа» от 04.02.2010 N Пр-271, Программа развития Воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях от 13 мая 2013 г. N ИР-352/09, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» от 29 мая 2015 г. № 996-р и т.д., Современная государственная Концепция воспитания и развития гражданина России в системе образования, 2021 г. (до 2035 г) и др.

Разработаны нормативные документы, регламентирующие различные аспекты и образовательного, и воспитательного процесса в образовательных организациях: проведение профориентации; организация работы с трудными детьми и подростками; осуществление помощи и педагогической поддержки различным категориям детей; поддержка детского лидерства и активности; организация волонтерских и добровольческих объединений и т.д.

Были введены ФГОС нового поколения, согласно которым воспитательная деятельность стала рассматриваться как обязательная компонента педагогического процесса, как часть основной образовательной программы. На основе стандартов была разработана Федеральная рабочая программа воспитания, принятая 18.05.2023.

Все это говорит о том, что государство делает безусловный акцент на первостепенности воспитания в области образования.

Как же реализуются указанные законодательные и нормативные документы, регламентирующие воспитательный процесс, в реальном педагогическом процессе на уровне образовательных организаций? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, мы проанализировали сайты образовательных организаций. Обобщая результаты, можно отметить следующие моменты.

Многие образовательные организации проектируют воспитательный процесс на основе Феде-

ральной рабочей программы воспитания, которая является для педагогических коллективов ориентиром в многообразии содержания, форм и методов воспитания. Программа воспитания сама по себе не является инструментом воспитания: обучающегося воспитывает не документ, а педагогический работник – своими действиями, словами, отношениями. Программа лишь позволяет педагогическим работникам скоординировать свои усилия, направленные на воспитание обучающихся.

Как показывает анализ сайтов образовательных организаций «...в школах воспитательная работа осуществляется в единстве учебной и воспитательной деятельности в соответствии со всеми направлениями воспитания, конкретизированными в Федеральной рабочей программе воспитания следующим образом:

- гражданское воспитание – формирование российской гражданской идентичности, принадлежности к общности граждан Российской Федерации, к народу России как источнику власти в Российском государстве и субъекту тысячелетней российской государственности, уважения к правам, свободам и обязанностям гражданина России, правовой и политической культуры;
- патриотическое воспитание – воспитание любви к родному краю, Родине, своему народу, уважения к другим народам России; историческое просвещение, формирование российского национального исторического сознания, российской культурной идентичности;
- духовно-нравственное воспитание – воспитание на основе духовно-нравственной культуры народов России, традиционных религий народов России, формирование традиционных российских семейных ценностей; воспитание честности, доброты, милосердия, справедливости, дружелюбия и взаимопомощи, уважения к старшим, к памяти предков;
- эстетическое воспитание – формирование эстетической культуры на основе российских традиционных духовных ценностей, приобщение к лучшим образцам отечественного и мирового искусства;
- физическое воспитание, формирование культуры здорового образа жизни и эмоционального благополучия – развитие физических способностей с учётом возможностей и состояния здоровья, навыков безопасного поведения в природной и социальной среде, чрезвычайных ситуациях;
- трудовое воспитание – воспитание уважения к труду, трудящимся, результатам труда (своего и других людей), ориентация на трудовую деятельность, получение профессии, личностное самовыражение в продуктивном, нравственно достойном труде в российском обществе, достижение выдающихся результатов в профессиональной деятельности;
- экологическое воспитание – формирование экологической культуры, ответственного, бе-

- режного отношения к природе, окружающей среде на основе российских традиционных духовных ценностей, навыков охраны, защиты, восстановления природы, окружающей среды;
- ценности научного познания – воспитание стремления к познанию себя и других людей, природы и общества, к получению знаний, качественного образования с учётом личностных интересов и общественных потребностей» [3].

Отметим также, что в школах широко распространено волонтерское движение, в рамках которого обучающиеся и их родители принимают участие в организации различных социальных акций. «Волонтерство для школьников – это возможность набрать не только социальный опыт и проявить свои способности, но и самовыразиться, приобрести навыки, связанные с их будущей профессиональной деятельностью; расширить круг общения, приобрести интересные знакомства и связи; осознать собственную значимость; повысить собственную компетентность. В процессе активной совместной деятельности волонтер становится личностью, обогащается социальным опытом, что способствует успешной социализации» [5].

Широко используются, кроме традиционных классных часов, разнообразные формы организации воспитательной работы. Это экскурсии, походы выходного дня (в музей, технопарк, на предприятие, культурно-досуговые мероприятия и т.д.), организуемые педагогами, в том числе совместно с родителями обучающихся с привлечением их к планированию, организации, проведению, оценке мероприятия.

В некоторых образовательных учреждениях организуются выездные события, включающие в себя комплекс коллективных творческих дел, реализация которых предполагает совместную деятельность с детьми и взрослыми других образовательных организаций общего, дополнительного образования, в процессе которых складывается детско-взрослая общность, характеризующаяся доверительными взаимоотношениями, ответственным отношением к делу, атмосферой эмоционально-психологического комфорта.

Большое внимание при организации воспитательных мероприятий уделяется возможности творческого роста как со стороны обучающихся, так и со стороны педагогов. При этом, обучающиеся могут выступать не только как участники различных проектов творческой направленности, но и как инициаторы создания и реализации подобных мероприятий. Широко используются арт-технологии, позволяющих полноценно развивать креативные умения и навыки.

Отметим также, что практически во всех школах организованы и действуют школьные отделения Российского движения детей и молодежи (РДДМ) «Движение первых» и «Орлята России». Подобные проекты способствуют не только эффективно решать задачи гражданско-патриотического воспитания, но и способствуют формированию активной жизненной позиции, лидерских качеств.

Дети и подростки получают навыки эффективного взаимодействия в команде, построения отношений с другими людьми, проявляют себя в решении групповых задач, делают осознанный выбор, способны понять свою роль в обществе и государстве

Все это позволяет формировать у обучающихся традиционные нравственные ценности, важнейшие морально-этические качества, формировать модель поведения, соответствующую современным потребностям и нормам, развивать «мягкие навыки» (умения работать в команде, эмоциональный интеллект и т.д.), повышать стрессоустойчивость, креативность и т.п., что в конечном счете благотворно влияет на мировоззрение и мировосприятие школьников.

Анализируя реальный процесс воспитания, организуемый в школах, невольно задаешься вопросом: а кто осуществляет этот процесс? Кто выполняет роль активного субъекта, занимаясь целеполаганием, отбором содержания, методов, средств и технологий организации воспитательного процесса? Все ли получается? С какими трудностями сталкиваются педагоги? Готов ли выпускник педагогического вуза – завтрашний педагог, классный руководитель – к таким трудностям?

Анализ образовательного процесса, организуемый в нашем вузе, позволяет говорить о том, что в рамках учебной и внеаудиторной работы, при прохождении педагогических практик будущие педагоги осваивают разнообразные формы воспитания как в теории, так и в практической деятельности. Студенты принимают активное участие в разнообразных проектах, социальных акциях, форумах, конференциях, олимпиадах, конкурсах разного уровня, в том числе профессиональных, сами выступают организаторами мастер-классов, квестов как для студенческой аудитории, так и для школьников.

Тем не менее, вызывает профессиональный интерес вопрос, насколько успешно мы готовим своих студентов к осуществлению воспитательной деятельности. Ответ на него позволит нам выявить имеющиеся проблемы и внести в дальнейшем коррективы в образовательный процесс.

Нами был составлен опросник для студентов 3 курса, прошедших педагогическую практику по воспитательной деятельности в организациях общего образования. Цель – выявление затруднений, с которыми они столкнулись на практике. Всего нами было опрошено 32 респондента. Опросник состоял из 10 вопросов, включающих возможность выбора из предлагаемого перечня вариантов наиболее верный. Вопросы направлены на выявление мнения студентов о своей готовности к воспитательной деятельности в реальной педагогической практике.

Представим детальный анализ ответов студентов на вопросы.

В основе успешного выполнения любой деятельности находится готовность, то есть определенная установка к ее осуществлению. Поэтому первый вопрос, на который предложили ответить

студентам – «Оцените свою готовность к воспитательной деятельности со школьниками» (рис. 1).

Оцените свою готовность к воспитательной деятельности со школьниками:
32 ответа



Рис. 1. Готовность к воспитательной деятельности студентов со школьниками

Из диаграммы видим, 62,5% респондентов считают, что готовы к воспитательной деятельности, 31,3 – недостаточно готовы.

Можно предположить, что у большинства студентов сформирована установка на успешную воспитательную деятельность. Полагаем, что, отвечая на этот вопрос, студенты на основе анализа результатов педагогической практики, могли адекватно оценить уровень мотивационного (эмоционального), а также теоретического (знаниевого) и практического (деятельностного, поведенческого) компонента готовности к воспитательной деятельности. То есть установка на успешную воспитательную деятельность у большинства студентов есть.

Второй вопрос: какие трудности испытали в рамках воспитательной практики? (рис. 2).

Какие трудности испытали в рамках воспитательной практики (выберите не менее 5 вариантов)?
32 ответа

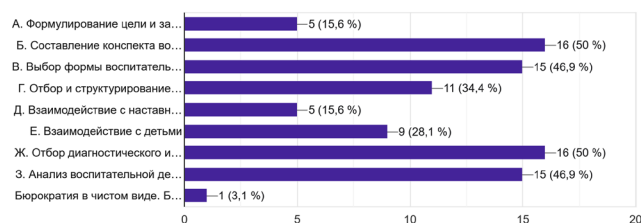


Рис. 2. Трудности студентов в рамках воспитательной практики

Практически половина респондентов испытывают затруднения в составлении конспектов воспитательных занятий, в отборе форм организации воспитания и диагностического инструментария для выявления уровня воспитанности детского коллектива и отдельного обучающегося, а также аналитическая деятельность вызывает особые трудности.

На наш взгляд, одной из возможных причин этого является тот факт, что в процессе вузовской подготовки не уделяется достаточного внимания составлению конспектов воспитательных дел, не обеспечиваются условия для создания студентами портфолио, в которое каждый студент собрал бы составленные им самим конспекты воспитательных дел и диагностических материалов по изучению уровня воспитанности детского коллектива и отдельных обучающихся. На эти позиции необходимо обратить внимание.

Третий вопрос: какое значение для профессиональной подготовки будущих педагогов имеет вовлеченность студентов в различные воспитательные мероприятия в рамках вуза? (рис. 3).

Какое значение для профессиональной подготовки будущих педагогов имеет вовлеченность студентов в различные воспитательные мероприятия в рамках вуза (выберите не менее 3 вариантов)?
32 ответа

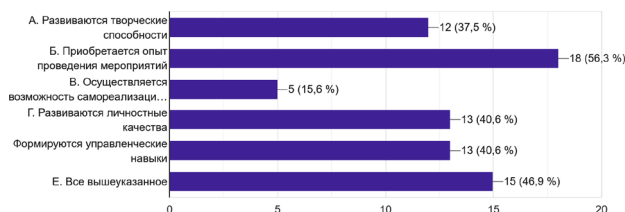


Рис. 3. Значение для студентов их вовлеченность в воспитательные мероприятия в вузе

Что касается третьего вопроса, то все варианты студентами выбраны, то есть перечисленные мероприятия способствуют развитию способностей студентов, приобретению ими опыта проведения воспитательных дел, развиваются личностные качества и т.д. Но хочется отметить, что лишь 15,6%, то есть всего 5 человек из 32, отметили, что вовлеченность студентов в различные воспитательные мероприятия в рамках вуза способствуют самореализации и самопознанию. Такой низкий результат, можем предположить, потому что, по мнению студентов, эти мероприятия спущены сверху и не учитывают индивидуальные особенности и интересы студентов.

Четвертый вопрос: кто, по Вашему мнению, несет ответственность за воспитание ребенка? (рис. 4).

Кто, по Вашему мнению, несет ответственность за воспитание ребенка?
32 ответа



Рис. 4. Кто несет ответственность за воспитание ребенка?

Больше всего студентов, а именно 65,6%, выбрали вариант: семья несет ответственность за воспитание ребенка. Остальные ответили, что все несут ответственность, и семья, и классный руководитель, и школа в целом.

Отметим, что в стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года в одном из направлений развития воспитания, а именно в содержании направления «Развитие социальных институтов» выделяется важнейшей задачей «Поддержка семейного воспитания». Здесь отмечается необходимость в «содействии укреплению семьи и защите приоритетного права родителей на воспитание детей перед всеми иными лицами» [2]. То есть и в нормативном документе подчеркивается приоритет семьи в воспитании ребенка.

Формально студенты, выбравшие такой ответ, правы, при этом хотелось бы надеяться, что делегирование студентами воспитательной функции родителям не означает, что в будущем выпускники снимут с себя ответственность за воспитание школьников, ведь, согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общего образования семья, школа, общественность – это равноправные партнеры и субъекты воспитательного процесса [4].

Пятый вопрос: как оцениваете качество организации воспитательной деятельности в школе? (рис. 5).

Как оцениваете качество организации воспитательной деятельности в школе (выберите не менее 2 вариантов)?
32 ответа

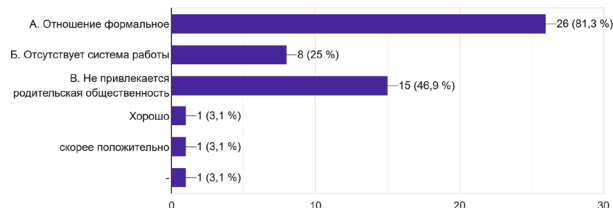


Рис. 5. Оценка качества организации воспитательной деятельности в школе

На вопрос: «Как оцениваете качество организации воспитательной деятельности в школе?» – 81,3% ответили – отношение к организации воспитательной деятельности в школе носит больше формальный характер. Несмотря на обновленные нормативные документы, программы, методические рекомендации, разрабатываемые научными институтами и утвержденные министерством просвещения, все-таки воспитательная работа, как и прежде, в школе все еще носит формальный характер, а это значит на бумаге все хорошо, на практике – нет. И в первую очередь отмечается, что системы работы нет, и одной из причин, наряду с другими причинами, является, по мнению студентов, «недостаточный ресурс времени у педагогов на подготовку». Хотя, анализ сайтов образовательных организаций, касающихся различных аспектов осуществления воспитательной деятельности, показывает иную картину. Однако, все перечисленные выше формы и методы организации воспитательной деятельности школы – это иллюстрация конкретного направления деятельности не в рамках одной школы, это лишь обобщенные данные по многим школам города.

Вопрос 6: каковы, по Вашему мнению, причины затруднений в воспитательной деятельности в школе (рис. 6).

Отвечая на данный вопрос, в качестве причин студенты назвали в первую очередь – «недостаточный ресурс времени на подготовку» – почти 68,8% респондентов, «низкая активность и сознательность детей» – 56,3%, «отсутствие интереса и желания организовывать воспитательные занятия с обучающимися» – 46,9%, «режим практики» – 40,6% студентов. Все предлагаемые варианты выборов студентами выбраны, а это и «тематика мероприятий» «спущена» сверху и непонят-

на» – 34,4%, и «трудности в использовании ИКТ» – 31,3% и др.

Каковы, по Вашему мнению, причины затруднений в воспитательной деятельности в школе (выберите не менее 6 вариантов)?
32 ответа

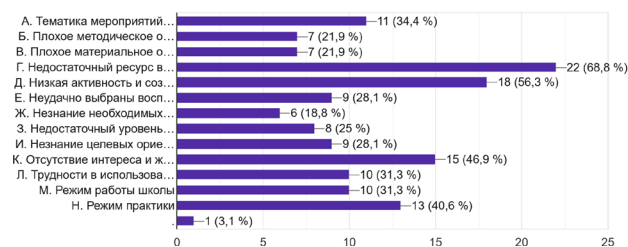


Рис. 6. Причины затруднений в воспитательной деятельности в школе

Подчеркнем, что отсутствие времени на подготовку воспитательных занятий, на наш взгляд, является основой и «отсутствия интереса и желания организовывать воспитательные занятия с обучающимися». На преодоление проблем, связанных с лимитом времени и режимом работы школы, повлиять мы не можем. Что же касается использования педагогами ИКТ технологий, то здесь все зависит от каждого преподавателя, его желания осваивать данные технологии, поскольку причина трудности в использовании ИКТ заключается в отсутствии соответствующих компетенций. На что необходимо обратить внимание в процессе профессиональной подготовки студентов.

Вопрос 7: Какие изменения Вы рекомендовали бы внести в профессиональную подготовку будущих педагогов, усиливающих его воспитательный аспект? (рис. 7).

Какие изменения Вы рекомендовали бы внести в профессиональную подготовку будущих педагогов, усиливающих его воспитательный аспект (выберите не менее 2 вариантов)?
32 ответа

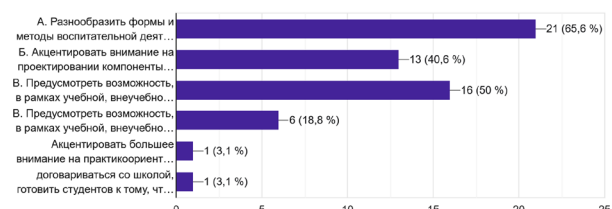


Рис. 7. Необходимые изменения в профессиональную подготовку будущих педагогов

Анализ данных, представленных на рис. 7, позволяет нам утверждать, что 65,6% опрошенных выбрали вариант «Разнообразить формы и методы воспитательной деятельности в рамках освоения учебных дисциплин», а также 50% опрошенных выбрали вариант «В рамках учебной, внеучебной по предмету и во внеаудиторной деятельности предусмотреть возможность разработки конспектов воспитательных мероприятий и дел, создание проектов и, как следствие, пополнение и оформление портфолио», то есть можно предположить, студентам не хватает практико-ориентированной подготовки, им хотелось бы по окончании вуза иметь опыт разработки, организации и проведения воспитательных занятий, также хотелось бы собрать портфолио из конспектов воспитатель-

ных дел, организованных и проведенных самостоятельно в разнообразных формах.

Это тоже одна из проблем в организации учебно-воспитательного процесса в вузе, которую необходимо преодолеть.

Вопрос 8: что, по Вашему мнению, способствует повышению уровня готовности студентов к осуществлению воспитательной работы в школе? (рис. 8).

Что, по Вашему мнению, способствует повышению уровня готовности студентов к осуществлению воспитательной работы в школе (выберите не менее 3 вариантов)?
32 ответа

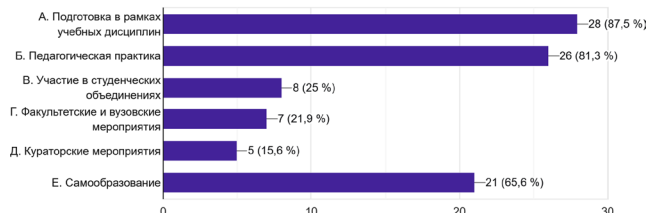


Рис. 8. Факторы, повышающие уровень готовности студентов к осуществлению воспитательной работы в школе

По данным, представленным на рис. 8, видим, 87,5% (28 человек) респондентов считают, что подготовка в рамках учебных дисциплин, а 81,3% респондентов педагогическая практика способствуют повышению уровня готовности студентов к осуществлению воспитательной работы в школе. Из 32 человек опрошенных 21 (65,6%) студент считает, что и самообразование играет немалую роль в совершенствовании готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности со школьниками.

От 5-ти до 8-ми человек выбрали оставшиеся варианты: участие в студенческих объединениях, факультетских, вузовских и кураторских мероприятиях. Этим видам деятельности не придают особого значения в профессиональной подготовке. Либо, как выше было сказано, эти мероприятия спускаются сверху без учета интересов самих студентов, либо они носят слишком масштабный характер. Это подводит нас к выводу о необходимости организации совместного планирования воспитательных занятий и их реализации даже на уровне отдельных студенческих групп.

Таким образом, основой для формирования практических умений и навыков в воспитательной деятельности студенты признают учебный процесс и педагогическую практику.

Но и самообразование большинство студентов считают значимым видом деятельности в профессиональном самосовершенствовании.

Вопрос 9: что Вас в большей степени привлекает в деятельности студентов на практике? (рис. 9).

Согласно данным, представленным на рис. 9, привлекает студентов на педагогической практике:

- наблюдать за обучающимися на уроках, 71,9% респондентов;
- перенимать опыт педагога-наставника в процессе наблюдения за воспитательным заняти-

ем и взаимодействием педагога с воспитанниками, 68,8% опрошенных;

- классные часы, подготовленные и проведенные студентами самостоятельно, 62,5% опрошенных.

Что Вас в большей степени привлекает в деятельности студентов на практике (выберите не менее 5 вариантов)
32 ответа

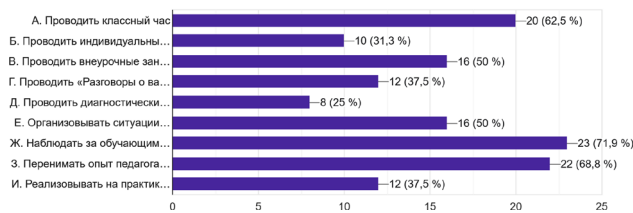


Рис. 9. Факторы, привлекающие студентов на педагогической практике

Студентам нравится проводить классные часы и внеурочные занятия, ситуации игрового взаимодействия и ситуации свободного общения с детьми, то есть их привлекают деятельностные формы взаимодействия со школьниками, хотя они ранее указывали, что такие формы и вызывают у них определенные трудности (им сложно составлять конспекты занятий, отбирать и структурировать содержание занятий, а также отбирать и методически грамотно реализовать формы воспитательных дел).

В очередной раз получаем подтверждение, что студентам не хватает умений и навыков в организации различных форм воспитательных дел.

Вопрос 10: в чем, на Ваш взгляд, должна заключаться готовность к осуществлению воспитательной деятельности с обучающимися школы? (рис. 10).

В чем, на Ваш взгляд, должна заключаться готовность к осуществлению воспитательной деятельности с обучающимися школы (выберите не менее 5 вариантов)
32 ответа

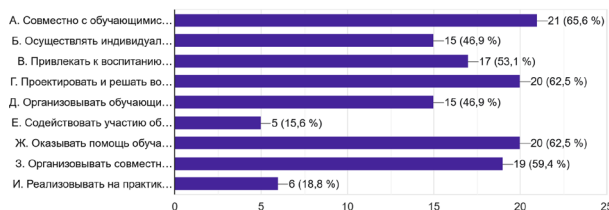


Рис. 10. Готовность к осуществлению воспитательной деятельности с обучающимися школы

Если проранжировать ответы студентов на указанный вопрос, то получим следующую картину о том, к чему должны быть готовы студенты для осуществления воспитательной деятельности (по убыванию):

- совместно с обучающимися планировать и осуществлять план работы на год, отдельных мероприятий, 65,6%;
- проектировать и решать воспитательные задачи на уроках в рамках учебных дисциплин, 62,5%;
- оказывать помощь обучающимся в разработке и реализации познавательных, социальных и других проектов, 62,5%;

- организовывать совместно с детьми КТД, 59.4%;
- привлекать к воспитанию родителей воспитанников, 53.1%;
- осуществлять индивидуальную работу с обучающимися, 46.9%;
- организовывать обучающихся на участие в общешкольных и внешкольных мероприятиях, 46.9%;
- реализовывать на практике собственные проекты, разработанные в рамках профессиональных дисциплин в вузе, 18.8%;
- содействовать участию обучающихся в деятельности различных общественных объединений, в том числе в РДДМ «Движение первых», 15.6%.

Таким образом, существенная часть студентов, участвующая в опросе, отметила, что готова к воспитательной деятельности в школе, им нравятся общение и взаимодействие со школьниками, с удовольствием включаются в организацию классных часов, внеурочных занятий, ситуаций свободного общения со школьниками, однако у них не хватает опыта в подготовке и проведению воспитательных занятий, затрудняются составлять конспекты, не знают специфики различных форм воспитания и методики их реализации.

Кроме того, отметим, что основой для формирования практических умений и навыков в воспитательной деятельности студенты признают учебный процесс и педагогическую практику.

Следовательно, необходимо усилить практическую ориентацию учебных занятий по всем дисциплинам, осваивать активные и интерактивные формы организации воспитательных мероприятий во внеаудиторной деятельности в рамках дисциплины, в том числе, в условиях интеграции нескольких дисциплин.

Литература

1. Дмитриевская Т.В. Актуальность проблемы воспитания в современном мире. Программа воспитания: от проекта до внедрения. – Режим доступа: <https://dmitrievskaya-c-skazka-schel.edumsko.ru/portfolio/post/2591023>. – (дата обращения: 15.03.2025). – Текст: электронный.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – Режим доступа: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения: 15.03.2025). – Текст: электронный.
3. Федеральная рабочая программа воспитания / Институт изучения детства, семьи и воспита-

- ния. – Режим доступа: fed.prog.vospit.pdf (дата обращения: 15.03.2025). – Текст: электронный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во просвещения российской федерации приказ от 31 мая 2021 г. N 287. – Режим доступа: https://school32.gosuslugi.ru/netcat_files/30/66/FGOS_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_red._22.01.2024.pdf (дата обращения: 15.03.2025). – Текст: электронный.
5. Халилова А.А. Новые формы воспитательных практик. – Режим доступа: <https://www.1urok.ru/categories/22/articles/49507>. – (дата обращения: 15.03.2025). – Текст: электронный.

PROBLEMS OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES

Baksheeva E.P., Balina O.G.

Surgut State Pedagogical University

The article discusses issues related to the education of the younger generation and the preparation of future teachers for educational activities in a modern educational organization. The state's special attention to educational work is emphasized, manifested in the development of regulatory documents governing and directing educational activities of educational organizations of both general and higher education, taking into account basic national values.

The results of surveys of students of a pedagogical university who have undergone pedagogical practice in educational activities in general education organizations are presented. The goal is to identify the difficulties that they encountered in practice. It is noted that taking into account the identified problems will improve the educational process at the university and ensure a higher level of readiness of future teachers for educational activities in general education organizations.

Keywords: readiness for educational activities, professional training of future teachers, areas of education, volunteer movement, active and interactive forms of educational work organization

References

1. Dmitrievskaya T.V. Relevance of the problem of education in the modern world. The program of education: from the project to implementation. – Mode of access: <https://dmitrievskaya-c-skazka-schel.edumsko.ru/portfolio/post/2591023>. – (date of reference: 15.03.2025). – Text: electronic.
2. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. – Access mode: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> – (date of reference: 15.03.2025). – Text: electronic.
3. Federal working program of education / Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing. – Access mode: fed.prog.vospit.pdf – (date of reference: 15.03.2025). – Text: electronic.
4. Federal State Educational Standard of Basic General Education / Ministry of Education of the Russian Federation order of May 31, 2021 N 287. – Mode of access: https://school32.gosuslugi.ru/netcat_files/30/66/FGOS_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_red._22.01.2024.pdf – (date of reference: 15.03.2025). – Text: electronic.
5. Khalilova A.A. New forms of educational practices. – Access mode: <https://www.1urok.ru/categories/22/articles/49507> – (date of reference: 15.03.2025). – Text: electronic.

Боков Никита Алексеевич,

аспирант, кафедра педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского
E-mail: nikita.bokov.1999@mail.ru

Хачикян Елена Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского
E-mail: helena64@bk.ru

В статье исследуется влияние цифровых технологий и социальных сетей на современную журналистику и коммуникативную культуру. Авторы подчеркивают, что интеграция интернет-технологий изменила способы распространения информации, предоставив пользователям возможность не только получать, но и создавать контент. Это привело к новым моделям взаимодействия с аудиторией, однако также создало вызовы, такие как распространение дезинформации и конкуренция за внимание. Рассматриваются ключевые компоненты коммуникативной культуры журналистов в цифровом пространстве, включая профессиональную этику и медиаграмотность. Особое внимание уделяется роли блогеров как новых медиакommunikаторов, а также необходимости адаптации традиционных журналистских стандартов к новым форматам. Здесь также подчеркивается важность соблюдения принципов объективности и ответственности в условиях растущей конкуренции и технологических изменений в медиасфере.

Ключевые слова: коммуникативная культура, цифровая журналистика, медиакommunikация, профессиональные компетенции, цифровое пространство, медиаконтент, интерактивность.

Современные способы распространения информации характеризуются тесной интеграцией с цифровыми технологиями, поисковыми системами и социальными сетями, что существенно изменило сферу медиа и коммуникаций. Развитие интернет-технологий позволило создать беспрецедентно широкой аудитории доступ к информации в реальном времени. Социальные сети, в свою очередь, выполнили функции платформ для мгновенного обмена информацией, предоставляя пользователям возможность не только получать новости, но и активно участвовать в их создании и обсуждении. Все это привело к возникновению новых моделей взаимодействия с аудиториями, где каждый пользователь может стать как потребителем, так и создателем контента, внося существенные изменения в традиционные медийные структуры и их подходы к распространению информации.

Развитие интернета и социальных сетей оказало двоякое влияние на журналистику, приводя к значительным изменениям как в положительном, так и в отрицательном плане. С одной стороны, эти технологии значительно расширили возможности доступа к информации и её распространения. Журналисты получили инструмент для оперативного обмена новостями и сбора информации со всего мира в реальном времени, что повышает их способность освещать события быстро и полно. Социальные сети выступили платформой для взаимодействия с аудиторией, позволяя получить мгновенную обратную связь и расширять охват публикаций. Это также содействует диверсификации перспектив и увеличивает возможность привлечения новых голосов и точек зрения в медиaprостранстве.

С другой стороны, такие изменения представляют и значительные вызовы для журналистики. Одной из серьезных проблем является угроза распространения дезинформации и фейковых новостей, которые могут быстро распространяться благодаря широкому охвату социальных сетей. Высока также конкуренция за внимание аудитории, что может подталкивать редакции к более сенсационным и коммерчески привлекательным материалам в ущерб качеству и глубине анализа. Более того, платформы социальных сетей, благодаря алгоритмам, которые укрепляют информационные пузыри, могут ограничивать разнообразие новостного контента, предоставляемого пользователям, тем самым усложняя достижение сбалансированной и объективной картины мира. Эти аспекты подчеркивают необходимость для современной журналистики адаптироваться к новым ре-

алиям, сохраняя свои принципы точности, независимости и ответственности перед обществом [5].

Коммуникативная культура журналистов в контексте цифрового пространства, в том числе соцсетей является многоаспектным понятием и на сегодняшний день имеет несколько различных подходов к его исследованию. Как отмечает М. Капель, современное информационное общество характеризуется размыванием границ между производителями и потребителями контента, что напрямую влияет на профессиональные практики журналистов [4].

По мнению Е.Л. Вартаковой, коммуникативная культура журналистов в цифровой среде включает несколько ключевых компонентов: профессиональную этику, медиаграмотность, способность к многоканальной коммуникации и навыки работы с большими данными [1]. В исследовании «Журналистика и конвергенция» Е.В. Олешко подчеркивает, что современный журналист должен обладать комплексным набором компетенций для эффективной работы в мультимедийном пространстве [6].

Я.Н. Засурский в своих работах акцентирует внимание на том, что социальные сети и мессенджеры стали не просто каналами распространения информации, но и инструментами формирования новой профессиональной идентичности журналистов [3]. Telegram-каналы, по его мнению, создали особую форму «персонализированной журналистики», где личный бренд автора играет ключевую роль в формировании доверия аудитории.

В контексте видеохостингов, как отмечает И.В. Жилавская, формируется особая визуальная культура журналистской коммуникации. YouTube-каналы требуют от журналистов не только традиционных навыков работы с информацией, но и компетенций в области визуального сторителлинга и видеопроизводства [2].

Так, цифровизация в медиапространстве инициировала и серьезные вопросы в области коммуникативной культуры журналистов, задевая такие аспекты как:

- соблюдение этических норм, в том числе – отслеживание достоверности информации,
- умение четко и грамотно выражать свои мысли, как в устной, так и в письменной форме;
- ориентации в культурных и социальных контекстах, позволяющей адаптировать коммуникативные стратегии к различным аудиториям и формам подачи информации.

В современной медиакоммуникации представлены такие комплексные социально-информационные явления как блогер и блогинг. Блогер (от англ. blogger) – это субъект информационно-коммуникативной деятельности, осуществляющий регулярное создание, обработку и распространение мультимедийного контента посредством персонализированной онлайн-платформы (блога) или социальных медиа. В научном дискурсе блогер рассматривается как новый тип медиакоммуникатора, интегрирующий

функции автора контента, модератора коммуникации и лидера мнений в цифровой среде. Концептуализация понятия «блогинг»

Блогинг представляет собой систематическую деятельность по созданию и управлению информационным контентом в цифровой среде, характеризующуюся следующими атрибутивными признаками:

- 1) Регулярность публикации материалов;
- 2) Наличие определенной тематической направленности;
- 3) Интерактивное взаимодействие с аудиторией;
- 4) Использование мультимедийных форматов представления информации;
- 5) Персонализированный характер коммуникации [5].

Интеграция традиционных журналистских практик и новых форматов коммуникации создает уникальный симбиоз, требующий переосмысления базовых принципов профессиональной этики и стандартов работы с информацией. Исследователи медиакоммуникаций отмечают, что современный журналист-блогер должен обладать комплексным набором компетенций, включающим как классические навыки верификации информации и работы с источниками, так и умение эффективно использовать инструменты цифрового сторителлинга.

В контексте профессиональных стандартов особую значимость приобретает вопрос достоверности и объективности подачи информации в блогосфере. Как отмечает М.В. Шкондин, трансформация медиапотребления привела к необходимости адаптации традиционных журналистских стандартов к новым форматам коммуникации, при этом сохраняя фундаментальные принципы профессиональной этики [7]. Исследования показывают, что успешные журналисты-блогеры интегрируют классические методы проверки фактов с современными технологиями верификации цифрового контента.

Особое внимание в профессиональных стандартах уделяется вопросам прозрачности и раскрытия информации о потенциальных конфликтах интересов. В условиях монетизации блогерского контента журналисты должны четко обозначать коммерческие партнерства и спонсорские интеграции, сохраняя при этом редакционную независимость и объективность в освещении событий. Исследователь Е.Л. Вартакова подчеркивает необходимость разработки специализированных этических кодексов для журналистов, работающих в формате блогинга [1].

Технологическая составляющая профессиональных стандартов включает требования к качеству производства контента, его мультимедийности и интерактивности. Современный журналист-блогер должен владеть навыками работы с различными форматами представления информации, включая текст, видео, аудио и инфографику. При этом важным аспектом остается сохранение

баланса между развлекательной составляющей и информационной ценностью контента.

Актуальным становится вопрос правовой грамотности журналистов-блогеров, включая понимание законодательства о средствах массовой информации, авторском праве и защите персональных данных. Исследователи отмечают необходимость постоянного повышения квалификации в области медиаправа и цифровой безопасности. Особую значимость приобретает соблюдение принципов информационной гигиены и ответственности за распространяемый контент.

В условиях растущей конкуренции в блогосфере профессиональные стандарты также включают требования к построению личного бренда журналиста и развитию навыков комьюнити-менеджмента. Важным аспектом становится умение выстраивать долгосрочные отношения с аудиторией, основанные на доверии и профессиональной репутации. При этом исследователи подчеркивают необходимость сохранения баланса между персональным брендингом и журналистской объективностью.

Таким образом, профессиональные стандарты журналиста в цифровой среде представляют собой динамичную систему требований, сочетающую традиционные принципы журналистской этики с новыми компетенциями цифровой эпохи. Постоянное развитие технологий и изменение форматов медиапотребления требует регулярной актуализации этих стандартов при сохранении фундаментальных принципов профессиональной деятельности.

Литература

1. Вартанова Е.Л. Теория медиа: общественный дискурс. / Е.Л. Вартанова // М.: Фак. журн. МГУ; Изд-во Моск. ун-та, 2019 – С. 34–36
2. Жилавская, И.В. Медиаинформационная грамотность как новое направление в медиаобразовании / И.В. Жилавская // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2011. – № 3. – С. 16.
3. Засурский Я.Н. Коммуникация в обществе знаний / Я.Н. Засурский. – Российская журналистика: 2008–2013 – М.: МедиаМир, 2013–296 с.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. // М.: ИД ГУ ВШЭ, 2000.
5. Кириллова Н.Б. От медиакультуры к медиалогии // Культурологический журнал. 2011. № 4 (6). Режим доступа: <http://docpLayer.ru/36613427–2011–4–6-udk-kiriLLova-n-b-soderzhanie-ot-mediakuLture-k-mediaLogii.html> (дата обращения: 22.11.2024).

6. Олешко, Е.В. Конвергентная журналистика: Профессиональная культура субъектов информационной деятельности: [учеб. пособие] / Е.В. Олешко; [науч. ред. Б.Н. Лозовский]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015–128 с.
7. Шкондин М.В. Система СМИ как фактор общественного диалога М.В. Шкондин/ М.: Пульс, 2002.

THE COMMUNICATIVE CULTURE OF A JOURNALIST IN THE DIGITAL SPACE

Bokov N.A., Khachikyan E.I.

Kaluga State University after named K.E. Tsiolkovski

The article examines the impact of digital technologies and social media on modern journalism and communicative culture. The authors emphasize that the integration of internet technologies has changed the ways information is disseminated, providing users with the opportunity not only to receive but also to create content. This has led to new models of interaction with audiences, but it has also created challenges, such as the spread of misinformation and competition for attention. Key components of journalists' communicative culture in the digital space are discussed, including professional ethics and media literacy. Special attention is given to the role of bloggers as new media communicators, as well as the need to adapt traditional journalistic standards to new formats. The importance of adhering to principles of objectivity and responsibility in the context of growing competition and technological changes in the media landscape is also highlighted.

Keywords: communicative culture, digital journalism, media communication, professional competencies, digital space, media content, interactivity.

References

1. Vartanova E.L. Media Theory: Public Discourse. / E.L. Vartanova // M.: Faculty of Journals. Moscow State University; Publishing House of Moscow University, 2019 – P. 34–36
2. Zhilavskaya, I.V. Media Information Literacy as a New Direction in Media Education / I.V. Zhilavskaya // Scientific and Pedagogical Journal of Eastern Siberia Magister Dixit. – 2011. – No. 3. – P. 16.
3. Zasursky Ya.N. Communication in the Knowledge Society / Ya.N. Zasursky. – Russian Journalism: 2008–2013 – M.: MediaMir, 2013–296 p.
4. Castells M. Information Age: Economy, Society and Culture / M. Castells. // M.: ID HSE, 2000.
5. Kirillova N.B. From media culture to mediology // Cultural Studies Journal. 2011. No. 4 (6). Access mode: <http://docpLayer.ru/36613427–2011–4–6-udk-kiriLLova-n-b-soderzhanie-ot-mediakuLture-k-mediaLogii.html> (accessed: 22.11.2024).
6. Oleshko, E.V. Convergent journalism: Professional culture of subjects of information activity: [study guide] / E.V. Oleshko; [scientific ed. B.N. Lozovsky]; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ural. Federal University – Ekaterinburg: Ural Publishing House. University, 2015–128 p.
7. Shkondin M.V. The media system as a factor in public dialogue M.V. Shkondin / M.: Pulse, 2002.

Анализ деловых ситуаций как метод обучения профессионально ориентированному английскому языку в неязыковом вузе (на примере обучения студентов экономических специальностей)

Шульженко Анна Александровна,

старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Shulzhenko.AA@rea.ru

Герасименко Татьяна Леонидовна,

старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Gerasimenko.TL@rea.ru

Ермолаева Марина Евгеньевна,

старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Ermolaeva.ME@rea.ru

В статье рассматривается методика внедрения кейс-метода в процесс обучения профессионально ориентированному английскому языку студентов экономических специальностей. Рассмотрев содержание таких терминов, как «английский для специальных целей», «деловой английский», «кейс-метод», «бизнес-кейс», авторы статьи останавливаются на практической стороне применения методики кейс-обучения в процессе обучения студентов экономических специальностей английскому языку. Особое внимание в статье уделяется роли бизнес-кейса в организации междисциплинарного подхода к изучению английского языка, направленного на сочетание профессиональной и языковой подготовки. В исследовании рассматриваются этапы работы над анализом деловых ситуаций и приведен конкретный пример работы над кейсом, на основе которого доказана эффективность кейс-технологии и ее результативность. Авторы статьи делают вывод, что кейс-метод в контексте обучения деловому английскому языку наиболее эффективен, поскольку он не только помогает формированию коммуникативной компетенции студентов в процессе их иноязычной подготовки, но и, в результате самостоятельного поисково-аналитического и критического мышления, вырабатывает навыки, способствующие укреплению деловой репутации молодого специалиста.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, деловой английский язык, кейс-метод, бизнес-кейс, деловая ситуация.

«На рубеже XX–XXI годов в России начались глобальные изменения в экономической, политической, культурной и других сферах общественной жизни, что оказало существенное влияние на профессиональную подготовку специалистов различных областей. В связи с этим педагоги и методисты стали поднимать вопрос об обучении иностранному языку как языку профессиональной коммуникации, или языку для специальных целей (LSP). Данный подход связан с тем фактом, что иностранный язык, входящий в систему профессиональной вузовской подготовки, становится средством повышения уровня знаний в рамках той или иной специальности и формирования профессиональной направленности студента, который с первого курса обучения должен быть готов к профессиональному общению на иностранном языке» [6].

Когда говорят о языке, используемом в контексте международного профессионального общения, то, как правило, имеют в виду английский язык. «В структуру ESP, т.е. английского для специальных целей входят: *Business English (BE)* – деловой английский, который изучают студенты экономических специальностей; *Technical English (TE)* – технический английский, предназначенный для студентов, обучающихся в технологических и политехнических вузах; *Scientific English (SE)* – английский язык, знания которого необходимы тем, кто занимается широкими научными изысканиями; *English for medical professionals (ME)* – английский язык для студентов-медиков и т.д.» [12]

Е.Ю. Воякина и Л.Ю. Королева отмечают, что «специфика того или иного подвида ESP во многом относительна. Ни один специализированный язык не может быть отделен от так называемого *lingua franca*, т.е. общего языка, используемого для коммуникации. Поэтому, прежде чем изучать ESP, студенты должны овладеть *General English (GE)* – английским языком для общих целей» [12].

С одной стороны, разница между преподаванием ESP и преподаванием GE заключается в контекстуальном выборе материала для различных видов речевой деятельности, а также в выборе лексических упражнений, имеющих свою специфику в ESP. С другой стороны, изучение ESP требует адаптации знаний, умений и навыков, полученных в процессе освоения в GE, к стратегиям обучения ESP. Вообще интеграция GE и ESP, по мысли Е.Ю. Воякиной и Л.Ю. Королевой, «очень мотивирует студентов, поскольку у них появляется возможность применить полученные знания в своих профессиональных областях» [12].

Особую актуальность обучение английскому языку в рамках профессионально ориентированного подхода приобретает в учебных заведениях экономического профиля. Это не случайно, поскольку «в условиях глобализации развитие экономических процессов вызывает потребность преодоления языковых барьеров, в связи с чем формируются новые требования по языковой подготовке специалистов в области экономики, которые в обязательном порядке должны обладать коммуникационными навыками. Знание иностранных языков (прежде всего, английского языка как языка международного общения) является одним из важнейших элементов формирования конкурентных преимуществ для экономиста при его вливании на мировой рынок труда» [3, с. 121].

Основная цель языковой подготовки студентов, обучающихся на экономических факультетах российских вузов, – «достичь такого уровня владения профессионально ориентированным языком, который необходим для практического применения в их будущей профессиональной деятельности» [7, с. 201]. В связи с этим педагоги и методисты высшей школы считают, что в процессе преподавания *BE* как разновидности *ESP* должен использоваться междисциплинарный подход, направленный на синтез профессиональной и языковой подготовки. Студенты должны в процессе изучения английского языка уметь гибко использовать полученные на ключевых дисциплинах знания, уметь выделять и анализировать информацию профессиональной направленности, полученную при чтении иностранных текстов и просмотре иностранных видеосюжетов, и находить решения проблемных задач, предлагаемых преподавателем с учетом их специализации [7, с. 201].

Одной из наиболее актуальных проблем в обучении профессионально ориентированному иностранному языку является отбор содержания языкового материала и методов обучения. Методика преподавания английского языка в контексте профессиональной подготовки – это гибкая информационно-образовательная среда, в которой наряду с традиционным подходом к преподаванию следует использовать инновационный подход, требующий внедрения новых образовательных моделей, цифровых технологий, новых методов обучения, способствующих развитию навыков самостоятельной поисковой деятельности и самоанализа, а также коммуникативных и творческих навыков.

Одним из инновационных способов организации обучения иностранному языку в рамках профессионально ориентированного обучения является метод анализа деловых ситуаций, более известный, как *бизнес-кейс* (англ. *business case*), который входит в структуру метода, на Западе получившего название *case study*.

Case study, или кейс-метод, представляет собой «технику активного обучения, которая заключается в использовании конкретных ситуаций при организации процесса обучения, нацеленную на формулировку проблемы и поиск вариантов ее реше-

ния с последующим анализом на учебных занятиях» [8, с. 529]. Непосредственная цель кейс-метода заключается в следующем: студенты совместными усилиями должны проанализировать ситуацию – «case», возникшую при конкретном положении дел, а потом, используя определенный опыт, накопленный за период обучения «багаж» знаний и предложенный набор алгоритмов, выработать практическое решение, выбрав наиболее оптимальный путь выхода из сложившегося положения [9; 2]. Исследователи считают, что кейс-метод в процессе реализации программы обучения той или иной дисциплины, по сравнению с другими методами, наиболее эффективен, поскольку во-первых, кейс-технология мобилизует весь имеющийся у студентов комплекс знаний, а во-вторых, в процессе анализа ситуаций совмещается учебная, аналитическая и воспитательная деятельность [4].

По мнению О.К. Ильиной, сущность кейс-метода применительно к сфере *ESP* заключается в «самостоятельной иноязычной деятельности обучающихся, которая проходит в искусственно созданной профессиональной среде, в связи с чем у студентов формируются профессиональные навыки» [1, с. 253].

В сфере профессионально ориентированного обучения английскому языку будущих экономистов используется разновидность *case study – business case*. В процессе решения деловых ситуаций «студенты имеют возможность использовать полученный объем знаний в профессиональной области, в ситуациях, приближенных к реалиям трудовой деятельности» [5, с. 114].

В рамках обучения *ESP* в контексте *BE* существует множество подходов к использованию метода *business case*. Прежде всего, исследователи дают пошаговую инструкцию работы над «деловым кейсом». Е.Ф. Братцева и П. Ковалев [11] включают следующие этапы в процессе работы студентов над деловой ситуацией:

1. «Изучение ситуации, анализ и обсуждение имеющейся информации и статистических данных, если они имеются.
2. Обоснование проблемы, формируемой на основе анализа ситуации.
3. Предложение и обсуждение возможных вариантов решения проблемы и выбор наилучшего решения.
4. Предоставление результатов решения ситуации (информация подается индивидуально или группой либо в письменном виде, в форме доклада, либо путем презентации)» [11].
5. Общая дискуссия по вопросу решения проблемы и коллективный выбор правильного предложения, позволившего нивелировать проблему.

Данные исследователи считают, что при принятии окончательных решений студенты должны предоставлять информацию в письменной форме. Это может быть служебная записка, план действий, отчет, электронное письмо, иными словами, любой тип делового документа, наиболее подходящий для данной ситуации [11, с. 236].

Преподаватель Нишского университета (Сербия) Е. Баста [10, с. 555] выделяет шесть этапов работы над кейсом, которые требуют, как она отмечает, тщательной проработки и общего уровня владения языком.

Эти этапы включают:

1. Чтение описания кейса.
2. Определение проблемы, содержащейся в кейсе.
3. Определение приоритетов и ограничений.
4. Поиск альтернативных решений.
5. Выбор наилучшего решения, а также наилучшего языкового представления.
6. Разработка плана действий и принятие окончательного решения.

По мысли Е. Басты, все эти этапы демонстрируют важную особенность бизнес-кейса – его мультидисциплинарную и междисциплинарную природу. Действительно, кейсы являются важным вкладом в развитие мультидисциплинарности и междисциплинарности [10, с. 555].

А.Д. Полуосьмак отмечает, что, «хотя и существует устоявшаяся структура кейсов, эта структура может варьироваться в зависимости от учебной, программы, учебных пособий, авторов курса. Большое значение в конструировании кейса играет роль преподавателя, его видение проблемы, составляющей стержень кейса» [7, с. 205]. И в то же время, по мнению данного исследователя, «обязательными этапами алгоритма работы с кейсами, являются: 1) знакомство и анализ представленного материала, формулировка проблемы; 2) поиск дополнительной информации (при необходимости); 3) обсуждение вариантов решения; 4) выбор лучшего варианта решения; 5) презентация решения» [7, с. 205].

Как работает метод анализа деловых ситуаций на практике, покажем на примере, который приводят Е.Ф. Братцева и П. Ковалев [11].

Тема: «Trade»

Название кейса: «Marcus Guitars».

Краткое содержание кейса

«Marcus Guitars», американский дистрибьютор, захотел, чтобы корейский производитель гитар выпускал линейку гитар под его брендом.

Описание кейса

«Kim Guitar Company (KGC), расположенная в Сеуле (Южная Корея), производит электрогитары для японских производителей и дистрибьюторов в Европе и США. Компания выпускает продукцию под собственным брендом, а также изготавливает гитары по спецификациям своих дилеров. В компанию KGC обратился крупный дистрибьютор в США «Marcus Guitars» с предложением продавать на калифорнийском рынке линейку гитар под собственной торговой маркой. «Marcus Guitars» – хорошо известная компания, имеющая высокий рейтинг в своем сегменте. Ранее компания не имела деловых отношений с KGC. Дэвид Грин, владелец компании «Marcus Guitars» планирует вывести на рынок три модели: MG300 (самая дорогая модель), MG400 и MG100. Корпуса этих ги-

тар будут иметь экспериментальную форму и передовые технологические характеристики. Гитары «Marcus Guitars» придутся по вкусу всем музыкантам, которые хотят получить уникальный тембр и экзотический внешний вид» [11].

«Начало января. Несмотря на то, что это самое напряженное время года, KGC согласилась производить гитары «Marcus Guitars». Обе компании уже общались по телефону и по электронной почте, но теперь необходима личная встреча, на которой будут обговорены несколько пунктов контракта. Поэтому Джерри Ким, владелец KGC, прилетел в Сан-Франциско, чтобы встретиться с Дэвидом Грином. На встрече будут присутствовать директора по маркетингу обеих компаний. Цель встречи – достичь взаимоприемлемого соглашения, на основе которого будут строиться долгосрочные отношения» [11].

Преподаватель дает студентам задание провести переговоры между KGC в лице Джерри Кима и маркетолога компании и «Marcus Guitars» в лице Дэвида Грина и его директора по маркетингу. Студентам выдаются карточки, в которых дается информация, касающаяся данного проекта (условия договора, организационные и финансовые вопросы, проблемы поставок и т.п.).

Далее студенты делятся на две команды по своему выбору. «Педагог распределяет роли, выделяет время на изучение справочной информации (ее можно найти в Интернете) и разработку стратегии и тактики поведения во время переговоров. Роль преподавателя при работе над кейсом заключается в наблюдении за работой команд и оказании им необходимой помощи. После этого студенты разыгрывают переговоры, сценарий которых пишется каждой группой отдельно» [11].

В качестве домашнего задания студентам предлагается написать от имени владельца «Marcus Guitars» или владельца KGC отчет с кратким изложением основных пунктов, достигнутых в ходе переговоров, и пунктов, которые еще требуют обсуждения или уточнения.

В процессе решения деловых ситуаций происходит не только совершенствование коммуникативной компетенции студентов в их профессионально ориентированной иноязычной подготовке, но и в результате самостоятельного поисково-аналитического и критического мышления у них вырабатывается прочный навык последовательного анализа деловой ситуации.

На наш взгляд, бизнес-кейс как метод анализа деловых ситуаций способствует формированию профессионально грамотного специалиста, который, работая по завершению учебы в международной или совместной, российско-иностранный, компании, сможет правильно проанализировать рабочие моменты.

Литература

1. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка //

Языки в аспекте лингвострановедения: сб. науч. статей в 2 ч. Ч. 1. – М.: МГИМО – Университет, 2009. – С. 253–261.

2. Кейс-стади: принципы создания и использования. – Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с.
3. Кюркчу В., Начогло Н. Английский язык как средство формирования профессиональных знаний у студентов экономических специальностей // Гагаузия: язык, история, культура: Материалы международной научно-практической конференции. – Комрат: КГУ, 2024. – С. 121–131.
4. Осадченко И. Разноуровневая эффективность применения ситуационной методики обучения в вузе // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития, – 2010. – № 1 – С. 67–71.
5. Паршуткина Т.А., Гожина О.Л. Использование бизнес-кейсов в процессе обучения деловому общению на иностранном языке // Преподаватель XXI века. – 2022. – № 2. – Ч. 1. – С. 113–121.
6. Покушалова Л.В., Серебрякова Л.Т. Иностранный язык в контексте профессионально-ориентированного обучения // Sociosfera. – 2011. – Vol. 2. – № 4. – Pp. 64–67.
7. Полуосьмак А.Д. Case-study как эффективный метод обучения деловому английскому студентов нелингвистических специальностей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2015. – № 16 (727). – С. 200–213.
8. Романов И.Р. Кейс-метод и его перспективы при обучении английскому языку будущих правоведов // Молодой ученый. – 2017. – № 10 (50). – С. 529–534.
9. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. проф. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2012. – 286 с.
10. Basta J. Role of case studies in teaching English for business and Economics // The journal of teaching English for specific and academic purposes. – 2017. – Vol. 5. – No 3. – Pp. 553–566.
11. Brattseva E. F., Kovalev P. The power of case study method in developing academic skills in teaching Business English (time to play) // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Т. 4. – № 3. – С. 234–242.
12. Voyakina E. Yu., Korolyova L. Yu. To the problem of teaching English as English for specific purposes at higher educational institutions // Вопросы современной науки и практики. – 2014. – № 1 (50). – С. 47–55.

ANALYSIS OF BUSINESS SITUATIONS AS A METHOD OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AT THE NON-LINGUISTIC UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF TEACHING STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES)

Shulzhenko A.A., Gerasimenko T.L., Ermolaeva M.E.

Plekhanov Russian University of Economics

This article deals with the methodology of implementing the case method in the process of teaching English for specific purposes to students of economic specialties. Having considered the content of such terms as “English for special purposes”, “business English”, “case method”, “business case”, the authors of the article dwell on the practical side of the application of the case method in the process of teaching English to students of economic specialties. Special attention in the article is paid to the role of a business case in the organization of an interdisciplinary approach to learning English, aimed at combining professional and language training. The study considers the stages of work on analyzing business situations and gives a concrete example of work on the case, on the basis of which the effectiveness of case technology and its efficiency are proved. The authors of the article conclude that the case method in the context of teaching business English is the most effective, because it not only helps to form students’ communicative competence in the process of their foreign language training, but also, as a result of independent search-analytical and critical thinking, develops skills that contribute to strengthening the business reputation of a young specialist.

Keywords: professionally oriented training, business English, case method, business case, business situation.

References

1. Ilyina O.K. Using case method in the practice of teaching English // Languages in the aspect of linguistics and country studies: a collection of scientific articles in 2 parts. P. 1. – Moscow: MGI-MO-University, 2009. – Pp. 253–261.
2. Case studies: principles of creation and use. – Tver: Izdvo “SKF-office”, 2015. – 114 p.
3. Kyurkciu V., Nachoglo N. English as a means of forming professional knowledge among students of economic specialties // Gagauzia: language, history, culture: Materials of the international scientific-practical conference. – Comrat: KSU, 2024. – Pp. 121–131.
4. Osadchenko I. Multilevel efficiency of the application of situational teaching methodology in higher education // Pedagogical science: history, theory, practice, trends of development, – 2010. – No 1 – Pp. 67–71.
5. Parshutkina T.A., Gozhina O.L. Using business cases in the process of teaching business communication in a foreign language // Teachers of XXI century. – 2022. – No 2. – P. 1. – Pp. 113–121.
6. Pokushalova L.V., Serebryakova L.T. Foreign language in the context of professionally oriented learning // Sociosfera. – 2011. – Vol. 2. – No 4. – Pp. 64–67.
7. Poluosmak A.D. Case-Study as an effective method of teaching business English to students of non-linguistic specialties // Bulletin of Moscow State Linguistic University. Series: Education and pedagogical sciences. – 2015. – No 16 (727). – Pp. 200–213.
8. Romanov I.R. Case method and its prospects in teaching English to future lawyers // Young Scientist. – 2017. – No 10 (50). – Pp. 529–534.
9. Situational analysis, or anatomy of case method / Edited by Prof. Y.P. Surmin. – Kyiv: Center for Innovation and Development, 2012. – 286 p.
10. Basta J. Role of case studies in teaching English for business and Economics // The journal of teaching English for specific and academic purposes. – 2017. – Vol. 5. – No 3. – Pp. 553–566.
11. Brattseva E. F., Kovalev P. The power of case study method in developing academic skills in teaching Business English (time to play) // Russian Journal of Humanitarian Sciences. – 2015. – Vol. 4. – No 3. – Pp. 234–242.
12. Voyakina E.Yu., Korolyova L. Yu. To the problem of teaching English as English for specific purposes at higher educational institutions // Problems of modern science and practice. – 2014. – No 1 (50). – Pp. 47–55.

Практические аспекты формирования информационной компетентности в гуманитарных дисциплинах в высшей школе

Горбачева Елена Александровна,
преподаватель, институт ЛПО, НИУ МИЭТ
E-mail: helen_gorbacheva@bk.ru

Статья посвящена развитию информационной компетентности у обучающихся высшей школы. В статье исследуются практические аспекты формирования информационной компетентности у студентов высших учебных заведений в контексте гуманитарных дисциплин. Основная цель работы заключается в подтверждении гипотезы об эффективности проектного подхода как средства развития навыков работы с информацией, включая поиск, анализ, систематизацию и применение данных для решения профессиональных задач. Автор анализирует реализацию двух образовательных проектов: «Информационная безопасность» и «Основы успешного трудоустройства», проведенных в рамках дисциплины «Социология коммуникации и командная работа», которые направлены на развитие критического мышления, навыков работы с цифровыми технологиями и создания контента у студентов. В статье акцентируется внимание на значимости интеграции проектной деятельности в учебный процесс для формирования информационной компетентности, необходимой в условиях цифровой трансформации общества. Результаты исследования показывают, что проектный подход способствует не только усвоению теоретических знаний, но и развитию практических навыков, что делает его эффективным методом подготовки конкурентоспособных специалистов. Статья также предлагает рекомендации по дальнейшему внедрению проектного подхода в образовательные программы высшей школы.

Ключевые слова: информационная компетентность, проектный подход, работа с информацией, гуманитарные дисциплины, высшая школа.

Введение

Современное вузовское образование и федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) требуют от обучающихся освоения профессиональных, общеобразовательных и универсальных компетенций. Основной задачей высшей школы является обучение применению знаний, умений и навыков для успешной реализации профессиональной деятельности и решения профессиональных проблем. Высшее образование должно быть гибким, отвечать современным запросам общества.

В современных образовательных подходах термины «компетенция» и «компетентность» рассматриваются в диалектическом единстве, обозначая целостную характеристику профессиональной готовности личности. Компетенция является совокупностью знаний, умений, навыков и личностных качеств. Компетентность, в свою очередь, является проявлением способности эффективно использовать эти компетенции в конкретных условиях, демонстрируя уровень мастерства и готовность к практическому применению. Компетенция выступает в роли структурного компонента, тогда как компетентность – это функциональное выражение, способствующее успешной адаптации и деятельности специалиста в условиях постоянно изменяющегося профессионального окружения. С учетом цифровой трансформации образования и стремительного роста объема информации, информационная компетентность должна не формироваться по запросу образовательной программы, а быть критически важным навыком для каждого профессионала. Этот навык предполагает способность эффективно ориентироваться в информационном пространстве, а также находить, анализировать и применять нужные данные для решения профессиональных задач. Владение информационной компетентностью позволяет специалисту не только оперативно адаптироваться к изменениям, но и принимать взвешенные решения, основываясь на достоверной и актуальной информации. В условиях, когда конкурентоспособность определяется скоростью и качеством обработки информации, совершенствование данного навыка становится ключевым аспектом достижения успеха в любой сфере профессиональной деятельности.

Информационная компетентность охватывает навыки поиска, анализа, систематизации и применения информации для решения профессиональных задач. Жужева А.Г. отмечает, что информационная компетентность является компонентом «обе-

спечивающим эффективность профессиональной деятельности и представляющим собой интегративное свойство личности, отражающее ценностное отношение к информационным технологиям» [5]. Перед преподавателем гуманитарных дисциплин встает вопрос о способах развития этой компетенции. Наиболее удобным вариантом являются задания по подготовке докладов и рефератов, однако все больше студентов отмечает, что такие задания устарели и теряют значимость в процессе освоения дисциплины. Современные информационные технологии открывают новые горизонты для трансформации образовательного процесса, делая его более интерактивным, персонализированным и доступным. Онлайн-платформы и цифровые ресурсы формируют гибкие образовательные пространства, предоставляя студентам возможность обучаться в комфортном для них ритме и без привязки к месту выполнения задания. Применение мультимедийных технологий, а также инструментов виртуальной и дополненной реальности, наряду с кейс-технологиями и проектным подходом способствует более глубокому усвоению учебного материала и развитию практических навыков. Инструменты для совместной работы и обмена знаниями улучшают коммуникацию и взаимодействие между студентами и преподавателем, в то время как аналитические системы позволяют отслеживать учебный прогресс и адаптировать образовательные программы в соответствии с индивидуальными потребностями каждого обучающегося. К.Н. Лебедев и М.И. Матайс отмечают, что преподавателю необходимо обладать креативным мышлением и стремлением к непрерывному профессиональному совершенствованию, а также быть готовым переключаться с офлайн деятельности на онлайн обучение [6]. Абубакирова М.И. отмечает, что для педагогов важно вести «тьюторское сопровождение самостоятельного получения знаний в процессе коллективной проектной работы», что подразумевает выстраивание стратегии коммуникации в группе для эффективной ее работы [1]. Е.И. Терещенко так же отмечает разнообразие ролей преподавателя при формировании информационной компетентности, в которой они выступают в качестве «эксперта, наставника, фасилитатора и медиатора знаний» [10].

Оценка уровня сформированности информационной компетентности требует применения комплексного подхода, который сочетает как традиционные, так и инновационные методы. Традиционные методы, такие как тестирование и выполнение практических заданий, позволяют определить навыки и умения студентов в области поиска, анализа и обработки информации. Тем не менее, более эффективными являются методы, основанные на оценке практической деятельности, такие как проектный подход, кейс-технология и методика портфолио. Это позволит оценить способность студентов применять информационные навыки в реальных ситуациях, а также их умение критически мыслить и принимать обоснованные решения.

Важно активировать и стимулировать критическое мышление студентов, обучая их выявлению дезинформации и оценке надежности источников. Критическое мышление так же может стимулировать студентов к рефлексии над уровнем развития информационной компетентности, проводить анализ деятельности и выявлять направления для дальнейшего профессионального роста. Использование цифровых инструментов, таких как онлайн-тесты и аналитические платформы, также может способствовать более объективной и всесторонней оценке.

Цель статьи – описать педагогические условия применения проектного подхода для формирования информационной компетентности студентов высшей школы.

Материалы и методы

М.Д. Осадчий в рамках проведенных исследований отметил, что «в педагогической теории и практике нет универсальных методов изучения информационной компетентности личности, но есть определенные подходы и результаты соответствующих исследований информационной компетентности» [7]. Формирование информационной компетентности в контексте проектного подхода является комплексным процессом, в ходе которого учащиеся не только получают теоретические знания, но и активно применяют их на практике, решая реальные задачи. Проектная деятельность способствует развитию навыков поиска, анализа, синтеза и оценки информации из различных источников, а также помогает формировать умение эффективно использовать информационные технологии для достижения поставленных целей. Проектный подход является педагогическим инструментом, который обеспечивает не только усвоение знаний, но и развитие устойчивых навыков, необходимых для успешной деятельности в информационном обществе.

Проектный подход позволяет интегрировать теоретические знания и практические навыки работы с информацией. В процессе работы над проектом студенты вынуждены самостоятельно определять свои информационные потребности, выбирать подходящие источники, критически оценивать достоверность полученных данных и синтезировать новую информацию для достижения поставленных задач. Данный подход способствует развитию навыков эффективного поиска и отбора информации, а также умения работать с различными типами источников и представлять результаты исследования в логичной и структурированной форме. Работа над проектами не только обеспечивает глубокое понимание предметной области, но и формирует у студентов устойчивые навыки, необходимые для успешной деятельности в информационном обществе.

Проектный подход погружает обучающихся в активный процесс поиска, анализа и обработки информации. В ходе работы над проектом студенты сталкиваются с необходимостью самостоятель-

но искать информацию, выбирать релевантные источники, критически оценивать достоверность данных и синтезировать новую информацию для достижения поставленных целей. Такой подход способствует развитию навыков эффективного поиска и отбора информации, умения работать с различными типами источников, а также способности представлять результаты исследования в логичной и структурированной форме. Проектная деятельность, таким образом, не только обеспечивает глубокое понимание предметной области, но и формирует у студентов устойчивые навыки, необходимые для успешной работы в информационном обществе. Одним из преимуществ применения проектной методики является междисциплинарность. По мнению С.В. Тельновой при разработке междисциплинарных проектов проходит «перенос знаний, умений и навыков из одной сферы науки и профессиональной деятельности в другую» [9, с. 55]

Анализ большого количества литературы различных авторов [3, с. 276], [2, с. 3], [4, с. 181], [11, с. 305], позволил обобщить различные гипотезы и выделить наиболее важные отличительные особенности проектов, предназначенных для обучения языку в целом и развития информационной компетентности у студентов:

- непосредственная работа с информацией в течение всей работы над проектом;
- акцент на самостоятельной работе обучающихся (индивидуальной и групповой);
- выбор темы, направленной на развитие учебных компетенций;
- современность и актуальность темы проекта;
- наглядное представление результата;

В рамках освоения дисциплины «Социология коммуникации и командная работа» [8, с. 1] на базе НИУ МИЭТ были разработаны и экспериментально проверены образовательные проекты для студентов. В данной работе будет подробнее рассказано о проектах для направления подготовки бакалавриата 11.03.04 Электроника и наноэлектроника, профили «Автоматизация проектирования изделий наноэлектроники», «Квантовые приборы и наноэлектроника» и «Интегральная электроника и наноэлектроника». В рамках дисциплины реализуются компетенции УК-4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» и УК-3 «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде».

Каждый проект разрабатывался с учетом важных параметров: длительность проекта, цель, задачи, формат работы, итоговый результат.

Первый учебный проект назывался «Инженерный старт». Целью данного проекта являлось создание «фирмы», реализующей технологические инициативы студентов в их сфере их профессиональной деятельности. Проект длился 4 недели и был разделен на блоки (табл. 1).

Таблица 1. Блоки проекта «Инженерный старт»

Блок	Название	Задачи
1	Открытие	1. Создание сайта на платформе Tilda 2. Публикация материалов: рассказ о предприятии, о его направлениях работы и о команде
2	Подбор и развитие персонала	1. Поиск и отбор необходимых навыков и умений для потенциальных сотрудников; 2. Формирование вакансий согласно общепринятым требованиям и публикация на сайте предприятия; 3. Создание плана развития персонала для оптимизации работы.
3	Международная деловая коммуникация	1. Определение потенциальных компаний-партнеров, оформление деловых писем о сотрудничестве на английском языке с учетом особенностей страны; 2. Запись видеовизитки компании на иностранном языке;
4	Презентация	Презентация созданных материалов

Итоговая презентация была реализована в формате конференции, на которой каждая команда презентовала свои разработки, список вакансий, план развития персонала, список партнеров и видеовизитку. Проект оценивался не только преподавателем дисциплины, так же были приглашены преподаватели выпускающих кафедр.

Второй учебный проект назывался «Культурный код». Целью данного проекта привлечения внимания к культурному наследию страны через создание мультимедийного контента (цифровой рекламной брошюры для рекламы региона) и организацию мероприятий (мастер-класса по традиционным ремёслам, квиза о местных памятниках, традициях, известных личностях и прочее). Проект длился 2 недели и был разделен на блоки (табл. 2).

Таблица 2. Блоки проекта «Культурный код»

Блок	Название	Задачи
1	Исследователи	1. Выбор исследуемого региона России; 2. Исследование объектов культурного наследия региона, традиций, фольклора, ремесла; 3. Осуществление коммуникации с главными музеями региона; 4. Подготовка выступления о регионе.
2	Организаторы	1. Разработка стратегии популяризации региона (медиа материалы и мастер-классы) 2. Создание мультимедийного контента (брошюры) о регионе; 3. Организация и проведение мероприятия.

Итоговая презентация была реализована в формате выступления на семинаре. Студентам необходимо было дать краткую историческую справку о выбранном регионе России, расска-

зать интересные факты об особенностях региона и провести мастер-класс.

Проведенные проекты были положительно оценены студентами. Они отмечали, что возможность сделать задания частично или полностью не связанные с их профессиональной сферой расширили их кругозор. Так же они отметили, что стали больше общаться внутри своих проектных команд. После проекта «Инженерный стартап» студенты начали готовить заявку на конкурс технологических инициатив.

Заключение

Современное высшее образование требует от студентов освоения профессиональных и универсальных компетенций. Для успешного формирования компетенций можно использовать практико-ориентированные задания с применением различных методик и подходов. В работе был использован проектный подход как способ интеграции теоретических знаний и практических навыков. Проведенное исследование и реализация образовательных проектов в рамках дисциплины «Социология коммуникации и командная работа» подтвердили эффективность проектного подхода в формировании информационной компетентности у студентов высших учебных заведений. Проекты «Инженерный стартап» и «Культурный код», развивающий навыки деловой коммуникации и командной работы, способствовали не только улучшению навыков поиска, анализа и систематизации информации, но и их практическому применению при решении актуальных задач, связанных с современными вызовами информационного общества. Междисциплинарность проектов позволяет студентам использовать знания из многих областей и тем самым повышает их практическую значимость.

Анализируя результаты работы над проектом, можно сделать вывод о том, что студенты успешно освоили навыки критического и креативного мышления, работы с различными источниками данных на разных языках, а также создания и презентации результатов своей работы. В рамках работы над проектом студенты развивали не только информационную компетентность, но и такие важные навыки как работа в команде, деловая коммуникация и самоорганизация. Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение проектного подхода для развития информационной компетентности способствует не только углублению теоретических знаний, но и развитию практических навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. Абубакирова, М.И. Модель и педагогические условия формирования поисково-информационной компетентности студентов в коллективной проектной деятельности / М.И. Абубакирова // Пожарная и аварийная безопасность. – 2024. – № 2(33). – С. 6–13.
2. Березина Т.В. Использование метода проектов на уроках английского языка как средства формирования положительного интереса к иноязычной культуре // Системные Технологии – 2015. – № 16. – С. 3.
3. Бехтенова Е.Ф. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся: на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования. Дис. канд. пед. наук. – Новосибирск, 2006. – 276 с.
4. Гребенникова О.А. Проектная деятельность как средство развития познавательных интересов старшеклассников: Дис. канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2005. – 181 с.
5. Жуева А.Г. Сущность и структура информационной компетентности педагога профессионального обучения / В.О. Зинченко, А.Г. Жуева // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Серия 1.: Педагогические науки. Образование. – 2020. – № 1(40). – С. 37–46.
6. Лебедев К.Н. Педагогическое сопровождение развития информационной компетентности преподавателей / К.Н. Лебедев, М.И. Матайс // Научный альманах Центрального Черноземья. – 2022. – № 2–7. – С. 404–410. – EDN IHEXNV.
7. Осадчий, М.Д. Педагогическая диагностика в исследовании сформированности информационной компетентности студентов новых цифровых поколений / М.Д. Осадчий // Вестник Бурятского государственного университета. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. – 2023. – № 1. – С. 59–65.
8. Пудина С.И. Рабочая программа учебной дисциплины «Социология коммуникаций и командная работа» направление подготовки – 11.03.04 «Электроника и наноэлектроника». ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» 2024 г. – 13 с.
9. Тельнова, С.В. Междисциплинарный подход в процессе реализации проектной деятельности в неязыковом вузе / С.В. Тельнова // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 6(147). – С. 54–56. – EDN QDUPIW.
10. Терещенко, Е.И. Роль преподавателя в формировании информационной компетентности студентов / Е.И. Терещенко // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 203–207. – DOI 10.24412/1991–5497–2024–1104–203–207. – EDN GEDPXI.
11. Stevenson J.A. The Project Method of Teaching – The Macmillan Co, 1924. – 305 p.

PRACTICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE IN THE HUMANITARIAN STUDIES IN HIGHER EDUCATION

Gorbacheva E.A.

National Research University of Electronic Technology

The article is devoted to the development of information competence among higher school students. The article examines the practical

aspects of the formation of information competence among students of higher educational institutions in the context of humanities disciplines. The main purpose of the work is to confirm the hypothesis about the effectiveness of the project approach as a means of developing skills in working with information, including searching, analyzing, systematizing and applying data to solve professional problems. The author analyzes the implementation of two educational projects: "Information Security" and "Fundamentals of successful employment", conducted within the framework of the discipline "Sociology of Communication and Teamwork", which are aimed at developing critical thinking, digital technology skills and content creation among students. The article focuses on the importance of integrating project activities into the educational process for the formation of information competence necessary in the context of digital transformation of society. The research results show that the project approach contributes not only to the acquisition of theoretical knowledge, but also to the development of practical skills, which makes it an effective method of training competitive specialists. The article also offers recommendations for further implementation of the project approach in higher education programs.

Keywords: information competence, project approach, working with information, humanities, higher education.

References

1. Abubakirova, M.I. Model and pedagogical conditions for the formation of students' search and information competence in collective project activity / M.I. Abubakirova // *Fire and emergency safety*. – 2024. – № 2(33). – Pp. 6–13.
2. Berezina T.V. The use of the project method in English lessons as a means of forming a positive interest in foreign language culture // *System Technologies*– 2015. – No. 16. – p. 3.
3. Bekhtenova E.F. Pedagogical conditions for the formation of students' project activities: based on the material of the national and regional component of school historical education. Dis. candidate of Pedagogical Sciences. Novosibirsk, 2006. 276 p.
4. Grebennikova O.A. Project activity as a means of developing cognitive interests of high school students: Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. – Veliky Novgorod, 2005. – 181 p.
5. Zhueva A.G. The essence and structure of information competence of a professional education teacher / V.O. Zinchenko, A.G. Zhueva // *Bulletin of the Taras Shevchenko Luhansk National University. Series 1.: Pedagogical sciences. Education*. – 2020. – № 1(40). – Pp. 37–46
6. Lebedev K.N. Pedagogical support for the development of information competence of teachers / K.N. Lebedev, M.I. Matais // *Scientific almanac of the Central Chernozem region*. – 2022. – No. 2–7. – pp. 404–410. – EDN IHEXNV.
7. Osadchy, M.D. Pedagogical diagnostics in the study of the formation of information competence of students of new digital generations / M.D. Osadchy // *Bulletin of the Buryat State University. Humanitarian studies of Inner Asia*. – 2023. – No. 1. – pp. 59–65.
8. Pudina S.I. The work program of the discipline "Sociology of communications and teamwork" course of study – 11.03.04 "Electronics and nanoelectronics". «National Research University «Moscow Institute of Electronic Technology» 2024–13 p.
9. Telnova, S.V. Interdisciplinary approach in the process of project implementation in a non-linguistic university / S.V. Telnova // *Global scientific potential*. – 2023. – № 6(147). – Pp. 54–56. – EDN QDUPIW.
10. Tereshchenko, E.I. The role of the teacher in the formation of students' information competence / E.I. Tereshchenko // *The world of science, culture, and education*. – 2024. – № 1(104). – Pp. 203–207. – DOI 10.24412/1991–5497–2024–1104–203–207. – EDN GEDPXI
11. Stevenson J.A. *The Project Method of Teaching* –The Macmillan Co, 1924. – 305 p.

Проектно-ориентированное обучение как основа повышения самостоятельности студентов в изучении английского языка

Гребенникова Ирина Анатольевна,

к.п.н., доцент, заведующий кафедрой европейских и восточных языков Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема
E-mail: ira_greb@mail.ru

Султанова Бурулсун Карыбековна,

преподаватель, Нарынский государственный университет имени С. Нааматова
E-mail: bbksul23@gmail.com

Проектно-ориентированное обучение трансформирует подход к изучению английского языка, фокусируясь на практических задачах, которые развивают самостоятельность студентов и навыки командной работы. Этот метод опирается на теории Пиаже и Выготского, подчеркивающие важность обучения через опыт и социальное взаимодействие. Интегрируя теорию самоопределения, данный подход помогает студентам не только улучшить языковые навыки, но и развить критическое мышление. Практические примеры из Японии и Тайваня демонстрируют эффективность метода в усвоении новой лексики. Сочетая традиционные и инновационные образовательные стратегии, проектно-ориентированное обучение становится мощным инструментом изучения английского языка в 21 веке, отвечающим современным образовательным потребностям. Проектно-ориентированное обучение является развивающей образовательной технологией, позволяющей достигать значимые образовательные цели и добиваться весомых результатов в изучении английского языка.

Ключевые слова: проектно-ориентированное обучение, самостоятельность студентов, английский язык, конструктивистские теории, мотивация, совместная работа, самоопределение.

Современный мир предъявляет повышенные требования к межкультурной коммуникации, что обуславливает необходимость в актуальных и действенных методиках обучения, способствующих как овладению английским языком, так и развитию навыков самостоятельного обучения. Проектно-ориентированное обучение (project-based learning) зарекомендовало себя как эффективный метод решения этой комплексной задачи, гармонично сочетая коллективную работу с индивидуальным развитием компетенций [5].

Проектно-ориентированное обучение, базирующееся на конструктивистской теории, вовлекает студентов в практическую деятельность, имеющую реальное применение – от проведения социологических исследований до создания цифровых продуктов. Такой подход не только совершенствует языковые навыки обучающихся, но и стимулирует их способность к рефлексии относительно собственных образовательных процессов [4, 8].

Настоящее исследование ставит целью определение влияния проектно-ориентированного обучения на развитие автономности и мотивации студентов, а также формирование языковой и речевой компетенций студентов в процессе изучения английского языка. Дополнительно проводится сравнительный анализ эффективности проектно-ориентированного обучения относительно традиционных методик преподавания. Теоретический фундамент исследования составляют конструктивистские теории Ж. Пиаже, акцентирующие внимание на приобретении знаний через практический опыт [8], и Л. Выготского, подчеркивающего значимость социокультурного взаимодействия [4]. В качестве концептуальной основы используется теория самоопределения Э. Дечи и Р. Райана, фокусирующаяся на ключевых для личностного развития аспектах автономии, компетентности и социальной включенности [3].

Изучение мирового опыта использования проектной деятельности в учебном процессе подтверждают эффективность подхода. Так, К. Давидовф и К. Пиньеиро отмечают, что японские студенты, участвовавшие в проектной деятельности, демонстрируют высокие результаты в международных тестах на знание английского языка TOEIC. Авторы работы «Фольклор: Усиление воспитания характера в классе EFL» отмечают, что проекты по созданию подкастов, реализованные тайваньскими студентами, привели к увеличению запоминания лексики на 19% по сравнению с контрольной группой [1, 10].

Различные исследования подчеркивают высокую эффективность проектно-ориентированного обучения в контексте языкового образования. Кроме того, проектно-ориентированное обучение, интегрированное в традиционное, значительно улучшает навыки межличностной коммуникации, что было продемонстрировано в исследованиях турецких ученых [15].

Проектно-ориентированное обучение основано на конструктивистских теориях Ж. Пиаже и Л. Выготского. Эти теории подчеркивают активную роль, которую играют учащиеся в формировании знаний. Они предполагают, что обучение – это осмысление мира через взаимодействие с окружающей средой и другими людьми. Теория когнитивного развития Ж. Пиаже подчеркивает важность практического опыта и обучения через самопознание [8]. С другой стороны, социокультурная теория Л. Выготского подчеркивает, насколько важны социальные взаимодействия и язык для когнитивного развития [4]. Проектно-ориентированное обучение хорошо сочетается с этими идеями, вовлекая студентов в значимые проекты, которые требуют критического мышления, решения проблем и работы в команде.

В рамках изучения английского языка проектно-ориентированное обучение предлагает богатые условия для изучения и совершенствования языковых навыков. Участвуя в проектах, студенты сталкиваются с использованием языка в реальном мире, что развивает их коммуникативные способности. Коллаборативный аспект проектно-ориентированного обучения способствует социальному взаимодействию, позволяя студентам развивать языковые компетенции.

Проектно-ориентированное обучение – это погружение студентов в сложные задачи в течение длительного периода времени с целью создания конечного продукта. Основные принципы проектно-ориентированного обучения: аутентичность, исследование, активная позиция участника проектной деятельности, критика, рефлексия и саморефлексия способствуют самонаправленному обучению, закрепляя зоны ответственности за участниками проектной деятельности [6].

Проектная деятельность тесно связана с самостоятельным обучением. Самостоятельное обучение – это способность студентов ставить цели, планировать учебную деятельность и отслеживать свой результат [12]. Исследование Юлиани и Ленгканавати (2017) показывает, что проектно-ориентированное обучение значительно повышает самостоятельность обучающихся в изучении английского языка, демонстрируя более высокий уровень самоорганизации [14].

Упор в проектно-ориентированном обучении делается на свободу выбора проекта, методик исследования, инструментария, возможность самостоятельно выстраивать маршрутную карту и прогнозировать конечные результаты своей деятельности. Например, в тайваньской школе на уроках английского языка учащиеся, решившие создать

подкасты о местном фольклоре, лучше усваивали лексику и грамматические структуры, чем те, кто пользовались традиционными учебниками. Такая автономия согласуется с теорией самоопределения Дечи и Райана, которая подчеркивает автономию как ключевой фактор внутренней мотивации [1, 11, 5].

Самостоятельное обучение связано с внутренней мотивацией, которая имеет решающее значение для достижения эффективных результатов обучения. Проектно-ориентированное обучение естественным образом повышает мотивацию, позволяя студентам изучать интересующие их темы и участвовать в значимой для них деятельности, связанной с их личным опытом и целями. Согласно теории самоопределения Дечи и Райана (1985), для развития внутренней мотивации необходимы три основные психологические потребности: самостоятельность, компетентность и сопричастность. Проектно-ориентированное обучение эффективно удовлетворяет эти потребности, предоставляя студентам ответственность за свое обучение, возможности для развития навыков и приобретения совместного опыта, благодаря командной работе.

Исследование Су и др. [9] подтверждает идею о том, что проектно-ориентированное обучение повышает внутреннюю мотивацию и вовлеченность студентов, изучающих английский язык. Исследование показало, что обучающиеся были более мотивированы к участию в мероприятиях благодаря аутентичному и значимому характеру проектов. Например, студенты, работающие над реальными задачами, такими как создание социально-значимых проектов или разработка маркетингового плана для местного бизнеса, считали свой учебный опыт более актуальным и необходимым. Более того, совместные аспекты в значительной степени способствуют созданию позитивной учебной среды. Работа в группах помогает студентам развивать чувство родства и общности, что крайне важно для поддержания мотивации. Такая динамика сотрудничества не только улучшает усвоение языка, но и способствует развитию таких важных навыков, как работа в команде и коммуникация [2]. Проектно-ориентированное обучение – это мощный метод обучения, который не только повышает самостоятельность студентов, но и значительно увеличивает внутреннюю мотивацию и вовлеченность учащихся.

Сотрудничество является ключевым элементом проектно-ориентированного обучения, способствующим социальному взаимодействию и командной работе. В контексте изучения английского языка совместное обучение особенно полезно, поскольку оно обеспечивает реальную языковую практику и знакомство с различными точками зрения. Проектно-ориентированное обучение вовлекает студентов в групповые проекты, где они должны работать вместе для достижения общих целей. Такая совместная среда не только способствует усвоению языка, но и воспитывает чувство общности и единения. Исследование Давидоф-

фа и Пиньейро (2017) показало, что проектно-ориентированное обучение повышает вовлеченность и компетентность студентов за счет создания совместной учебной среды. Исследование показало, что студенты, участвующие в проектной работе, демонстрируют лучшие навыки решения проблем и более высокую способность эффективно работать в команде по сравнению с теми, кто учится в рамках традиционных образовательных программ [2].

Идея Л. Выготского о зоне ближайшего развития подчеркивает важность социальных взаимодействий в обучении. Согласно Л. Выготскому, студенты лучше всего учатся, когда они выполняют задания, которые выходят за рамки их текущих возможностей, при помощи более знающих сверстников или преподавателей. В рамках проектно-ориентированного обучения студенты часто работают в группах, поддерживая друг друга с помощью обратной связи. Такая командная работа помогает студентам развивать языковые навыки, критическое мышление и сотрудничество. Например, более продвинутые студенты могут помогать своим сверстникам, объясняя концепции, моделируя использование языка и предлагая конструктивные решения. Такое взаимодействие приносит пользу и тем, кто помогает, укрепляя свои собственные знания, и тем, кто получает помощь, способствуя их пониманию. Социокультурная теория Л. Выготского поддерживает аспект сотрудничества в проектно-ориентированном обучении, поскольку взаимодействие внутри группы позволяет обучающимся решать задачи, выходящие за рамки их индивидуальных возможностей [13].

В групповых проектах студенты естественным образом берут на себя разные роли, например, исследователя, редактора или ведущего, что помогает им полагаться друг на друга и развивать целый ряд навыков. Так, на примере опыта использования проектной деятельности в Японии школе в рамках изучения английского языка, студенты, работавшие над цифровым журналом о культурных традициях, развивали как *hard*, так и *soft* компетенции, развивая свои навыки использования английского языка.

В проектах обучающимся часто приходится представлять свои выводы, обсуждать идеи и распределять роли в группе, что очень помогает развивать коммуникативные навыки. Такая деятельность позволяет использовать язык в реальных условиях, что очень важно для развития коммуникативных компетенций. Согласно исследованию Лоуренса и др. [7], проекты повышают уровень владения языком студентами, поощряя активное участие и создавая возможности для содержательного общения. В исследовании отмечается, что студенты, участвующие в проектной деятельности, демонстрируют большую беглость, точность и уверенность в использовании языка. Кроме того, сотрудничество в рамках проектно-ориентированного обучения помогает студентам развить такие важные навыки, как активное слу-

шание, убеждение и разрешение конфликтов, которые ценны как в академической, так и в профессиональной среде. В проектах необходимо соблюдать баланс между структурой и гибкостью. Хорошо продуманная система оценивания обеспечивает ясность и в то же время дает свободу творчества.

Таким образом, глобальное использование проектно-ориентированного обучения в обучении английскому языку показывает его невероятный потенциал для развития коммуникативных, дискурсивных и компенсаторных компетенций. Интегрируя изучение языка в решение реальных проблем, проектная деятельность развивает лексические и грамматические навыки обучающихся, критическое мышление, а также способность к сотрудничеству, командной работы, самоорганизации и умению разрешать возникающие конфликты [1]. Проектное обучение отвечает трем ключевым компонентам теории самоопределения: автономии, компетентности и связи с другими людьми – что подтверждается сильной корреляцией между мотивацией и персонализированными заданиями и опытом. Опыт разных стран подчеркивает, что проектная деятельность позволяет удовлетворить запрос на формирование метапредметных компетенций в организации учебной деятельности. Проектно-ориентированное обучение в современной социокультурной реальности позволяет говорить об этом методе как о развивающей образовательной технологии, позволяющей достигать значимые образовательные цели и добиваться весомых результатов в изучении английского языка.

Литература

1. Антика, Р., Риндилла, Р., Асфина, Р., Сукма, Д., Нурмаясари, Д. Фольклор: Усиление воспитания характера в классе EFL. Москва: Просвещение, 2022. – 315 с.
2. Давидовф, К, Пиньейро, К. Проектно-ориентированное обучение и самонаправленное обучение. 3-я Международная конференция по достижениям в области высшего образования, 2017. – С. 112–128. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/104792/5631-17971-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Деси, Э.Л., Райан, Р.М. Внутренняя мотивация и самодетерминация в поведении человека / Э.Л. Деси, Р.М. Райан. – Нью-Йорк: Пленум Пресс, 1985. – 371 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Генарео, В. Р., Лайонс, Р. Проблемно-ориентированное обучение: Шесть шагов по разработке, внедрению и оценке. Faculty Focus, 30 ноября, 2015 <https://www.facultyfocus.com/articles/course-design-ideas/problem-based-learning-six-steps-to-design-implement-and-assess/>.
6. Лармер, Дж., Мергендоллер, Дж., Босс, С. Установление стандарта для обучения на ос-

нове проектов: Проверенный подход к тщательному обучению в классе. ASCD, 2015. – С. 15–30. https://www.researchgate.net/publication/318822669_Setting_the_Standard_for_Project_Based_Learning_A_Proven_Approach_to_Rigorous_Classroom_Instruction

7. Лоуренс, Дж., Димашки, Б., Сентеа, Д., Сингх, И. Фабрика обучения: Самонаправленное образование на основе проектов. М.: Юрайт, 2020. – 318 с.
8. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
9. Су, Ж., Чжэн, Ч., Сунь, Ж. Влияние проектно-ориентированного обучения на мотивацию и вовлеченность студентов. – Москва: Высшая школа, 2021. – 203 с.
10. Фокс, Э. Использование подкастов в классе EFL. Academia.edu, 2018. – С. 11–25. Локальная ссылка: file:///C:/Users/ACER/Downloads/Using_Podcasts_in_the_EFL_Classroom.pdf
11. Электронная библиотека EFLCafe.net. (2024, июнь). Продвижение автономии студентов в изучении языка. EFLCafe.net. Дата доступа: 24 февраля 2025 г. <https://eflcafe.net/promoting-student-autonomy-in-language-learning/>.
12. Холек, А. Автономность в изучении иностранных языков / А. Холек. – Оксфорд: Пергамон Пресс, 1981. – 87 с.
13. Чжун, Ж., Исмаил, Л., Ахмад, Н.К. Лингвистические особенности устной речи учащихся с разным уровнем владения языком. М.: Флинта, 2022. – 267 с.
14. Юлиани, Ю., Ленгканавати, Н.Ш. Проектно-ориентированное обучение в продвижении автономии ученика в классе EFL. Индонезийский журнал прикладной лингвистики, 2017. – С. 45–60. <https://ru.scribd.com/document/694813056/Yuliani-Y-Lengkanawati-N-S-2017-Project-based-learning-in-promoting-learner-autonomy-in-an-EFL-classroom-Indonesian-Journal-of-Applied-Lin>
15. Йылмаз, М., Дикилиташ, К. Совместное двуязычное преподавание в турецком контексте изучения английского языка. М.: Академия, 2021. – 231 с.

PROJECT-BASED LEARNING AS A BASIS FOR INCREASING STUDENTS' INDEPENDENCE IN LEARNING ENGLISH

Grebennikova I.A., Sultanova B.K.,

Sholom-Aleichem Priamursky State University, Naryn State University named after Satybaldi Naamatov

Project-based learning transforms the approach to learning English by focusing on practical tasks that develop students' independence and teamwork skills. This method is based on Piaget's and Vygotsky's theories, emphasizing the importance of learning through experience and social interaction. By integrating the theory of self-

termination, this approach helps students not only improve their language skills but also develop critical thinking. Teaching experience in Japan and Taiwan demonstrates the effectiveness of the method in learning new vocabulary. Combining traditional and innovative educational strategies, project-based learning is becoming a powerful tool for learning English in the 21st century that meets modern educational needs. Project-based learning is a developing educational technology that allows achieving meaningful educational goals and obtaining significant results in learning English.

Keywords: project-based learning, student independence, English, constructivist theories, motivation, teamwork, self-determination.

References

1. Antika, R., Rindilla, R., Asfina, R., Sukma, D., & Nurmayasa-ri, D. Folklore: Strengthening Character Education in the EFL Classroom. Moscow: Prosveshchenie, 2022. – 315 p.
2. Davidoff, K., Pinheiro, C. Project-based learning and self-directed learning. 3rd International Conference on Advances in Higher Education, 2017. – Pp. 112–128. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/104792/5631-17971-1-PB.pdf?sequence=1&is-Allowed=y>
3. Deci, E.L., Ryan, R.M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York: Plenum Press, 1985. – 371 p.
4. Vygotsky, L.S. Thinking and Speech / L.S. Vygotsky. – Moscow: Labirint, 1999. – 352 p.
5. Genereo, V.R., Lyons, R. Problem-based learning: Six steps for design, implementation, and assessment. Faculty Focus, November 30, 2015. <https://www.facultyfocus.com/articles/course-design-ideas/problem-based-learning-six-steps-to-design-implement-and-assess/>
6. Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. Setting the Standard for Project-Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction. ASCD, 2015. – Pp. 15–30. https://www.researchgate.net/publication/318822669_Setting_the_Standard_for_Project_Based_Learning_A_Proven_Approach_to_Rigorous_Classroom_Instruction
7. Lawrence, J., Dimashki, B., Sentea, D., Singh, I. Learning Factory: Self-Directed Project-Based Education. Moscow: Yurait, 2020. – 318 p.
8. Piaget, J. Psychology of Intelligence / J. Piaget. – St. Petersburg: Piter, 2003. – 192 p.
9. Su, J., Zheng, Ch., Sun, J. The Impact of Project-Based Learning on Motivation and Engagement of EFL Students. Moscow: Vysshaya Shkola, 2021. – 203 p.
10. Fox, Anne. (2018). Using Podcasts in the EFL Classroom. Academia.edu, 11–25. Local link: file:///C:/Users/ACER/Downloads/Using_Podcasts_in_the_EFL_Classroom.pdf
11. EFLCafe.net Electronic Library. (2024, June). Promoting student autonomy in language learning. EFLCafe.net. Retrieved February 24, 2025, from <https://eflcafe.net/promoting-student-autonomy-in-language-learning/>
12. Holec, H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford: Pergamon Press, 1981. – 87 p.
13. Zhong, J., Ismail, L., Ahmad, N.K. Linguistic Features of Students' Oral Speech with Different Language Proficiency Levels. – Moscow: Flinta, 2022. – 267 p.
14. Yuliani, Y., Lengkanawati, N.S. Project-based learning in promoting learner autonomy in an EFL classroom. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 2017. – Pp. 45–60. <https://ru.scribd.com/document/694813056/Yuliani-Y-Lengkanawati-N-S-2017-Project-based-learning-in-promoting-learner-autonomy-in-an-EFL-classroom-Indonesian-Journal-of-Applied-Lin>
15. Yilmaz, M., Dikilitas, K. Collaborative Bilingual Teaching in the Turkish Context of English Language Learning. Moscow: Academia, 2021. – 231 p.

Методы эффективного формирования универсальной компетенции по выработке командной стратегии для достижения поставленной цели на практических занятиях по менеджменту

Долганова Дарья Владимировна,

кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия» ГПС МЧС России
E-mail: dasha13-15@mail.ru

Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц. кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия» ГПС МЧС России
E-mail: opk@sibpsa.ru

В статье рассмотрены методы эффективного формирования универсальной компетенции по выработке командной стратегии для достижения поставленной цели, рассмотрены умения и навыки по организации и руководству команды курсантами Сибирской пожарно-спасательной академии, применяя принципы личностного и профессионального роста, действуя в духе сотрудничества на практических занятиях по менеджменту. Показана важность и значимость принятия решений с соблюдением морально-этических принципов и норм взаимоотношений в коллективе, проявляя при этом уважение к мнению и культуре других членов команды. В данной статье проанализированы умения и навыки распределения ролей в условиях командного взаимодействия, предложены методы оценки своих действий, планирования и управления тайм-менеджмента, что несомненно способствует формированию данной универсальной компетенции, формированию управленческой культуры и управленческого восприятия курсантов в их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: командная стратегия, принципы личностного и профессионального роста, планирование, управленческая культура.

Актуальность исследования

В современных реалиях сегодняшнего дня командная стратегия является важнейшим фактором планирования, организации, координации и мотивации для эффективного применения умений и навыков, направленных на реализацию успешной деятельности организации.

Для того чтобы создать эффективную команду необходимо правильно подобрать людей и распределить роли, обозначив миссию, цель и задачи организации. Под командным взаимодействием понимается слаженность работы, основанная на взаимном уважении и признании с соблюдением морально-этических принципов в коллективе. Командная работа требует не только наличие профессиональных навыков, но и умения взаимодействовать с людьми. Если в коллективе создана благоприятная морально-психологическая обстановка, доверие, высокий уровень мотивации, то выполнять работу люди будут с наибольшей отдачей, ответственностью и продуктивностью.

Цель исследования – выявить эффективные методы по выработке командной стратегии для достижения наилучшего результата, применяя принципы личностного и профессионального роста, действуя в духе сотрудничества на практических занятиях по менеджменту.

Начинающему руководителю целесообразно развивать личную эффективность, а именно умение достигать поставленных целей, оптимально применяя собственные ресурсы и ресурсы организации. Для этого нужно развивать знания тайм-менеджмента, лидерские качества, навык целеполагания, а также стратегическое мышление. Если менеджер умеет мыслить стратегически, то он способен лучше распределять время и ресурсы на текущие потребности, а также предвидеть и планировать будущие риски. Стратегия определяет миссию и корпоративные ценности, видение, стратегические цели и задачи, приоритетные направления деятельности, необходимые ресурсы, методы и средства решения стратегических задач [1, с. 36].

При изучении темы «Социально-психологические основы менеджмента» курсанты Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России на практических занятиях по менеджменту для освоения универсальной компетенции по выработке командной стратегии применяют умения и навыки, которые позволяют им взаимодействовать с кол-

лективом в духе сотрудничества, грамотно распределять роли в команде, решать конфликтные ситуации. Применяя проблемно-ориентированный метод, на практическом занятии создаются специальные условия, в которых курсанты, опираясь на приобретённые знания, самостоятельно обнаруживают и осмысливают учебную проблему, действуя в целях поиска и обоснования наиболее оптимального решения. Данный метод способствует развитию коммуникативных навыков, развитию самостоятельности, ответственности, нестандартности мышления, что несомненно поможет им в их будущей профессиональной деятельности. Также на практических занятиях по менеджменту применяется ролевой подход, который предполагает, что при командном взаимодействии поведение участников может быть скорректировано за счет изменения состава ролей и их исполнения при этом отношения в команде выстраиваются на взаимном уважении, понимании своего и чужого вклада для достижения наилучшего результата. Так, например, перечень планируемых результатов обучения по менеджменту, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы представлен следующим образом (таблица 1).

Таблица 1. Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине «Менеджмент» [2, с. 4]

Код и содержание компетенции	Индикатор достижения компетенции	Результаты обучения
УК-3. Способен организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели	УК-3.3. Умение действовать в духе сотрудничества; принимать решения с соблюдением морально-этических принципов и норм взаимоотношения в коллективе; проявлять уважение к мнению и культуре других; определять цели и работать в направлении личностного и профессионального роста	Умеет работать в коллективе, применяя принципы личностного и профессионального роста, действуя в духе сотрудничества
	УК-3.4. Владение навыками распределения ролей в условиях командного взаимодействия; методами оценки своих действий, планирования и управления временем	Знает методику ранжирования в условиях осуществления производственных задач

Для освоения данной универсальной компетенции менеджеру необходимо знать методику ранжирования для решения определенных производственных вопросов. Методика ранжирования позволяет менеджеру определить те задачи, которые необходимо решать в первую очередь. Кроме того, данная методика позволяет эффективно распределять роли в условиях командного взаимодействия, что будет способствовать выработке командной стратегии в целом и принятию эффективных управленческих решений. Менеджер дол-

жен понимать всю важность и ответственность, осуществляя руководство, так как от него зависит каким путем двигаться, какие принципы и методы применять, создавая при этом ту рабочую атмосферу, в которой каждый член команды будет чувствовать себя значимым и ценным сотрудником тем самым обеспечивая высокую производительность труда.

Заключение

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что для выработки эффективной командной стратегии необходимо использовать комплексный подход, который включает в себя методику ранжирования, которая позволяет эффективно распределять роли в условиях командного взаимодействия, проблемно-ориентированный метод, применяя который курсанты, опираясь на приобретённые знания, самостоятельно обнаруживают и осмысливают учебную проблему, действуя в целях поиска и обоснования наиболее оптимального решения, а также ролевой подход, который предполагает, что при командном взаимодействии поведение участников может быть скорректировано за счет изменения состава ролей и их исполнения, при этом отношения в команде выстраиваются на взаимном уважении, понимании своего и чужого вклада для достижения наилучшего результата, а также другие методы и принципы личностного и профессионального роста, направленные на достижение высокой эффективности при осуществлении руководства и организации командного взаимодействия на долгосрочной основе.

Литература

1. Абрамов, В.С. Стратегический менеджмент: учебник и практикум для вузов / В.С. Абрамов, С.В. Абрамов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 434 с.
2. Безруких Д.В. Рабочая программа по дисциплине «Менеджмент», 2019. – 22 с.
3. Корниенко, В.И. Командообразование: учебник для вузов / В.И. Корниенко. – Москва: Издательство Юрайт, 2021–291 с.
4. Ружанская, Л.С. Стратегический менеджмент: учебное пособие / Л.С. Ружанская, Е.А. Якимова, Д.А. Зубакина; [под общ. ред. д-ра экон. наук Л.С. Ружанской]; Мин-во науки и высш. образования РФ. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019–112 с.
5. Трифонова, С.А. Теория и практика командной работы: учебно-методическое пособие / С.А. Трифонова, О.Н. Саковская; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2021–40 с.

METHODS FOR EFFECTIVE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCE IN DEVELOPING A TEAM STRATEGY TO ACHIEVE THE SET GOAL IN PRACTICAL CLASSES ON MANAGEMENT

Dolganova D.V., Savin A.P.
Siberian Fire and Rescue Academy

The article considers methods of effective formation of universal competence in development of team strategy for achievement of the set goal, considers skills and abilities in organization and management of the team by cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy, applying principles of personal and professional growth, acting in the spirit of cooperation in practical classes on management. The importance and significance of decision-making in compliance with moral and ethical principles and norms of relationships in the team, while showing respect for the opinion and culture of other team members is shown. This article analyzes the skills and abilities of role distribution in the conditions of team interaction, offers methods of assessment of their actions, planning and time management, which undoubtedly contributes to the formation of this universal competence, the formation of management culture and management perception of cadets in their professional activities.

Keywords: team strategy, principles of personal and professional growth, planning, management culture.

References

1. Abramov, V.S. Strategic Management: a textbook and practical training for universities / V.S. Abramov, S.V. Abramov. – 4th ed., revised and enlarged. – Moscow: Yurait Publishing House, 2025. – 434 p.
2. Bezrukikh D.V. Work program for the discipline “Management”, 2019. – 22 p.
3. Kornienko, V.I. Team Building: a textbook for universities / V.I. Kornienko. – Moscow: Yurait Publishing House, 2021–291 p.
4. Ruzhanskaya, L.S. Strategic Management: a textbook / L.S. Ruzhanskaya, E.A. Yakimova, D.A. Zubakina; [under the general editorship of Doctor of Economics L.S. Ruzhanskaya]; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. – Yekaterinburg: Ural University Publishing House, 2019–112 p.
5. Trifonova, S.A. Theory and Practice of Teamwork: A Tutorial / S.A. Trifonova, O.N. Sakovskaya; Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. – Yaroslavl: Yaroslavl State University, 2021–40 p.

Педагогическое сопровождение в условиях использования гибридных моделей обучения студентов художественно-педагогического направления

Ларкина Наталья Андреевна,

магистрант кафедры дизайна и технологий, ФГБОУ ВО
«Владивостокский государственный университет»
E-mail: larkina.natalia@vvsu.ru

Дьячкова Людмила Германовна,

д.п.н., профессор Высшей школы архитектуры
и градостроительства ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
E-mail: 003795@togudv.ru

В публикации анализируются возможности организации педагогического сопровождения студентов высшей школы, обучающихся по проектно-художественным направлениям образования. Используемые в образовательном процессе цифровые технологии, обеспечивающие смешанные форматы реализации программ обучения, позволяют учитывать компоненты педагогического сопровождения как структурообразующие, объясняющие пути обеспечения эффективности профессиональной работы педагогов со студентами как в традиционной аудиторной форме, так и в условиях гибридного обучения или удаленного доступа. По мере совершенствования образовательных технологий и разработки цифровых дидактических инструментов реализации процесса обучения педагогам представляется возможным решение методических задач, основанных необходимостью определения качества образовательных продуктов содержательно, методологически и методически. Авторы публикации полагают, что моделирование электронного учебного контента, предоставляемого студентам с целью обеспечения качества обучения, должно соответствовать ключевым компонентам педагогического сопровождения и способно обеспечить эффективность учебной деятельности в случаях дублирования его функциональных параметров в моделях проектирования курсов обучения на удаленном доступе.

Ключевые слова: онлайн, обучение, технологии, цифровизация, педагогическое сопровождение, проектно-художественное образование, эксперимент.

Введение

По мере развития цифровых технологий и постепенного внедрения таковых в образовательный процесс, даже в проектно-художественных направлениях, которые по мнению традиционно мыслящих педагогов не предполагаются областью их эффективного использования, в обществе формируется осмысление неизбежности их использования, формируемого не только становлением дистанционного обучения, но и естественным для коммуникаций процессом технологического обновления. Учитывая изменения в форматах реализации образовательных программ, ускорившиеся в результате преодоления пандемии COVID-2019, необходимым мыслится анализ особенностей использования онлайн-курсов, проектируемых университетами на платформе LMS Moodle. В рамках публикации авторы рассматривают детали осуществления педагогического сопровождения в практике художественно-педагогического образования на примере направления подготовки 44.03.05 «Изобразительное искусство и игропедагогика» в предметно-методическом модуле по профилю «Изобразительное искусство» (ФГБОУ ВО ВВГУ, г. Владивосток).

Принимая во внимание инструментальный характер определения «педагогическое сопровождение» [7, с. 129], авторы оценивают возможности его эффективной реализации в процессе преподавания дисциплин: «Цветоведение и колористика», «Рисунок», «Живопись», «Основы композиции», «Основы графической и изобразительной перспективы», как заведомо сложных вне непосредственного очного взаимодействия, тяжело воспроизводимо в ситуации удаленного доступа, что позволяет считать **тему публикации актуальной**.

Степень изученности данной темы достаточна на основании трудов И.И. Калины [4, с. 5] в области использования информационных технологий в образовании, И.М. Красильникова [6, с. 99], Е.А. Климова, обращающим внимание на проблемы осуществления образовательного процесса в дистанционном формате [5] и др., и тем не менее, с каждым годом требует уточнения, актуализации ранее полученных данных, что определяет **новизну результатов, формируемых в ходе исследования**. Анализ положений нормативно-правовой базы, благодаря которым специфику процесса цифровизации сферы образования следует рассматривать как государственную стратегию [8], обеспечивающую особую значимость национальных образовательно-технологических инициатив,

обнаруживает последовательность формирования мировоззренческих оснований мышления, поведения, мотивации у студентов и определяет обновление дидактики, очевидное в соответствии с трудами В.И. Блинова [2], М.В. Дулинова [2], Е.Ю. Есенина [2], В.П. Шibaева [11] и др., свидетельствующими о цифровой трансформации процессов, соответствующих уровню высшего образования.

Объект исследования – педагогическое сопровождение студентов художественно-педагогического направления обучения.

Предмет исследования – структурообразующие компоненты процесса педагогического сопровождения, позволяющие моделировать эффективность обучения студентов.

Целью исследования является изучение возможностей применения цифровых технологий в формате онлайн-курсов в практике художественно-педагогического образования, соответствующих содержательному наполнению структурообразующих компонентов педагогического сопровождения студентов в учебном процессе.

Методология системного подхода определяет методы, использованные в процессе организации исследования: теоретические (анализ, формализация), эмпирические (наблюдение, опрос) и статистические, определяющие использование и актуализацию профессионально значимых, исторически сформировавшихся данных, проверку их действенности в условиях эксперимента и изложение в форме визуализированной статистики для подтверждения правомерности предложенной тактики обеспечения педагогического сопровождения учебной деятельности студентов в условиях смешанного обучения.

Основная часть

Анализируя возможности педагогического сопровождения студентов в процессе реализации гибридных форм образования, можно использовать тот факт, что под современными образовательными технологиями И.И. Калина [4] подразумевает методы обучения, которые в свою очередь используют возможности информационных технологий при формировании у учащихся знаний, умений и навыков, соответствующих требованиям стремительно развивающегося общества и экономики

Применение таких технологий повышает также и доступность образования – использование онлайн-курсов, электронных библиотек и платформ дистанционного обучения предоставляют возможность получения знаний вне зависимости от местоположения, социального статуса или физических ограничений. Цифровой формат упрощает возможность включения разнообразных интерактивных элементов в процесс обучения, повышая вовлеченность учащихся.

Тем не менее, важным является то обстоятельство, что цифровые технологии являются лишь инструментом, и качество их применения зависит

от преподавателя и его навыков работы с цифровыми методами. Такие методы обучения представляют собой использование различных типов технологий, формирующих знания, умения и навыки у обучающихся. Некоторые из наиболее популярных цифровых способов организации обучения предполагают:

- работу с электронными учебниками, которые представляют собой цифровую версию традиционных печатных книг, некоторые версии могут содержать мультимедийные элементы, такие как видео, аудио, анимации и интерактивные задания, что позволяет студентам лучше усваивать материал [10, с. 87];
- онлайн-курсы с возможностью дистанционного обучения с помощью сетевых технологий, реализуемых на платформах Coursera, Udemu, Stepik, предоставляющих курсы, разработанные ведущими университетами и возможность участия экспертов в различных предметных областях с целью реализации внешней оценки [7, с. 168];
- виртуальные классы для организации занятия онлайн с использованием видеоконференций, иных форм общения для проведения лекций, семинаров и мастер-классов в условиях удаленного доступа;
- игрофикацию (Gamification), подразумевающую внедрение игровых элементов в учебный процесс, участие в соревнованиях и получение наград, что «является эффективным приемом повышения мотивации» [1, с. 1];
- облачные сервисы, как один из инструментов совместной работы над проектами и организации учебного процесса, определяющий возможность сбора и редактирования информации одновременно значительным количеством участников обмена данными [4, с. 27].

Подобные методы популярны в системе образования, не только из-за доступности информации, но и возможности развивать навыки работы с различными интерфейсами и информационными инструментами. Не только методы, но и цифровые инструменты и сервисы для обучения продолжают развиваться и совершенствоваться, разрабатывая новые технологии для повышения качества и вариативности образования. В свою очередь на различных электронных образовательных платформах размещают онлайн-курсы, они выступают наиболее популярными формами дистанционного обучения, заключающегося в систематизированном образовательном процессе, построенного с использованием цифровых технологии формирующих дисциплину, которая обеспечена учебно-методическими материалами и вариативными формами контроля [2, с. 127].

Как и любой другой метод онлайн-курсы, используемые в системе высшего образования, имеет некоторые особенности при их использовании. Кроме уже выделенного ранее гибкого расписания, при котором студент имеет возможность регулировать нагрузку и распределять время само-

стоятельно, в процесс обучения легко добавлять современные технологии и инструменты, такие как видео-лекции, интерактивные задания и форумы для обсуждений, что помогает сделать процесс обучения более динамичным и интересным. Также легко отследить в индивидуальном порядке прогресс студента на основе статистики, преподаватели могут давать персональные рекомендации и советы, основываясь на достижениях и потребностях конкретного учащегося.

Несмотря на перечисленные преимущества, имеются и ограничения, успешное освоение онлайн-дисциплин требует высокой самодисциплины и ответственности, так как студенту приходится самостоятельно организовывать своё время и следить за выполнением заданий. Отсутствие внешнего контроля может привести к снижению мотивации и отставанию от программы [2, с. 130, 9, 11].

Следующей особенностью онлайн-обучения является отсутствие непосредственного общения с преподавателями и сокурсниками. Однако, преподавателем дисциплин «История культуры и искусства России» и «История культуры и искусства зарубежных стран» в ФГБОУ ВО «ВВГУ» успешно разработан и реализован курс в электронной системе обучения (ЭОС) университета, при этом практические занятия проходят в очном формате, позволяя проводить защиты предусмотренных проектов и заданий в аудитории, а также сразу получать обратную связь в формате обсуждения, что играет важную роль в художественном образовании.

Преподавателю для разработки онлайн-курса, отвечающего целям и задачам дисциплины, необходимо владеть компетенциями, заключающимися в умении профессионально применять различные инструменты, методы и средства для реализации учебного процесса в цифровом пространстве. Созданный онлайн-курс должен отвечать современным запросам общества, быть актуальным и при этом соответствовать требованиям ФГОС [3, с. 148].

Однако, существует вероятность технической неисправности цифровых и информационных средств, из-за чего педагог может испытывать трудности в коммуникации со студентами с помощью различных цифровых каналов связи, что может стать причиной снижения качества преподаваемых дисциплин.

Эти недостатки подчеркивают, что выбор дисциплины, которую планируется реализовывать на электронной образовательной платформе, должен быть обоснован и продуман, так как некоторые компетенции невозможно освоить без практических занятий в аудиториях и мастерских. Важен и выбор платформы для разработки курса, прежде всего следует изучить функционал и возможности сервиса.

Образовательный онлайн-курс представляет собой структурированную программу обучения, которая размещается на специальной обра-

зовательной платформе, обеспечивающей доступ к размещению учебных материалов – видео-лекций и презентаций, текстов и электронных книг, практических заданий и тестов, иных дополнительных ресурсов (ссылок на статьи, книги, видео). Коммуникационными инструментами на платформах выступают чат или форум для общения участников друг с другом и с преподавателем, система личных сообщений для индивидуальной поддержки и возможности для проведения вебинаров и видеоконференций. Система оценивания может состоять из автоматизированных тестов и квизов, ручного оценивания преподавателем выполненных заданий, самостоятельных проектов и групповых работ, экзамена или итогового проекта.

Примерами таких платформ является Stepik, Coursera, Udemu и электронные системы обучения вузов (ЭОС), проанализировав их содержание в части разработки образовательного онлайн-курса, можно выделить несколько основных обобщенных блоков: «Курс», «Общение со студентами» и «Аналитика». В главный раздел о курсе входит описание и содержание.

Пример содержания образовательного онлайн-курса аналогичен с тематическим планом в рабочих программах дисциплин, также присутствуют разделы, в которых находятся не только темы занятий, но практические и самостоятельные задания, на усмотрение преподавателя каждая тема, либо же только раздел завершается формой контроля – тестом или проектным заданием. Последней структурной частью является итоговая аттестация, которая включает в себя тестирование по всем разделам и темам.

В блок «Общение со студентами» можно размещать новости, касающиеся учебного процесса, осуществлять комментирование и проводить проверку решений заданий, назначенных преподавателем. Просмотр статистики, табеля успеваемости, отчеты по студентам размещены в блоке «Аналитика».

Администрирование в части создания и управления учетных записей пользователей, распределение ролей и предоставление прав доступа на разных платформах отличаются, к примеру, на Stepik данными правами обладает сам автор курса, в электронных системах обучения вузов чаще всего преподаватели не имеют доступа к этим функциям, назначением ролей и утверждением курса занимается специалист университета.

Функциональные особенности и содержание образовательного онлайн-курса являются весьма гибкими и изменяются в соответствии с потребностями образовательной программы, обеспечивая доступность материалов, удобную навигацию по курсу, эффективные механизмы оценки и поддержку участников.

Тем не менее, даже при условии создания онлайн-курса, отвечающего критериям и требованиям федеральных государственных стандартов, современным тенденциям в образовании, важным

является педагогическое сопровождение онлайн-курсов, направленное на поддержку студентов в условиях удаленного доступа. Будучи отличным от традиционного образовательного процесса, оно имеет несколько вариантов применения. Дисциплина может быть полностью вынесена на самостоятельное изучение, когда преподаватель контролирует успеваемость и выполнение задания непосредственно через платформу, оставляя замечания, комментарии и оценки, используя систему обратной связи. В этом случае преподаватель выступает скорее в роли наставника, который направляет студента, помогая ему планировать время занятий и организовывать учебный процесс.

Так же онлайн-курс является средством цифровой поддержки дисциплины, и в таком случае выполнение домашних заданий и изучение лекционного материала переносятся в область самостоятельной работы [10]. Тем не менее, преподаватель принимает решение о том, какие именно элементы курса и в каком формате следует разместить на электронной платформе. Этот вариант позволяет более плотно взаимодействовать со студентами, как в групповом, так и в индивидуальном формате.

В целях обеспечения доказательства правомерно предложенных условий осуществления педагогического сопровождения в данном исследовании представлены **три группы**, изучающие одну и ту же дисциплину этико-экологической направленности, учитывая, что:

- первая не имеет курса, прописанного в системе электронного обучения;
- вторая занимается в очном формате на практических занятиях в аудиториях, лекции поддерживаются ЭОС;
- третья группа самостоятельно занимается в дистанционном формате.

Первая группа проходила данную дисциплину на первом курсе обучения, в ее было составе 18 человек, аттестации показали, что:

- в первой текущей аттестации успеваемость группы составляла 4,06 по пятибалльной шкале оценивания;
- во второй текущей аттестации средний балл снизился до 3,77;
- промежуточная аттестация показала средний балл 4,18.

При получении обратной связи после снижения уровня успеваемости были выявлены слабые места и скорректирована программа курса – лекционные материалы предоставлялись группе для свободного конспектирования в рамках домашнего задания, так как в течении занятий студенты упомянули о том, что у них возникают трудности при написании конспекта и параллельного усвоения материала, который объясняет преподаватель.

На практических занятиях для закрепления материала подготавливались короткие видеоматериалы о теме прошлой лекции, после чего студенты приступали к выполнению заданий. Увели-

чение средний балла по завершению курса обнаружило положительную динамику успеваемости группы после внесения изменений, что отражено в табличном режиме (Табл. 1.) и представлено диаграммой (Диагр.1.).

Вторая группа изучала дисциплину на выпускном курсе, состояла из 15 человек. В очном формате у данной группы осуществлялись только практические занятия, лекционные были вынесены на самостоятельное изучение в системе электронного обучения, там же опубликованы домашние задания и тесты для самоконтроля по каждой теме.

Успеваемость группы в первой текущей аттестации составляла 4,27 по пятибалльной шкале оценивания, средний балл во второй текущей аттестации – 4,60. После проведения итоговой аттестации успеваемость группы составляла 4,73. В ходе проверки обратной связи, были сделаны следующие выводы: личное взаимодействие на практических занятиях помогает в закреплении и восприятии материала, и уменьшает время, затраченное на выполнение заданий, так как остается возможность получить ответ от преподавателя на вопросы, связанные с поставленной задачей. Результаты, полученные группой, представлены в таблице (Табл. 1.) и с помощью диаграммы (Диагр. 1.).

Третья группа из 7 студентов, также, изучала дисциплину на выпускном курсе и занималась полностью в системе электронного обучения самостоятельно, лишь последнее занятие проводилось в аудитории для решения контрольного тестирования. Средний балл первой текущей аттестации составил 2,87 по пятибалльной шкале оценивания, после чего внутри платформы были направлены оповещения с напоминанием о необходимости решить пропущенные задания и тесты. Вторая аттестация группы завершилась средним баллом 3,29.

Успеваемость группы по итоговой аттестации возросла в сравнении с промежуточными результатами и составила 3,86 балла, что так же представлено в таблице (Табл. 1.) и диаграммой (рис. 1.). В ходе последнего занятия студенты этой группы отмечали, что им было сложно самостоятельно планировать время из-за чего часто пропускали сроки сдачи заданий, а также без напоминаний преподавателя не всегда верно отслеживали темы курса.

Таблица 1. Результаты рубежной аттестации студенческих групп, участвующих в эксперименте

Рубежная аттестация в семестре	Баллы/успеваемость по пятибалльной системе		
	Первая группа	Вторая группа	Третья группа
Первая текущая аттестация	4,06	4,27	2,87
Вторая текущая аттестация	3,77	4,60	3,29
Промежуточная аттестация	4,18	4,73	3,86
Динамика успеваемости (%)	2,96%	10,77%	34,49%

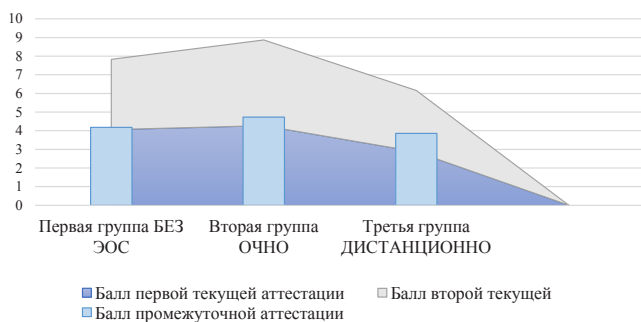


Рис. 1. Динамика изменений показателей успеваемости у групп, участвующих в эксперименте

Реализованное экспериментальное исследование показало, что педагогическое сопровождение является обязательной частью электронных курсов – наиболее успешные показатели успеваемости демонстрирует группа, на занятиях с которой онлайн-курс имел лишь частичное применение, будучи вспомогательным инструментом для преподавателя и студентов. Обучающиеся в группе, на занятиях с которой не использовался ЭОС, отметили нехватку ресурса, к которому можно обратиться за уточнением используемой на лекциях информации. В третьей группе, наоборот, по мнению студентов не хватало личного взаимодействия с преподавателем.

Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют, что несмотря на различные организационные формы занятий, связь студентов с педагогом, даже на уровне оценочных суждений, своевременной реакции на предоставляемые для проверки задания, рефлексивных комментариев высоко в обучающимися, признающими их демонстрацией заинтересованности педагогов в процессе усвоения знаний и формирования необходимых профессиональных компетенций. Студенты, отметили важность использования интерактивных платформ для организации обучения, поскольку сочли таковые соответствующими комплексному решению задач адаптации к условиям обучения и внедрению цифровых форм образования. Результаты опроса студентов, оценивающих контакта с педагогами, в том числе и в условиях дистанционно реализуемого обучения, представлены в таблице (Табл. 2.) и диаграмме (рис. 2.).

Таблица 2. Компоненты педагогического сопровождения, реализуемого в условиях онлайн- и смешанных форм обучения

Компоненты педагогического сопровождения	1 группа чел./%	2 группа чел./%	3 группа чел./%
Сохранение заинтересованности в результатах обучения (мотивация)	5/27,8%	2/13,35%	3/42,8%
Наличие обратной связи с педагогом	9/50%	5/30,3%	5/71,4%
Возможность преодоления языкового барьера в обучении (визуализация)	2/11%	1/6,7%	1/14,3%
Индивидуализация обучения	1/5,6%	2/13,35%	2/28,6%

Окончание

Компоненты педагогического сопровождения	1 группа чел./%	2 группа чел./%	3 группа чел./%
Адаптивные методики преподавания	1/5,6%	1/6,7%	1/14,3%
Психологически комфортная среда обучения	18/100%	10/66,7%	5/71,4%

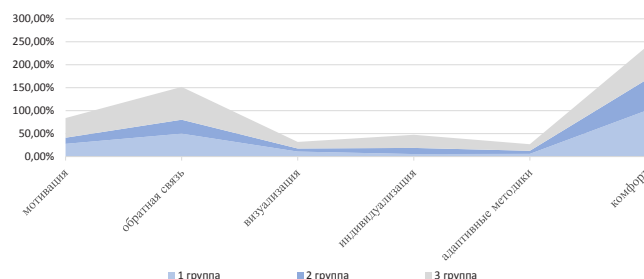


Рис. 2. Компоненты педагогического сопровождения, определяемые участниками эксперимента как значимые

Таким образом, студенты определили наиболее значимые для себя компоненты педагогического сопровождения, которые смогли осмыслить в процессе реализации обучения с использованием дистанционных инструментов образовательного процесса: максимально приемлимым стал компонент психологического комфорта, ощущаемый в результате возможности консультаций с реальным педагогом или при предоставлении развернутой системы поддержки обучения онлайн. Также, высоко оценивалась готовность педагога к своевременной и адекватной обратной связи, поскольку таким образом поддерживалась мотивация к учению, познавательной деятельности у студентов. Средние позиции в рейтинге предпочитаемых компонентов педагогического сопровождения в условиях смешанного обучения получили интеракции, возможность индивидуализации обучения, использование различных форм работы с аудиторией как продвижение адаптивных методик обучения и визуализация учебного контента [12].

Учитывая приведенные данные, можно полагать, что использование цифровых инструментов реализации учебного процесса, допускающее организацию различных способов достижения эффективности обучения, соответствует структурным компонентам процесса педагогического сопровождения обучающихся и воспроизводит его содержательные, стратегические параметры.

Заключение

Подводя итог исследованию возможности реализации педагогического сопровождения обучающихся в условиях смешанного формата образовательного процесса, следует отметить не только использование цифровых технологий как результата обновления дидактических инструментов формирования профессиональных результатов образования, но и необходимости взаимодействия педагогов с обучающимися, демонстрирующего высокий уровень

сформированности профессиональной этики преподавателей, определяемой ответственностью и способностью к эмпатии.

Литература

1. Бахметьева И.А. Игрофикация в образовании / И.А. Бахметьева, Р. Н. Яйлаева // Науки об образовании. – 2024. – Т. 29, № 1(96). – С. 1–3.
2. Блинов, В.И., Дулинов, М.В., Есенин, Е.Ю., Сергеев И.С. / Смешанное обучение и кризисы мотивации. Доступ: URL: <https://newtonew.com/higher/motivation-in-blended-learning> (Дата обращения: 20.03.2015).
3. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация / Н.В. Гречушкина // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 6. – С. 125–134.
4. Другова Е.А. Передовые технологии, трансформирующие образование: обзор международной конференции EdCrunch Томск 2020 / Е.А. Другова // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 146–151.
5. Калина И.И. О мерах, направленных на внедрение современных образовательных технологий / И.И. Калина // Вопросы образования. – 2005. – № 3. – С. 5–32.
6. Климов Е.А. Психология труда: учебник для вузов / Е.А. Климов [и др.], под общ. редакцией Е.А. Климова, О.Г. Носковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 308 с.
7. Красильников И.М. Педагогический потенциал цифровых технологий и его реализация в художественном образовании / И.М. Красильников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. Т. 1, № 2 (59). – С. 95–104.
8. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / Под ред. Сластенина В.А., Колесниковой И.А. М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
9. Померанцева Н.Г. Особенности формирования иноязычной социокультурной компетенции средствами массовых открытых онлайн курсов / Н.Г. Померанцева, Т.А. Сырина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4 (21). – С. 167–170.
10. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (дата обращения: 23.03.2025).
11. Фадеичев С. Пандемия COVID-19 История коронавирусных ограничений в России. – Текст: электронный / С. Фадеичев // ТАСС. – 2022. – 2 июля. – URL: <https://tass.ru/info/15101389>
12. Чебенева О.Е. Применение системы управления обучением (LMS) в образовательной деятельности / О.Е. Чебенева, А.В. Натальсон, А.А. Зассеев // Педагогический журнал. – 2023. Т. 13, № 1–1. – С. 590–597.
13. Шибаев, В.П., Шибаева, Л.М. Теоретические аспекты организации самостоятельной работы студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov> (дата обращения: 23.02.2021).
14. Ярмук К.В. Типология средств цифрового сопровождения образовательного процесса / К.В. Ярмук // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2024. – Т. 29, № 1(96). – С. 83–89.

PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE CONTEXT OF USING HYBRID MODELS OF TEACHING STUDENTS OF THE ARTISTIC AND PEDAGOGICAL DIRECTION

Larkina N.A., Dyachkova L.G.

Vladivostok State University; Pacific State University

The publication analyzes the possibilities of organizing pedagogical support for students of higher education studying in project-artistic areas of education. The digital technologies used in the educational process, providing mixed formats for the implementation of training programs, make it possible to take into account the components of pedagogical support as structure-forming, explaining the ways to ensure the effectiveness of the professional work of teachers with students both in the traditional classroom and in the conditions of hybrid learning or remote access. As educational technologies improve and digital didactic tools for implementing the learning process are developed, it seems possible for teachers to solve methodological problems based on the need to determine the quality of educational products in terms of content, methodology and methodology. The authors of the publication believe that the modeling of electronic educational content provided to students in order to ensure the quality of training should correspond to the key components of pedagogical support and can ensure the effectiveness of educational activities in cases of duplication of its functional parameters in the models of designing courses for remote access.

Keywords: online, learning, technology, digitalization, pedagogical support, project-based art education, experiment.

References

1. Bakhmeteva I.A. Gamification in Education / I.A. Bakhmeteva, R.N. Yaylaeva // Educational Sciences. – 2024. – Vol. 29, No. 1 (96). – P. 1–3.
2. Blinov, V.I., Dulinov, M.V., Yesenin, E.Yu., Sergeev I.S. / Blended Learning and Motivation Crises. Access: URL: <https://newtonew.com/higher/motivation-in-blended-learning> (Accessed: 20.03.2015).
3. Grechushkina N.V. Online Course: Definition and Classification / N.V. Grechushkina // Higher Education in Russia. – 2018. – Vol. 27, No. 6. – P. 125–134.
4. Drugova E.A. Advanced technologies transforming education: a review of the international conference EdCrunch Tomsk 2020 / E.A. Drugova // University management: practice and analysis. – 2020. – Vol. 24, No. 4. – P. 146–151.
5. Kalina I.I. On measures aimed at the introduction of modern educational technologies / I.I. Kalina // Education issues. – 2005. – No. 3. – P. 5–32.
6. Klimov E.A. Psychology of labor: a textbook for universities / E.A. Klimov [et al.], edited by E.A. Klimov, O.G. Noskova. – 2nd ed., revised. and additional – Moscow: Yurait Publishing House, 2024. – 308 p.
7. Krasilnikov I.M. Pedagogical potential of digital technologies and its implementation in art education / I.M. Krasilnikov // Domestic and foreign pedagogy. – 2019. Vol. 1, No. 2 (59). – P. 95–104.
8. Pedagogical support of a child in education: a teaching aid for students of higher educational institutions / Ed. Slastenin V.A., Kolesnikova I.A. Moscow: Publishing center “Academy”, 2006. – 240 p.

9. Pomerantseva N.G. Features of the formation of foreign language socio-cultural competence by means of massive open online courses / N.G. Pomerantseva, T.A. Syrina // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. – 2017. – Vol. 6. No. 4 (21). – P. 167–170.
10. Decree of the President of the Russian Federation of 09.05.2017 No. 203 “On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030”. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (date of access: 23.03.2025).
11. Fadeichev S. COVID-19 Pandemic History of Coronavirus Restrictions in Russia. – Text: electronic / S. Fadeichev // TASS. – 2022. – July 2. – URL: <https://tass.ru/info/15101389>
12. Chebeneva O.E. Application of the Learning Management System (LMS) in Educational Activities / O.E. Chebeneva, A.V. Natalsen, A.A. Zasseev // *Pedagogical Journal*. – 2023. Vol. 13, No. 1–1. – P. 590–597.
13. Shibaev, V.P., Shibaeva, L.M. Theoretical aspects of organizing independent work of students // *Problems of modern pedagogical education*. 2018. No. 61–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov> (date of access: 02/23/2021).
14. Yarmak K.V. Typology of digital support tools for the educational process / K.V. Yarmak // *Psychopedagogy in law enforcement agencies*. – 2024. – Vol. 29, No. 1 (96). – P. 83–89.

Профессиональная направленность математической подготовки будущих инженеров

Евхута Николай Александрович,

кандидат физико-математических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова»
E-mail: evhuta@gmail.com

Евхута Ольга Николаевна,

кандидат физико-математических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова»
E-mail: evhuta@gmail.com

В статье представлены выводы о необходимости трансформации вузовского обучения математике в инженерных вузах. Особенно важным в данном контексте представляется модернизация методик обучения математики, которые должны обеспечить не только освоение фундаментальных теоретических знаний, но и навыков решения сложных, наукоемких задач профессиональной деятельности. Представлены недостатки традиционных подходов к обучению математике будущих инженеров. Обоснована необходимость следования практико-ориентированному подходу. Подробно описана сущность принципа междисциплинарной интеграции и принципа предпочтения практико-ориентированных (проблемных) заданий в наполнении курса. Представлены принципы отбора практико-ориентированных заданий по математике. Особое внимание уделено кейс-методу в рассматриваемой нами области.

Ключевые слова: инженер, математика, математическая подготовка, междисциплинарность, практико-ориентированный подход, профессионально-направленная задача, кейс-метод

Динамические изменения внешней среды обуславливают необходимость внесения изменений в подходы к организации профессионального образования. Современная дидактика акцентирует стремление к повышению сознательности, активности и самостоятельности студентов, а также потребность в овладении практическими умениями и навыками [11, с. 125]. Особенно важным в данном контексте представляется модернизация методик обучения математики в вузе, которые на современном этапе эволюции образовательных систем должны обеспечить не только освоение фундаментальных теоретических знаний, но и навыков решения сложных, наукоемких задач профессиональной деятельности.

Математическая подготовка, как известно, выступает одним из фундаментальных компонентов профессиональной компетентности будущих инженеров [4, с. 72]. Как показывает наблюдение за педагогической практикой, многие студенты, обучающиеся по инженерным специальностям, по завершении курса по математике умеют вычислять производные функции одной и нескольких переменных, владеют разнообразными методами интегрирования, умеют находить решение дифференциальных уравнений и т.п. При этом далеко не все студенты способны применять математические знания для решения профессиональных задач. У многих студентов наблюдаются пробелы в таких компетентностных областях, как установление причинно-следственных связей, создание аналогий и обобщений, соотнесение математических понятий с понятиями из профессиональной предметной области [8, с. 69].

Традиционные подходы к обучению математике будущих инженеров обладают следующими недостатками:

- (1) относительная изолированность математического курса от прикладных дисциплин, что снижает значимость математики в сознании студентов;
- (2) формализм и абстрактность изложения, недостаток реальных примеров из инженерной практики;
- (3) недостаточное применение цифровых технологий и программных инструментов, что затрудняет в последующем реальную производственную деятельность при первом трудоустройстве;
- (4) однообразие методов обучения, ограниченное использование инновационных педагогических технологий.

Подобная ситуация приводит к противоречию между запросами работодателей, нуждающихся

в квалифицированных молодых инженерных кадрах, готовых оперативно включиться в производственную деятельность, и фактическим уровнем профессиональных компетенций выпускников инженерных вузов.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости переориентации педагогических подходов в сторону формирования умений применять теоретические знания в производственных, технологичных практических ситуациях. В данной связи все чаще в научной литературе высказывается мнение о переходе к практико-ориентированному подходу к обучению будущих инженеров. Данный подход реализуется посредством организации разных видов практических занятий, наполнения содержания дисциплин практико-ориентированными задачами, применения активных и интерактивных практико-ориентированных образовательных технологий.

Особенно важно внедрять практико-ориентированный подход в обучении математике, так как именно математический аппарат выступает универсальным инструментальным средством решения задач прикладного характера в инженерной области [5, с. 146].

Практико-ориентированный подход, по нашему мнению, реализуется на базисе двух ключевых дидактических принципов: принципа междисциплинарной интеграции и принципа предпочтения практико-ориентированных (проблемных) заданий в наполнении курса. Рассмотрим эти принципы более подробно.

Междисциплинарная интеграция как условие обучения профессиональной направленности математической подготовки студентов-инженеров

Междисциплинарность в рассматриваемом нами контексте представляет собой формирование межпредметных связей посредством интеграции и координации предметных знаний из разных областей. В общем виде междисциплинарную интеграцию можно определить в качестве взаимосвязи между темами, разделами, предметами, учебными дисциплинами, основанной на объединении идей всестороннего раскрытия исследуемого явления и процессов [9, с. 213].

Во многих современных исследованиях принцип междисциплинарности считается неотъемлемым условием реализации практико-ориентированного подхода к обучению математике. По мнению ряда специалистов, качественная подготовка студентов, обучающихся на инженерных факультетах, априори невозможна без реализации межпредметных связей между математикой и профессионально-ориентированными дисциплинами [3, с. 15]. Междисциплинарность при подготовке будущих специалистов не только повышает качество теоретических знаний, но и в значительной степени способствует формированию практических навыков, что в результате обеспечит

успешное выполнение профессиональных задач при трудоустройстве [9, с. 210–211].

Следование принципу междисциплинарности в обучении математическим дисциплинам устраняет вышеописанный разрыв между теоретическим характером изучения математического содержания и необходимостью практического навыка применения теоретических знаний в профессиональной деятельности инженера.

Математика является фундаментальным инструментом для моделирования, анализа и оптимизации инженерных систем. Однако традиционный подход к преподаванию математики на уровне вузов зачастую предполагает относительную изолированность математического знания от прикладных инженерных дисциплин, что затрудняет применение математических методов на практике. Внедрение математических концепций в изучение механики, материаловедения, электротехники, информатики и других дисциплин позволяет студентам лучше понимать взаимосвязи между теоретическими и практическими аспектами их специальности.

Как следует из вышеизложенного, междисциплинарный подход напрямую связан с еще одним дидактическим принципом – принципом доминирования практико-ориентированных (проблемных) заданий в наполнении курса.

Практико-ориентированные задания как способ обеспечения профессиональной направленности математической подготовки будущих инженеров

В основе практико-ориентированного подхода к обучению математике находится т.н. профессионально-направленная задача. Профессионально направленную задачу можно определить в качестве задачи с практическим содержанием из профессиональной области, а также из курсов общепрофессиональных и специальных дисциплин инженера [1, с. 30]. Принцип применения практико-ориентированных заданий предполагает комплексный пересмотр содержания обучения, в том числе и его целей, которые должны осознаваться будущими инженерами в процессе выполнения практико-ориентированных учебных действий [3, с. 16].

Трансформация подхода к изучению математики в сторону практической ориентированности подразумевает отбор или создание специальных профессионально направленных задач. Далеко не любая задача может считаться практико-ориентированной. Для того, чтобы предлагаемые студентам задания выполняли требуемую задачу, при их отборе следует руководствоваться рядом методологических принципов. Обобщив научные разработки в данной области, представим следующие принципы отбора практико-ориентированных заданий по математике для будущих инженеров.

Во-первых, задачи должны соответствовать целям и содержанию математической подготовки, не вступать в противоречие с программным материалом. Инженерные задачи должны быть направлены на развитие ключевых математических ком-

петенций, на формирование навыков в области математического моделирования, анализа данных, применения численных методов и алгоритмов.

Во-вторых, профессионально-ориентированные задачи должны предполагать следование принципу междисциплинарной интеграции: их решение должно быть возможно исключительно при условии совмещения знаний из нескольких областей, в т.ч. математики и профессиональных инженерных дисциплин.

В-третьих, сложность задачи должна соответствовать текущему уровню компетенций и знаний студентов; кроме того, предполагается варьирование сложности заданий и наличие заданий с дополнительными условиями/осложненным решением [1, с. 80]. Важно учитывать уровень подготовки студентов, обеспечивая поступательное усложнение задач в соответствии с учебным планом.

В-четвертых, задача должна соответствовать актуальным представлениям и современным инженерным задачам, быть максимально приближенной к реальному контексту инженерной практики на предприятии. Такие задачи чаще всего имеют сюжетно-проблемный характер, описывая реальную производственную проблему. В данном контексте исследователи определяют профессионально-ориентированную задачу как задачу, «в основе которой находится профессиональный сюжет, демонстрирующий поставленную проблемную ситуацию», возникающую в соответствующем сегменте инженерной деятельности и мотивирующую студентов к использованию математического аппарата при ее решении [8, с. 72].

В-пятых, решение практической задачи должно выполняться в том числе посредством методом исследовательского, творческого поиска, а не на основе прописанных в учебниках алгоритмов. Исследовательский и творческий поиск является неотъемлемой частью профессиональной деятельности инженера. В отличие от учебно-теоретических заданий, предполагающих однозначное решение, в реальной практике инженеры сталкиваются с неопределенностью, многовариантностью решений и необходимостью адаптации решений под конкретные производственные условия.

Вышеописанный практико-ориентированный подход может быть реализован посредством разного рода инновационных педагогических технологий; посредством активных и интерактивных методов обучения, игрового обучения, метода проектов. Тем не менее, по нашему мнению, оптимальной методикой обучения инженеров математике и дисциплинам специальности выступает кейс-метод, соответствующий всем вышеперечисленным критериям.

Кейс-технология как способ обеспечения профессиональной направленности математического образования

Кейс-технология является собой специфический метод обучения, в рамках которого преподаватели

и студенты принимают активное участие в процессе решения задач и обсуждении ситуаций из опыта реальных специалистов и предприятий. В основе кейс-методологии находится метод активного проблемно-ситуационного анализа [2, с. 12].

Кейс-метод позволит будущим инженерам применять математические расчеты в технической области, а также сформировать в их сознании адекватное представление о роли математических компетенций в профессиональной деятельности.

Структурной единицей любого кейс-метода является кейс. Кейс представляет собой описание реальной практической проблемной ситуации, для разрешения которой требуется интеграция знаний из разных областей [10, с. 195]. Среди преимуществ кейс-метода в области инженерного образования специалисты выделяют повышение познавательного интереса, развитие гибкости мышления, самостоятельности, формирование особого типа когнитивной активности – т.н. инженерного мышления.

Качественный кейс должен обладать особыми параметрами, среди которых выделим следующие: (1) реалистичность и связь с текущей инженерной практикой; (2) междисциплинарность и возможность решения посредством математического инструментария; (3) множественность путей решения, отсутствие единого правильного ответа; (4) применение цифровых технологий для проведения расчета, анализа данных, моделирования, визуализации и проч.; (5) условия кейса должны подразумевать наличие определенных пробелов во вводных данных и потребность в их поиске или формировании гипотез; (6) учет ограничений финансовых, временных, технических ресурсов, что свойственно реальной инженерной практике; (7) рефлексивный характер – возможность анализа предложенных решений и работы над ошибками.

В некоторых случаях работа над кейсом подразумевает групповое взаимодействие студентов, что, в свою очередь, положительно сказывается на «мягких» и метакогнитивных навыках, которые также требуются инженерным кадрам [6, с. 20].

Современный инженер должен уметь эффективно взаимодействовать в коллективе, анализировать информацию, принимать решения в условиях неопределенности. В подобном контексте кейс-метод становится мощным инструментом развития как предметных, так и метакогнитивных компетенций.

Работа в группе требует от студентов совместного обсуждения проблемы, поиска возможных решений и координации действий, что способствует развитию коммуникативных навыков, критического мышления и умения работать в команде. Инженерные задачи, как правило, сложны и многокомпонентны, что делает невозможным их эффективное решение без разделения обязанностей и взаимной поддержки членов трудового коллектива на предприятии. Таким образом, групповое взаимодействие позволяет воспроизвести реальные условия работы инженеров, ведь успех проек-

та, реализуемого на производстве, зависит от согласованности действий всех его исполнителей.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

- На современном этапе система вузовского образования находится на стадии активных трансформаций, что обусловлено необходимостью переориентации обучения в сторону практических компетенций.
- Математическая подготовка выступает одним из фундаментальных компонентов профессиональной компетентности будущих инженеров. Методики обучения математики в вузе должны обеспечить не только освоение фундаментальных теоретических знаний, но и навыков решения сложных задач, возникающих в реальной профессиональной деятельности.
- На сегодняшний день обучение математике будущих инженеров обладает рядом недостатков: изолированность математического курса от прикладных дисциплин, формализм и абстрактность изложения, недостаточное применение цифровых технологий, однообразие методов обучения.
- Практико-ориентированный подход реализуется на базисе двух ключевых дидактических принципов: принципа междисциплинарной интеграции и принципа предпочтения практико-ориентированных заданий в наполнении курса.
- Междисциплинарность в обучении математике следует понимать как формирование межпредметных связей между математикой и дисциплинами специальности. Математика является фундаментальным инструментом для моделирования, анализа и оптимизации инженерных систем.
- В основе практико-ориентированного подхода к обучению математике находится профессионально-направленная задача – задача с практическим содержанием из профессиональной области, а также из курсов общепрофессиональных и специальных дисциплин инженера.
- Для того, чтобы предлагаемые студентам задания выполняли требуемую задачу, при их отборе следует руководствоваться рядом методологических принципов: соответствие уровню знаний студентов и содержанию математической подготовки; следование принципу междисциплинарной интеграции, максимальное приближение к реальному контексту инженерной практики, применение методов исследовательского, творческого поиска.
- Кейс-метод позволяет будущим инженерам применять математические расчеты в технической области, что позволяет сформировать в их сознании адекватное представление о роли математических компетенций в профессиональной деятельности.
- Качественный кейс в обучении математике будущих инженеров представляет собой междисциплинарную многовариантную задачу, усло-

вия которой приближены к реальным, решение которых благоприятно сказывается на развитии аналитического мышления, навыков работы с цифровыми технологиями и командного взаимодействия.

Литература

1. Аммосова, М.С. Профессиональная направленность обучения математике студентов горных факультетов вузов как средство формирования их математической компетентности: дис. ... канд. пед. наук / М.С. Аммосова. – Красноярск, 2009. – 180 с.
2. Архипова, Н.А. Метод кейс-стади как один из методов формирования профессиональных компетенций в процессе изучения математики / Н.А. Архипова, Н.Н. Евдокимова, В.В. Максимов, Т.В. Рудина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2022. – № 82. – С. 11–17.
3. Бадак, Б. А. О принципах практико-ориентированного обучения математике студентов технического университета / Б.А. Бадак, Н.В. Бровка // THEORIA. – 2023. – № 2. – С. 11–21.
4. Бова, Т.И. Об организации дифференцированного обучения математике будущих инженеров / Т.И. Бова, Е.Н. Дроздович, О.И. Кузьменко // ОНВ. ОИС. – 2018. – № 4. – С. 72–75.
5. Гребенкина, А.С. Система практико-ориентированных задач как средство формирования математических умений у студентов технических специальностей / А.С. Гребенкина // Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – № 1. – С. 145–150.
6. Зубова, Е.А. Критерии отбора исследовательских профессионально-ориентированных задач при обучении математике студентов технических вузов / Е.А. Зубова, В.Н. Осташков, Е.И. Смирнов // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 4. – С. 16–22.
7. Ёллыев, Э. Обучение горных инженеров / Э. Ёллыев, К. Язгылыджов, А. Сарыев, Г. Розыев, А. Сеидова // Символ науки. – 2024. – № 11–1–2. – С. 31–32.
8. Озерова, Т.С. Формирование компонентов критического мышления студентов горного вуза на основе интеграции математики и специальных дисциплин горного дела и геологии / Т.С. Озерова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 68–78.
9. Ойчуева, Р.Р. Использование интегративного подхода в преподавании курса математики современным инженерам – требование времени / Р.Р. Ойчуева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 4–3 (91). – С. 210–214.
10. Сергеева, Е.В. Профессиональная ориентация обучающихся горнодобывающей отрасли в процессе обучения высшей математике /

Е.В. Сергеева, И.В. Глаголева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84–4. – С. 194–197.

11. Сясина, Т.В. Исследование познавательной активности будущих инженеров в процессе обучения математике / Т.В. Сясина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 3 (83). – С. 125–129.

ORIENTATION TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN TEACHING FUTURE ENGINEERS MATHEMATICS

Evkhuta N.A., Evkhuta O.N.

Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI)

The article presents conclusions on the need to transform university teaching of mathematics in engineering universities. Particularly important in this context is the modernization of mathematics teaching methods, which should ensure not only the acquisition of fundamental theoretical knowledge, but also the skills to solve complex, knowledge-intensive problems of professional activity. The shortcomings of traditional approaches to teaching mathematics to future engineers are presented. The need to follow a practice-oriented approach is substantiated. The essence of the principle of interdisciplinary integration and the principle of preference for practice-oriented (problem-based) tasks in the course content are described in detail. The principles of selection of practice-oriented tasks in mathematics are presented. Particular attention is paid to the case method in the area under consideration.

Keywords: engineer, mathematics, mathematical training, interdisciplinarity, practice-oriented approach, professionally-focused task, case method.

References

1. Ammosov, M.S. Professional orientation of teaching mathematics of students of mining faculties of universities as a means of forming their mathematical competence: dis. ... Cand. ped. Sciences / M.S. Ammosov. – Krasnoyarsk, 2009. – 180 p.

2. Arkhipova, N.A. Case-Stadi method as one of the methods for the formation of professional competencies in the process of studying mathematics / N.A. Arkhipov, N.N. Evdokimova, V.V. Maximov, T.V. Rudina // News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, biological sciences. – 2022. – No. 82. – S. 11–17.
3. Badak, B.A. On the principles of practical-oriented teaching mathematics of students of the Technical University / B.A. Badak, N.V. Brovka // Theoria. – 2023. – No. 2. – S. 11–21.
4. Bova, T.I. On the organization of differentiated training of mathematics of future engineers / T.I. Bova, E.N. Drozdovich, O.I. Kuzmenko // Onv. OIS. – 2018. – No. 4. – S. 72–75.
5. Grebenkina, A.S. The system of practice-oriented tasks as a means of forming mathematical skills among students of technical specialties / A.S. Grebenkin // Humanitarian and social sciences. – 2024. – No. 1. – S. 145–150.
6. Zubov, E.A. Criteria for the selection of research professionally oriented tasks in teaching mathematics of students of technical universities / E.A. Zubov, V.N. Ostashkov, E.I. Smirnov // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2008. – No. 4. – S. 16–22.
7. Olelyev, E. Education of mining engineers / E. Olelyev, K. Yazgilydzhov, A. Saryev, G. Rozyev, A. Seidova // Symbol of Science. – 2024. – No. 11–1–2. – S. 31–32.
8. Ozerova, T.S. Formation of the components of critical thinking of students of a mountain university based on the integration of mathematics and special disciplines of mining and geology / T.S. Ozerov // Pedagogical education in Russia. – 2022. – No. 2. – S. 68–78.
9. Oychuyeva, R.R. Using an integrative approach in teaching a course of mathematics to modern engineers – the requirement of time / R.R. Oychuyeva // International Journal of Humanitarian and Natural Sciences. – 2024. – No. 4–3 (91). – S. 210–214.
10. Sergeeva, E.V. Professional orientation of students of the mining industry in the process of teaching higher mathematics / E.V. Sergeeva, I.V. Glagolev // Problems of modern pedagogical education. – 2024. – No. 84–4. – S. 194–197.
11. Syasin, T.V. The study of the cognitive activity of future engineers in the process of teaching mathematics / T.V. Syasin // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. – 2021. – No. 3 (83). – S. 125–129.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов при обучении в неязыковой магистратуре

Закотнова Полина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для специальных целей, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: zakotnova@mail.ru

Чудинова Анастасия Юрьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков для специальных целей, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: nastasiya_chudo@mail.ru

Статья посвящена проблеме профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов, обучающихся в неязыковой магистратуре, развитие которой является одной из целей обучения иностранному языку на этом уровне высшего образования. В статье рассмотрено содержание коммуникативной компетенции, а также обозначены сложности, с которыми могут столкнуться участники образовательного процесса в ходе учебной деятельности. Высказано предположение о том, что для эффективного развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции необходимо предложить студентам комплекс заданий, который в сочетании с использованием методов активного обучения и интернет-ресурсов приведет к достижению указанной цели. Приводится пример комплекса заданий по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» для магистрантов экономических направлений, где при работе над каждым модулем дисциплины учитывается как развитие индикаторов коммуникативной компетенции, так и использование тех или иных методов и приемов обучения.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам; обучение в неязыковой магистратуре, универсальные компетенции, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, методы активного обучения.

Введение

В настоящее время в системе высшего образования России происходят значительные изменения. Согласно Указа Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования», с 1 сентября 2026 года планируется переход всех российских университетов на обновленную систему высшего образования. Вместо существующей структуры «бакалавр – магистр» вводится новая система уровней: «базовое высшее» образование и «специализированное высшее образование», к уровню которого относятся в том числе и программы магистратуры. Срок освоения программ магистратуры специализированного высшего образования от 1 года до 3 лет в зависимости от направления подготовки [7]. При этом отмечается, что перед вузами стоит задача усиления подготовки высококвалифицированных специалистов, а также фундаментальных начал.

Цель обучения иностранному языку в рамках магистерской подготовки не претерпевает глобальных изменений и состоит в формировании коммуникативной компетенции, необходимой для межкультурного и профессионального общения. Однако с учетом меняющихся требований к качеству подготовки будущих специалистов необходимо найти максимально эффективные технологии и методы обучения, которые приведут к достижению поставленной цели.

Данное исследование нацелено на изучение методов обучения иностранному языку в магистратуре, которые способствуют развитию у студентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. В ходе исследования были поставлены следующие задачи: 1) рассмотреть содержание и особенности формирования коммуникативной компетенции (УК-4) при обучении в магистратуре; 2) изучить технологии и методы обучения иностранному языку с целью формирования комплекса заданий, способствующих развитию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции; 3) провести апробацию предложенного комплекса заданий на практике.

Теоретическую базу данной работы составили публикации таких исследователей, как А.А. Вербицкий, Е.М. Базанова, О.А. Никитенко, С.В. Данилова, И.Е. Федоров и др.

Практическая значимость работы состоит в том, что предложен комплекс интерактивных заданий, включая использование интернет-сервисов и ресурсов, который способствует развитию про-

фессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Изложение основного материала исследования

Подготовка квалифицированного специалиста, обладающего необходимыми компетенциями в своей профессиональной и смежных областях знаний, готового к профессиональному и личностному росту, является основной задачей магистратуры. Эта задача может быть эффективно решена в рамках компетентного подхода к обучению в магистратуре, который предполагает, помимо владения профессиональными знаниями и умениями, готовность применить эти умения непосредственно в сфере своей профессии; упор не столько на учебно-познавательную деятельность, сколько на использование приобретенных навыков в ходе творческого решения различных практических профессиональных задач. В исследовании О.А. Никитенко отмечается, что магистрант должен обладать интегрированными знаниями, которые предполагают владение специальными дисциплинами и владение способами поиска дополнительной информации по выбранной специальности на иностранном языке [5]. И.М. Кондюрина в своей работе также подчеркивает, что магистрант должен владеть методологией научной работы, методами получения, обработки, фиксации научных данных и информации, в том числе чтобы осуществлять коммуникацию в научных целях [4, с. 109]. Такие требования находят отражение и в языковой подготовке магистрантов, что, в свою очередь, предполагает владение общенаучным и профильным тезаурусом, навыками деловой и научной коммуникации.

В рамках универсальной компетенции «Коммуникация» магистрант должен быть способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия. В частности, это подразумевает, что он организует общение, используя современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке; создает грамматически, лексически, стилистически верные тексты разных жанров в целях организации профессионального и академического общения; способен аргументированно отстаивать свои позиции и идеи в процессе академической и профессиональной коммуникации. Таким образом, развивается профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция (ПИКК). За основу было взято определение ПИКК Е.М. Базановой, которая понимает под ней «совокупность профессиональных знаний и практических умений в области применения иностранного языка, а также профессионально-значимых свойств личности, обеспечивающих успешное межкультурное взаимодействие специалистов в иноязычной профессиональной среде» [1].

Очевидно, что процесс развития ПИКК является многогранным, поэтапным, при этом магистранты сталкиваются с определенными сложностями. Так,

в исследовании И.Е. Федорова говорится о «прагматическом разрыве» – выпускники неязыковых специальностей, особенно те, которые закончили вуз несколько лет назад, с большим трудом могут решать коммуникативные задачи на иностранном языке в рамках своей профессиональной деятельности [8, с. 279]. В качестве причин этого явления приводится целый ряд так называемых стоп-факторов, которые можно наблюдать в практике работы с магистрантами, изучающими иностранный язык. В частности, можно говорить о таких ситуациях, как: ориентация обучения на знания, а не на развитие коммуникативных умений; небольшое количество часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык (в профессиональной коммуникации)» в рамках большинства магистерских программ в региональных вузах; отсутствие внеучебной практики развиваемых коммуникативных навыков (участия в международных конференциях, семинарах, программах обмена и т.п.); в принципе позиционирование предмета «Иностранный язык» как входящего в учебный план и «номинально обязательного», а не как средства личностного и профессионального роста.

Е.М. Базанова также отмечает наличие трудностей овладения терминологической лексикой изучаемого подязыка специальности, а именно: магистранты не всегда справляются с определением значения сложных и конвертируемых слов, правильным использованием таких лексических единиц при составлении собственных высказываний, пополнением своего словарного запаса на основе учета правил и моделей словообразования [1].

Вышеуказанные факторы могут привести к снижению мотивации со стороны магистрантов изучать профессионально-ориентированный иностранный язык, к освоению лишь формальной стороны иноязычной академической и профессиональной коммуникации. Соответственно, и преподаватель, работающий с магистрантами, сталкивается со сложностями организации процесса обучения.

Говоря о деятельности преподавателя иностранного языка на этом уровне высшего профессионального образования следует отметить, что он выступает в роли скорее наставника, нежели учителя: преподаватель задает вектор работы по освоению профессионально-ориентированного иностранного языка, ориентирует магистрантов в области множества академических текстов, Интернет-ресурсов, вспомогательных интерактивных обучающих программ и т.д. Ведущая роль принадлежит студентам, которые осуществляют контролируемую самостоятельную работу по изучению иностранного языка, активно погружаются в моделируемые ситуации делового и академического общения, отвечают за результаты своего обучения.

Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции предполагает использование разнообразных технологий, методов и приемов обучения иностранному языку, которые

способствуют максимальному погружению магистрантов в профессиональную иноязычную среду через языковые и речевые задания. К таким заданиям традиционно можно отнести чтение статей, обзоров, просмотр видеороликов на изучаемую научную тематику; дискуссии; дебаты; ролевые игры; анализ кейсов; мини-проекты; составление тезаурусов и динамичных словарей; написание резюме и сопроводительного письма; написание деловых писем различного характера (запрос, заявка, жалоба и т.д.); участие в интернет-опросах, онлайн-тестированиях, вебинарах (в том числе организуемых работодателями). Подобные задания в рамках учебно-познавательной деятельности не только моделируют профессиональную деятельность магистрантов, но и позволяют им быть реально вовлеченными в нее, наиболее полным образом овладевать иноязычным общением в академической и деловой среде.

Ряд исследователей также подчеркивает важность междисциплинарных связей, не только на программах бакалавриата, но и в особенности магистерских программах [5; 6]. О.А. Чекун считает оправданным использование сценарного подхода, так как он делает возможным интеграцию профессиональных знаний в процесс обучения иностранному языку, применение профильных, языковых, аналитических, коммуникативных навыков и умений в ходе работы над различными сценариями, отражающими реалии профессиональной деятельности [9].

О.А. Никитенко в своем исследовании делает акцент на так называемые интегративные задания, то есть комплексные многофункциональные задания, которые выполняются в несколько этапов индивидуально или в малых группах на основе использования ресурсов интернет [5]. Работа над подобными заданиями ведет к формированию как иноязычной компетенции, так и лингвокомпьютерной компетенции, поскольку эти задания основаны на использовании ИКТ и интернета, знакомят магистрантов с имеющимися интернет-ресурсами, раскрывают возможности их применения на протяжении всего обучения иностранному языку и даже в последующей профессиональной деятельности.

В 2022–2024 гг. проводился эксперимент с группами магистрантов факультета экономики, психологии и менеджмента ОмГУ, в котором приняли участие в общей сложности 44 человека. Цель эксперимента заключалась в поиске и апробации комплекса заданий, способствующих развитию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». В связи с крайне небольшим объемом часов, выделенных на эту дисциплину (20 аудиторных часов), обучение строится на модульной основе и включает в себя три основных блока: «Studying for a Master's Degree», «Academic English», «Professional communication». В каждом модуле идет работа над развитием ком-

понентов (индикаторов) УК-4, а именно: освоением языковых средств и лексико-грамматической системы языка; выражением своих мыслей в рамках научного и делового общения, основываясь на языковых и стилистических нормах, приемах и стратегиях эффективного речевого общения; созданием текстов академической направленности, освещающих результаты научной деятельности.

На констатирующем этапе эксперимента был проведен предварительный диагностический тест, отражающий владение базовой академической и профессионально-ориентированной лексикой (Academic English), а также умения поддерживать коммуникацию в ситуациях профессионально-делового общения (отреагировать на вопросы собеседника относительно учебы и профессиональной деятельности, ситуаций делового характера; задать аналогичные вопросы). 25% магистрантов успешно справились с предложенными заданиями, наличие фонетических и незначительных грамматических ошибок не повлияло на успешность коммуникации. У 75% магистрантов наблюдались значительные затруднения как в подборе слов, так и при формулировании своих высказываний, что говорит о недостаточном уровне сформированности умений иноязычной научной и деловой коммуникации.

На формирующем этапе эксперимента предполагалась работа по развитию ПИКК в двух группах – контрольной и экспериментальной. В контрольной группе работа по развитию УК-4 проходила с использованием традиционных форм работ и методов обучения. За основу было взято учебно-методическое пособие для магистрантов, содержащее аутентичные тексты, аудио и видео материалы, знакомящие студентов, в частности, с процессом получения магистерской степени по схожим специальностям в ведущих университетах, с проблематикой научных исследований и тенденций в области экономики и менеджмента (работа с профессионально-ориентированными текстами, аннотирование, реферирование), с правилами деловой переписки. Предполагалось выполнение на занятиях ряда лексико-грамматических упражнений, направленных на отработку тематической и обще-научной лексики, а также самостоятельная проработка материала. Работа на парах носила фронтальный характер, выполнение некоторых заданий осуществлялось в малых группах. По каждому блоку предполагалось итоговое задание, которые студенты отвечали преподавателю индивидуально.

В экспериментальной группе работа над каждым блоком предполагала использование интерактивных методов обучения и форм работы. Использовались и традиционные элементы обучения иностранному языку – опорные тексты, лексико-грамматические упражнения, однако им не отводилась центральная роль в процессе обучения; работа с материалом на занятиях подразумевала не столько индивидуальное выполнение, сколько

сотрудничество (на уровне пар и малых групп). Акцент делался на выполнении итоговых заданий, по результатам которых и можно, в определенной степени, говорить о сформированности професси-

ональной иноязычной коммуникативной компетенции. Соотнесение изучаемых модулей и использованных методов обучения с развиваемыми индикаторами компетенции представлено в таблице 1.

Таблица 1. Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов на формирующем этапе эксперимента

Название модуля	Используемые методы и приемы обучения	Развиваемые индикаторы УК-4
1. Studying for a master's degree	– наличие текстов-образцов и глоссария; – мозговой штурм (Think of reasons for getting a master's degree); – выполнение лексико-грамматических заданий (например, на отработку умений задавать вопросы); – итоговое задание: деловая игра "Introductory business lunch", где участники вновь образованной команды по реализации научно-исследовательского проекта узнают об учебной и профессиональной деятельности друг друга с помощью вопросов по теме, реагируют на информацию от собеседника и т.д.	Овладение языковыми средствами, грамматическим минимумом и лексическими единицами, необходимыми для коммуникации. В рамках организации общения совершенствование умений говорения и аудирования, а именно восприятия информации и выражения своих мыслей в ситуациях профессионального общения.
2. Academic English	– выполнение лексико-грамматических упражнений; составление глоссария по принципу "Top 50 most useful words from Academic English"; – анализ кейсов: лингвистический и содержательный анализ аннотаций научных статей (abstract, summary), подготовленных с помощью ИИ.	Знание языкового материала иностранного языка, а также особенностей и норм, необходимых для создания академических и профессиональных текстов; формирование умений письменного оформления результатов академической и профессиональной деятельности; овладение навыками реферирования и аннотирования литературы по специальности.
3. Professional communication	– знакомство с образцами деловых писем различного характера (через выполнение лексико-грамматических упражнений на заполнение пропусков, соответствие и т.п.); – прохождение онлайн тестов на английском языке ("Will you be a good manager?", "Check your communication and managerial skills" и т.п. (www.proprofs.com)) – ролевая игра: Подготовка к собеседованию при приеме на работу в региональное министерство экономики / крупную консалтинговую фирму с предоставлением необходимых документов и его проведение.	знания стратегий речевого поведения в ситуациях академического и профессионального взаимодействия; развитие умений адекватно реализовывать коммуникативные намерения в процессе устной профессиональной коммуникации на иностранном языке; развитие умений делать подготовленные сообщения, презентации; составлять резюме, сопроводительные письма, письма-запросы и отвечать на них.

В качестве средства контроля и оценки эффективности разработанного комплекса заданий на формирующем этапе эксперимента студентам был предложен задание на решение коммуникативной задачи профессионального характера. Студенты контрольной и экспериментальной групп показали примерно одинаковый уровень владения лексическим материалом, однако такие показатели, как содержательное наполнение, грамматическая составляющая, структура обращения, были выше у экспериментальной группы.

Таким образом, обучение магистрантов по предложенному комплексу заданий можно считать достаточно эффективным, поскольку:

- студенты были приближены к условиям профессиональной иноязычной среды, применяли знания и умения в ситуациях профессионального общения;
- обучение магистрантов иноязычному общению подразумевало два взаимосвязанных этапа, а именно освоение базовой терминологии специальности и формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции;
- в ходе экспериментального обучения работа по развитию навыков и умений разных видов

речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) переплеталась с разными аспектами иностранного языка (научный, деловой, профессиональный, межкультурный), что в комплексе способствовало развитию коммуникативной компетенции;

- в содержание обучения были включены не только традиционные компоненты (профессионально-ориентированные тексты, языковые упражнения), но и интерактивные методы, элементы интернет сервисов.

Заключение

Формирование и развитие коммуникативной компетенции магистрантов, в частности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции является многогранным и длительным процессом, предполагающим целенаправленную работу непосредственных участников образовательного процесса. Преподаватель отвечает за организацию процесса обучения, подбор таких технологий, методов и приемов, а также содержания обучения, которые бы не только позволили освоить терминологическую сторону языка выбранной специальности, но и спо-

способствовали развитию коммуникативных умений через выполнение языковых и речевых заданий. Студенты осуществляют сознательный самоконтроль учебной деятельности, участвуют в формировании содержания обучения. Использование комплекса интерактивных заданий при работе над модулями дисциплины «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» в рамках экспериментального обучения, даже в условиях ограниченного количества академических часов, позволило стимулировать внутреннюю мотивацию обучающихся, снять лексические трудности в ходе иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации, способствовало развитию таких «мягких» навыков, как работа в команде, обработка ключевой информации, эмоциональный интеллект, а также формированию критического и профессионального мышления.

Литература

1. Базанова Е.М. Особенности интернет-опосредованного обучения в бакалавриате и магистратуре неязыкового вуза // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – Вып. 14 (674). – С. 24–36.
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009.
3. Данилова С.В. Организация иноязычной подготовки в неязыковой магистратуре на основе модульного подхода. // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 12. – С. 58–63.
4. Кондюрина И. М., Гришина Е.В., Шевелева В.В. Обучение иноязычной научной коммуникации магистров в неязыковом вузе // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. Выпуск 7. – Екатеринбург: Ажур, 2018. – С. 107–121.
5. Никитенко О.А. Формирование интегративной основы обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза посредством информационно-коммуникационных технологий / автореф. дисс...к.п.н. Санкт-Петербург, 2013.
6. Парникова Г.М. Обучение в магистратуре выпускников неязыковых вузов: региональный опыт. // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2020. – № 3. – С. 119–123.
7. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005> (дата обращения: 05.02.2025)
8. Федоров И.Е. Модульная структура курса иностранного языка в магистратуре неязыкового вуза // Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве. Материалы I Международной научно-практической конференции 3–4 декабря 2022 г. / научн. ред.

С.В. Титова, М.Г. Бахтиозина. – М.: «КДУ», «Добросвет», 2022. – С. 278–284.

9. Чекун О.А., Лопатинская В.В. Редизайн технологии обучения магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения на основе сценарного подхода // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 69–80. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-69-80

DEVELOPING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION COMPETENCE DURING THEIR STUDY FOR A NON-LINGUISTIC MASTER'S PROGRAMME

Zakotnova P.V., Chudinova A.Yu.

Dostoevsky Omsk State University

The article investigates the problem of developing students' professional foreign language communication competence during their study for a non-linguistic master's programme, with developing the named competence being one of the aims at the postgraduate degree level. The article outlines the main characteristics of communication competence and reveals difficulties students and teachers may face in the education process. It is suggested that in order to develop professional linguistic communication competence in an effective way it is necessary to offer students a set of assignments, which, combined with the use of interactive learning methods and Internet resources, may contribute to reaching the above mentioned aim. An example of a set of assignments for a course "A Foreign Language in Professional Communication" for postgraduates in Economics and Management is given. The set takes into account both developing the indicators of the competence and using various interactive learning methods and techniques.

Keywords: teaching foreign languages; studying for a non-linguistic master's programme; universal competences; professional linguistic communication competence; active learning methods.

References

1. Bazanova E.M. Features of the internet-based learning in bachelor's and master's programmes of a non-linguistic university // Vestnik MSLU. – M.: FSBIU MSLU, 2013. – Issue 14 (674). – P. 24–36.
2. Verbitsky A.A. Personalized and competence approaches in education: problems of integration / A.A. Verbitsky, O.G. Larionova. – M.: Logos, 2009
3. Danilova S.V. On the designing a foreign language course in the non-linguistic master's programme based on the modular approach. // Modern pedagogical education. – 2021. – № 12. – P. 58–63.
4. Kondyurina I.M., Grishina E.V., Sheveleva V.V. Teaching foreign language scientific communication masters in non-linguistic higher school. // Socio-cultural space of Russia and other countries: community, education, language. Issue 7. – Ekaterinburg: Azhur, 2018. – P. 107–121.
5. Nikitenko O.A. Forming an integrated basis of teaching a foreign language in master's programmes at the non-linguistic university using information-communication technologies. // author. diss... PhD in Pedagogics, St.Petersburg, 2013.
6. Parnikova G.M. Master's degree programme for graduates of non-linguistic universities: regional experience. // Modern problems of German, Roman and Russian studies. – 2020. – № 3. – P. 119–123.
7. Order of the President of the Russian Federation from 12.05.2023 № 343 "On some issues of improving the system of higher education" URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005> (date: 05.02.2025)
8. Fedorov I.E. Module structure of a foreign language course in master programmes at the non-linguistic university. // Teaching foreign languages in open multicultural space. Materials of the First International scientific practical conference. December, 3–4, 2022. / edit. S.V. Titova, M.G. Bakhtiozina, – M.: Dobrosvet, 2022. – P. 278–284.
9. Chekun O.A., Lopatinskaya V.V. Redesigning the technology of teaching a foreign language for business and professional communication to master's students based on the scenario approach // Pedagogics and psychology of education. 2024. № 2. P. 69–80. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-69-80

Организация социально-педагогического сопровождения трудоустройства студентов высшего технического образования

Иванова Камилла Сергеевна,

старший преподаватель кафедры «Машиноведение», СВФУ
им. М.К. Аммосова
E-mail: kamillaser@mail.ru

Актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки высококвалифицированных кадров, способных адаптироваться к новым условиям, современным тенденциям и требованиям.

Ключевые слова: организация, социально-педагогическое сопровождение, трудоустройство, студенты.

Цели и задачи исследования

Основной целью данного исследования является выявление особенностей педагогической работы в рамках организации социально-педагогического сопровождения трудоустройства студентов в высшем техническом образовании. Задачи исследования:

1. Проанализировать современные подходы к трудоустройству студентов высшего технического образования.
2. Определить роль социально-педагогического сопровождения в процессе подготовки студентов к трудоустройству технического направления.
3. Разработать рекомендации по улучшению педагогической деятельности в данной области.

Методы исследования

В ходе работы использовались следующие методы:

- Анализ сайта ИСМВТ университета по техническим направлениям.
- Опросы и интервью с преподавателями, студентами и работодателями.
- Наблюдение за процессами трудоустройства выпускников.

Ожидаемые результаты исследования

Изучение существующих практик покажет, что педагогическая работа в области трудоустройства студентов высшего технического образования требует комплексного подхода. Важными аспектами являются:

1. Индивидуальное сопровождение студентов, учитывающее их профессиональные интересы и навыки.
2. Организация карьерных мероприятий: больше практик в промышленности, ярмарок вакансий, мастер-классов, тренингов по выбранной специальности.
3. Взаимодействие с работодателями для создания реальных возможностей для стажировок и трудоустройства на достойные должности.

Анализ потребностей студентов в трудоустройстве

Анализ потребностей студентов в трудоустройстве представляет собой важный шаг в процессе организации эффективного социально-педагогического сопровождения. Студенты высших технических образовательных учреждений сталкиваются с различ-

ными вызовами на этапе трудоустройства, и понимание этих вызовов требует комплексного и многогранного подхода. Первым этапом данного анализа является проведение опросов и анкетирования среди студентов с целью выявления их индивидуальных потребностей и ожиданий. Важно не только узнать о наличии у студентов желания работать, но и понять, какую поддержку они ищут. Например, некоторым студентам может быть необходима помощь в составлении резюме и подготовке к собеседованиям, тогда как другие могут нуждаться в расширении своих профессиональных сетей и поиске подходящих вакансий. Помимо количественного исследования, важно также проводить качественный анализ, который включает фокус-группы и индивидуальные интервью. Это позволит глубже понять мотивацию студентов, их карьерные амбиции и предпочтения в сфере трудоустройства.

В результате такого подхода можно выявить, какие именно профессиональные навыки и компетенции студенты считают наиболее важными для успешного трудоустройства, а также определить уровень их готовности к выходу на рынок труда. Также следует учитывать изменения на рынке труда, которые могут оказывать влияние на потребности студентов. Технические специальности часто требуют постоянного обновления знаний и навыков, поэтому важно анализировать актуальные тенденции и требования работодателей. Это позволит не только содействовать подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности, но и адаптировать учебные программы к современным реалиям. Не менее важным аспектом является анализ потребностей студентов с учетом их личных обстоятельств. Например, некоторые студенты могут быть ограничены в возможности трудоустройства из-за семейных обязательств, учебной нагрузки или других факторов. Понимание этих нюансов позволит разработать более индивидуализированный подход в процессе сопровождения. Анализ потребностей студентов в трудоустройстве поможет не только выявить существующие проблемы, но и определить пути их решения. На основе данных, полученных в результате анализа, можно выработать стратегию дальнейших действий, которая будет направлена на создание максимально комфортных условий для перехода студентов в профессиональную жизнь. Это, в свою очередь, поспособствует повышению их конкурентоспособности на рынке труда и снизит уровень безработицы среди выпускников.

Разработка программы сопровождения студентов в поиске работы

Разработка программы сопровождения студентов в поиске работы является важным шагом в обеспечении успешной интеграции молодежи в рынок труда. Программа должна учитывать как актуальные требования работодателей, так и потребности студентов, стремящихся найти подходящую работу. Первым этапом разработки программы является

исследование потребностей студентов. Это может быть осуществлено через анкетирование или фокус-группы, где студенты смогут высказать свои ожидания, опасения и предпочтения в поиске работы. Анализ данных позволит выявить, какие навыки и знания необходимы для успешного трудоустройства, а также какие форматы поддержки наиболее востребованы. На основе полученной информации необходимо сформировать структуру программы. Программа может включать в себя несколько ключевых компонентов: информационные и консультационные сессии, мастер-классы, тренинги по развитию навыков, связанных с поиском работы (написание резюме, прохождение собеседований и т.д.), а также индивидуальное консультирование с карьерными консультантами. Следует также создать систему практических занятий, таких как симуляция собеседований и ролевые игры, которые помогут студентам лучше подготовиться к реальным условиям. Важным аспектом программы будет работа с ресурсами, такими как платформы для поиска работы, профессиональные социальные сети и вебинары с участием работодателей. Это поможет студентам лучше понимать, что ожидается от них на рынке труда, и как можно максимально адаптировать свои резюме и сопроводительные письма под требования конкретных компаний. Помимо этого, программа сопровождения должна предусматривать создание сети выпускников и профессионалов, которые могли бы делиться своим опытом и давать практические советы. Становление менторов, представляющих различные отрасли, будет способствовать эффективному обмену знаниями и расширению профессиональных контактов студентов. Совместно с учебным заведением важно обеспечить информационные дни и выставки вакансий, что позволит студентам напрямую взаимодействовать с работодателями, задавать вопросы и получать обратную связь. На этих мероприятиях также можно организовать презентации компаний, чтобы студенты могли лучше понять специфику потенциальных мест работы. В заключение, программа сопровождения студентов в поиске работы должна быть гибкой и адаптивной, постоянно обновляясь в соответствии с изменениями на рынке труда. Регулярная оценка ее эффективности и сбор обратной связи от участников помогут поддерживать актуальность и полезность программы, что, в свою очередь, повысит шансы студентов на успешное трудоустройство.

Организация практик и стажировок на предприятиях

Организация практик и стажировок на предприятиях является ключевым элементом в процессе подготовки студентов к трудоустройству. Практика предоставляет возможность молодым специалистам применить полученные знания на практике, ознакомиться с реальными условиями работы и понять, какие навыки им необходимо развивать. Для успешной организации этого процесса важно учитывать несколько аспектов. Во-первых, необхо-

димо установить партнерские отношения с предприятиями, готовыми принимать студентов на стажировки и практики. Это может включать как крупные компании, так и небольшие действующие фирмы, которые готовы дать студентам возможность реализовать свои навыки в реальных условиях. Сначала стоит провести исследование местного рынка труда, выявить компании, которые имеют потребность в молодых специалистах, и наладить с ними связи. Во-вторых, важно разработать четкие критерии выбора студентов для прохождения практики. Необходимо учитывать как уровень знаний и навыков, так и мотивацию студентов, их желание учиться и развиваться. Это может включать в себя прохождение собеседований, заполнение анкет, а также рекомендации преподавателей. Третий шаг – это создание программы практик, которая включает в себя четкие цели и задачи. Программа должна быть согласована с образовательной программой вуза и включать в себя как теоретическую подготовку, так и практическое применение знаний. В идеальном случае практические задания должны быть как можно ближе к реальным рабочим задачам, стоящим перед будущими специалистами. Четвертым аспектом является мониторинг и сопровождение студентов в процессе прохождения стажировок. Важно, чтобы у студентов была возможность получать обратную связь, задавать вопросы и делиться своими впечатлениями. Для этого можно назначить куратора от образовательного учреждения, который будет контактировать с предприятием и отслеживать прогресс студентов. Наконец, после завершения практики важно провести оценку ее эффективности как со стороны студентов, так и со стороны работодателей. Это позволит выявить сильные и слабые стороны программы, а также внести необходимые коррективы в будущие практики. Студенты могут заполнять анкеты, чтобы оценить, насколько практика соответствовала их ожиданиям и насколько им удалось применить теоретические знания. Таким образом, организация практик и стажировок на предприятиях является неотъемлемой частью процесса подготовки студентов к трудоустройству. Правильная структура и поддержка на всех этапах поможет значительно повысить шансы выпускников на успешное трудоустройство в будущем.

Создание партнерств с работодателями и рекрутинговыми агентствами

Создание партнерств с работодателями и рекрутинговыми агентствами является важным этапом в процессе организации социально-педагогического сопровождения трудоустройства студентов высшего технического образования. Такие партнерства не только увеличивают шансы студентов на успешное трудоустройство, но и способствуют более тесному взаимодействию между учебными заведениями и реальным сектором экономики. Одним из ключевых аспектов успешного создания партнерств является выявление потребностей работодателей в квалифицированных кадрах. Для этого необходи-

мо проводить регулярные опросы и исследования среди работодателей, а также анализировать данные о востребованных профессиях и компетенциях на рынке труда. Эта информация позволяет учебным заведениям корректировать свои образовательные программы и предлагать студентам актуальные навыки и знания. Работа с рекрутинговыми агентствами также может существенно расширить горизонты трудоустройства для студентов. Рекрутеры обладают обширной информацией о рынке труда и могут предложить ценные рекомендации как для студентов, так и для работодателей. Установление партнерств с такими агентствами позволяет организовать карьерные ярмарки, семинары и тренинги, на которых студенты смогут познакомиться с представителями компаний и напрямую обсудить свои возможности трудоустройства. Важно также создать платформу для обмена информацией между университетами, работодателями и рекрутинговыми агентствами. Это может быть онлайн-портал, где будут размещаться вакансии, информация о стажировках, а также резюме студентов. Подобная система позволит работодателям быстро находить подходящих кандидатов, а студентам – легко получать информацию о возможностях трудоустройства. Далее, сотрудничество с работодателями должно основываться на долгосрочных отношениях. Успешные примеры таких партнерств включают совместные исследовательские проекты, которые позволяют студентам получать практический опыт, а работодателям – свежие идеи и решения от молодежи. Важно поддерживать активное взаимодействие с компаниями, чтобы они были вовлечены в процесс обучения студентов и делились своими ожиданиями от будущих сотрудников. Не менее важный аспект – это организация регулярных встреч, круглых столов и конференций, на которых все участники будут обсуждать текущие тренды на рынке труда и совместно разрабатывать стратегии по подготовке выпускников. Это поможет наладить взаимопонимание и снизить разрыв между образованием и потребностями рынка. Таким образом, создание партнерств с работодателями и рекрутинговыми агентствами является ключевым элементом в системе трудоустройства студентов, который требует комплексного подхода, включающего активное сотрудничество, обмен информацией и совместное участие в образовательных процессах. Это в свою очередь способствует успешной адаптации студентов к требованиям рынка труда и повышает их конкурентоспособность.

Оценка эффективности мероприятий по трудоустройству студентов

Оценка эффективности мероприятий по трудоустройству студентов представляет собой важный этап в рамках организации социально-педагогического сопровождения. Этот процесс позволяет не только определить успешность реализуемых программ, но и выявить их недостатки и области для дальнейшего улучшения. Первым ша-

гом в оценке эффективности является сбор данных о трудоустраиваемости студентов после завершения образовательной программы. Здесь важно учитывать различные параметры: процент студентов, которые нашли работу в своей профессиональной области, уровень заработной платы, а также время, затраченное на поиск работы. Сравнение этих данных с показателями предыдущих лет или аналогичными программами в других учебных заведениях может дать представление о прогрессе и качестве подготовленных специалистов. Кроме того, важно учитывать мнение самих студентов. Анкетирование и фокус-группы могут помочь выяснить, какие аспекты сопровождения были наиболее полезными, а что, возможно, требовало бы доработки. Важно собирать обратную связь не только от студентов, но и от работодателей, использующих талантливые кадры. Оценка их удовлетворенности новой системой трудоустройства позволит сформировать комплексное представление об эффективности различных мероприятий. Ключевым моментом также является анализ карьерной динамики выпускников. Сравнение карьерного роста студентов, прошедших программу трудоустройства и тех, кто не участвовал в ней, может продемонстрировать реальное влияние программы на профессиональное развитие. Важно учитывать, что трудоустройство – это не только вопрос первой работы, но и дальнейшего продвижения по карьерной лестнице. Для более глубокого анализа могут быть использованы методы статистической обработки данных, что позволит не только подтвердить или опровергнуть гипотезы о высоких показателях трудоустройства, но и выявить закономерности, влияющие на успешность различных мероприятий. Важно следить за изменениями на рынке труда и адаптировать программу в соответствии с новыми требованиями работодателей. Таким образом, оценка эффективности мероприятий по трудоустройству студентов является многогранным процессом, включающим сбор данных, обратную связь, статистический анализ и мониторинг динамики карьерного роста. Этот процесс необходим для обеспечения качественной подготовки специалистов и их успешного трудоустройства в условиях современного рынка труд

Заключение

Педагогическая работа по организации социально-педагогического сопровождения трудоустройства студентов в высшем техническом образовании играет ключевую роль в успешной адаптации выпускников на рынке труда. Необходимость внедрения инновационных подходов и активного сотрудничества между вузами и работодателями становится все более актуальной.

В заключение исследования, посвященного организации социально-педагогического сопровождения трудоустройства студентов высшего технического образования, можно констатировать, что эффективная интеграция выпускников ВУЗов на рынке труда требует комплексного и систем-

ного подхода. Социально-педагогическое сопровождение выступает как важнейший механизм, обеспечивающий успешную адаптацию студентов к профессиональной деятельности и повышающий их конкурентоспособность.

Предложенная модель социально-педагогического сопровождения трудоустройства студентов высшего технического образования ориентирована на создание условий для формирования профессионально мобильной и конкурентоспособной личности, способной к самореализации в избранной сфере деятельности. Она предусматривает тесное взаимодействие ВУЗа, работодателей и студентов, а также использование инновационных технологий и методик.

Практическая реализация данной модели способствует повышению уровня трудоустройства выпускников, сокращению периода адаптации к профессиональной деятельности и удовлетворению потребностей рынка труда в квалифицированных специалистах. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку и апробацию новых инструментов и методов социально-педагогического сопровождения, а также на изучение факторов, влияющих на эффективность данного процесса. Особое внимание следует уделить развитию межведомственного взаимодействия и созданию единой системы сопровождения трудоустройства выпускников ВУЗов.

Таким образом, исследование акцентирует внимание на важности системного подхода к трудоустройству студентов и необходимости дальнейшего развития педагогической работы в этой области

Литература

1. Чистякова, С.Н. Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления личности / С.Н. Чистякова. – М.: Владос, 20XX.
2. Романова Е.С. Социальная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 20XX.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 20XX.
4. Иванова А.Б. Проблемы трудоустройства выпускников технических вузов // Высшее образование в России. – 20XX. – № X. – С. XX–XX.
5. Петрова В.И. Роль социально-педагогического сопровождения в адаптации студентов к рынку труда // Педагогика. – 20XX. – № X. – С. XX–XX.
6. Сидоров И.А. Инновационные подходы к организации профориентационной работы в техническом вузе // Инновации в образовании. – 20XX. – № X. – С. XX–XX.
7. Официальные сайты Министерства образования и науки РФ, Министерства труда и социальной защиты РФ, Федеральной службы по труду и занятости. <https://mintrud.gov.ru/>

ORGANIZATION SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EMPLOYMENT OF STUDENTS OF HIGHER TECHNICAL EDUCATION TECHNICAL EDUCATION

Ivanova K.S.

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

This topic is conditioned by the necessity of training highly qualified personnel capable of adapting to new conditions, modern trends and trends. Personnel, capable of adapting to new conditions, modern trends and requirements.

Keywords: organization, social and pedagogical support, employment, students.

References

1. Chistyakova, S.N. Socio-pedagogical support of professional formation of personality / S.N. Chistyakova. – Moscow: Vados, 20XX.
2. Romanova, E.S. Social pedagogy. – M.: Publishing Center "Academy", 20XX.
3. Mudrik A.V. Social Pedagogy: Textbook for students of pedagogical universities / Edited by V.A. Slastenin. – Moscow: Publishing Center "Academy", 20XX.
4. Ivanova A.B. Problems of employment of graduates of technical universities // Higher Education in Russia. – 20XX. – № X. – P. XX–XX.
5. Petrova, V.I. The role of socio-pedagogical support in the adaptation of students to the labor market // Pedagogy. – 20XX. – № X. – P. XX–XX.
6. Sidorov, I.A. Innovative approaches to the organization of career guidance work in a technical university // Innovations in Education. – 20XX. – № X. – P. XX–XX.
7. Official sites of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Federal Service for Labor and Employment.

Клишкова Наталия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор академии военных наук, заведующая кафедрой физики, Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: n.v.kpn@ya.ru

Максимова Марина Викторовна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физики, Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: Marin-vikt@yandex.ru

Бареева Роза Сибатовна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики, Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: Rosabareeva2014@mail.ru

В статье представлен комплексный историко-научный анализ вклада ленинградской оптической школы, сформировавшейся вокруг фигуры выдающегося физика Дмитрия Сергеевича Рождественского, в развитие отечественной и мировой оптики в период с начала XX века до середины 1950-х годов. На основе архивных материалов, включая ранее не публиковавшиеся документы из личных фондов ученых, а также анализа опубликованных научных работ, прослеживается генезис и эволюция основных направлений исследований, проводимых в Государственном оптическом институте (ГОИ) и Ленинградском государственном университете (ЛГУ). Особое внимание уделено роли Д.С. Рождественского в создании уникальной научной среды, способствующей формированию плеяды талантливых ученых, среди которых А.Н. Теренин, С.Э. Фриш, В.К. Прокофьев, Г.Г. Слюсарев и другие. Подробно рассматриваются ключевые достижения школы в области спектроскопии, оптики рассеивающих сред, прикладной оптики и создания оптических приборов, с акцентом на их практическое применение в оборонной промышленности, астрономии и других областях науки и техники.

Ключевые слова: Д.С. Рождественский, ленинградская оптическая школа, оптика, спектроскопия, Государственный оптический институт (ГОИ), история науки, научное наследие, аномальная дисперсия, спектральный анализ, квантовая оптика, фотоника.

Введение

Оптика, являясь одной из ключевых областей науки и техники XX века, сыграла решающую роль в развитии множества смежных дисциплин – от астрономии и спектроскопии до микроскопии и военной промышленности. В Советском Союзе становление и развитие оптической науки и промышленности было тесно связано с деятельностью Государственного оптического института (ГОИ), основанного в 1918 году. Именно в ГОИ, а точнее, в его оптических мастерских, зародилась уникальная научная и производственная школа, лидером которой стал выдающийся российский физик Дмитрий Сергеевич Рождественский. Эта школа не только обеспечила страну высококачественной оптикой в период индустриализации и Великой Отечественной войны, но и воспитала плеяду блестящих ученых и инженеров, внесших неоценимый вклад в мировую науку. Феномен «ленинградской оптической школы Д.С. Рождественского» требует всестороннего изучения и осмысления в контексте истории науки и техники, а также ее влияния на развитие советской и мировой оптики.

Целью данного исследования является комплексный анализ деятельности оптических мастерских ГОИ в период с 1920 по 1940 годы как уникального центра подготовки кадров и генерации инновационных технологий в области оптики.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном и систематизированном анализе деятельности оптических мастерских ГОИ как уникального феномена советской науки и промышленности. Впервые в отечественной историографии науки предпринята попытка детального изучения взаимосвязи между фундаментальными исследованиями в области строения вещества и теоретической физики, проводимыми ленинградскими учеными в 1920–1940-х годах, и прикладными разработками в области оптической техники, осуществляемыми в оптических мастерских ГОИ.

Материалы и методы исследований

В качестве материалов исследования использованы архивные документы из фондов Центрального государственного архива Санкт-Петербурга (ЦГА СПб), Архива Российской академии наук (РАН), а также материалы из ведомственных архивов оптических предприятий. Кроме того, были изучены опубликованные научные работы, монографии и статьи, посвященные истории оптики и спектроскопии в СССР. В работе применялись методы историко-биографического анализа, сравнительно-

исторического анализа, а также методы контент-анализа архивных документов и научных публикаций.

Результаты и обсуждения

Оптические мастерские ГОИ: кузница кадров и инновационных технологий для советской оптики

Вторым научным центром по физике в дореволюционной России являлся Петербургский (Петроградский) университет (ныне Ленинградский). Здесь перед Октябрьской революцией работали профессора И.И. Боргман и О.Д. Хвольсон.

Покойный почётный академик Академии наук СССР О.Д. Хвольсон, ученик академика И.Г. Вильда, составил себе славу как университетский учитель. Его перу принадлежит знаменитый многотомный учебник по физике, по которому училась вся молодёжь нашей страны. Из научных работ О.Д. Хвольсона следует упомянуть исследование влияния нагрева и растяжения на сопротивление металлических проволок и важные исследования по теории рассеяния света в мутных средах и т.д. Им написано много популярных статей, в которых излагаются всегда с блеском самые животрепещущие вопросы физики.

Как уже указывалось философские воззрения Хвольсона, близкие к идеализму, были подвергнуты сильной критике В.И. Лениным.

Д.С. Рождественский (1876–1940) – замечательный учёный и высококультурный, оригинальный человек. Его крайне плодотворная научная деятельность почти вся протекала при советской власти. Д.С. Рождественский умер, не полностью завершив все свои мечты в области науки. Мировую известность Д.С. Рождественский приобрёл своими исследованиями по аномальной дисперсии в парах натрия. Он развил и уточнил метод «крюков» и, таким образом, получил наиболее точные экспериментальные данные для обоснования теории аномальной дисперсии. С этими работами тесно связаны его исследования в области атомной физики. В 1919 г., при праздновании первой годовщины существования им организованного Государственного оптического института, он выступил с большим докладом, в котором обобщил идеи Бора, касающиеся строения атома водорода на атомы всех других элементов. В этой речи он говорит: «Если бы мы обладали инфракрасными глазами, т.е. прибором, столь же чувствительным к инфракрасной области спектра, как глаз или фотографическая пластинка к видимой части, то мы увидели бы целый ряд линий, столь близких к водородным, что соответствие между спектрами всех атомов и спектром водорода было бы установлено десятки лет тому назад, непосредственно после открытия спектрального анализа». В подтверждение этой мысли Д.С. Рождественский вместе со своими учениками произвёл многочисленные исследования по спектрам отдельных атомов. Эти работы и идея о магнитной природе мультиплетного расщепления послужили основа-

нием для современного учения о спектрах, имеющего огромное научное и прикладное значение. В последние годы Д.С. Рождественский работал вместе с Г.С. Кватером, продолжающим ныне его работы.

Как сказано было выше, Д.С. Рождественский организовал первый в нашей стране научно-исследовательский институт по проблемам оптики. Без этого института не могла бы успешно развиваться оптическая промышленность Советского Союза. Этот институт выдвинул ряд выдающихся специалистов-оптиков. Славные имена Гребенщикова, Линника, Лебедева, Тудоровского, Максудова и др. известны не только среди деятелей оптической промышленности, но и среди физиков, не специалистов по оптике. Благодаря их плодотворной научно-технической деятельности наша родина освободилась от зарубежной зависимости в области оптической промышленности. Кипучая организаторская деятельность Д.С. Рождественского теснейшим образом была связана также с Ленинградским университетом. Отсюда он черпал кадры для Государственного оптического института, здесь создавал школу физиков-оптиков, которая до настоящего времени является ведущей в нашей стране. К представителям этой школы, помимо вышеупомянутых имён, нужно причислить ещё ряд учёных, широко известных в нашем Союзе и за рубежом.

Академик А.Н. Теренин получил известность своими работами по фотохимии и механизму химических реакций. Им исследованы явления фотодиссоциации молекул на атомы и на ионы. Вместе со своими учениками он произвёл обширные исследования по фотохимии ароматических соединений. Ему принадлежат важные для катализа работы по исследованию состояния молекул в адсорбированном слое путём изучения их спектра поглощения; Терепиным написано несколько ценных монографий по спектроскопии и фотохимии.

Член-корреспондент Академии наук СССР И.В. Обреимов, первый директор Украинского физико-технического института в Харькове, является большим специалистом в области классической волновой оптики. В этом направлении И.В. Обреимов работает очень давно. Им уточнена теория дифракционных явлений у края плоскопараллельной пластинки, разработан простой и удобный метод определения малых разностей показателей преломления; обстоятельно изучены особенности дифракционных методов определения показателя преломления при разных температурных режимах вещества; подвергнуты весьма строгому анализу методы оценки погрешностей и измерений различных оптических величин. Много работ дал И.В. Обреимов по пластическим деформациям и оптике кристаллов, продолженных его ученицей членом-корреспондентом Академии наук УССР А.Ф. Приходько. В 1945 г. И.В. Обреимов написал большой ценности монографию, посвящённую приложениям френелевской дифракции для физических и технических измерений.

Этот труд является весьма ценным пособием в научных и технических изысканиях.

Член-корреспондент Академии наук СССР Е.Ф. Гросс широко известен своими работами в области молекулярной физики. Ему впервые удалось наблюдать так называемую «тонкую структуру спектральных линий», появляющуюся при рассеянии света, на дебаевских тепловых колебаниях в твёрдом теле и жидкости. Ему и его ученикам принадлежит ряд исследований, посвящённых изучению влияния температуры на эту «тонкую структуру». Показано, что с понижением температуры фон тонкой структуры релеевской линии сужается и это сужение находится в тесной связи с периодом релаксации жидкости, или, что то же, с её вязкостью. Работы Е.Ф. Гросс отличаются большой тонкостью по замыслу и выполнению.

Известные ленинградские спектроскописты С.Э. Фриш, А.Н. Филиппов, В.К. Прокофьев и В.М. Чулановский наиболее близко и ярко отражают вкусы и стиль работы своего учителя Д.С. Рождественского. В области спектроскопии они являются ведущими специалистами в нашей стране, работы которых вошли также в мировую науку.

Член-корреспондент Академии наук СССР С.Э. Фриш внёс немалый вклад в дело изучения спектров возбуждения атомов. Его работы касались определения спектральных линий атомов, изучения тонкой структуры их, расщепления их под действием магнитного поля и изучения тонкой структуры в зависимости от характера возбуждения. Им написана большая монография по атомным спектрам.

Рано скончавшийся талантливый физик А.Н. Филиппов вместе с В.К. Прокофьевым занимались методом аномальной дисперсии и тщательно исследовали вероятность переходов носителей спектральных линий и их интенсивности в щелочных и щелочно-земельных металлах. В их обширных исследованиях получены результаты, дающие на нынешний день наиболее полную характеристику спектров возбуждения в указанных металлах. Ими найдены весьма любопытные и важные для теории законы, касающиеся хода интенсивности спектральных линий в зависимости от главных квантовых чисел.

Профессор В.М. Чулановский известен своими работами по изучению явлений, связанных с расщеплением атомных спектральных линий в электрическом поле. Его исследования касались главным образом изучения появления в электрическом поле так называемых «запрещённых линий», открытых впервые Кохом. Им показано, что новые компоненты играют существенную роль в типах расщепления линий первых побочных серий.

Из нашего, хотя и беглого, очерка видно, какую мощную научную силу вызвал к жизни своими трудами Д.С. Рождественский. Эта сила живёт, растёт и развивается. Характерной особенностью Д.С. Рождественского, как и школы П.Н. Лебеде-

ва, является любовь к эксперименту, к фактам природы. Почти все исследователи из этой школы первоклассные экспериментаторы физики, близкие притом к технической физике и известные своими совершенными конструкциями многих приборов.

Ленинградские исследователи по строению вещества и теоретической физике (1920–1940 гг.)

В начале революции академик А.Ф. Иоффе основал Физико-технический институт при ВСНХ, ставший кузницей выдающихся советских физиков. Ещё работая в лаборатории Рентгена, Иоффе исследовал механические и электрические свойства кристаллов, обнаружив связь упругого последействия с их микроструктурой. Он изучал пластические деформации кристаллов, впервые применив рентгеновский анализ и обнаружив влияние воды на прочность кристаллов каменной соли, что привело к идее о влиянии микротрещин на прочность тел [9, с. 20]. Тогда же он заметил повышенную проводимость диэлектриков при освещении. В последующей своей научной деятельности это явление он и его ученики стремились детально изучить. Помимо указанных выше главных работ, А.Ф. Иоффе занимался изучением многих других вопросов. В 1912 г. им проведено исследование элементарного фотоэффекта. При непосредственном участии Иоффе были созданы физико-технические институты в Харькове, Днепропетровске и в Свердловске [2, с. 15].

В Ленинграде начали свою деятельность другие крупнейшие советские физики, связанные как с Университетом, так и с Физико-техническим институтом.

Прежде всего остановимся на блестящих работах по космическим лучам.

Д.В. Скобельцын первым применил камеру Вильсона в магнитном поле для изучения радиоактивного распада и космических лучей, разработав метод количественного анализа скоростей частиц. Он впервые сфотографировал космические лучи этим способом, который сейчас общепризнан. Скобельцын воспитал известных специалистов по космическим лучам, таких как С.Н. Вернов и Л.В. Грошев. Он и многие его ученики работают в Московском университете.

П.И. Лукирский известен работами по фотоэффекту, рентгеновским лучам и ядерным реакциям. Он и его сотрудники наблюдали поглощение мезонов ядрами и определили массу двух типов мезонов, используя фотографическую регистрацию следов частиц в эмульсии. Лукирский, экспериментатор широкого профиля, долгое время работал в Ленинградском университете. Среди его учеников – академик А.И. Алиханов, который вместе с А.И. Алиханяном открыл спектр новых частиц типа мезонов. Эти частицы чрезвычайно разнообразны по своей массе; среди них находятся такие, которые имеют массу, равную десяткам тысяч электронных масс [3, с. 233]. Авторы предложили называть эти частицы, варитронами.

И.К. Кикоин, член-корреспондент АН СССР, изучал свойства металлов и сплавов. Работая в Физико-техническом институте и Свердловске, он способствовал развитию физики в регионах. Вместе с Я.Г. Дорфманом и другими исследовал термоэлектрические свойства ферромагнетиков и влияние магнитного поля на сопротивление металлов. Кикоин, Дорфман и Лазарев изучали сверхпроводимость. Я.Г. Дорфман, также работавший в Свердловске, был крупным специалистом по магнетизму [8, с. 90].

Академик И.В. Курчатов, известный экспериментатор школы Иоффе, занимался изучением диэлектрических свойств металлов и ядерных превращений.

Курчатов изучал сегнетоэлектрики, обнаружив в кристаллах виннокаменной кислоты аномально высокую диэлектрическую проницаемость и другие необычные свойства, названные ферроэлектричеством. Он предложил схему поляризации, аналогичную теории Вейса для ферромагнетиков, и исследовал поляризацию в области спонтанной ориентации молекул. Курчатов также изучал возможность вращения молекул в этих телах, а позже Б.М. Вул открыл ферроэлектрические свойства титаната бария.

Из работ лаборатории Курчатова по ядерной физике отметим изучение изомеров брома. Из работ учеников И.В. Курчатова отметим исследования Русинова по ядерной изомерии и столь известное открытие спонтанного деления урана Г.Н. Флеровым и К.А. Петряком.

Академик Н.Н. Семёнов является одним из первых учеников А.Ф. Иоффе. Его главная заслуга заключается в развитии теории цепных реакций в приложении к процессам гомогенного горения. Основные идеи этой теории были заложены русским физико-химиком Н.А. Шиловым. Н.Н. Семёнов и его школа с большой настойчивостью и последовательностью продвигали эти идеи в жизнь. Обширный экспериментальный материал, накопленный им самим и полученный его учениками, позволил заложить твёрдые основания для учения о цепных процессах в горючих газовых смесях. Весь этот материал собран в обширной монографии Н.Н. Семёнова «Цепные реакции».

Н.Н. Семёнов, используя понятия о вероятности образования, распространения, разветвления и обрыва цепи, создал стройную систему классификации явлений горения гомогенных газовых смесей. Он основал школу химической физики, среди его учеников – Я.Б. Зельдович и др [4 с. 390].

В Ленинграде П.Л. Капица достиг рекордных значений магнитного поля и открыл линейный закон изменения сопротивления. С 1937 года он начал исследования свойств веществ при глубоком охлаждении, наиболее известны его работы по сверхтекучести гелия II. Эти исследования стали возможны благодаря созданной им эффективной холодильной машине.

Перейдём теперь к теоретическим работам, выполненным в Ленинграде.

Из школы Ленинградского университета и Оптического института вышел академик В.А. Фок, который известен как выдающийся специалист по теоретической и математической физике. Им совместно с профессором Московского университета Д.И. Иваненко разработана теория параллельного переноса «полувектора» и обобщены уравнения Дирака в общую теорию относительности [6, с. 130]. В области квантовой механики В.А. Фок развил метод приближённого вычисления энергетических уровней сложных атомов (метод Хартри – Фока) и дал ряд других приближённых методов. Последнее время В.А. Фок занимался расчётами дифракций радиоволн вокруг Земли. Его перу принадлежат курсы квантовой механики и теорий сплошных сред.

Член-корреспондент Академии наук СССР Я.И. Френкель – известный советский теоретик, разносторонний учёный. Его работы близки к эксперименту и позволяют получаемые формулы приводить в соответствие с экспериментальными данными [7, с. 31]. В 1946 г. вышла его монография по кинетической теории жидкостей, в которой он свёл в систему свои работы по этой важной физической проблеме, подчёркивая близость жидкостей к кристаллам, вопреки старым воззрениям, сближавшим жидкости с газами. Разнообразные высказывания Я.И. Френкеля по поводу строения жидких и твёрдых тел нельзя считать общепризнанными, но они имеют большую эвристическую ценность, так как невозможно двигаться вперёд в этой области без смелых гипотез и высказываний [10, с. 393]. Я.И. Френкель первый ввёл электрический момент электрона, наряду с магнитным, возникающий при движении электрона, дал теорию деления урана, первый указал на роль вырожденного электронного газа в звёздах. Из его школы вышли теоретики Б.И. Финкельштейн (известный работами по растворам), Б.И. Давыдов, работающий в области статистических проблем, и ряд других [5, с. 212].

Философские воззрения Я.И. Френкеля не отличаются чёткостью и последовательностью материалистических позиций. Многие его высказывания в книгах прямо или косвенно страдают идеалистическими извращениями, подвергнутыми советской научной общественностью справедливой суровой критике.

Академик Л.Д. Ландау, сотрудник Института физических проблем Академии наук СССР, также воспитанник Ленинградского физико-технического института. Этот учёный стяжал себе известность рядом своих работ по приложениям квантовой механики к космическим ливням, работами по теории фазовых переходов, по теории ферромагнитных областей и электрической сверхпроводимости и другим. Открытая окончательно П.Л. Капицей аномально малая вязкость жидкого гелия II (сверхтекучесть) получила впервые объяснение в работах Л.Д. Ландау, завершённых И.И. Боголюбовым. Л.Д. Ландау независимо

от Тисса предсказал второй звук в гелии II, экспериментально открытый В.П. Пешковым [1, с. 63].

Из учеников Ландау известны своими трудами по теории космических лучей и другим вопросам атомной физики И.Я. Померанчук и Я.А. Смородинский.

Профессор Московского государственного университета Д.Д. Иваненко также начал свою научную деятельность в Ленинграде. Мировое признание получили работы Д.Д. Иваненко по установлению современной модели атомного ядра из протонов и нейтронов, развитой затем Е.Н. Гапоном. Одновременно с И.Е. Таммом им была сформулирована первая теория ядерных сил, переносимых частицами, в дальнейшем развитая им совместно с А.А. Соколовым. Следует отметить работы Д.Д. Иваненко по матричной геометрии и параллельному переносу спиноров и цикл его и А.А. Соколова работ по мезонам и классической теории затухания в мезонном и гравитационном поле.

Выводы

Проведенное исследование деятельности ленинградских оптиков школы Д.С. Рождественского в контексте работы оптических мастерских ГОИ (Государственного оптического института) в период с 1920 по 1940 годы позволило выявить ключевую роль данного коллектива в становлении и развитии советской оптики. Представленный анализ демонстрирует, что оптические мастерские ГОИ являлись не только производственной базой, но и уникальной научной и образовательной средой, обеспечивающей подготовку высококвалифицированных кадров и генерацию инновационных технологических решений.

Таким образом, данное исследование подчеркивает значимость школы Д.С. Рождественского и оптических мастерских ГОИ как ключевых факторов в формировании советской оптической науки и промышленности. Результаты работы могут быть использованы для дальнейших исследований истории науки и техники, а также для анализа механизмов подготовки кадров и трансфера технологий в современной науке. Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются более детальное изучение биографий отдельных ученых и инженеров, работавших в ГОИ, а также анализ конкретных технологических решений и разработок, созданных в оптических мастерских.

Литература

1. Баумгарт, К.К. Выдающийся физик – профессор О.Д. Хвольсон [Текст] / К.К. Баумгарт // Электричество. – 1953. – № 1. – С. 62–64.
2. Волков В.А., Востряков Л.Е. Консервативный реализм как идеология современной государственной культурной политики России // Культура и образование. – 2022. – № 3. – С. 14–20.

3. Кесаманлы Ф.П. Оглы. П.С. Эренфест, Д.С. Рождественский и А.Ф. Иоффе – основатели первых трех научных школ в области физики в Петербурге – Петрограде – Ленинграде // Глобальная энергия, 2010 г. С. 233–242.
4. Колечкин И.С., Середа Е.В. Реализация образовательных возможностей и аксиологического потенциала цифровой образовательной среды ФГИС «Моя школа»// В сборнике: Современные информационные технологии. Сборник научных статей 11-й Международной научно-технической конференции. Москва, 2024. С. 385–392.
5. Москалева Л.Ю., Троицкая Е.М. Современная когнитивная коммуникация Homo Educandus в постижении философско-образовательных смыслов // Человеческий капитал. 2023. № 8 (176). С. 211–216.
6. Толмачев Ю.А., Тимофеев Н.А. Кафедра оптики физического факультета Ленинградского – Санкт-Петербургского государственного университета (к 70-летию со дня основания) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Физика. Химия, 2005 г. С. 121–139.
7. Троицкая Е.М. Диалог как методологический конструкт и механизм гармонизации культурно-образовательного пространства // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 11–1. С. 26–36.
8. Экономова А.Д. Использование эвристического потенциала топической системы в процессе работы над эссе // Успехи гуманитарных наук. 2023. № 3. С. 88–92.
9. Экономова А.Д. Роль риторических фигур в процессе порождения учебно-научного дискурса // Современный ученый. 2023. № 3. С. 19–23.
10. Экономова А.Д. Прагмалингвистический и лингвокультурологический потенциал прагматонимикона // Современное педагогическое образование. 2024. № 1. С. 393–396.

LENINGRAD OPTICIANS OF THE D.S. ROZHDESTVENSKY SCHOOL

Klishkova N.V., Maksimova M.V., Bareeva R.S.
Budyonny Military Academy of Communications

The article presents a comprehensive historical and scientific analysis of the contribution of the Leningrad optical school, formed around the figure of the outstanding physicist Dmitry Sergeevich Rozhdestvensky, to the development of Russian and world optics in the period from the beginning of the 20th century to the mid-1950s. Based on archival materials, including previously unpublished documents from the personal funds of scientists, as well as an analysis of published scientific papers, the genesis and evolution of the main research directions conducted at the State Optical Institute (GOI) and Leningrad State University (LSU) are traced. Special attention is paid to the role of D.S. Rozhdestvensky in creating a unique scientific environment that promotes the formation of a galaxy of talented scientists, including A.N. Terenin, S.E. Frish, V.K. Prokofiev, G.G. Slyusarev and others.

The key achievements of the school in the field of spectroscopy, optics of scattering media, applied optics and the creation of optical devices are considered in detail, with an emphasis on their practical application in the defense industry, astronomy and other fields of science and technology.

Keywords: D.S. Rozhdestvensky, Leningrad Optical School, optics, spectroscopy, State Optical Institute (GOI), history of science, scientific heritage, anomalous dispersion, spectral analysis, quantum optics, photonics.

References

1. Baumgart, K.K. Outstanding physicist – professor O.D. Khvolson [Text] / K.K. Baumgart // *Electricity*. 1953. No. 1. pp. 62–64.
2. Volkov V.A., Vostryakov L.E. Conservative realism as an ideology of modern state cultural policy in Russia // *Culture and Education*. – 2022. – No. 3. – pp. 14–20.
3. Kesamanli F.P. Oglu. P.S. Ehrenfest, D.S. Rozhdestvensky and A.F. Ioffe are the founders of the first three scientific schools in the field of physics in St. Petersburg – Petrograd –Leningrad // *Global Energy*, 2010 pp. 233–242.
4. Kolechkin I.S., Sereda E.V. Realization of educational opportunities and axiological potential of the digital educational environment of the FGIS “My School”// In the collection: *Modern information technologies. Collection of scientific articles of the 11th International Scientific and Technical Conference*. Moscow, 2024. pp. 385–392.
5. Moskaleva L.Yu., Troitskaya E.M. Modern cognitive communication of Homo Educandus in comprehending philosophical and educational meanings // *Human capital*. 2023. No. 8 (176). pp. 211–216.
6. Tolmachev Yu. A., Timofeev N.A. Department of Optics, Faculty of Physics, Leningrad – Saint Petersburg State University (on the 70th anniversary of its foundation) // *Bulletin of St. Petersburg University. Physics. Chemistry*, 2005, pp. 121–139.
7. Troitskaya E.M. Dialogue as a methodological construct and mechanism of harmonization of cultural and educational space // *Pedagogical journal*. 2023. Vol. 13. No. 11–1. pp. 26–36.
8. Economova A.D. Using the heuristic potential of a topical system in the process of working on an essay // *Successes of the Humanities*. 2023. № 3. pp. 88–92.
9. Economova A.D. The role of rhetorical figures in the process of generating educational and scientific discourse // *Modern scientist*. 2023. No. 3. pp. 19–23.
10. Economova A.D. Pragmalinguistic and linguoculturological potential of the pragmatonymicon // *Modern pedagogical education*. 2024. No. 1. pp. 393–396.

Нейросетевой прогресс на основе искусственного интеллекта и его влияние на профессиональную подготовку студентов

Конколь Марина Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
английского языка № 3, Московский государственный
университет международных отношений
E-mail: m.konkol@my.mgimo.ru

Нейросетевой прогресс, а также постоянные динамические изменения приводят к значительному уровню эмоциональной и интеллектуальной нагрузки в процессе обучения в университете, что создает для студентов ситуацию постоянного напряжения и необходимости адаптации к новым реалиям. Необходимость технологической грамотности специалиста продиктована тем, что XXI век, как время стремительного развития и использования медиа и технологий, требует соответствующей подготовки студентов и преподавателей, эффективного использования компьютера и электронных ресурсов для доступа к информации, пользования социальными медиацентрами для обучения и профессиональной деятельности¹. Кроме формирования знаний, умений, навыков и профессиональных качеств, задачей преподавателей высших учебных заведений является также формирование у студентов соответствующего мировоззрения профессиональных отношений, а также умение анализировать процессы и тенденции в области общения. Общее научное мировоззрение формируется на основе теоретических и методических научных устоев. Теоретические основы – это знания, отражающие гносеологию формирования научного мировоззрения. Методические основы объединяют нормы и ориентиры, являющиеся факторами формирования содержания образования, методов и форм обучения; они отражены в учебных планах, образовательных программах, а также в методической литературе. За последние несколько лет глубокое обучение приобрело приоритет в области искусственного интеллекта благодаря своему известному значению в исследованиях и практических приложениях.

Ключевые слова: нейросетевой прогресс, искусственный интеллект, машинное обучение, облачные вычисления.

Известные модели глубокого обучения включают сверточные нейронные сети (CNN), рекуррентные нейронные сети (RNN) и генеративно-состязательные сети (GAN)². Эти алгоритмы применялись в таких задачах, как распознавание изображений, распознавание речи и прогнозирование в различных областях, таких как идентификация активности молекул лекарств и экспрессии генов³.

Понимание ключевых математических концепций для понимания внутренней работы этих моделей сравнимо с алгоритмами машинного обучения, подобластью которых являются алгоритмы глубокого обучения. Алгоритм градиентного спуска необходим для понимания того, как минимизировать функцию потерь/затрат. Градиентный спуск широко используется как в алгоритмах глубокого обучения, так и в алгоритмах машинного обучения, функционирующих как «итеративный алгоритм оптимизации первого порядка»⁴, который используется для определения локального минимума или максимума заданной функции. Однако этот алгоритм применим не для всех функций, поэтому для определения применимости требуется базовое понимание производных и исчисления.

Одним из ключевых прорывов в этой области стало обратное распространение ошибки. Во время обучения, после каждого прямого прохода через нейронную сеть, обратное распространение ошибки выполняет обратный проход и корректирует параметры модели (веса и смещения) с целью минимизации функции стоимости⁵. Функция стоимости – это мера ошибки между значением, предсказанным моделью, и фактическим значением. Обратное распространение ошибки приобрело известность благодаря плодотворной статье Румельхарта, Хинтона и Уильямса (1986)⁶. В этой

² Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A. and Bengio, Y. (2020) 'Generative Adversarial Networks', Communications of the ACM, 63(11), pp. 139–144. doi:10.1145/3422622.

³ Lecun, Y., Bengio, Y. and Hinton, G. (2015) 'Deep learning', Nature, 521(7553), pp. 436–444. doi:10.1038/nature14539.

⁴ Kwiatkowski, R. (2021) Gradient Descent Algorithm: A Deep Dive, Towards Data Science. Available at: <https://towardsdatascience.com/gradient-descent-algorithm-a-deep-divecf04e8115f21>.

⁵ Kostadinov, S. (2019) Understanding Backpropagation Algorithm, Towards Data Science.

Available at: <https://towardsdatascience.com/understanding-backpropagation-algorithm7bb3aa2f95fd>

⁶ Rumelhart, D.E., Hinton, G.E. and Williams, R.J. (1985) Learning Internal Representations by Error Propagation. In: Rumelhart, D.E. and McClelland, J.L., The PDP Group, Eds., Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition, Volume 1, Foundations, MIT Press, Cambridge, 318–362.

¹ Сакун, О.Ф. Дипломатическое ремесло / О.Ф. Сакун. – Москва: Международные отношения, 2008. – 435 с.

статье были описаны несколько нейронных сетей, в которых обратное распространение ошибки работало быстрее, чем предыдущие подходы к обучению, что позволило использовать нейронные сети для решения новых задач, что способствует доминированию глубокого обучения в современной области искусственного интеллекта.

По мере роста популярности и распространения технологии искусственного интеллекта возникает ряд проблем, связанных с безопасностью, несправедливостью и неравенством, связанными с использованием таких алгоритмов в нашей повседневной жизни. Популярность и конвергенция таких технологий, как искусственный интеллект, облачные вычисления и такие концепции, как Интернет вещей, привели многих экспертов к выводу, что мы вступаем в четвертую промышленную революцию (Индустрия 4.0)¹.

Существует множество опасений, связанных с четвертой промышленной революцией, таких как потенциальная возможность массовой безработицы из-за автоматизации, которая может усугубить нынешнее неравенство² из-за доминирования мужчин в сфере компьютерных наук и инженерии. Эти навыки будут пользоваться повышенным спросом в ближайшие годы, когда обучение информатике будет рассматриваться как форма метаграмотности. Одна из идей, предложенных политиками для смягчения роста безработицы, состоит в том, чтобы продвигать и позиционировать обучение на протяжении всей жизни как способ подготовить людей к борьбе с ростом ИИ и дать людям возможности удовлетворить эти новые требования на рабочем месте³. Сектор высшего образования будет играть ключевую роль в оказании помощи обществу в переходе к эпохе нейросетевого прогресса не только через предметное образование, но и через помощь в развитии «мягких навыков», которые будут необходимы на измененном рабочем месте. В 2016 году Всемирный экономический форум сообщил в своем отчете «Будущее рабочих мест» (World Economic Forum, 2016) о некоторых из основных навыков, необходимых работодателям в 2020 году, включая решение сложных проблем, критическое мышление, эмоциональный интеллект, суждение и принятие решений, а также когнитивную гибкость. Помимо этих навыков, люди должны будут иметь возможность часто обновлять свои знания и приобретать новые навыки, а также объединять различные аспекты

своего обучения⁴, а также быть адаптируемыми и гибкими, чтобы быть в курсе изменений на рабочем месте. Таким образом, образование в области искусственного интеллекта в секторе высшего образования будет играть ключевую роль в рамках четвертой промышленной революции, чтобы обеспечить людям технические и межличностные навыки, необходимые для меняющегося рабочего места. Определение структуры передовой практики позволит понять наиболее подходящие педагогические методы обучения этим навыкам.

Были высказаны опасения по поводу того, кто участвует в разработке этих приложений, заслуживают ли эти разработчики доверия и имеют ли они благие намерения⁵. Большой акцент на этике данных и дальнейшей прозрачности при создании этих алгоритмов необходим для сохранения текущего уровня взаимодействия как внутри отрасли, так и среди широкой общественности (Ipsos MORI, 2017), а также для продолжения укрепления доверия к этим технологиям (Европейская комиссия, 2020). При определении текущего уровня образования в области ИИ важно понимать, в какой степени этические вопросы в настоящее время преподаются и освещаются студентам.

Рост и доступность так называемых «больших данных» привели к социальным изменениям, когда различные человеческие занятия и решения формируются прогнозами, созданными с использованием данных. Эти прогнозы используются, чтобы влиять на такие виды деятельности, как покупательская способность, медицина, правоохранительная деятельность и образование. В связи с большими данными возникают этические проблемы в отношении «характера того, что обрабатывается и для кого или для кого эта обработка выполняется»⁶. Повсеместное распространение личной информации, собираемой и используемой корпорациями и правительствами, такой как история местонахождения, подключения к социальным сетям, история поиска и распознавание лиц, покрывается юридической и коммерческой тайной, что приводит к недостаточной прозрачности. Важно обеспечить, чтобы новые специалисты в этой области были осведомлены о рисках и этических последствиях этой формы технологии.

Существует ряд потенциальных опасностей, связанных с искусственным интеллектом, связанных с недоступностью процесса принятия решений, несправедливостью, включая дискриминацию по признаку пола, расового или этнического происхождения, инвалидности или сексуальной ориентации, а также растущую обеспокоенность по поводу использования этой технологии в пре-

¹ Maynard, A.D. (2015) 'Navigating the fourth industrial revolution', *Nature Nanotechnology*, 10(12), pp. 1005–1006. doi:10.1038/nano.2015.286.

² Peters, M.A. (2017) 'Technological unemployment: Educating for the fourth industrial revolution', *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), pp. 1–6. doi:10.1080/00131857.2016.1177412.

³ Young, E., Wajcman, J. and Sprejer, L. (2021) Where are the women? Mapping the Gender Job Gap in AI., Alan Turing Institute. Available at: https://www.turing.ac.uk/research/publications/report-where-are-women-mappinggender-job-gap-ai?_cldee=Yi5h-bGxlbjAbmV3Y2FzdGxLMFJLnVr&recipientid=contact-37781e7a-802be811811a70106faad2f1-b6a1772674d34b249cfb106c2a7b42d5&esid=e6bc640a-8090-eb11-b1ac-000d

⁴ Lewis, P. (2018) 'Globalizing the Liberal Arts: Twenty-First Century Education', in Gleason, W. N. (ed.) *Higher Education In the Era Of The Fourth Industrial Revolution*. Singapore: Palgrave Macmillan.

⁵ Centre for Data Ethics and Innovation (2020) *AI Barometer Report*, GOV.UK. Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/cdei-ai-barometer>.

⁶ O'Leary, D.E. (2016) 'Ethics for Big Data and Analytics', *IEEE Intelligent Systems*, 31(4), pp. 81–84. doi:10.1109/MIS.2016.70.

ступных целях. Существует ряд проблем, связанных с использованием данных, особенно в приложениях ИИ, включая одну из наиболее серьезных проблем – предвзятость. Предвзятость может возникнуть, когда для обучения системы искусственного интеллекта используется нерепрезентативный набор данных, что, в свою очередь, приводит к созданию системы, которая может привести к дискриминационной практике. Важно учитывать происхождение данных. Большинство данных, используемых в этих системах, исходят от людей и собираются ими, что включает в себя элемент субъективности. Эта субъективность может привести к человеческому надзору и использованию этих данных без выявления и смягчения потенциальной предвзятости.

Необходимо всестороннее понимание данных, которые будут использоваться в любой системе ИИ, а также понимание потенциальных проблем, которые могут возникнуть в результате комбинации этого набора данных, используемого в конкретной модели.

Помимо возможности использования технологий искусственного интеллекта в преступных целях, также растет беспокойство по поводу роста дезинформации, касающейся самой технологии и ее потенциального воздействия на общество, а также самой технологии, используемой для манипулирования и распространения ложной информации. Психическая безопасность и «право жить в истинной информационной среде» в настоящее время находятся под угрозой и что мы невероятно подвержены «технологии дезинформации»¹. Распространенность дезинформации может привести к ухудшению доверия общественности к искусственному интеллекту и технологиям, которые сосредоточены на анализе данных, а также повлиять на индивидуальную автономию в отношении последствий персонализированного контента. Таким образом, повышение квалификации людей и повышение уровня грамотности в области ИИ могут смягчить рост дезинформации, поскольку у людей будет больше преимуществ в обнаружении ложных материалов.

Несмотря на то, что в последнее время разговоры об этике данных стали активнее, вследствие более громких случаев злоупотреблений и дискриминации, в крупных компаниях по-прежнему недостаточно внимания этическим практикам и учету рисков. Согласно отчету об индексе искусственного интеллекта за 2019 год², «только 19% опрошенных крупных компаний говорят, что их организации принимают меры по снижению рисков, связанных с объяснимостью их алгоритмов, а 13% снижают риски». Этот недостаток внимания вызы-

вает тревогу, если признать последствия и риск, связанный с внедрением алгоритмов такого типа. Поэтому крайне важно, чтобы курсы по искусственному интеллекту давали инструкции по этим вопросам и информировали о стратегиях снижения этих рисков.

Текущие области интересов и часто упоминаемые области, связанные с этическими проблемами искусственного интеллекта, особенно алгоритмов глубокого обучения, – это справедливость, интерпретируемость и объяснимость. Интерпретируемость и объяснимость часто используются как синонимы. Однако интерпретируемость относится к способности наблюдать причинно-следственные ситуации или условия внутри системы. Принимая во внимание, что объяснимость относится к объяснению особенностей интерпретируемой области, которые способствовали принятию решения. Очень важно, чтобы специалисты по ИИ понимали эти термины, чтобы быть осведомленными о многих этических проблемах ИИ. Прозрачность и рефлексивность также являются важными факторами, поскольку они позволяют людям, участвующим в проектах ИИ, четко доносить свою методологию. Прозрачность особенно важна, когда система создается для использования с потребителями, однако уровень прозрачности и объяснимости будет разным в зависимости от того, кто на нее смотрит, будь то разработчики, пользователи, следователи или регулирующие органы.

В целом, разработчикам и исследователям в этой области крайне важно и своевременно необходимо лучше понимать этику данных, чтобы не только осознавать последствия, но и уметь применять этические практики на каждом этапе разработки. Существует также необходимость создания команд разработчиков, представляющих общество, для устранения предвзятости, свойственной данным и самим разработчикам. Обучение будет важным процессом, гарантирующим, что выпускники покидают курсы со строгим пониманием этических принципов и кодексов поведения и того, как включить их в цикл развития.

Современные глобализационные тенденции влияют на все сферы жизнедеятельности общества, актуализируя потребность в формировании благоприятных условий для личностного развития человека и его социализации в среде, отличающейся наличием представителей разных наций и культур. Гармоничное развитие государства и общества в начале XXI века невозможно без компетентных специалистов, профессиональная деятельность которых в экономическом пространстве будет базироваться на высоком уровне знаний.

Подготовка квалифицированных специалистов в разных областях – первоочередная цель профессионального образования. На профессиональную подготовку специалистов в области гуманитарных наук в России влияют требования и потребности современного рынка труда, а также динамические изменения в социальной, экономической

¹ Russell, S. (2019) Human Compatible: Artificial Intelligence And The Problem Of Control. New York: Viking.

² Perrault, R., Shoham, Y., Brynjolfsson, E., Clark, J., Etchemendy, J., Grosz Harvard, B., Lyons, T., Manyika, J., Carlos Niebles, J. and Mishra, S. (2019) Artificial Intelligence Index 2019 Annual Report, AI Index Steering Committee, Stanford University – Human-Centered Artificial Intelligence. Available at: https://hai.stanford.edu/sites/g/files/tbjbj10986/f/ai_index_2019_report.pdf.

и политической сфере. Специалистам необходимо постоянно повышать уровень профессионализма, чтобы быть успешными в условиях растущей конкуренции и высоких требований работодателей. Профессиональную подготовку специалистов в России традиционно осуществляют в рамках университетского образования, главной целью которого является формирование квалифицированного кадрового потенциала страны для обеспечения потребностей всех областей деятельности общества, что в свою очередь будет способствовать его экономическому, политическому и культурному развитию. Эти процессы неразрывно связаны со становлением личности специалиста в условиях обучения в рамках университетского образования, являющегося результатом системного, комплексного, последовательного применения содержания, форм и методов учебного процесса¹.

Следовательно, эффективность профессионального образования специалистов состоит в сочетании теоретической и общей профессиональной подготовки, а также в универсализации и обеспечении широты знаний. Университетское образование является, в основном, теоретическим, а будущие специалисты нуждаются в профессиональной подготовке, ориентированной на практику². Конкретно на такую подготовку ориентирована система высшего образования Российской Федерации.

Современное высшее образование в России характеризуется разнообразием новейших подходов к профессиональной подготовке специалистов. Среди них значимое место занимает компетентностный подход, как один из приоритетов развития образования в России. Компетентностный акцент в учебном процессе в определенной степени продиктован типом образования, ориентированного на получение конкретных результатов (*англ.* outcome-based education), являющегося распространенной тенденцией в образовательном пространстве Российской Федерации. В рамках этого подхода принятие ситуативных решений и теоретико-информационные знания и высокая квалификация специалистов одинаково важны. Эти умения отвечают современным социальным, экономическим и образовательным требованиям и составляют неотъемлемую часть профессионализма.

Разработка и внедрение системы компетенций для студентов оказывают положительное влияние на развитие профессиональной подготовки специалистов, эффективность учебного процесса, методов и средств обучения. Педагогическая наука

рассматривает компетентность специалиста как комплекс профессиональных знаний, умений, отношения, профессиональных качеств личности, охватывающий не только значительный объем знаний, опыта и навыков, но и умение их применения для выполнения профессиональных задач³; процесс развития индивидуального своеобразия субъекта профессиональной деятельности, обеспечивающий формирование индивидуальных способов самоутверждения в профессиональной среде⁴; уровень сформированности у специалиста системы психических качеств и состояний, в котором выражается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности и способности выполнять необходимые для этого действия⁵, а также путем развития специфических профессиональных качеств, которые по своим критериям отвечают требованиям психологических и психофизиологических особенностей работника в пределах профессии⁶. Компетентность специалиста формируется на основе усвоенных в процессе обучения знаний, сформированных умений и навыков, практического опыта, социального взаимодействия в профессиональной среде, которые в своей совокупности позволяют развивать профессиональную автономию, успешно выполнять профессиональные обязанности. Компетентность связана с содержанием сферы будущей профессиональной деятельности, а компетентность позволяет интерпретировать результат образования в совокупности всех его компонентов. Среди общих компетенций можно выделить: умение целенаправленно разглядывать ситуации и процессы сферы интернациональных отношений; применять методы исследования и анализа информации в нейросетевой среде; способность к профессиональной инициативе и ответственности за результаты профессиональной деятельности; креативность; эмоциональный интеллект, индивидуальные навыки и умение критически мыслить; способность к профессиональному взаимодействию, профессиональной ответственности и т.д..

К профессиональным компетенциям следует отнести:

- организационно-административные (способность проанализировать процесс принятия решений, способность работать в коллективе, умение осуществлять управленческую функцию и выполнять поручения в рамках профессиональной деятельности, умения и навыки де-

³ Овечкин, В.П. (2005). Компетентность и мобильность специалиста. // Профессиональное образование, 8, 19–22.

⁴ Бичева, И. Б. (2003). Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений. (Дис. канд. пед. наук). Волжская государственная инженерно-педагогическая академия, Н. – Новгород.

⁵ Вardanян, Ю. В., Савинова, Т. В., & Яшкова, А. Н. (2003). Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью. – Санкт-Петербург: Знание.

⁶ Царькова, Е. А. (2004). Компетентность в контексте модернизации профессионального образования. Профессиональное образование, 6, 5–6.

¹ Снеговская, О. В. (2015). Профессиональная иноязычная подготовка как важный фактор формирования межкультурной компетентности будущих специалистов по международным отношениям. Научные заметки Национального университета «Острожская академия». Серия «Филологическая», 53, 314–317.

² Boud, D. (2001), Introduction: Making the Move to Peer Learning. In D. Boud, R. Cohen & J. Sampson (Eds.), *Peer Learning in Higher education: Learning From and With Each Other*. London: Kogan Page.

лопроизводства, а также ведение переговоров на иностранных языках и т.п.);

- проектные (способность анализировать конкретные ситуации, навыки презентации информации на профессиональную тематику в устной и письменной форме);
- производственно-аналитические (способность к формированию стратегии аналитического исследования и планирования профессиональной деятельности, осуществление оценки рисков, работы со средствами массовой информации, развитие профессионального общения, умение прорабатывать необходимый информационный материал и делать обоснованные выводы для того, чтобы ориентироваться в современных тенденциях мирового развития, понимание основ регулирования профессиональных конфликтов и др.), которые являются основой формирования инструментария для практической профессиональной деятельности с применением когнитивных, технологических, лингвистических и коммуникативных умений¹.

Коммуникативные умения являются важной составляющей профессиональной подготовки специалистов. Будущий специалист также должен обладать такими общекультурными компетенциями, как: умение системно мыслить, выявлять глубинные смыслы и значение проблем, попадающих в фокус профессиональной деятельности; готовность использовать в профессиональной деятельности методы прикладного анализа профессиональных процессов; готовность к принятию ответственности за свои решения в рамках профессиональной компетенции; способность принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; креативность мышления; профессиональная инициатива; инициация положительных изменений; готовность перенять на себя ответственность и проявить лидерские качества и т.д.

Формирование языковой компетентности, а также других базовых навыков для личностного развития зависит от государственной политической и экономической стратегии, оказывающих влияние на образовательный процесс². Межличностное общение является важным умением и требованием во всех сферах функционирования человека, что приводит к необходимости формирования и развития у специалистов способности быть лидером, работать в команде с коллегами в разных контекстах, включая конфликтные ситу-

ации. Кроме вышеупомянутого, важность умений и навыков общения связана с тем, что современная профессиональная деятельность, как и другие сферы жизни, требует создания моделей построения взаимопонимания в разных формах человеческого взаимодействия. Следовательно, навыки общения касаются не только необходимости свободного использования родного и иностранных языков, но и умения пользоваться разными информационными источниками, а также способности эффективно анализировать значительные объемы информации.

Главным результатом эффективности систем образования Российской Федерации есть квалифицированные специалисты и, как следствие, высокоразвитые отрасли промышленности. Несмотря на достаточно стабильное развитие российских систем образования, вызовы XXI века предъявляют новые требования, в частности, к подготовке нового поколения специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность в беспрецедентном ритме социальных, экономических и технологических изменений³.

Развитие многогранной личности специалиста связано с динамичным развитием общества и профессиональной среды. Это обуславливает необходимость развития не только теоретических компетенций, но и их эмоциональных характеристик, эмоционального интеллекта, касающегося развития качеств лидерства, ответственности, подотчетности, самоуправления, способности к адаптации, гибкости, толерантности, этичности, справедливости, личной производительности, физического и психического благополучия.

Одной из наибольших ценностей Российской Федерации является бережное отношение к истории и культурному наследию поликультурной страны. В России все элементы общества стремятся найти свое отражение в жизни и развитии страны. Это стало основой развития межкультурной коммуникации и создания равных возможностей для развития каждой личности. Поэтому специалисту любого профиля необходимо формировать умение понимать политическую, социальную, экономическую и финансовую систему страны в глобальном контексте, способность ценить культурное разнообразие во всех его проявлениях, а также анализировать приобретение истории и применять эти выводы в будущем.

Литература

1. Bengio, Y. and Ford, M. (2018) 'Yoshua Bengio', in *Architects of Intelligence*. Birmingham: Packt Publishing.
2. Boud, D. (2001), Introduction: Making the Move to Peer Learning. In D. Boud, R. Cohen & J. Sampson (Eds.), *Peer Learning in Higher education: Learning From and With Each Other*. London: Kogan Page.

³ Trilling, Bernie and Fadel, Charles. (2012). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, Jossey-Bass.

¹ Курицын, И.А. Влияние скрытого содержания образования на профессиональную языковую подготовку специалиста-международника: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Курицын, Иван Андреевич; [Место защиты: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации]. – Москва, 2018. – 186 с.

² Курицын, И.А. Влияние скрытого содержания образования на профессиональную языковую подготовку специалиста-международника: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Курицын, Иван Андреевич; [Место защиты: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации]. – Москва, 2018. – 186 с.

3. Centre for Data Ethics and Innovation (2020) AI Barometer Report, GOV.UK. Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/cdei-ai-barometer>.
4. Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A. and Bengio, Y. (2020) 'Generative Adversarial Networks', *Communications of the ACM*, 63(11), pp. 139–144. doi:10.1145/3422622.
5. Kostadinov, S. (2019) Understanding Backpropagation Algorithm, Towards Data Science.
6. Kwiakowski, R. (2021) GradientDescentAlgorithm: A Deep Dive, Towards Data Science. Available at: <https://towardsdatascience.com/gradient-descent-algorithm-a-deep-divecf04e8115f21>.
7. Lecun, Y., Bengio, Y. and Hinton, G. (2015) 'Deep learning', *Nature*, 521(7553), pp. 436–444. doi:10.1038/nature14539.
8. Lewis, P. (2018) 'Globalizing the Liberal Arts: Twenty-First Century Education', in Gleason, W, N. (ed.) *Higher Education In the Era Of The Fourth Industrial Revolution*. Singapore: Palgrave Macmillan.
9. Maynard, A.D. (2015) 'Navigating the fourth industrial revolution', *Nature Nanotechnology*, 10(12), pp. 1005–1006. doi:10.1038/nnano.2015.286.
10. O'Leary, D.E. (2016) 'Ethics for Big Data and Analytics', *IEEE Intelligent Systems*, 31(4), pp. 81–84. doi:10.1109/MIS.2016.70.
11. Perrault, R., Shoham, Y., Brynjolfsson, E., Clark, J., Etchemendy, J., Grosz Harvard, B., Lyons, T., Manyika, J., Carlos Niebles, J. and Mishra, S. (2019) *Artificial Intelligence Index 2019 Annual Report*, AI Index Steering Committee, Stanford University – Human-Centered Artificial Intelligence. Available at: https://hai.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj10986/f/ai_index_2019_report.pdf
12. Peters, M.A. (2017) 'Technological unemployment: Educating for the fourth industrial revolution', *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), pp. 1–6. doi:10.1080/00131857.2016.1177412.
13. Rumelhart, D.E., Hinton, G.E. and Williams, R.J. (1985) *Learning Internal Representations by Error Propagation*. In: Rumelhart, D.E. and McClelland, J.L., The PDP Group, Eds., *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Volume 1, Foundations, MIT Press, Cambridge, 318–362.
14. Russell, S. (2019) *Human Compatible: Artificial Intelligence And The Problem Of Control*. New York: Viking.
15. Trilling, Bernie and Fadel, Charles. (2012). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, Jossey-Bass.
16. Young, E., Wajcman, J. and Sprejer, L. (2021) *Where are the women? Mapping the Gender Job Gap in AI.*, Alan Turing Institute. Available at: https://www.turing.ac.uk/research/publications/report-where-are-women-mappinggender-job-gap-ai?_cldee=Yi5hbGxlbjJAbmV3Y2FzdGxLMfjLnVr&recipientid=contact-37781e7a802be811811a70106faad2f1-b6a1772674d34b249cfb106c2a7b42d5&esid=e6bc640a-8090-eb11-b1ac-000d
17. Бичева, И. Б. (2003). Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений. (Дис. канд. пед. наук). Волжская государственная инженерно-педагогическая академия, Н. – Новгород.
18. Варданян, Ю. В., Савинова, Т. В., & Яшкова, А. Н. (2003). Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью. – Санкт-Петербург: Знание.
19. Курицын, И.А. Влияние скрытого содержания образования на профессиональную языковую подготовку специалиста-международника: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Курицын, Иван Андреевич; [Место защиты: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации]. – Москва, 2018. – 186 с.
20. Курицын, И.А. Влияние скрытого содержания образования на профессиональную языковую подготовку специалиста-международника: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Курицын, Иван Андреевич; [Место защиты: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации]. – Москва, 2018. – 186 с.
21. Овечкин, В.П. (2005). Компетентность и мобильность специалиста. // *Профессиональное образование*, 8, 19–22.
22. Сакун, О.Ф. *Дипломатическое ремесло* / О.Ф. Сакун. – Москва: Международные отношения, 2008. – 435 с.
23. Снеговская, О. В. (2015). Профессиональная Иноязычная подготовка как важный фактор формирования межкультурной компетентности будущих специалистов по международным отношениям. *Научные заметки Национального университета «Острожская академия»*. Серия «Филологическая», 53, 314–317.
24. Царькова, Е. А. (2004). Компетентность в контексте модернизации профессионального образования. *Профессиональное образование*, 6, 5–6.
25. Available at: <https://towardsdatascience.com/understanding-backpropagation-algorithm7bb3aa2f95fd>

NEURAL-NETWORK PROGRESS BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ITS IMPACT ON STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING

Konkol M.M.

Moscow State University of International Relations

Neural-network progress, as well as constant dynamic changes, lead to a significant level of emotional and intellectual stress during university studies, which creates a situation of constant tension and the need for students to adapt to new realities. The need for a specialist's technological literacy is dictated by the fact that the 21st century, as a time of rapid development and use of media and

technologies, requires appropriate training for students and teachers, effective use of computers and electronic resources to access information, and the use of social media centers for training and professional activities.

In addition to the formation of knowledge, skills, and professional qualities, the task of university teachers is also to form students' appropriate worldview of professional relationships, as well as the ability to analyze processes and trends in communication. The general scientific worldview is formed on the basis of theoretical and methodological scientific principles. Theoretical foundations are knowledge reflecting the epistemology of the formation of a scientific worldview. Methodological foundations combine norms and guidelines that are factors in shaping the content of education, methods and forms of learning; they are reflected in curricula, educational programs, as well as in methodological literature.

Over the past few years, deep learning has gained priority in the field of artificial intelligence due to its well-known importance in research and practical applications.

Keywords: neural-network progress, artificial intelligence, machine learning, cloud computing.

References

1. Bengio, Y. and Ford, M. (2018) 'Yoshua Bengio', in *Architects of Intelligence*. Birmingham: Packt Publishing.
2. Boud, D. (2001), Introduction: Making the Move to Peer Learning. In D. Boud, R. Cohen & J. Sampson (Eds.), *Peer Learning in Higher education: Learning From and With Each Other*. London: Kogan Page.
3. Center for Data Ethics and Innovation (2020) *AI Barometer Report*, GOV.UK. Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/cdei-ai-barometer>.
4. Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A. and Bengio, Y. (2020) 'Generative Adversarial Networks', *Communications of the ACM*, 63(11), pp. 139–144. doi:10.1145/3422622.
5. Kostadinov, S. (2019) *Understanding Backpropagation Algorithm, Towards Data Science*.
6. Kwiatkowski, R. (2021) *Gradient Descent Algorithm: A Deep Dive, Towards Data Science*. Available at: <https://towardsdatascience.com/gradient-descent-algorithm-a-deep-divecf04e8115f21>.
7. Lecun, Y., Bengio, Y. and Hinton, G. (2015) 'Deep learning', *Nature*, 521(7553), pp. 436–444. doi:10.1038/nature14539.
8. Lewis, P. (2018) 'Globalizing the Liberal Arts: Twenty-First Century Education', in Gleason, W. N. (ed.) *Higher Education In the Era Of The Fourth Industrial Revolution*. Singapore: Palgrave Macmillan.
9. Maynard, A.D. (2015) 'Navigating the fourth industrial revolution', *Nature Nanotechnology*, 10(12), pp. 1005–1006. doi:10.1038/nnano.2015.286.
10. O'Leary, D.E. (2016) 'Ethics for Big Data and Analytics', *IEEE Intelligent Systems*, 31(4), pp. 81–84. doi:10.1109/MIS.2016.70.
11. Perrault, R., Shoham, Y., Brynjolfsson, E., Clark, J., Etchemendy, J., Grosz Harvard, B., Lyons, T., Manyika, J., Carlos Niebles, J. and Mishra, S. (2019) *Artificial Intelligence Index 2019 Annual Report*, AI Index Steering Committee, Stanford University – Human-Centered Artificial Intelligence. Available at: https://hai.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj10986/f/ai_index_2019_report.pdf
12. Peters, M.A. (2017) 'Technological unemployment: Educating for the fourth industrial revolution', *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), pp. 1–6. doi:10.1080/00131857.2016.1177412.
13. Rumelhart, D.E., Hinton, G.E. and Williams, R.J. (1985) *Learning Internal Representations by Error Propagation*. In: Rumelhart, D.E. and McClelland, J.L., The PDP Group, Eds., *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Volume 1, Foundations, MIT Press, Cambridge, 318–362.
14. Russell, S. (2019) *Human Compatible: Artificial Intelligence And The Problem Of Control*. New York: Viking.
15. Trilling, Bernie and Fadel, Charles. (2012). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, Jossey-Bass.
16. Young, E., Wajcman, J. and Sprejer, L. (2021) *Where are the women? Mapping the Gender Job Gap in AI*, Alan Turing Institute. Available at: https://www.turing.ac.uk/research/publications/report-where-are-women-mappinggender-job-gap-ai?_cldee=Yi5hbGxlbjJAbmV3Y2FzdGxLmFjLnVr&recipientid=contact-37781e7a802be811811a70106faad2f1-b6a1772674d-34b249cfb106c2a7b42d5&esid=e6bc640a-8090-e-b11-b1ac-000d
17. Bicheva, I. B. (2003). *Development of professional competence of teaching staff of preschool educational institutions*. (Diss. Cand. Ped. Sci. (Ped.)). Volzhskaya State Engineering and Pedagogical Academy, N.-Novgorod.
18. Vardanyan, Yu. V., Savinova, T. V., & Yashkova, A. N. (2003). *Development of a student as a subject of mastering professional competence*. – Sanki-Petersburg: Knowledge.
19. Kuritsyn, I.A. *Influence of the hidden content of education on the professional language training of an international specialist: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Kuritsyn, Ivan Andreevich; [Place of protection: Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation]*. – Moscow, 2018. – 186 p.
20. Kuritsyn, I.A. *The Impact of the Latent Content of Education on the Professional Language Training of an International Relations Specialist: Dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Kuritsyn, Ivan Andreevich; [Place of protection: Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation]*. – Moscow, 2018. – 186 p.
21. Ovechkin, V.P. (2005). *Competence and mobility of a specialist. // Professional education*, 8, 19–22.
22. Sakun, O.F. *Diplomatic craft / O.F. Sakun*. – Moscow: International Relations, 2008. – 435 p.
23. Snegovskaya, O. V. (2015). *Professional Foreign Language Training as an Important Factor in the Formation of Intercultural Competence of Future International Relations Specialists. Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Philological"*, 53, 314–317.
24. Tsarkova, E. A. (2004). *Competence in the context of modernization of professional education. Professional Education*, 6, 5–6.
25. Available at: <https://towardsdatascience.com/understanding-backpropagation-algorithm7bb3aa2f95fd>

Оптимизация тренировки гибкости у девочек 9–11 лет в рамках художественной гимнастики

Тимофеева Ольга Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, РУДН им. Патриса Лумумбы

Мамонова Оксана Вячеславовна,

РЭУ им. Г.В. Плеханова

Лубышев Евгений Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент, РУДН им. Патриса Лумумбы, РЭУ им. Г.В. Плеханова

Красильников Арсентий Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», АНО ВО «Институт международных экономических связей»

Статья посвящена исследованию эффективности методики развития гибкости у девочек 9–11 лет, занимающихся художественной гимнастикой. В работе рассматриваются актуальные вопросы тренировки гибкости, подчеркивается значимость использования специализированных упражнений для достижения улучшенных результатов. Проведенный педагогический эксперимент показывает положительную динамику в развитии гибкости у участниц экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Результаты подчеркивают нужность интеграции современных обучающих методов в спортивное образование, что способствует улучшению физических показателей и общему развитию детей.

Ключевые слова: гибкость, художественная гимнастика, методика, девочки 9–11 лет, физическое развитие, педагогический эксперимент, упражнения

Введение

Художественная гимнастика – это удивительный вид спорта, который сочетает в себе элементы танца, акробатики и искусства. Это направление спорта начинается с самого раннего возраста, что позволяет детям развивать не только физические навыки, но и креативность, грацию и уверенность в себе. Актуальные исследования показывают положительные показатели роста и развития детей в возрасте 7–18 лет, однако одновременно наблюдается снижение уровня физической подготовки, что приводит к необходимости введения дополнительных форм физической активности, включая спортивные занятия, которые имеют критическое значение в этот важный период роста и развития.

Современные образовательные программы в залах не всегда обеспечивают детям достаточный объем физической активности, что может негативно сказываться на их здоровье и развитии. Художественная гимнастика, как один из немногих доступных видов спорта для маленьких детей, предлагает уникальные возможности для общего физического развития, формирования силы, выносливости и гибкости. Эта дисциплина помогает развивать важные качества, такие как ловкость, музыкальность и эстетическое восприятие, благодаря разнообразным упражнениям на снарядах и танцевальным элементам.

Однако, несмотря на очевидные преимущества художественной гимнастики, многие родители задаются вопросом о целесообразности занятий этим спортом. Высокая травматичность и требовательность к физическому состоянию могут вызывать опасения. Важно отметить, что при правильном подходе к выбору секции, квалифицированных тренерах и индивидуальном подходе к каждому ребенку, занятия могут принести массу радости и пользы, формируя не только физическую, но и моральную закалку юных спортсменок.

Таким образом, развитие и внедрение специализированных программ и образовательных ресурсов, направленных на популяризацию художественной гимнастики, особенно среди детей школьного возраста, являются важными задачами. Эти ресурсы призваны обеспечивать доступ к качественным тренировочным материалам и создания условий для безопасного и успешного развития юных гимнасток.

Актуальность состоит в том, что в работе проанализированы вопросы комплексного развития гибкости у девочек 9–11 лет, занимающихся художественной гимнастикой.

Цель исследования – теоретическое обоснование и практическая проверка методики развития гибкости девочек 9–11 лет на занятиях художественной гимнастикой в рамках школьной секции.

Гипотеза – предполагается, что специально разработанная нами методика на основе комплексного подхода позволит наиболее эффективно развивать гибкость у девочек 9–11 лет на занятиях художественной гимнастикой в рамках работы школьной секции.

Значимость

С точки зрения теоретической значимости, данное исследование углубляет понимание комплексного развития гибкости у девочек 9–11 лет, занимающихся художественной гимнастикой. Оно подчеркивает важность системного подхода в тренировочном процессе и предлагает новые теоретические основы для педагогической практики.

Практическая значимость заключается в разработке и внедрении эффективной методики, которая может быть применена в рамках школьных секций художественной гимнастики. Это позволит тренерам не только повысить уровень гибкости у юных гимнасток, но и разнообразить занятия, делая их более интересными и продуктивными. В результате, исследование может внести вклад в улучшение спортивных результатов и общее развитие детей, способствуя их физическому и художественному воспитанию.

Организация и методы исследования

Педагогический эксперимент проводился в МБОУ «Школе № 15» с участием 20 гимнасток в возрасте 9–11 лет, разделенных на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по 10 человек. В КГ занятия проводились по традиционной методике, в ЭГ акцент был на развитии гибкости после предварительного тестирования обеих групп. Контрольные испытания проводились в одинаковых условиях в конце эксперимента.

Результаты исследования и их обсуждение

Предварительное обследование включало тестирование гибкости с контрольными упражнениями: наклон вперед со скамейки, «мост», поперечный шпагат с двух стульев и перевод гимнастической скакалки. Проведено контрольное тестирование для определения исходного уровня гибкости девочек 9–11 лет, занимающихся художественной гимнастикой. Результаты представлены в таблице 1.

Для выявления исходного уровня развития гибкости девочек 9–11 лет, занимающихся художественной гимнастикой, проведено контрольное тестирование. Результаты представлены в таблице 1.

В тестировании гибкости гимнастки как экспериментальной, так и контрольной группы показали практически одинаковые результаты. Так, среднее

значение по тесту «наклон вперед со скамейки» в контрольной группе составляет 11,9 см, а в экспериментальной – 12,3 см (рис. 1).

Таблица 1. Изменения среднегрупповых показателей гибкости у девочек 9–11 лет, занимающихся художественной гимнастикой в начале педагогического эксперимента

Контрольные упражнения	ЭГ (n=10) начало	КГ (n=10) начало	p
Мост (см)	13,0±0,9	14,5±1,7	T=0,79 p>0,05
Поперечный шпагат с двух стульев (см)	22,5±1,5	24,4±0,9	T=0,6 p>0,05
Наклон вперед со скамейки (см)	12,3±0,9	11,9±1,4	T=0,2 p>0,05
Перевод гимнастической скакалки (см)	14,2±1,6	14,8±1,4	T=0,1 p>0,05

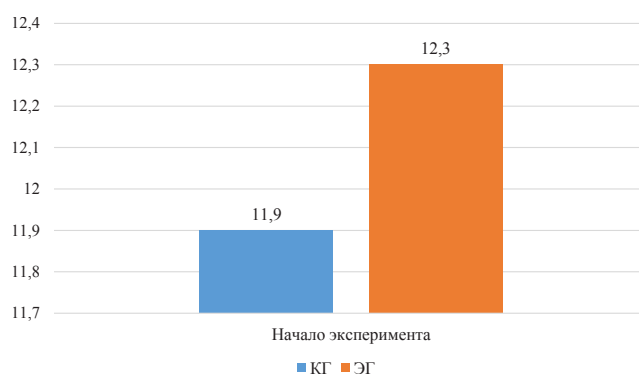


Рис. 1. Результаты теста «Наклон вперед со скамейки» в контрольной и экспериментальной группах, см

В тесте «мост» среднее значение в контрольной группе – 14,5 см, в экспериментальной – 13,0 см. (рис. 2).

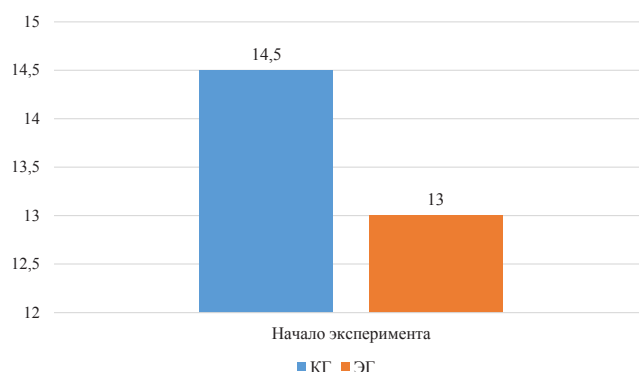


Рис. 2. Результаты теста «Мост» в контрольной и экспериментальной группах, см

В тесте «поперечный шпагат с двух стульев» среднее значение в контрольной группе составляет 24,4 см, в экспериментальной – 22,5 см. (рис. 3).

В тесте «перевод гимнастической скакалки» среднее значение в контрольной группе сводится к 14,8 см, в экспериментальной оно составляет 14,2 см (рис. 4).

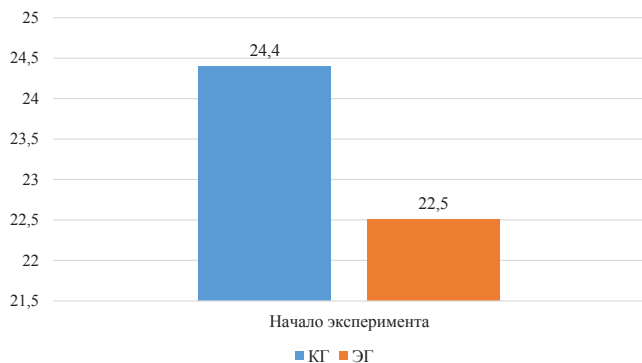


Рис. 3. Результаты теста «Поперечный шпагат с двух стульев» в контрольной и экспериментальной группах, см

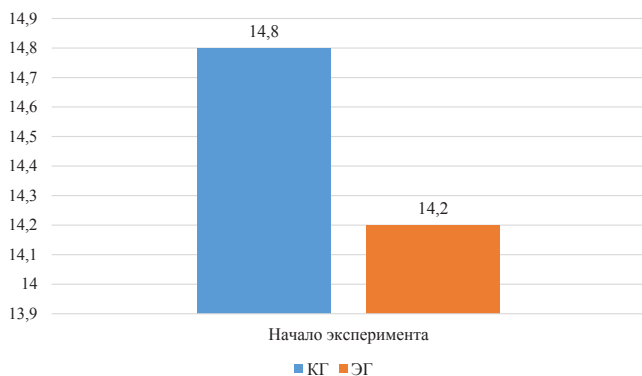


Рис. 4. Результаты теста «Перевод гимнастической скакалки» в контрольной и экспериментальной группах, см

Сравнительные результаты развития гибкости свидетельствуют о том, что не обнаружено достоверных различий ни по одному из показателей между группами. Это говорит о том, что группы до начала эксперимента были однородны ($p > 0,05$).

Экспериментальная методика развития гибкости девочек 9–11 лет на занятиях художественной гимнастикой в рамках работы школьной секции

Развитие гибкости у учащихся начальной школы должно идти параллельно с повышением их теоретических знаний. С первых уроков ученикам следует знакомить с частями тела и выполняемыми движениями, такими как сгибание, разгибание, отведение, аддукция, супинация, пронация, круговые движения, повороты и вращения. Эти движения необходимо освоить.

Специфика гибкости младших школьников заключается в высокой пластичности их опорно-двигательного аппарата, особенно позвоночника. Занятия гимнастикой должны фокусироваться на развивающих упражнениях, а нагрузку на гибкость следует увеличивать постепенно, особенно для развития гибкости позвоночника.

Основным методом развития гибкости является повторный метод, где упражнения выполняются сериями. Также использовались соревновательный и игровой методы. Упражнения выполняются в медленном темпе с постепенным увеличением

амплитуды и силы, охватывая все части занятия: разминку, основную часть и «пассивные» динамические упражнения в заключении.

Для увеличения гибкости упражнения рекомендуется выполнять ежедневно, тогда как для поддержания – 3 раза в неделю. Нагрузку следует увеличивать за счёт количества упражнений и повторений, начиная с небольшой амплитуды и увеличивая её до 8–12 повторений.

В каждой тренировке может быть несколько серий упражнений с минимальным отдыхом, избегая «остывания» мышц. Ниже приведены комплексы упражнений для подготовительной и заключительной частей занятия.

Комплекс упражнений № 1 (подготовительная часть)

1. Широкая стойка, руки вперед. Отведение рук в стороны.
2. Стоят в нормальном положении, шаг назад с опусканием на колено.
3. Наклон вперед с отведением ноги.
4. Наклоны в стороны с отведением ноги.
5. Широкая стойка с гимнастической палкой, движения с палкой.

Комплекс упражнений № 2 (заключительная часть)

1. Резкие вертикальные движения руками.
2. Наклон туловища вперед.
3. Наклоны к ногам.
4. Приседание на шпагат.

Комплекс упражнений № 3

1. Наклоны вперед и назад.
2. Наклон с помощью перекладины.
3. Покачивания ногами.
4. Наклоны в стороны с изменением положения рук.
5. Прыжки со сменой ноги.

Комплекс 1 используется в подготовительной части (4–5 минут), в то время как комплексы 2 и 3 – в заключительной части (5 минут, 10–15 повторений). Программа включает как динамические, так и статические упражнения, а также игровые методы, направленные на развитие гибкости.

Система поощрений стимулирует детей к выполнению упражнений с большой амплитудой. За активную работу они получают наклейки в спортивном дневнике, а ежемесячные контрольные занятия фиксируют динамику результатов. Дети с положительной динамикой получают наклейки «радуга».

Выявление и оценка эффективности методики

После формирующего педагогического эксперимента было проведено контрольное тестирование, которое позволило оценить уровень развития гибкости у девочек 9–11 лет в экспериментальной и контрольной группах. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Изменения среднегрупповых показателей гибкости у девочек 9–11 лет, занимающихся художественной гимнастикой от начала к концу педагогического эксперимента

Контрольные упражнения	ЭГ (n=10)		КГ (n=10)		p	
	начало	конец	начало	конец		
	1	2	3	4	1-3	2-4
Мост (см)	3,0±0,9	2,4±0,8	4,5±1,7	4,2±1,6	T=0,79 p>0,05	T=2,6 p<0,05
	T=3,8; p<0,05		T=0,6; p>0,05			
Складка (см)	2,5±1,5	3,0±1,3	2,4±0,9	2,5±0,7	T=0,6 p>0,05	T=4,3 p<0,05
	T=3,0; p<0,05		T=1,6; p>0,05			
Наклон вперед со скамейки (см)	12,3±0,9	16,6±0,8	11,9±1,4	13,1±1,4	T=0,2 p>0,05	T=2,2 p<0,05
	T=3,6; p<0,05		T=0,6; p>0,05			
Перевод гимнастической скакалки (см)	14,2±1,6	10,3±0,5	14,8±1,4	14,0±1,3	T=0,1 p>0,05	T=2,6 p<0,05
	T=2,3; p<0,05		T=0,4; p>0,05			

В ходе педагогического эксперимента были выявлены статистически достоверные изменения ($p < 0,05$) между результатами девочек экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по всем четырем тестам.

В тесте «Наклон вперед со скамейки» (рис. 5) среднее значение в контрольной группе увеличилось с 11,9 см до 13,1 см, что соответствует улучшению на 10,1%. В экспериментальной группе этот показатель вырос с 12,3 см до 16,6 см, улучшившись на 34,9%.

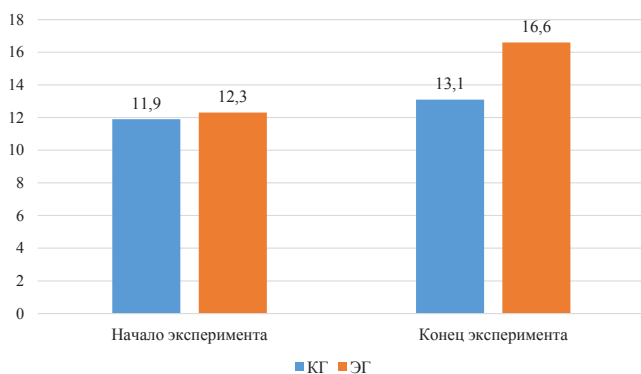


Рис. 5. Результаты теста «Наклон вперед со скамейки» в контрольной и экспериментальной группах, см

В тесте «Мост» (рис. 6) контрольная группа показала ухудшение с 4,5 до 4,2 см (на 7,1%), в то время как экспериментальная группа улучшилась с 3,0 до 2,4 см (на 25%).

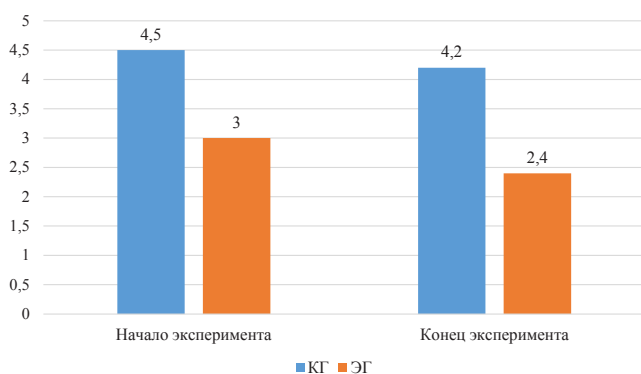


Рис. 6. Результаты теста «Мост» в контрольной и экспериментальной группах, см

В тесте «Складка» (рис. 7) контрольная группа увеличила значение с 2,4 см до 2,5 см (на 4,1%), а экспериментальная – с 2,5 см до 3,0 см (на 20%).

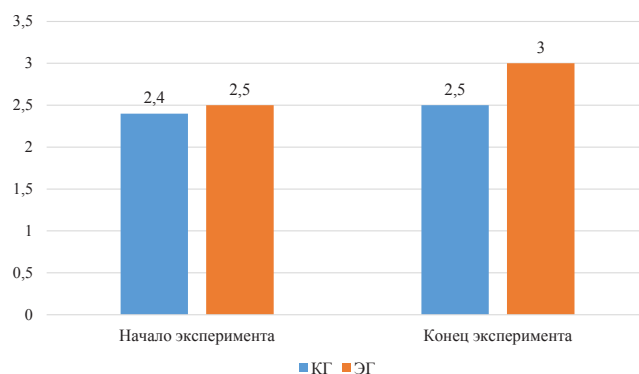


Рис. 7. Результаты теста «Складка» в контрольной и экспериментальной группах, см

В тесте «Перевод гимнастической скакалки» (рис. 8) контрольная группа снизилась с 14,8 см до 14,0 см (на 5,8%), тогда как экспериментальная группа улучшилась с 14,2 см до 10,3 см (на 37,8%).

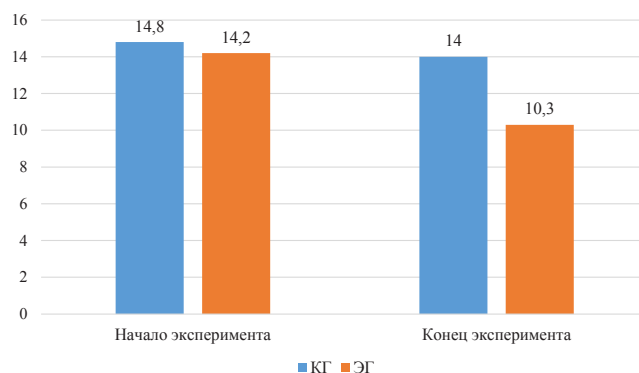


Рис. 8. Результаты теста «Перевод гимнастической скакалки» в контрольной и экспериментальной группах, см

Выводы

На основе полученных результатов контрольной и экспериментальной групп можно сделать вывод о высокой эффективности предложенной методики развития гибкости у девочек 9–11 лет, занима-

ющихся художественной гимнастикой. Сравнение начальных и итоговых показателей тестирования показало улучшения в обеих группах, при этом экспериментальная группа продемонстрировала значительно более высокие результаты.

Выявленные различия подтверждают значимость разработанного комплекса упражнений для развития гибкости. Положительная динамика показателей у девочек, использующих новаторский подход к занятиям, является убедительным доказательством эффективности применяемых методик.

Заключение

В результате педагогического экспериментирования было установлено, что специально разработанная методика развития гибкости для девочек 9–11 лет в рамках занятий художественной гимнастикой эффективна и приводит к значительным улучшениям физических показателей. Апробирование данной методики проводилось в условиях школьных секций, что подтвердило её практическую значимость.

На начальных этапах работы проводилось тестирование, в ходе которого был определён исходный уровень гибкости учащихся. На основе этих данных была внедрена программа, включающая специально разработанные упражнения и комплексы. Итоговое тестирование свидетельствует о повышении уровня развития гибкости у участниц экспериментальной группы.

Таким образом, результаты данного исследования не только подтверждают успешность вашей методики, но и открывают возможности для дальнейшего применения и адаптации в рамках физического воспитания и спортивного образования школьников.

Литература

1. Lubyshchev, E.A. Overview course of physical culture for foreign students: Educational book / E.A. Lubyshchev, A.A. Krasilnikov. – Boston: Primedia eLaunch, 2021. – 43 p. – ISBN 978-1-63848-656-6. – EDN NSTGNB.
2. Развитие гибкости у детей среднего школьного возраста в условиях дополнительного образования / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, Р.И. Заппаров, П.А. Кондратьев // Современное профессиональное образование. – 2023. – № 5. – С. 65–70. – EDN LZCUBU.
3. Лимитирующие факторы инвестиционной деятельности спортивной отрасли на примере международных соревнований по футболу в России / А.Д. Дугбей, Е.А. Лубышев, А.В. Титовский, А.А. Красильников // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 4. – С. 6–8. – EDN PJTSHZ.
4. Колоколова, И.В. Анализ показателей физического и функционального состояния молодых баскетболистов на основе информационных технологий в условиях пандемии COVID-19 / И.В. Колоколова, А.А. Красильников, Е.А. Лубышев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10(200). – С. 168–171. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTHOO.
5. Красильников, А.А. Развитие гибкости у детей 7–8 лет средствами партерной гимнастики в процессе занятий ритмической гимнастикой / А.А. Красильников // Вопросы профессионального развития персонала: Материалы XIII научно-практической конференции института профессионального развития персонала, Москва, 20 марта 2019 года. – Москва: Медиа-группа «ХАК», 2019. – С. 155–163. – EDN ZCIWDX.
6. Красильников, А.А. Оптимизация физической подготовки девочек-волейболисток в условиях дополнительного образования / А.А. Красильников, А.С. Шеина, Г.Р. Чубанова // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2023. – № 5. – С. 104–109. – EDN IDMKVD.
7. Лубышев, Е.А. Интенсификация тренировочного процесса молодых баскетболисток на основе дифференцированного подхода к выбору интенсивности соревновательных нагрузок / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2022. – № 2(46). – С. 48–57. – DOI 10.25688/2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.
8. Инновационные веб-решения для индивидуализированной коррекции телосложения / Е.Ю. Федорова, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, С.П. Голубничий // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 12. – С. 212–216. – EDN NEHVBE.
9. Дмитрий Аркадьевич Жданов – основоположник функциональной анатомии лимфатической системы (к 110-летию со дня рождения) / В.Н. Николенко, В.А. Кудряшова, М.В. Оганесян [и др.] // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2018. – Т. 73, № 1. – С. 69–76. – DOI 10.15690/vramn967. – EDN NTTDNH.
10. Николаева, Н.И. Соответствие должностей и видов деятельности в профессиональном стандарте «Тренер» квалификационным требованиям отрасли «Физическая культура и спорт» / Н.И. Николаева, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2020. – № 6. – С. 70–73. – EDN BAUDTB.
11. Отношение студентов к формированию личной двигательной активности / С.Ю. Размахова, В.Н. Пушкина, А.А. Красильников, В.И. Лях // Современные вопросы биомедицины. – 2021. – Т. 5, № 1(14). – С. 22. – DOI 10.51871/2588–0500_2021_05_01_22. – EDN ONXXKI.
12. Шведко, В.Е. Правовые аспекты отстранения сборных команд Российской Федерации от участия в олимпийских играх Париж 2024 / В.Е. Шведко, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Либерально-демократические цен-

OPTIMIZATION OF FLEXIBILITY TRAINING FOR GIRLS AGED 9–11 IN RHYTHMIC GYMNASTICS

Timofeeva O.V., Mamonova O.V., Lubyshev E.A., Krasilnikov A.A.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow City Pedagogical University, Institute of International Economic Relations

The article is devoted to the study of the effectiveness of the flexibility development methodology for girls aged 9–11 involved in rhythmic gymnastics. The work considers current issues of flexibility training, emphasizes the importance of using specialized exercises to achieve improved results. The conducted pedagogical experiment shows positive dynamics in the development of flexibility in the participants of the experimental group compared to the control group. The results emphasize the need for the integration of modern teaching methods into sports education, which contributes to the improvement of physical performance and overall development of children.

Keywords: flexibility, rhythmic gymnastics, methodology, girls aged 9–11, physical development, pedagogical experiment, exercises.

References

1. Lubyshev, E.A. Overview of the course of physical culture for foreign students: Educational book / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov. – Boston: Primedia eLaunch, 2021. – 43 p. – ISBN 978-1-63848-656-6. – EDN NSTGNB.
2. Development of flexibility in children of middle school age in the context of additional education / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, R.I. Zapparov, P.A. Kondratyev // Modern professional education. – 2023. – No. 5. – P. 65–70. – EDN LZCUBU.
3. Limiting factors of investment activity in the sports industry on the example of international football competitions in Russia / A.D. Dugblei, E.A. Lubyshev, A.V. Titovsky, A.A. Krasilnikov // Theory and practice of physical education. – 2023. – No. 4. – P. 6–8. – EDN PJTSHZ.
4. Kolokolova, I.V. Analysis of indicators of the physical and functional state of young basketball players based on information technology in the context of the COVID-19 pandemic / I.V. Kolokolova, A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. – 2021. – No. 10 (200). – P. 168–171. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTHOO.
5. Krasilnikov, A.A. Development of flexibility in children aged 7–8 years by means of floor gymnastics during rhythmic gymnastics classes / A.A. Krasilnikov // Issues of professional development of personnel: Proceedings of the XIII scientific and practical conference of the institute of professional development of personnel, Moscow, March 20, 2019. – Moscow: Media group “HASK”, 2019. – P. 155–163. – EDN ZCIWXD.
6. Krasilnikov, A.A. Optimization of physical fitness of girls-volleyball players in the context of additional education / A.A. Krasilnikov, A.S. Sheina, G.R. Chubanova // Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research. – 2023. – No. 5. – P. 104–109. – EDN IDMKVD.
7. Lubyshev, E.A. Intensification of the training process of young female basketball players based on a differentiated approach to choosing the intensity of competitive loads / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Natural Sciences. – 2022. – No. 2 (46). – P. 48–57. – DOI 10.25688 / 2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.
8. Innovative web solutions for individualized body contouring / E. Yu. Fedorova, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, S.P. Golubnichy // Modern pedagogical education. – 2024. – No. 12. – P. 212–216. – EDN NEHVBE.
9. Dmitry Arkadyevich Zhdanov – the founder of the functional anatomy of the lymphatic system (on the 110th anniversary of his birth) / V.N. Nikolenko, V.A. Kudryashova, M.V. Oganessian [et al.] // Bulletin of the Russian Academy of Medical Sciences. – 2018. – Vol. 73, No. 1. – Pp. 69–76. – DOI 10.15690/vramn967. – EDN NTTDNH.
10. Nikolaeva, N.I. Correspondence of positions and types of activities in the professional standard “Trainer” to the qualification requirements of the industry “Physical Culture and Sports” / N.I. Nikolaeva, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // Physical Culture: upbringing, education, training. – 2020. – No. 6. – P. 70–73. – EDN BAUDTB.
11. Students’ attitudes towards the formation of personal physical activity / S. Yu. Razmakhova, V.N. Pushkina, A.A. Krasilnikov, V.I. Lyakh // Modern issues of biomedicine. – 2021. – Vol. 5, No. 1(14). – P. 22. – DOI 10.51871/2588–0500_2021_05_01_22. – EDN ONXXKI.
12. Shvedko, V.E. Legal aspects of the disqualification of the Russian national teams from participation in the Olympic Games Paris 2024 / V.E. Shvedko, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // Liberal democratic values. – 2024. – V. 8, No. 3. – P. 58–64. – EDN BPVMAO.

Лингводидактический потенциал средств искусствознания в обучении русскому языку как иностранному вне языковой среды

Лю Сяолин,

аспирант Дальневосточного государственного университета путей сообщения

E-mail: liuxiaoling135@126.com

В статье автором представлены результаты исследования лингводидактического потенциала средств искусствознания в обучении русскому языку как иностранному вне языковой среды, на основе анализа научных и литературных источников рассмотреть и обоснована возможность и целесообразность интегративного обучения русскому языку как иностранному средствами искусствознания.

В статье рассматривается лингводидактический потенциал произведений искусства и искусствоведческого текста, включенных в структуру и содержание языкового занятия. Как один из путей интенсификации учебного процесса предлагается интегративный курс «Иностранный язык + средства искусствознания».

Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании эффективности использования средств искусствознания в процессе обучения русскому языку как иностранному в неязыковом вузе в условиях отсутствия языковой среды. В результате исследования установлено, что средства искусствознания, интегрированные в процесс обучения иностранному языку, способствуют эффективному развитию когнитивных и коммуникативных навыков и умений обучающихся.

Выводы, сделанные по исследуемой проблеме, позволяют представить перспективные направления поиска новых педагогических условий подготовки обучаемых к интеграции в системы национальной и мировой культур в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход в языковом образовании, искусство и процесс образования, средства искусствознания, экстралингвистические знания, произведение искусства в качестве предмета речи, интеграция как концепция обучения в высшей школе.

Актуальность проблемы обусловлена противоречием между высоким спросом на рынке труда специалистов, владеющих не только выбранной профессией, но и иностранными языками на достаточном для полноценного решения рабочих задач, и реальной ситуацией, когда выпускники высшего учебного заведения, успешно освоив азы будущей профессии, при этом не владеют иностранными языками на необходимом для успешной профессиональной деятельности уровне. В основе такого противоречия лежат многие причины, которые требуют исследования и решения. Одна из причин – репродуктивный характер методических приемов, применяемых в обучении иностранному языку в неязыковом вузе, который сводится, прежде всего, к заучиванию и повторению, а также низкий уровень учебной мотивационной составляющей, так как приоритетной задачей ставится задача успешной сдачи экзамена, который осуществляется традиционно в письменной форме, а не полноценное овладения РКИ, включающее коммуникативные компетенции. Таким образом, несмотря на знание большого объема лексики и владение правилами грамматики, китайские студенты не могут самостоятельно и логически корректно высказать свою мысль на изучаемом языке, с трудом понимают русскую речь и фактически не способны осуществлять не только полноценную коммуникацию с носителями языка [1], но и применять в профессиональной сфере. Требуется поиск педагогических средств и условий, способствующих эффективности и привлекательности языкового учебного процесса, активизации учебной деятельности обучающихся, их речевой активности на иностранном языке – формирование «иноязычной грамотности» будущего специалиста, позволяющей полноценно реализовать задачи профессиональные и личностного роста.

Опираясь на исследования Н.Д. Гальскова, В.В. Сафонова, Л.П. Сычугова, Л.А. Ходякова, Чжан Лиянь, и др. отметим, что иностранный язык представляет собой средство трансляции культуры и его следует изучать не только как новый «языковой код», но и как часть культуры народа-носителя этого языка. Исходя из логики реализации лингвокультурологического подхода в языковом образовании отметим, что в процессе обучения иностранному языку реалии социума и духовной и материальной культуры должны быть осмыслены личностью посредством языка [2]. В XXI в. «особую актуальность приобретают вопросы соизучения языков и культур в процессе подготовки человека к жизни в современном поликультурном мире» [3].

Представляемое в образовательном процессе содержание модели культуры в рамках коммуникативного иноязычного образования наглядно и вербально демонстрируется с помощью изобразительного искусства, художественной, справочно-энциклопедической и научной литературы, комментариям к фактам культуры и др. [2]. Человек, даже в совершенстве владея иностранным языком, ощущает в процессе общения «недостаток важнейшей информации, составляющей основу жизни народа-носителя данного языка, если он вырос не в пространстве культуры этого народа» [4]. Следовательно, логика лингвокультурологического подхода позволяет представлять культуру наряду с языком в качестве основного содержания обучения, что отвечает психологическим особенностям изучения иностранного языка.

Цель настоящей публикации – рассмотреть лингводидактический потенциал средств искусствознания для:

- создания коммуникативного образовательного пространства с целью интенсификации учебного процесса при обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ) в неязыковом вузе Китая в условиях отсутствия общения с носителями языка;
- реализации с помощью РКИ предпосылок для формирования творческой личности, способной решать нестандартные задачи как в личной и общественной жизни, так и в профессиональной деятельности, т.е. личностно формирующих целей (воспитательных, образовательных и развивающих).

Искусство, являясь особой формой общественного сознания и человеческой деятельности, занимает в культуре каждого народа значительное место. В художественных образах отображается действительность на основе творческого воображения авторов. Искусство представляется человечеству как один из важнейших способов эстетического освоения мира, как специфическое средство целостного самоутверждения человеком своей сущности, способ формирования человеческого в человеке [5].

С древних времен на основе древней этики складывалась теория воспитания общества средствами искусства, так как в государствах Европы и Азии оно считалось мощным средством воздействия на человека. Древнекитайский философ Конфуций (VI в. до н.э.) считал искусство важным элементом и необходимым средством в системе образования и воспитания, в развитии и совершенствовании пяти врожденных добродетелей личности (гуманности, долга, благопристойности, мудрости и верности) посредством музыки, поэзии и мудрых текстов. Мыслители античной цивилизации (Пифагор, Демокрит, Платон, Аристотель) видели в искусстве средство воспитания определенного типа личности, представляя искусство как средство образования, воспитания и воздействия на общественно-политическую жизнь. Аристотель (384–322 гг. до н.э.) признавал искусство основой

развития и совершенствования внутреннего мира человека. «Уже в эпоху Древнего мира наглядно прослеживается использование формирующих, корректирующих возможностей искусства для решения задач воспитания и обучения человека...» [6].

В российской философии и педагогике важность эстетического развития учащихся утверждали П.В. Анненков, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, В.А. Жуковский, А.Ф. Мерзляков, В.Ф. Одоевский, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский. В XX в. советские ученые обсуждали и рассматривали проблемы воздействия разных видов искусства на человека. В Европе в двадцатых годах XX в. возникло независимое общественное движение «Французская группа нового образования» (Groupe Francais d'Education Nouvelle – GFEN), сторонники которого во многих странах, в том числе и в России, активно пропагандировали идею об использовании средств искусства для решения образовательных задач.

Современная образовательная реальность опирается на идеи интеграции искусства и педагогики, отражая их в научных и практических исследованиях и подчёркивая значимость искусства в формировании личности человека. Средства искусства влияют не только на эмоциональную сферу людей, но и обогащают познавательную деятельность, способствуют быстрому усвоению знаний, развитию умений и навыков. «Обращение к произведениям искусства в учебном процессе выполняет не только информативную, но и самое главное, развивающую и воспитывающую роль» [7]. Воздействуя на молодых людей в морально-этическом плане, искусство дает возможность юным умам и сердцам выработать собственную систему ценностей, определить свое место в обществе, то есть способствует социализации личности.

В нашем исследовании процесса обучения РКИ в неязыковом вузе мы стремились на опытно-экспериментальном этапе при помощи средств искусствознания в процессе приобщения к национальному и мировому искусству активизировать познавательную деятельность студентов; развивать их заинтересованность в овладении иностранным языком и их творческие способности; способствовать гармонии в их духовно-нравственном становлении, социализации, эстетическом воспитании личности.

Анализ трудов и исследований в различных сферах научного знания (философии, педагогики, психологии, искусствознания, культурологии и др.) позволяет сделать вывод о том, что в мировой педагогической культуре с древнейших времен существовали прогрессивные идеи и осуществлялись различные подходы к использованию средств искусства в образовании и воспитании человека и общества.

Целесообразность использования произведений искусства при обучении языку и речи обосновывается педагогами тем, что искусство как часть

культуры играет важную роль в развитии духовно-нравственного потенциала обучающихся, так как искусство связано с эстетической сферой личности. Культурные явления играют важную роль в активизации всех видов речевой деятельности (продуктивных и репродуктивных), знакомят обучающихся с лексико-фразеологическими единицами [9]. В процессе художественного восприятия, которое в современной психологии рассматривается как высшая форма восприятия (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов и др.), возникают особые эстетические переживания, способные вызвать эстетические положительные эмоции. «Эмоции в качестве процесса есть не что иное, как деятельность оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире, которую ощущения и восприятия кодируют в форме его субъективных образов» [10]. Положительные эмоциональные переживания всегда связаны со значительным подъемом жизненного тонуса всего организма человека в целом. Более того, все, что усваивает человек в состоянии воодушевления, подъема, при наличии положительных эмоций, понимается лучше, запоминается прочнее и на более длительные сроки, т.е. познавательная деятельность происходит с наибольшей продуктивностью.

Поскольку восприятие произведений искусства вызывает у реципиентов одновременно различные чувства (моральные, интеллектуальные и эстетические) и эмоции (чаще всего положительные), целесообразно интегрировать в процесс обучения средства искусствознания, так как в данной ситуации познавательная деятельность обучающихся более продуктивна.

Одной из современных концепций обучения в высшей школе, нацеленных на формирование компетентного молодого специалиста, является интеграция. В методике преподавания языка «практическая интеграция подразумевает использование различных приемов, методов и путей обучения. В первую очередь, это создание интегрированных курсов, интеграции предметов и их составляющих» [11]. И в методике преподавания РКИ российской школы существует тенденция к междисциплинарной интеграции. Одним из ее проявлений является введение и закрепление языкового материала с опорой на знания из другой предметной области, чему и соответствует использование в преподавании русского языка как иностранного аутентичных артефактов культуры. С точки зрения лингвистов изучение языка обедняется, если сводить обучение к усвоению только языкового материала: фонетики, лексики, грамматики. «Помимо языка, говорящему и слушающему, пишущему и читающему нужно владеть определённым объёмом знаний о мире, точнее, о той его части, которая в данный момент является предметом восприятия, познания, понимания, обсуждения...» [7]. То есть, обучение РКИ предполагает «выход за пределы процесса обучения учебному предмету в область самопознания и самосовершенствования

в русском языке» [12]. Полагаем, что знания о произведениях искусства, интегрированные в структуру языковых занятий, в достаточной мере предоставляют такую возможность. Познавая искусство, человек приобретает новый жизненный опыт, который налагается на существующий в его сознании, и «произведения искусства ... оказывают воздействие на читателя, слушателя, зрителя, преобразуя и творя его как личность» [13].

При восприятии произведений искусства функционируют как наглядно-образные, так и вербально-логические механизмы обучения. На разных уровнях восприятия их соотношение различно. Поэтому различны умения и навыки, которые необходимы для полноценного восприятия художественного объекта.

Очень важным для нашего исследования является один из постулатов психологии: восприятие произведений искусства вызывает эмоции, пробуждает чувства и переживания и сопровождается самостоятельной работой мысли субъекта, воспринимающего какой-либо артефакт культуры, побуждая человека к художественной коммуникации, что в процессе обучения иностранному языку – важный этап порождения речи как письменной и устной, так и диалогической, при этом эмоционально окрашенной. Следовательно, при обучении речи артефакт культуры выступает в роли дидактического материала.

Интеграция средств искусствознания в языковое образование помогает разрешить одну из проблем, существующих в обучении иноязычной речи. Воздействуя непосредственно на чувства обучаемых, артефакт культуры «... стимулирует коммуникативно-познавательные потребности учащихся, создает мотивацию к речевому действию, обеспечивает их предметом высказывания, вызывает интерес и тем самым облегчает процесс планирования и протекания речевой деятельности, активизирует развитие речевых навыков и умений» [14].

Педагоги поддерживают мысль о том, что художественной культуре свойствен перевод произведения искусства с одной знаковой системы на другую, поскольку «информационная и эмоциональная ёмкость какого-либо произведения может быть настолько сильна, что вызывает у реципиента – второго творца – эстетическую потребность выразить свои впечатления ... другими знаковыми средствами» [8]. Необходимость сочетания слова и зрительного образа при обучении неродному языку признается и обосновывается в исследованиях лингвистов, психологов и методистов (Е.М. Верещагин, Г.Г. Городилова, Л.В. Занков, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, В.Г. Костомаров, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мещеряков, Л.П. Сычугова, Д.Л. Узнадзе, Л.А. Ходякова, Хэ Вэньли, А.Н. Щукин, Ян Чуньлэй и др.).

В этом большое значение мы придаем средствам искусствознания, интегрированным в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Но искусствоведческая информация долж-

на подаваться учащимся в определенном объеме. Педагоги-практики предостерегают, что не следует превращать урок по развитию речи в лекцию по искусствоведению, поскольку произведение искусства на языковом занятии «... скорее повод для выхода в речь, для развития мышления, языковой догадки» [15].

Средства искусствознания являются также фактором создания среды, благоприятной для развития творческого потенциала субъектов учебной деятельности, поскольку, при посредстве относительно самостоятельной, активной и, по существу, творческой работы самой личности происходит продуктивное воздействие на интеллектуальную сферу личности [16].

В процессе знакомства, восприятия и понимания произведений искусства обучающиеся раскрывают и развивают свои творческие способности и индивидуальные возможности, посредством которых формируется эстетическое отношение к окружающему миру. Творчество, признаваемое высшей формой деятельности человека, мобилизует психические процессы, способствующие формированию знаний и умений, мобилизующие духовные и физические силы личности.

В процессе теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы нами выявлены общие и специфические функции средств искусствознания на языковых занятиях, на основе которых разработаны научные-педагогические основы интегративного обучения иностранному языку средствами искусствознания в системе профессионального (неязыкового) образования и на этой основе создан интегративный курс «Иностранный язык + средства искусствознания» (далее – ИК «ИЯ + СИ»), сочетающий развитие русской речи (устной и письменной) китайских студентов и формирование их искусствоведческих знаний, способствуя повышению их эстетического и общекультурного уровня. Интегративный курс представляет собой функционально ориентированную часть учебного процесса обучения иностранному языку, имеющую целью развитие и углубление знаний, получаемых учащимися в ходе изучения основного курса языка. Он может служить приложением к любому учебнику русского языка как иностранного.

Таким образом, интеграция компонентов культуры в процесс обучения иностранным языкам является требованием современного иноязычного образования. Привлечение средств искусствознания в учебный процесс помогает сделать новое знание по изучаемому предмету эмоционально привлекательным. Введение языка искусства в процесс овладения иностранным языком создает условия личностного, эмоционального восприятия информации, способствует рассмотрению и анализу одного и того же явления с разных сторон и позиций, обеспечивает концентричность представления знания. Ознакомление китайских студентов с артефактами культуры, как русского народа, так и мирового сообщества способствует

воспитанию нравственных и эстетических качеств развивающейся личности, учит замечать и выделять общее и различное в национальных культурах, национальных традициях и обычаях страны изучаемого языка и других стран мира.

Самое важное для лингводидактики достоинство средств искусствознания, включенных в структуру и содержание языкового занятия, состоит в том, что эти художественные объекты стимулируют самостоятельную речемыслительную деятельность обучающихся, представляя собой предмет мысли и речи, являются фактором, мотивирующим монологическое или диалогическое высказывание, т.е. коммуникативный акт, в ходе которого одновременно происходит интенсивная практика обучающихся во всех видах речевой деятельности, шире и активнее используется знакомый лексико-грамматический материал, стимулируется самостоятельный поиск и выбор языковых средств и речевых моделей для выражения своей мысли и обоснования собственной точки зрения. Развиваются не только навыки коммуникативные, но и формируется оптимальная мотивация овладения иностранным языком. Интеграция средств искусствознания в процесс обучения иностранному языку предоставляет неограниченные возможности не только для интенсификации учебного процесса, но и саморазвития и совершенствования каждым учащимся самого себя.

Литература

1. Ван Ямэн. Современные подходы к преподаванию русского языка в высших учебных заведениях Китая / Ван Ямэн // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия гуманитарные науки. – 2019. – № 8. (август). С. 55–58.
2. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: изд-во Лексис, 2003.
3. Сафонова Н.Ю. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
4. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методическое пособие для русистов. / Кибирева Л.В. Колларова Э. СПб: «Златоуст», 2007.
5. Фейнберг Е.Л. Две культуры: Интуиция и логика в искусстве и наук. М.: Наука, 1992; Диденко В.Д. Духовный космос искусства. М.: РНФ, 1993.
6. Сергеева Н.Ю. Исторический опыт использования потенциала искусства в социально-образовательной сфере // Сибир. пед. журн., 2008. № 14.
7. Донская Т.К. Арт-педагогика в современной образовательной парадигме // Наука. Искусство. Культура. 2013. № 2.
8. Сычугова Л.П. Методика обучения речи в контексте искусства: учеб. пособие для студ. высш.

пед. учеб. заведений. Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2012.

9. Абдрахманова И.Э. Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе восприятия российской аудиовизуальной культуры: автореф. дисс. докт. пед.н. М., 2010
10. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: ПОЛИТИЗДАТ, 1978 г.
11. Омельченко С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе // Вестник ЮУрГУ Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура», 2006. Выпуск 9. № 16.
12. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019.
13. Верещагин Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании РКИ. / Костомаров В.Г. М.: Просвещение, 1983.
14. Ходякова Л.А. Автореферат дисс. докт. пед. наук. М.: МПГУ, 1992.
15. Жаркова Т.Л. Искусство на уроке по развитию речи // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2009.
16. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики: Сборник статей. М.: Искусство, 1968.

THE LINGUISTIC AND DIDACTIC POTENTIAL OF ART STUDIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE OUTSIDE THE LANGUAGE ENVIRONMENT RUSSIAN LANGUAGE

Liu Xiaolin

Far Eastern State University of Railway Transport

In the article, the author presents the results of a study of the linguistic and didactic potential of art studies in teaching Russian as a foreign language outside the linguistic environment, based on the analysis of scientific and literary sources, to consider and substantiate the possibility and expediency of integrative teaching of Russian as a foreign language by means of art studies. The article examines the linguistic and didactic potential of works of art and art history text included in the structure and content of the language lesson. As one of the ways to intensify the educational process, an integrative course "Foreign language + means of art studies" is offered. The scientific novelty of the research consists in the theoretical substantiation of the effectiveness of using art studies in the process of teaching Russian as a foreign language in a non-linguistic university in the absence of a linguistic environment. As a result of the study, it was found that the means of art studies integrated into the process of teaching a foreign language contribute to the effective development of cognitive and communicative skills and abilities of students. The

conclusions drawn on the problem under study allow us to present promising directions for the search for new pedagogical conditions for preparing students for integration into the systems of national and world cultures in the process of learning a foreign language.

Keywords: linguistic and cultural approach in language education, art and the educational process, means of art studies, extralinguistic knowledge, a work of art as a subject of speech, integration as a concept of higher education.

References

1. Wang Yamen. Modern approaches to teaching Russian in Chinese higher education institutions / Wang Yameng // Modern Science: current problems of theory and practice. The Humanities series.-2019. – No. 8.(August). pp. 55–58.
2. Passov E.I. Communicative foreign language education: preparing for a dialogue of cultures. Minsk: Lexis Publishing House, 2003.
3. Safonova N.Y. The study of languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations. Voronezh: Istoki Publ., 1996.
4. Passov E.I. The concept of communicative foreign language education (theory and its implementation). A methodological guide for Russian scholars. / Kibireva L.V. Kollarova E. St. Petersburg: Zlatoust, 2007.
5. Feinberg E.L. Two cultures: Intuition and Logic in art and Sciences. Moscow: Nauka, 1992; Didenko V.D. The spiritual cosmos of art. Moscow: Russian Science Foundation, 1993.
6. Sergeeva N. Yu. Historical experience of using potential arts in the social and educational sphere // Siberian Pedagogical Journal, 2008, No. 14.
7. Donskaya T.K. Art pedagogy in the modern educational paradigm // Science. Art. Culture. 2013. № 2.
8. Sychugova L.P. Methods of teaching speech in the context of art: studies. student's handbook. higher. ped studies. establishments. Kirov: Raduga-PRESS LLC, 2012.
9. Abdrakhmanova I.E. Improving the Russian speech of foreign students based on the perception of Russian audiovisual culture: abstract. diss. Doctor of Pedagogical Sciences, Moscow, 2010
10. Dodonov B.I. Emotion as a value. Moscow: POLITIZDAT, 1978.
11. Omelchenko S.V. The concept of integration in the pedagogical process // Bulletin of SUSU Series "Education, healthcare, physical culture", 2006. Issue 9. No. 16.
12. Deikina A.D. Axiological methods of teaching the Russian language: a monograph. Moscow: Moscow State University, 2019.
13. Vereshchagin E.M. Language and culture: linguistics in the teaching of Russian language. Kostomarov V.G. M.: Prosveshchenie, 1983.
14. Khodyakova L.A. Abstract of the dissertation. Russian Russian University, 1992.
15. Zharkova T.L. Art in the lesson on speech development // Living methodology for a teacher of the Russian language as a foreign language. Moscow: Russkiy yazyk [Russian language]. Courses, 2009.
16. Asmus V.F. Reading as work and creativity // Questions of theory and history of aesthetics: Collection of articles. Moscow: Iskusstvo, 1968.

Особенности проведения лабораторных работ на кафедре общей и специальной химии академии ГПС МЧС России с учетом специфики преподаваемой дисциплины «химия огнетушащих веществ»

Макаров Сергей Александрович,

профессор кафедры общей и специальной химии, Академия ГПС МЧС России
E-mail: s17031975@rambler.ru

Григорьевская Ирина Ивановна,

доцент кафедры общей и специальной химии, Академия ГПС МЧС России
E-mail: am0509v@gmail.com

Дегтярев Сергей Викторович,

профессор кафедры общей и специальной химии, Академия Государственной противопожарной службы МЧС России
E-mail: dsdx@bk.ru

Андреев Александр Петрович,

профессор кафедры общей и специальной химии, Академия Государственной противопожарной службы МЧС России
E-mail: ap.andreew@yandex.ru

Прошина Ольга Петровна,

доцент кафедры общей и специальной химии, Академия ГПС МЧС России
E-mail: o.proshina@academygps.ru

В статье рассмотрены основные вопросы методических основ применения лабораторных работ с учетом специфики дисциплины «Химия огнетушащих веществ», с учетом специфики преподавания в вузах Академии ГПС МЧС России. Автор на базе уже разработанных методических рекомендаций по лабораторному практикуму представлено обоснование применения интерактивных и активных методов в образовательном процессе организации лабораторных работ.

Ключевые слова: лабораторная работа, лабораторный практикум, химия огнетушащих веществ, МЧС, химия.

Среди основных сложностей начальных этапов преподавания основополагающих учебных предметов в вузах (например, химии, физики и пр.), особую роль играет недостаточный уровень мотивации студентов. Данная причина, в свою очередь, обуславливает сокращение качества восприятия учебной информации. Для абитуриентов-бывших школьников, стремящихся к освоению выбранной специальности, достаточно проблематично грамотное сопоставление знаний, усваиваемых на лекциях по базовым дисциплинам со своей будущей практической профессией. При этом, на наш взгляд, следствием низкого уровня исходных знаний, отстраненности и равнодушия к учебной дисциплине, становится отрицательная динамика академической успеваемости и сокращение остаточных знаний студентов.

На сегодняшний день, фундаментальная задача подготовки сотрудников МЧС России заключается в становлении и развитии цельных и квалифицированных специалистов с высоким уровнем знаний и гражданской ответственности, способных к инициативной целеориентированной работе в условиях повышенной опасности и отсутствия четкой определенности. Для этого требуется применение компетентного подхода при модернизации и укреплении механизмов профессионального обучения будущих специалистов. Такой подход, в свою очередь, связывается с актуальностью создания и практического внедрения новейших образовательных методик и инструментов. Необходимы целенаправленные усилия по укреплению уровня мотивации студентов к учебному процессу, повышению постоянства их учебно-образовательного интереса, обеспечению соответствия между теоретической информацией преподавателя и практическими потребностями будущих специалистов, интенсификации самостоятельной познавательной активности обучающихся. Решению этих задач, как отмечают педагоги, способствуют «активные методы преподавания дисциплин» [6, с. 121].

По мнению Н.Г. Винокуровой [1], несмотря на очевидное преимущество классических способов обучения, выражающееся в получении студентами большего объема учебной информации по сравнению с иными методами, их применение не позволяет добиться творческого уровня усвоения учебного материала. Как подчеркивает указанный исследователь, преодоление данной сложности обеспечивается формами обучения, направ-

ленными на интенсификацию самостоятельной работы студентов. В целом, потенциал традиционных методов по становлению и совершенствованию профессионально значимых характеристик студентов недостаточно широк, что обуславливает необходимость дополнительного задействования активных методов обучения.

В настоящее время, основные инновации образовательного сектора предполагают использование интерактивных способов и инструментов обучения [2], обеспечивающих задействование преимущественного числа студентов в когнитивной активности. Применение таких методов и технологий способствует обмену знаниями между студентами, коллективному преодолению сложностей, моделированию учебных и профессиональных сюжетов, самоанализу поведения, созданию фактического пространства делового партнерства по выполнению поставленных преподавателем задач. В противовес классическим учебным методам, на наш взгляд, выбор в пользу интерактивного обучения обуславливает преобразование положения участников учебно-образовательного процесса. В этом случае, основная задача преподавателя начинает выражаться в формировании благоприятного учебного пространства для самостоятельной познавательной активности студентов, способствующей осознанию собственной эффективности и умственного потенциала. Как следствие, существенно повышается действенность и результативность учебных занятий.

Преподавание предмета «Химия» в высшей школе предусматривает, помимо прочего, разнообразные лабораторные работы обучающихся. Некоторые из таких работ предназначены для изучения студентами физической химии. В рамках этих лабораторных работ слушатели знакомятся с физико-химическими методами исследования различных веществ (включая огнетушащие) [4]. Теоретическая часть занятий по указанной учебной дисциплине предусматривает преподавание общих принципов осуществления химических реакций и процессов. В свою очередь, практическая часть учебных занятий способствует формированию представлений о фактическом применении знаний предметной дисциплины [3]. Посредством проведения работы в лаборатории, студенты усваивают способы и техники грамотной организации опыта для аккумуляции надежных результатов.

В противовес традиционным лекционным занятиям, направленным на структуризацию информации студентов по преподаваемой учебной теме, основными условиями организации лабораторной работы являются предварительное составление списка вопросов для учебной дискуссии и определение конкретных временных рамок тематического обсуждения. В процессе проведения лекционного занятия, преподаватель оценивает уровень готовности студентов к восприятию новой учебной информации, формулирует основные цели занятия, демонстрирует взаимообусловленность меж-

ду темой лекции и индивидуальным опытом обучающихся.

По нашему мнению, лабораторный практикум является наиболее целесообразным для преподавания тем, характеризующихся минимальным объемом выделенного для их изучения учебного времени (в частности, «Химия огнетушащих веществ» и пр.). Как правило, подобные темы отличаются сугубо обзорной направленностью при преподавании базовых предметов [4].

Для достижения эффективности лабораторного практикума, студентам следует соблюдать определенный алгоритм, который представлен следующими этапами:

«— предварительный этап. В рамках данного этапа предполагается самостоятельная подготовка студента к предстоящему лабораторному занятию (анализ соответствующих учебных источников по предмету, рассмотрение особенностей работы с лабораторными стендами, вдумчивое усвоение методических рекомендаций;

— основной этап. Здесь студент задействуется в непосредственной лабораторной работе, организует реализацию запланированного эксперимента, регистрирует полученные результаты;

— завершающий этап. В ходе этого этапа студент подготавливает работу для последующей публичной защиты» [3, с. 3].

При проведении интерактивных лабораторных работ, выбор преподавателя делается в пользу способа решения учебных задач посредством оценки студентами определенных (известных) ситуаций. Ключевым предназначением метода «упражнения» выступает качественное преобразование учебной информации студентов в непосредственные практические умения и навыки. При этом, указанный метод отличается развивающей направленностью, способствующей эффективному раскрытию творческого потенциала слушателей и выработке необходимых учебных компетенций [2].

Цель организуемых лабораторных практикумов [4, 5] заключается в тренировке способности студентов к применению усвоенной учебно-образовательной информации в ходе непосредственной профессионально-трудовой деятельности. В контексте интерактивных технологий, доступных к использованию при проведении практических учебных занятий, особое внимание следует обратить на т.н. «сквозную задачу». В высших школах, преподавание дисциплины «Химия» для потенциальных сотрудников МЧС России вводится с самого начала обучения, предусматривая сохранение предмета в расписании на протяжении нескольких последовательных семестров. Преподавание осуществляется в соответствии с принципом поступательного усложнения. Так, на первоначальном этапе студентам преподаются общая и неорганическая химия. Впоследствии, по мере накопления учебных знаний, они начинают изучать органическую химию. Завершается учебный курс по рассматриваемой дисциплине преподава-

нием химии процессов горения. Одна из наиболее значимых задач педагога здесь заключается в начальном убедительном разъяснении студентам практической ценности изучаемой учебной информации, играющей немаловажную роль в качестве и эффективности их последующей профессиональной работы.

При организации первых практикумов, преподаватель подготавливает для каждого студента отдельное задание с выбранным конкретным химическим соединением. Осуществляя свой выбор, преподаватель должен стараться обеспечить наиболее полное соответствие учебного задания и индивидуального опыта студентов, что обуславливает необходимость обращения к общеизвестным химическим соединениям (например, ацетон и пр.). В процессе преподавания всех последующих тем, включенных в учебный план по общей и неорганической химии, студент получает для выполнения расчетные задания, в которых фигурирует ранее объявленное ему химическое соединение. В частности, в ходе рассмотрения общих химических закономерностей, преподаватель может предложить студенту определить элементный состав соединения и пр. При преподавании термодинамики, соответствующая задача может предусматривать необходимость расчета объема тепла, сопровождающего процесс горения химического соединения и пр.

При переходе к органической химии, преподаватель предлагает обучающимся проанализировать варианты прохождения различных химических реакций, в которых задействуется это вещество. По мере увеличения сложности заданий, студенты сталкиваются с необходимостью поиска и изучения дополнительных учебно-информационных источников. Это, в свою очередь, благоприятствует расширению учебно-образовательного пространства, укреплению интереса к предметной дисциплине, стимулированию саморазвития и самосовершенствования студентов.

Основная тенденция преподавания «Химии процессов горения» выражается в повышении профессиональной направленности учебных заданий, что обуславливает преобразование их внутреннего наполнения, специфики выполнения студентами и внутренней оценки достижений. В ходе такого профессионально целеориентированного обучения, студенты приходят к осознанию важной роли теоретической учебной информации и формируемых в учебно-образовательном процессе навыков для последующего личностного и профессионально-трудового становления и продвижения, к пониманию высокой значимости получаемых знаний и развиваемых умений.

Существенной составляющей современного преподавания химических дисциплин является разнообразная и качественная лабораторная работа. В ходе соответствующих лабораторных занятий, обучающиеся на практике рассматривают различные химические вещества и их основные характеристики, изучают химические ре-

акции, знакомятся с лабораторным оборудованием, вырабатывают и укрепляют способность к преодолению прикладных инженерных и научно-исследовательских проблем.

Наиболее востребованным вариантом организации лабораторных занятий являются малые группы. Такой подход обеспечивает возможность задействования в практикуме каждого студента, тренировки умений командной работы и коммуникационных взаимодействий.

На современном этапе, при подготовке лабораторных работ, существенное значение имеют компьютерные технологии, способствующие повышению интереса студентов к учебной работе, организации «эффекта присутствия», упрощению восприятия и осознания учебной информации. Благодаря задействованию таких технологий обеспечивается доступность применения анимационных инструментов, наглядного отображения симуляций экспериментов, целенаправленного изменения динамики различных химических процессов, организации рискованных опытов, нецелесообразных к фактическому исполнению в рамках лаборатории высшей школы. В частности, именно мультимедийные технологии являются исключительным способом демонстрации обучающимся каждой стадии взрывного разложения веществ и пр. Слабая сторона данных технологий выражается в отсутствии самостоятельных собственноручных действий студентов, поскольку весь эксперимент производится только на экране ПК. Соответственно, их применение должно отличаться факультативным характером. По завершению ознакомления студентов с видеоматериалами следует организовать групповую дискуссию по тематическим вопросам, определить и проанализировать специфику рассмотренных процессов и пр.

На примере лабораторных работ, посвященных важной в практическом отношении дисциплине «Химия огнетушащих веществ» можно выделить особенности организации данного вида обучения. В частности, тема «Оценка огнетушащей эффективности пены» доступна к преподаванию посредством организации предметного обсуждения, в ходе которого определяются базовые аспекты механизма контактного разрушения пены, устанавливается и раскрывается соответствующий понятийный аппарат [3]. Предметное обсуждение представляет собой вариант учебно-образовательной дискуссии, целеориентированный на решение конкретного тематического вопроса. Как правило, выбор определенной темы обуславливается фактическими проблемами практической деятельности. Группа курсантов может делиться на подгруппы, каждая из которых представляет свои результаты разрушения пены при действии пламени (пытаясь ответить на вопрос, что же происходит с жидкостью, которая образуется при разрушении пленок? Парадоксальность явления – пленка, состоящая из водного раствора, плавает по поверхности нефтепродукта. Жидкость, которая тяжелее, плавает сверху! Почему?).

Основными преимуществами таких коллективных предметных обсуждений определяются: повышение качества усвоения и запоминания учебной информации, снижение противодействия студентов к получению и анализу новых знаний. Благодаря высокой вариативности диаметральных точек зрения, членам учебной группы обеспечивается доступность рассмотрения спорной темы в контексте различных аспектов, возможность развития способности к нахождению компромиссов, совершенствования навыков коммуникативных взаимодействий.

Предметные обсуждения помогают уяснению роли вырабатываемых компетенций студентов, определению ценности формируемых знаний и навыков для последующего самосовершенствования и профессионального продвижения обучающихся. Тематическую дискуссию можно с успехом сочетать с традиционными формами обучения и использовать ее в начале выполнения лабораторных работ или на подготовительном занятии практикума, обозначив следующие вопросы для самопроверки:

1. Что такое изолирующий фактор воздушно-механической пены?
2. Как рассчитать интенсивность подачи воздушно-механической пены?
3. Как определить критическую интенсивность подачи?
4. Чему равна оптимальная интенсивность подачи?

Среди «продвинутых» способов организации учебно-образовательного процесса в вузе, отдельно следует выделить лабораторный метод, предусматривающий формирование искусственного учебно-образовательного пространства. Иными словами, речь идет о создании модели текущей реальности, обеспечивающей возможность понимания и воссоздания студентами принципов и технологий деятельности в намеренно организуемых преподавателем ситуациях.

Высокопродуктивным инструментом активизации когнитивной работы студентов выступает анализ, объединяющий в себе действия по исследованию выдвинутой проблемы и поиску оптимального ее решения. При рассмотрении вопросов организации действенных лабораторных занятий, также следует отметить значительную востребованность кейс-технологий. Данный метод предусматривает целенаправленную преподавательскую работу по созданию проблемной ситуации, предлагаемой студентам для изучения и преодоления. В качестве наглядного источника проблемной ситуации целесообразно сделать выбор в пользу лабораторного стенда. Заранее определенные преподавателем количественные и функциональные параметры обеспечивают для студентов возможность обработки результатов и создания индивидуального расчета. При подготовке стенда, преподавателю необходимо соблюдать следующие требования: согласованность с внутренним наполнением учебной дисциплины, профессиональными

интересами и потребностям будущих специалистов; визуализация фактической, а не придуманной профессиональной ситуации; наличие конкретной проблемы.

Специфика упражнения заключается в предварительной подготовке преподавателем нескольких путей преодоления проблемы. Например, изучая влагопоглощение древесины, на примере экспериментальных образцов, курсант производит не только расчетную часть, опираясь на теоретический базис пройденной темы, но и на практический эксперимент, подтверждая правильность своих расчетов для образцов каждого опыта, представив график зависимости коэффициентов влагопоглощения от времени выдержки. Самопроверкой может служить четкое представление того, что сильнее набухает в воде – древесина, пластмассы или металлы, почему? Понятия гидрофильности и гидрофобности. Какие химические структуры обуславливают их проявление. При какой температуре влагопоглощение больше: при комнатной температуре или зимой при уличной температуре и почему?

Анализ современной отечественной педагогической практики свидетельствует о том, что наиболее оптимальным направлением развития лабораторного практикума в качестве инструмента укрепления учебной подготовки студентов вузов является совершенствование его внутреннего наполнения и методического сопровождения, обновление соответствующего оборудования.

Выводы

Наиболее серьезную трудность процесса организации обучения по предметной дисциплине вуза составляет выбор оптимального учебно-практического материала для студентов. Здесь наиболее целесообразно отдавать предпочтение материалу, который доступен к использованию в качестве основы учебного эксперимента. Подчеркнем, что основная цель такого эксперимента заключается в анализе сущности разнообразных явлений. При этом, отобранный преподавателем материал одновременно обязан соответствовать конкретному существенному требованию – отображать актуальные методические принципы проведения научных исследований.

Таким образом, на современном этапе развития отечественного образования, основная преподавательская работа при обучении специалиста по пожарной безопасности не ограничивается исключительно передачей учебной информации и становлением необходимых навыков. Не менее значимыми задачами преподавателя являются: формирование научно-информационной базы с доступными данными для самообучения и самосовершенствования студентов, использование инновационных методов и инструментов для подготовки благоприятной учебной среды, способствующей качественному самообучению и самосовершенствованию студентов.

Литература

1. Винокурова Н.Г. Современные технологии обучения специалистов ГПС МЧС России // Ученые записки: сб. науч. докладов и выступлений на Ученом совете СПбУ ГПС МЧС России в 2005–2007 гг. / сост. В.А. Гадышев; под общ. ред. В.С. Артамонова, НИ. Уткина. СПб.: С.-Петерб. ун-т ГПС МЧС России, 2008. Вып. 2. С. 14–30.
2. Гавронская Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам студентов педагогических вузов на основе компетентного подхода: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 223 с.
3. Лабораторные работы по «Химии огнетушащих веществ» / А.П. Андреев, М.И. Саутиев, С.В. Дегтярев, И.И. Григорьевская, А.Н. Фещенко, А.Н. Егоров – М.: Академия ГПС МЧС России, 2025. – 68 с.
4. Огнетушащие вещества: физико-химические методы исследования: учеб.-метод. пособие / О.П. Прошина, А.П. Андреев, Б.Ж. Битуев [и др.]. – М.: Академия ГПС МЧС России, 2022. – 90 с.
5. Определение качества пенообразователей для получения противопожарных пен: учеб. пособие / Б.Ж. Битуев, С.В. Дегтярев, С.А. Макаров, А.Н. Фещенко. – М.: Академия ГПС МЧС России, 2022. – 72 с.
6. Свидзинская Г. Б., Свидзинская А.С. Особенности использования активных методов обучения на предметах химического цикла в вузах МЧС России // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». 2016. № 2. – С. 114–121.

FEATURES OF CONDUCTING LABORATORY WORK AT THE DEPARTMENT OF GENERAL AND SPECIAL CHEMISTRY OF THE ACADEMY OF THE STATE FIRE SERVICE OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA, TAKING INTO ACCOUNT THE SPECIFICS OF THE TAUGHT DISCIPLINE «CHEMISTRY OF FIRE EXTINGUISHING AGENTS»

Makarov S.A., Grigorievskaya I.I., Degtyarev S.V., Andreev A.P., Proshina O.P.
State Fire Service Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia

The article considers the main issues of the methodological principles of the application of laboratory work, taking into account the specifics of the discipline «Chemistry of Fire Extinguishing Agents», taking into account the specifics of teaching at the universities of the Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. The author, based on the already developed methodological recommendations for laboratory practice, presents a rationale for the use of interactive and active methods in the educational process of organizing laboratory work.

Keywords: laboratory work, laboratory practice, chemistry of fire extinguishing agents, EMERCOM, chemistry.

References

1. Vinokurova N.G. Modern technologies for training specialists of the GPS EMERCOM of Russia // Scientific notes: collection of scientific reports and speeches at the Academic Council of the St. Petersburg University of the GPS EMERCOM of Russia in 2005–2007 / compiled by V.A. Gadyshev; under the general editorship of V.S. Artamonov, N.I. Utkin. St. Petersburg: St. Petersburg University of the GPS EMERCOM of Russia, 2008. Issue 2. Pp. 14–30.
2. Gavronskaya Yu.Yu. Interactive teaching of chemical disciplines to students of pedagogical universities based on the competence-based approach: monograph. St. Petersburg: Publishing house of the RSPU named after A.I. Herzen, 2008. 223 p.
3. Laboratory work on «Chemistry of fire extinguishing agents» / A.P. Andreev, M.I. Sautiev, S.V. Degtyarev, I.I. Grigoryevskaya, A.N. Feshchenko, A.N. Egorov – M.: Academy of the GPS EMERCOM of Russia, 2025. – 68 p.
4. Fire extinguishing agents: physicochemical research methods: textbook. and method. manual / O.P. Proshina, A.P. Andreev, B. Zh. Bituev [et al.]. – M.: Academy of the GPS EMERCOM of Russia, 2022. – 90 p.
5. Determination of the quality of foaming agents for obtaining fire-fighting foams: textbook. manual / B. Zh. Bituev, S.V. Degtyarev, S.A. Makarov, A.N. Feshchenko. – M.: Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, 2022. – 72 p.
6. Svidzinskaya G. B., Svidzinskaya A.S. Features of the use of active teaching methods in chemical cycle subjects in universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Scientific and analytical journal «Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia». 2016. No. 2. – P. 114–121.

Вопросы преподавания практического английского языка на курсах подготовки иностранных специалистов в вузах системы МВД России

Плахотнюк Людмила Алексеевна,

канд. филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков, Сибирский юридический институт МВД России

E-mail: dmasheya@yandex.ru

В статье исследуются технологии преподавания практического английского языка на курсах подготовки иностранных специалистов. Рассматривается опыт обучения бакалавров – иностранных специалистов, обучающихся по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция, профиль образовательной программы – Уголовно-правовой (Деятельность антинаркотических подразделений компетентных органов иностранных государств). При проведении исследования использовались методы классификации и систематизации иноязычного материала. Выбранная методика позволила рассмотреть достаточно большое количество форм преподавания базовых аспектов английского языка, которые отбираются в соответствии с требованием программы по дисциплине «Иностранный язык» для бакалавров – иностранных специалистов.

Был изучен достаточно большой теоретический материал, удалось структурировать основные аспекты обучения иностранному языку, в частности, продуктивные формы обучения чтению, письменной и устной коммуникации, аудированию.

Ключевые слова: технологии, базовые аспекты, иностранный язык, бакалавры, классификация, систематизация, формы обучения.

Проблему обучения практическому иностранному языку на курсах подготовки иностранных специалистов в вузах системы МВД достаточно давно пытаются решить имеющимися в распоряжении вузов МВД России возможностями. Обучение бакалавров на КПИС в Сибирском юридическом институте МВД России сталкивается с некоторыми трудностями донесения учебной информации, поскольку приходится решать задачу в ситуации, связанной с особенностями восприятия русского и иностранного языков.

В процессе изучения технологий преподавания иностранного языка на курсах подготовки иностранных специалистов в Сибирском юридическом институте МВД России была определена цель исследования – изучение и систематизация базовых аспектов обучения практическому английскому языку бакалавров-специалистов в условиях осуществления принципа «коммуникативности» обучения.

Задачи исследования:

1) проанализировать современные методические принципы обучения практическому английскому языку бакалавров-специалистов, обучающихся по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция, профиль образовательной программы – Уголовно-правовой (Деятельность антинаркотических подразделений компетентных органов иностранных государств);

2) рассмотреть способы использования продуктивных методик в преподавании основных аспектов иностранного языка – обучение лексике, грамматике, чтению, письму и аудированию.

Методы классификации и систематизации иноязычного материала позволили рассмотреть достаточно большое количество форм преподавания базовых аспектов английского языка, которые отбираются в соответствии с требованием программы по дисциплине «Иностранный язык» для бакалавров – иностранных специалистов, профиль подготовки которых включает специфическую профессиональную лексику, связанную с действиями антинаркотических подразделений, а именно «drug-related crimes, psychotropic substances, synthetic drugs, illegal drugs, paraphernalia, drug law enforcement» и т.д. На основе отобранного тематического вокабуляра строится система лексико-грамматических упражнений, предназначенных для активизации коммуникативных навыков, необходимых для осуществления иноязычной коммуникации в профессиональной сфере.

Актуальность настоящего исследования состоит в разработке общих требований подачи языково-

го материала бакалаврам – слушателям из ближнего зарубежья, предназначенного для формирования фонетических, лексических, грамматических навыков иноязычной коммуникации, навыков изучающего чтения, устной и письменной иноязычной коммуникации и аудирования. Данное исследование рассматривает возможности применения продуктивных методик преподавания английского языка иностранным слушателям в вузах системы МВД России с опорой на особенности строя родного языка. В процессе освоения иноязычного материала слушатели из ближнего зарубежья, из Таджикистана, Кыргызстана, Казахстана испытывают трудности в понимании прежде всего русского языка. Обучение английскому языку ведется с опорой на русский язык. Поскольку изучение русского языка ведется в вузе достаточно интенсивно, это в некоторой степени обеспечивает усвоение объема программы по иностранному языку. Преподавание иностранного языка иностранным слушателям осуществляется в комплексе относительно формирования всех необходимых умений и навыков иноязычной коммуникации – фонетических, лексических и грамматических навыков, навыков чтения, письма и аудирования.

Практическая значимость исследования состоит в применении разработанных для иностранных слушателей типов заданий, которые могут быть использованы при формировании лексических, грамматических навыков иноязычной коммуникации. Специфика разработанного материала учитывает мифологические особенности строя родного языка. Например, необходимо учитывать, что Таджикский язык относится к иранской группе индоевропейской языковой семьи. Русский язык также входит в индоевропейскую языковую группу. Английский и таджикский языки относят к аналитическим языкам. В этих языках грамматические отношения имеют тенденцию к передаче смысла в основном через синтаксис, через фиксированный порядок слов, контекст и интонацию. В Кыргызстане говорят на языке, который относят к тюркской языковой группе. Эта языковая группа характеризуется отсутствием грамматического рода, отсутствием классов существительных. [5]

В обучении иностранному языку иностранных слушателей необходимым компонентом является создание модели, формирующей межкультурную коммуникацию. Действие принципа моделирования в содержании обучения базовым аспектам иноязычной культуры осуществляется в рамках принципа «коммуникативности». Иностранные слушатели в силу традиций своей культуры и особенностей родного языка часто не могут освоить весь объем лингвистического и лингвострановедческого материала, предусмотренного программой по дисциплине «Иностранный язык». В этой ситуации необходимо отобрать необходимый минимум для формирования лексического, грамматического, коммуникативного навыка и навыка аудирования, который будет достаточен, чтобы полу-

чить представление о культуре страны изучаемого языка и непосредственно о системе языка. [1]

При изучении темы «Man and Society» в процесс освоения иноязычного материала включено определенное количество лексических единиц, которые составляют лексический минимум по изучаемой теме. Слова из лексического минимума, предназначенные для изучения, включаются в задания разного типа, тем самым осуществляется постоянная тренировка и коррекция произносительных навыков. Например, задание на соотнесение английских слов и словосочетаний с их дефинициями на английском языке позволяет обучающимся продуктивно осваивать значения слов и словосочетаний «corruption, violence, serious crimes, punishment, taking drugs, laws».

Match the words and definitions.

1. corruption	a) murder, robbery are ... crimes
2. punishment	b) ... is happening when a man is a drug addict.
3. violence	c) people must obey rules and ...
4. laws	d) it is a crime that affects business operations.
5. serious crimes	e) if a person breaks law he gets a penalty.
11. taking drugs	f) it is a crime that affects business operations.

Обучение иностранному языку в ситуации с иностранными специалистами должно строиться на основе системности в организации обучения иностранному языку.

Системный подход в изучении лексического материала предполагает осуществление целенаправленных действий в обеспечении последовательной подачи материала для изучения. [7]

Например, слушателям предлагается текст для чтения и перевода. Текст содержит новые лексические единицы, включенные в обязательный лексический минимум. «Some crimes are as old as the human society. For example, stealing, pick pocketing, vandalism, assault or murder. People have many problems with corruption or forgery of money and documents. In the 20th century, people have suffered of organized crimes and drug trafficking. Statistics show a rise of serious crimes. Unfortunately, women and children often become the victims of crime. Sometimes criminals kidnap rich people or their kids and ask for a ransom». После чтения текста необходимо найти в нем английские эквиваленты следующим словам и словосочетаниям на русском языке «общество, кража, карманная кража, коррупция, незаконный оборот наркотиков, похищать людей, тяжкие преступления».

При изучении методик эффективного обучения иноязычному общению иностранных специалистов необходимо сказать об использовании стратегий, направленных на формирование навыков чтения и перевода иноязычного текста. На практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» наиболее продуктивными стратегиями выявлены обучение просмотровому и поисковому видам чтения. При осуществлении поискового

чтения результативными являются такие формы работы как чтение для понимания значения слова в контексте (Understanding words in the context), чтение с целью понимания значения слова с опорой на предлагаемое синонимичное значение (Finding the synonym), чтение с целью понимания значения слова в контексте, который включает понятия, контрастные переводимому слову (Using contrasts), чтение с целью понимания предлагаемой темы (Selecting a topic sentence), чтение с целью поиска рефератного значения (Locating Referent). [3]

При осуществлении действий, связанных с выполнением просмотрового чтения наиболее эффективными, являются такие формы работы как: 1. чтение для определения являются ли утверждения в тексте одинаковыми или разными с точки зрения смысла (Identifying if the statements are the same or different in meaning); 2. чтение с целью поиска предполагаемой информации (Locating inferred information); чтение для получения общей информации о содержании текста, соотнесение подзаголовков с соответствующим фрагментом текста (Matching Paragraphs); чтение для понимания наличия смысловых исключений в тексте (Understanding Exceptions).

При обучении речевым навыкам, например, в рамках темы «Problems of Youth» используется видео материал, в котором содержатся фразовые единства и словосочетания такие как: «to lose weight = to get rid of weight»; «stay off = avoid»; «five a day = to eat fruit and vegetables»; «five portions of fruit and vegetables a day»; «stick to a diet = continue to follow some diet»; «have a sweet tooth = to like sweets too much». Используя их, обучающиеся строят предложения, которые могут использовать при составлении устных сообщений по теме «Keeping Fit». Во время просмотра видео, обучающиеся слушают диалог о том, как люди могут вести здоровый образ жизни. Эта информация поможет ответить на вопросы по теме «Healthy Lifestyle»: Why is it important to do physical exercises? Why do people keep fit? Do you keep yourself fit every day?

На функциональной основе создается модель речевых средств, которые изучаются в курсе иностранного языка, предназначенном для бакалавров: подбираются лексические единицы, включающие лексический минимум по изучаемой теме, например, «State System of the Russian Federation» или «Healthy Lifestyle». В соответствии с отобранным лексическим материалом создается система лексико-грамматических упражнений, целью которых является формирование коммуникативных навыков по теме. Формирование навыков владения определенными речевыми средствами иноязычного общения на разных уровнях обучения определяется степенью их функциональности. Наиболее продуктивные формы работы по обучению лексике, грамматике, чтению и аудированию английского языка были использованы при проведении практических занятий в группах иностран-

ных специалистов из Таджикистана и Кыргызстана в СибЮИ МВД России.

Исследование технологий организации учебной работы по освоению базовых аспектов английского языка иностранными слушателями – бакалаврами позволило изучить достаточно большой теоретический материал, структурировать аспекты обучения английскому языку иностранных специалистов в образовательных организациях МВД России. На основе изученного материала были разработаны группы заданий, которые применяются на занятиях по английскому языку с обучающимися по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (деятельность антинаркотических подразделений компетентных органов иностранных государств) в Сибирском юридическом институте МВД России.

Литература

1. Азизова С.М. Особенности профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов юридического профиля // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 251–260.
2. Алилуева В.В. Обучение английскому языку: современные методы и инновационные направления // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2022. № 04 (15).
3. Буланов Д.С. Роль инновационных технологий в обучении иностранному языку в высшей школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 19. – С. 7–10.
4. Бедретдинова И.А., Будник Е.А. Особенности обучения лексическому компоненту речи на различных этапах (на материале английского языка). /Статистика и Экономика. – № 2–2014. – С. 9–12.
5. Бессараб, Т.П. Иностранный язык как способ профессиональной подготовки студентов-юристов / Т.П. Бессараб. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. – С. 136–138.
6. Ворошнина К. С., Пименова Т.С. Национально-региональный компонент в преподавании иностранного (английского) языка как инструмент формирования социокультурной компетенции/ Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 14–19 с.
7. Иванова С. В., Малова А.В. Новые педагогические технологии в обучении иностранным языкам/ Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н.В. Кормили-

на, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 38–42 с.

8. Малярова, И.А. Обучение аудированию на уроках английского языка и типология упражнений для развития этого вида речевой деятельности / И.А. Малярова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 48 (234). – С. 311–313.

TEACHING ISSUES OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE AT COURSES FOR FOREIGN SPECIALISTS AT UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Plakhotnyuk L.A.

Siberian Law Institute of the Interior of Russia

The article examines the technologies of teaching practical English in training courses for foreign specialists. The article considers the experience of training bachelors – foreign specialists studying in the field of Law 40.03.01, the profile of the educational program is Criminal law (Activities of anti-drug units of competent authorities of foreign states). Methods of classification and systematization of foreign language material were used in the study. The chosen methodology allowed us to consider multiple forms of teaching basic aspects of the English language, which are selected in accordance with the requirements of the program in the discipline “Foreign language” for bachelors – foreign specialists. A large amount of theoretical material was studied, and it was possible to structure the main aspects of teaching a foreign language, in particular, productive forms of teaching reading, written and oral communication, and listening.

Keywords: technologies, basic aspects, foreign language, bachelors, classification, systematization, forms of teaching.

References

1. Azizova S.M. Features of professionally oriented English language teaching for law students // Pedagogical journal. 2016. No. 4. pp. 251–260.
2. Aliluyeva V.V. Teaching English: modern methods and innovative directions // Philological aspect: international scientific and practical journal. Ser.: Methods of teaching language and literature. 2022. № 04 (15).
3. Bulanov D.S. The role of innovative technologies in teaching a foreign language in higher education // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. – 2017. – Vol. 19. – pp. 7–10.
4. Bedretdinova I.A., Budnik E.A. Features of teaching the lexical component of speech at various stages (based on the material of the English language). /Statistics and Economics. – No.22014. – pp. 9–12.
5. Bessarab, T.P. Foreign language as a way of professional training of law students / T.P. Bessarab. – Text: direct // Actual issues of modern pedagogy: proceedings of the VII International Scientific Conference (Samara, August 2015). – Samara: AS-GARD Publishing House LLC, 2015. pp. 136–138.
6. Voroshnina K. S., Pimenova T.S. The national-regional component in teaching a foreign (English) language as a tool for the formation of socio-cultural competence/ Modern methods and technologies of teaching foreign languages: collection of scientific articles / Chuvash State Pedagogical University. University; ed. by N.V. Kormilin, N.Y. Shugaev. Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University. Univ., 2019. – 14–19 p.
7. Ivanova S. V., Malova A.V. New pedagogical technologies in teaching foreign languages/ Modern methods and technologies of teaching foreign languages: collection of scientific articles / Chuvash State Pedagogical University. University; ed. by N.V. Kormilin, N.Y. Shugaev. Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University. Univ., 2019. 38–42 p.
8. Malyarova, I.A. Teaching listening in English lessons and the typology of exercises for the development of this type of speech activity / I.A. Malyarova. – Text: direct // Young scientist. – 2018. – № 48 (234). – Pp. 311–313.

К вопросу подходов и методологии сравнительного анализа систем образования Российской Федерации и Китайской Народной Республики в современных российских научных источниках

Сахнова Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
E-mail: sahnova@inbox.ru

Ван Цзинь,

аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Ван Бэнь,

аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Ян Сына,

обучающийся ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

В работе проанализирована практика применения метода сравнительного анализа в исследованиях 2020–2025 гг. с целью выявления тенденций применения метода на современном этапе, а также уточнения методологических принципов его применения в исследованиях. Актуальность работы обусловлена новым этапом развития международных отношений между РФ и КНР в области образования и требованиями к повышению эффективности образования иностранных обучающихся.

Ключевые слова: система образования, подходы к сравнительному анализу, методология сравнительного анализа систем образования, сравнительный анализ систем образования, сравнительный анализ систем образования РФ и КНР.

Обновление содержания образования, обусловленное принципами естественного культурно-исторического развития общества, отражает тенденции его развития. Данный тезис в настоящее время не вызывает полемики в свете современных общественных систем, в которых образование выступает одним из важнейших социальных институтов. В связи с чем любой подход к обновлению, инновациям или оптимизации образовательного процесса и / или его содержания начинается с анализа структур образования, в настоящее время декларируемых в ключевых законодательных актах государств, определяющих государственную политику в сфере образования. Этот тезис также справедлив для подходов к обновлению и инновациям программ для иностранных обучающихся или в целом для модернизации организации обучения иностранцев, рассматривающих обучение за пределами Родины как международное образование.

В настоящее время данная сфера образования в Российской Федерации все еще является развивающейся, то есть в данный момент в данной сфере образования появляются и определяются в том числе и на государственном уровне управления образованием новые задачи, требующие модернизации содержания и условий реализации образовательных программ для иностранных обучающихся на местах.

Известно, что обучение студентов из Китайской Народной Республики как массовое явление в Российской Федерации начинает формироваться в 90-ые годы прошлого столетия, когда образовательные отношения между нашими странами выходят на новый международный уровень, что обуславливает и переходит на новый уровень организации и реализацию образовательных программ для граждан КНР. Однако нельзя сказать, что сегодня процесс обновления завершен. Систематические исследования качества реализации образовательных программ для обучающихся из КНР, а также исследования удовлетворенности результатами образования позволяют сделать вывод о необходимости дальнейшей модернизации (Сахнова И.В., Ван Ц., Ван Б., Ян С., 2025).

Но актуальность данного исследования определяется в том числе и ситуацией сближения целей и интересов геополитики наших стран в данный исторический момент и выделением задач развития международных образовательных программ как приоритетов устойчивого развития и нацио-

нальной безопасности [3,4]. А решение данных задач все еще требует понимания цели (целей) и задач, которые предполагает такое развитие, в том числе в условиях обновления политических ориентиров.

Традиционно такой подход обусловлен изучением образовательных структур в сравнении, как это и принято в сравнительной педагогике. Даже если речь идет о конкретной программе по конкретному направлению подготовки, разработчикам необходимо иметь точное представление о цели (целях) и задачах образовательной политики государств в рамках международной образовательной деятельности.

Как правило методологический подход к решению обозначенного в тематике исследования вопроса предполагает использование метода сравнительного анализа (чаще методом сопоставления) в отношении систем образования в Российской Федерации и Китайской Народной Республике, где образование как общественный институт выступает в качестве объекта исследования. В качестве предмета мы рассматриваем в данном случае именно системную организацию образования в той или иной стране.

Однако анализ исследований в направлении данной тематики приводит нас к мысли о том, что в условиях реализации данного методологического подхода и объект, и предмет в целом не всегда выделяются авторами. И как правило в данном случае гипотеза определяется исследователями как близость целевых установок или культурных ценностей систем образования в странах.

Так как анализ самого подхода и его реализация в современных исследованиях являются целью данной работы, то перед тем как сформулировать гипотезу данного исследования, необходимо отметить, что попытки сравнительного анализа систем образования РФ и КНР предпринимаются и в русскоязычной литературе и в зарубежных источниках, в том числе на китайском языке, систематически. В настоящее время только в русскоязычной специальной литературе по педагогике и педагогическому образованию за последние пять лет насчитывается более двух десятков исследований¹ в той или иной мере затрагивающих вопросы сравнительного анализа образовательных систем двух стран: публикаций статей, монографические исследования, в том числе диссертации. Практические все данные работы, в том числе и диссертации в процессе анализа систем образования изначально исходят из описания целевой политики государств в сфере образования. Данное положение для нас является ключевым, так как в целом сравнение в данных работах носит описательный характер (мы еще раз подчеркиваем это – именно описание, а не сопоставление или сравнение по определенным критериям и признакам, например). Исключением являются

некоторые работы, в которых также имеет место сравнительно-исторический подход, но и здесь категориальность не является системной, о чем речь пойдет ниже.

Таким образом можно предположить, что насажденность систематического обращения к вопросам сравнительного анализа систем образования РФ и КНР обусловлена не только модернизаций образования наших стран и не исключительно пересмотром геополитических требований к образованию, возможно данное положение вещей обусловлено вопросами реализации методологии исследований и достоверностью полученных данных, а также невозможностью их практического использования в дальнейших исследованиях.

Для подтверждения или опровержения гипотезы нам необходимо провести контекстный анализ наличия признаков метода в исследованиях систем образования, где критериями должны выступать категориальные признаки подхода: их наличие или отсутствие. Данное положение предопределяет методологию исследования, где ведущим методом выступает метод контент-анализа.

В период с 2020 по 2025 гг., как мы отмечали ранее на основе статистического анализа в Национальной библиографической базы данных научного цитирования мы можем выделить 21 источник в той или иной мере, затрагивающий вопросы сравнения систем образования в обозначенных государствах. При этом мы можем выделить только одну работу, в которой системный анализ отвечает методологическим требованиям, в связи с чем результаты исследования в целом могут быть рассматриваться как достоверные – Бао Л., Донгаузер Е.В., Гаспарович Е.О. «Актуальность формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов Китая и России в условиях вуза» (2023 г.). Остальные работы носят описательный характер в сравнительном исследовании. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Так в опубликованной на русском языке работе У Цзяхэн «Сравнительный анализ основных направлений становления и развития высшего образования в Китае и России» (2023), предпринимается «авторский подход к изучаемой теме» [7; 81]. Именно авторским подходом обусловлено содержание самого исследования, о чем и упоминает автор: «Исследование во многом определяется авторским подходом к изучаемой теме», что представляется нам показательным и интересным в свете заявленной нами проблематики. Далее в обозначенной публикации автор обосновывает данный подход следующим: «До сих пор работы китайских экспертов в области образования мало использовались и анализировались при сравнении современной образовательной среды в Китае и России» [7;81]. Однако необходимо отметить, что как таковой сравнительный анализ в работе отсутствует. Выявить значимые для нашей работы методологические аспекты организации исследования, которые в дальнейшем могли быть применены как исходные и нами для проведения соб-

¹ На основе статистического анализа Национальной библиографической базы данных научного цитирования – Российский индекс научного цитирования.

ственного исследования затруднительно. По всей видимости авторский подход определяется именно следующим: выделение значимых для российского образования тенденций и поиск аналогичных в структуре китайского образования. При этом подход не применяется к целостному перечню значимых критериев в российской системе образования, автор, по всей видимости, выделяется значимые с его точки зрения социально-экономические критерии. Однако в работе мы все же можем выделить некоторые критерии, которые представлены У Цзяхэн как присущие «признаки образования в развитых странах в XXI в.» [7;82]. К ним он относит следующее: демократизация, диверсификация, интернационализация. Данные критерии по мнению автора присущи структуре образования обеих стран. В целом проведенное с применением авторского подхода исследование позволяет У Ц. сформулировать один из ключевых выводов: «Россия и Китай имеют схожие черты становления современных систем образования и общие тенденции их развития», что значимо для подтверждения гипотезы и выводов нашего исследования [7;84].

Далее необходимо отметить работы, в которых аналитика опирается также на использование подобных авторских подходов. К ним мы отнесем следующие работы.

Чжэн Лэй «Сравнительный анализ системы образования Китая и России», где автор также изначально освещает свойственные и, по всей видимости, значимые для системы образования с его точки зрения, характеристики каждой страны, а затем проводит выборочное сравнение представленных характеристик [8]. Отметим также, что также как и в представленной работе У Ц. в данном исследовании критерии не обозначены по степени значимости, то есть приводятся бессистемно.

Абсолютно идентичный подход мы находим в опубликованной в 2020 году статье Е.Д. Гаврюшиной «Сравнительный анализ систем образования в Российской Федерации и Китайской Народной Республике» [1]; работе магистра педагогического образования Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова Сюй Юйизя «Сравнительный анализ системы образования в Китае и России» и некоторых других работах [6].

Анализ работ, предпринятый нами, ограничивался период в пять лет – с 2020 по 2025 гг., однако задачи сравнительного анализа актуального периода предполагают все же выделение и некоторых временных ориентиров для анализа возможной изменчивости критериев. Так, в том числе нами были проанализированы некоторые из наиболее цитируемых в данный момент научных источников раннего периода. В связи с чем мы можем констатировать, что структура исследований, содержание и выводы не претерпели качественных изменений. Так, например, в значимой для проблематики нашего исследования работе И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко, Ч. Ван «Вопросы сравнительной аксиологии: системы профессионального образования России и Китая» (2010), мы видим тот же «ав-

торский» принцип отбора критериев анализа, что приводит к формированию выводов исследования на основе избранных фактологических данных развития сферы среднего профессионального образования и начального профессионального обучения в Российской Федерации и Китайской Народной Республике [5].

Отдельно выделим работу Мантровой М.С., Бурлачко А.И. «Специфика образования в России и в Китае: общее и различное» (2017), где общее и различное рассматривается через призму некоторых исторических особенностей развития сферы образования в странах, что само по себе предполагает наличие сравнительно-исторического подхода, однако в работе не выдержана целостность ретроспективного анализа, что не позволяет нам опираться на выводы данного исследования как достоверные [2] и в то же время подтверждает отсутствие принципиальных изменений в применении подхода в актуальном периоде в сравнении с более ранним периодом.

Таким образом, рассмотрев современное состояние интересующего нас вопроса, отметив превалирование описательных характеристик в процессе сравнения, которые в некоторых исследованиях обозначены как авторские подходы, мы можем предположить, что возможно культурное разнообразие двух суперэтносов не позволяет авторам изначально выделить ряд категорий в системах образования и применить их в дальнейшем в процессе исследования. При этом, как мы могли убедиться ранее даже «признаки образования», выделенные одним из авторов как устойчивые характеристики образования развитых стран XXI века («демократизация, диверсификация, интернационализация») не позволяют приобщить их к результатам исследования, так как изначально ясно, что в странах – лидерах мирового влияния эти принципы образования будут реализованы [7]. Да и в целом, выдвигаемая в большинстве исследований (или приближающаяся к данной формулировке) гипотеза о том, что выявление критериев, объединяющих системы образования, позволит повысить эффективность реализации международных отношений в области образования между Россией и Китаем не может быть доказана или опровергнута, так как на практике возможны как один, так и другой вариант сценариев таких отношений в определенные исторические периоды или под определенным углом их рассмотрения.

В таком случае можно предположить также и то, что необходимость подобных исследований стремиться к нулю. Однако и это неточно: в свете именно национальной безопасности (системной устойчивости) и определения национальных путей развития, любая образовательная система будет стремиться к выработке собственного уникального пути, определяемого качественно-количественными характеристиками развития ее компонентов. В связи с чем подобные исследования крайне необходимы не с целью сближения, а с целью определения самостоятельных

путей развития в области международных образовательных программ именно как неповторимых компонент каждой системы, направленных на удовлетворение их собственных потребностей, и потребностей тех элементов, которые условно выступают потребителями данного ресурса и находятся за пределами данной системы, то есть тех элементов, которые также могут быть элементами других систем и определять межсистемное или надсистемное взаимодействие. И только в данном случае, при соблюдении требований к моделированию в процессе истинно системного анализа мы сможем приблизиться к решению поставленной цели и доказать или опровергнуть целый ряд гипотез связанных с качественно-количественными изменениями в развитии международных отношений на уровне систем образования Российской Федерации и Китайской Народной Республики и их сравнения.

То есть применение сравнительного подхода в решении вопроса сравнения систем образования двух стран недостаточно: он необходим исключительно в рамках системного подхода, что и доказывает приведенный анализ исследований.

Что же касается сравнительного анализа как такового, то он необходим и как базовая ступень и начальный этап этого достаточно сложного подхода к моделированию с целью сравнительного анализа во взаимодействии. И его крайне необходимо изначально применять в анализе именно компонентов структур.

В целом данный анализ конечно же должен иметь более широкие границы и не ограничиваться исключительно этапами сравнения компонентов. И это расширение его базовых компетенций предопределяет необходимость использования в процессе сравнения всего комплекса методов сравнительного анализа, например методов темпорального сравнения или контраста. Не стоит, по нашему мнению, также объединять все варианты методов в рамках одного не крупного исследования с точной привязкой к определенному уровню или области образования по причине избегания описательности итогов сравнения, что мы наблюдаем в большинстве такого типа работ: каждый этап сравнения необходимо проводить как отдельное исследование с соблюдением методологии, причем по каждому компоненту систему. При этом и анализ всей системы в сравнении с другой в процессе применения исключительно одного метода комплекса (комплекса методов сравнения) также обречен на получения описательного характера результатов вместо их количественно-качественного структурирования.

Таким образом, применив метод контент-анализа к современным исследованиям, содержащим сравнительный подход для анализа систем образования Российской Федерации и Китайской Народной Республики, мы пришли к выводу о том, что

– организация и применение метода сравнительного анализа требует строгого соблюдения ме-

тодологии исследований, в противном случае результативность исследования носит описательный характер, а применение результатов затруднено по причине их объемности и отсутствия системности в изложении;

- для проведения сравнительного анализа систем образования в контексте международных отношений, то есть взаимодействия между странами в области образования, применение метода сравнительного анализа без системного моделирования и применения метода на уровне структурного взаимодействия компонентов системы недостаточно;
- в связи с нарушением методологии исследования основная масса исследований периода 2020–2025 гг. носит недостаточный характер доказательности, что будет способствовать актуализации исследований в данном направлении в дальнейшем.

Литература

1. Гаврюшина, Е.Д. Сравнительный анализ систем образования в Российской Федерации и Китайской Народной Республике // Горизонты гуманитарного знания. – № 3, 2020. – С. 70–79.
2. Мантрова, М.С., Бурлачко, А.И. Специфика образования в России и в Китае: общее и различное // Всероссийской научно-методической конференции «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры», Оренбург, 01–03 февраля 2017 года. – Оренбург, 2017. – С. 2673–2676.
3. Послание Президента Федеральному Собранию Владимир Путин обратился с Посланием к Федеральному Собранию 29 февраля 2024 года: [Эл. документ]: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/73585>
4. Си Цзиньпин Выступление на Конференции по изучению истории партии и мобилизации образования 20 февраля 2021 года: [Эл. документ]: https://www.gov.cn/xinwen/2021-03/31/content_5597017.htm
5. Смирнов, И.П. Вопросы сравнительной аксиологии: системы профессионального образования России и Китая / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, Ч. Ван // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. Вып. 6 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург: СВ-96, 2010. – С. 218–228.
6. Сюй, Ю. «Сравнительный анализ системы образования в Китае и России» // История геополитики, международных отношений и всеобщей истории. Альманах «Казачество». – № 69, 2023. – С. 172–177.
7. У, Ц. Сравнительный анализ основных направлений становления и развития высшего образования в Китае и России // Социально-гуманитарные исследования и технологии. – № 1(42), 2023. – С. 80–85.

8. Чжэн, Л. Сравнительный анализ системы образования Китая и России // Педагогический журнал. – № 12, 2022. – Издательский дом «ANALITIKA RODIS», 2022. – С. 103–110.

ON THE ISSUE OF APPROACHES AND METHODOLOGY OF COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EDUCATION SYSTEMS OF THE RUSSIAN FEDERATION AND THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA IN MODERN RUSSIAN SCIENTIFIC SOURCES

Sakhnova I.V., Wang Sina, Yang Ben, Yang Son
Moscow State Institute of Culture

The paper analyzes the practice of using the comparative analysis method in research in 2020–2025 in order to identify trends in the use of the method at the present stage, as well as clarify the methodological principles of its application in research. The relevance of the work is due to a new stage in the development of international relations between the Russian Federation and China in the field of education and the requirements for improving the effectiveness of education for foreign students.

Keywords: education system, approaches to comparative analysis, methodology of comparative analysis of education systems, comparative analysis of education systems, comparative analysis of education systems of the Russian Federation and China.

References

1. Gavryushin, E.D. A comparative analysis of education systems in the Russian Federation and the People's Republic of China // Horizons of humanitarian knowledge. -No. 3, 2020.-S. 70–79.

2. Mantrov, M.S., Burlachko, A.I. The specifics of education in Russia and in China: general and various // All-Russian Scientific and Methodological Conference "University Complex as a regional center of education, science and culture", Orenburg, February 01–03, 2017. -Orenburg, 2017.-S. 2673–2676.
3. The President's Message to the Federal Assembly Vladimir Putin addressed the Address to the Federal Assembly on February 29, 2024: [email. Document]: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/73585>
4. Xi Jinping Speech at the Conference of P. Studying the History of the Party and Mobilization of Education February 20, 2021: [El. Document]: https://www.gov.cn/xinwen/2021-03/31/Content_5597017.htm
5. Smirnov, I.P. Questions of comparative axiology: systems of vocational education of Russia and China / I.P. Smirnov, E.V. Tkachenko, Ch. Van // The conceptual apparatus of pedagogy and education: a collection of scientific papers. Ext. 6 / Ros. state. Prof.-Ped. un-t; Ot. Ed. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova. -Yekaterinburg: SV-96, 2010.-S. 218–228.
6. Suy, Yu. "Comparative analysis of the education system in China and Russia" // History of geopolitics, international relations and universal history. Almanac "Cossacks". -No. 69, 2023.-S. 172–177.
7. U, C. Comparative analysis of the main directions of the formation and development of higher education in China and Russia // Socio-humanitarian research and technology. -No. 1 (42), 2023.-S. 80–85.
8. Zheng, L. Comparative analysis of the education system of China and Russia // Pedagogical Journal. -No. 12, 2022.-Publishing House "Analitika Rodis", 2022.-S. 103–110.

Исследование мероприятий по продвижению персонального бренда педагога

Силухин Дмитрий Геннадьевич,

аспирант, Самарский государственный экономический университет

E-mail: dimasilyukhin@mail.ru

Персональный бренд – это хорошая возможность для создания объемной методической работы, знакомства с другими профессионалами, самореклама и продвижение своих профессиональных услуг.

В данной статье представлено исследование мероприятий по продвижению персонального бренда педагога.

В статье рассматриваются следующие этапы: анализ, планирование, маркетинг и оценка результатов. Рассматривается из чего состоит каждый этап, и что на нем происходит.

Работа также основана на анкетировании и глубинном интервьюировании педагогов Самарской области, которые являются активными пользователями социальных сетей и имеют свои образовательно-методические платформы. Данное исследование помогает нам определить, как современные педагоги относятся к созданию личного бренда.

В заключение, подчеркивается, что что цифровая среда диктует педагогам необходимость развития персонального бренда.

Ключевые слова: персональный бренд, анализ, планирование, проектирование, маркетинг, оценка результатов, публикуемый материал, результативность, цифровая среда, имидж, продвижение, саморефлексия, профессиональная актуализация, профиль, социальные сети.

В современном обществе наблюдается ярко выраженная тенденция к формированию так называемой «эпохи брендов», характеризующейся доминирующей ролью брендов в потребительском выборе и формировании идентичности. Данный феномен, изначально связанный с коммерческой сферой, все более проникает в другие области, включая сферу образования. Педагоги, как активные участники информационного общества и формирующие личности будущих поколений, также не могут оставаться в стороне от этой тенденции.

Использование «бренда» в педагогической деятельности приобретает особое значение. Под «брендом» в данном контексте понимается не просто имя или логотип, а совокупность характеристик, ценностей и ассоциаций, формирующих устойчивое представление о педагоге как о профессионале [1].

Четко сформулированный бренд позволяет педагогу более эффективно доносить свои идеи, ценности и методы работы до целевой аудитории. Это способствует установлению доверительных отношений с учениками и родителями, а также повышает авторитет педагога в профессиональном сообществе [2].

Построение персонального бренда включает следующие этапы: анализ, планирование, маркетинг и оценка результатов [3].

Анализ – первый и один из самых трудоёмких этапов. Здесь происходит определение основных понятий, от которых зависит направление работы, а именно: аудитория, на которую вы будете работать, их запросы и потребности, а также изучение успешных персональных брендов своих коллег [4].

Здесь также стоит обратить внимание на стратегии развития образования, законодательство, просмотреть победителей различных педагогических конкурсов, мастер-классы и открытые занятия своих коллег и т.п.

Также к аналитическому этапу относится самоанализ [5]. Это делается для того, чтобы определить зоны успеха и ближайшего развития, выявить свои преимущества и недостатки.

Проведенный самоанализ дает нам основы для того, чтобы успешно транслировать свой персональный бренд (передавать профессиональный опыт) другим участникам образовательного процесса.

Проектирование образа персонального бренда является вторым этапом.

На данном этапе хорошо задать себе вопросы, помогающие определить мотивацию при создании

личного бренда педагога. Определение мотива – поможет определить цель персонального бренда [6]. Если мы рассмотрим примеры успешных личных брендов педагогов, то они действительно отличаются своей целью.

Также здесь рассмотрим такое понятие, как смарт-цель. Вы должны выявить «чек-поинты» и критерии, которые помогут их достигнуть. Для того чтобы достигнуть определенной посещаемости и популярности среди аудитории у вас может быть свой контент план, например: более 5 публикаций в неделю, не менее 1 раза в месяц выход в прямой эфир, введение ежемесячной рубрики и т.п. [7].

Не стоит ожидать от персонального бренда быстрого развития. Многие успешные на данный момент личные бренды педагогов постоянно претерпевали изменение и корректировались, методом проб и ошибок, вы сможете найти комфортный, и самое главное успешный для себя, путь.

Для того чтобы бренд функционировал успешно, стоит разбить всю целевую аудиторию на несколько групп. Для каждой группы выбрать свою стратегию работы. То, что интересно студентам, может быть неинтересно вашим коллегам, и наоборот [8]. Инструменты коммуникации для каждой группы – также разные. Если молодое поколение не любит перегруженные тексты, не стоит писать «простыни», важно подать информацию ярко – визуально, аудиально и коротко.

Отсюда вытекает такой инструмент как опросы – это хороший способ познакомиться с каждой категорией целевой аудитории и выявить их интересы и запросы.

Для того чтобы следить за численностью своей аудитории, не стоит забывать о конкурентах. Если ваша специализация не предназначена для широкой аудитории, стоит посмотреть, кто из коллег работает на вашей «территории». Однако уходить в жесткие ограничения тоже не рекомендуют, так как есть шанс потерять потенциальных подписчиков.

Если вам хочется освещать то, что является «узко-направленным» возможно это стоит делать в виде отдельной рубрики, а не посвящать этому весь канал, страничку или платформу.

На данном этапе вы также можете осветить для аудитории мотивы создания своего бренда, это поможет заручиться доверием.

Четвертый шаг в данном этапе – установление стандартов поведения и выбор ролевой модели. Это необходимо для успешного позиционирования своего имиджа в Интернете и создания целостного и понятного образа педагога для целевой аудитории [9].

Выделение и соблюдение стандартов поведения помогают создавать понятный и целостный персональный бренд. Знание того, как взаимодействовать с разными аудиториями, ориентируясь на их особенности и представления, также важно.

Еще одним этапом является маркетинговый или клиентский. Это конкретный способ продвижения.

На этом этапе важно проанализировать и отредактировать свой профиль в социальных сетях, чтобы он соответствовал моему персональному бренду. Для этого необходимо обратить внимание на дизайн и содержание профиля и придерживаться основных правил [10].

На последнем этапе осуществляется саморефлексия, о которой мы уже говорили. Она является своеобразным триггером к тому, чтобы улучшить свой персональный бренд.

Персональный бренд – это хорошая возможность для создания объемной методической работы, знакомства с другими профессионалами, самореклама и продвижение своих профессиональных услуг. Ведь некоторые преподаватели действительно задумываются о дополнительном профессиональном заработке (репетиторство, свои образовательные проекты, написание различных работ и другой какой-либо вид бизнеса). Грамотно построенная работа в данном случае поможет найти не только аудиторию, но и будущих клиентов и партнеров [11].

В Самарской области было организовано и проведено научное исследование, в котором приняли участие 20 педагогов. Все они являются активными пользователями социальных сетей и имеют свои образовательно-методические платформы. На каждого из них подписаны не менее 900 активных подписчиков, и данные респонденты публикуют не менее трех постов в неделю по профессиональной тематике. Кроме того, у них высокая активность на профессиональных форумах в сети Интернет, где они не только оставляют комментарии, но и дают рекомендации и советы своим коллегам. Данное исследование поможет нам определить, как современные педагоги относятся к созданию личного бренда [12].

Количественные результаты исследования показали, что наибольшее количество педагогов использует «полезные ссылки», «интересный материал из сети», «методические заметки с собственным опытом» и «пост-релизы посещения проф. Мероприятий». Меньшей популярностью пользуются «тематические подборки литературы, фильмов» и «аспекты личной жизни, досуга» (рисунок 1).

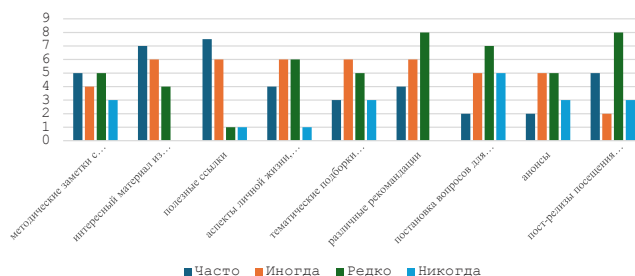


Рис. 1. Основные типы, публикуемого материала

К типам публикуемых материалов можно отнести: аудио и видео-контент, личные заметки и статьи, какие-либо методические рекомендации и разработки, отзывы от аудитории, ролики на ютуб, какие-либо полезные материалы для освоения образовательной программы (планы

и конспекты) и многое другое [13]. Как мы видим набор уникален и разнообразен, для успешного развития бренда можно выбрать те способы, которые удобны вам, а также популярны у аудитории, или не останавливаться на чем-то одном.

Исходя из полученных данных, мы видим, что 21,1% опрошиваемых разделяют профессиональную и личную жизнь, это две различные странички в соцсетях. Эти сферы, по их мнению, существуют отдельно друг от друга, и они не должны пересекаться. Личная страница – это платформа о своей жизни, семье, путешествиях и хобби, а профессиональная страница – подборка различных педагогических материалов.

Самыми популярными формами продвижения остаются социальные сети и обмен контактными данными с коллегами.

Согласно рисунку 2 к самым важным причинам ведения персонального блога педагоги относят «укрепление репутации в проф. сообществе» (8 респондентов), «инструмент обобщения информации» (8 респондентов) и «внутренняя потребность делиться происходящим» (9 респондентов). Наименее важной причиной выбрано «потенциальная продажа авторской литературы» (11 респондентов).

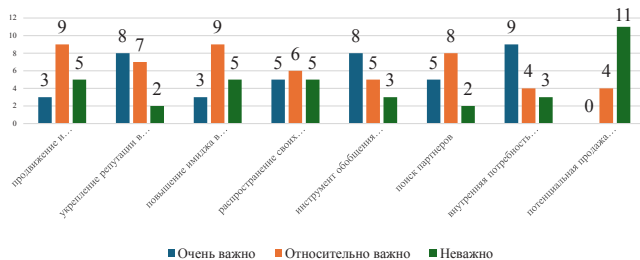


Рис. 2. Причины ведения персонального блога

Согласно параметрам оценки результативности ведения блога (рисунок 3) можно отметить «собственную удовлетворённость» (12 респондентов) и «число незнакомых специалистов, обратившихся в сети как эксперту» (12 респондентов). То есть педагогом важно почувствовать свою собственную профессиональную значимость. Наименее важная оценка – это «кол-во подписчиков», что тоже является показательным. Можно сделать вывод, что педагоги не учитывают этот фактор при продвижении персонального бренда.



Рис. 3. Параметры оценки результативности ведения блога

К основным правилам развития персонального бренда в соцсетях можно отнести: доверия, польза контента и регулярность. Особенно стоит выде-

лить последнее, так как регулярные посты – залог поддержание аудитории на своей странице/блоге/канале [14].

Многие образовательные организации, основываясь на результатах данного исследования, задумались о включении в учебную программу отдельных дополнительных курсов по данной проблематике.

Таким образом можно сделать вывод, что цифровая среда диктует педагогам необходимость развития персонального бренда. Каждый из них становится публичной личностью. Перед педагогами встает непростая задача не только понять современную молодежь, но и поддерживать их учебный интерес путем поддержание собственного имиджа. Все это является огромным вкладом в современную цифровую образовательную среду.

Литература

1. Гуртовенко О.М., Левкин Г.Г. Бренд преподавателя высшего учебного заведения // Бренд-менеджмент. 2014. № 05(78). С. 268–280.
2. Имидж – репутация – бренд: традиционные подходы и новые технологии: сборник статей / А.Н. Чумиков – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 106 с.
3. Калиева О.М., Брендинг: методические указания / О.М. Калиева, И.А. Четвергова; Оренбург: ОГУ, 2019. 25 с.
4. Реут Д.В. Корпоративный университет как ключевая точка консультирования корпоративности. Сборник «Корпоративная культура». – М.: Московская сеть консультантов по организационному развитию. odn.ru. – 2001. – с. 3–21.
5. Фёдорова В.А. Соотношение понятий «имидж» и «репутация» предприятия // Экономика транспортного комплекса. – № 23. – 2014. – с. 66–76.
6. Лысенко Г.В. Паблик рилейшнз. – Волгоград, 2005. 17. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Изд 3-е исп. с доп. А.Н. Майорова. – М.: Интеллект-центр, 2005. – 424 с.
7. Мантуленко В.А., Персональный бренд преподавателей вузов в цифровом пространстве// Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 4. С. 105–113.
8. Наумова С.А. Имиджология. Учебное пособие. – Томск, 2018. – 116 с.
9. Опфер Е.А. (Ефимова) Имидж педагогической профессии и профессиональная идентичность студента педагогического вуза // Матер. XIV Регион. конф. Молодых исследователей Волгоградской обл. Волгоград, 10–13 нояб. 2009 г.: сб. науч. материалов. – Напр. 12 «Педагогика и психология» – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – С. 88–92.
10. Шпилевая И.Е. Оценка развития корпоративной культуры в образовательной организации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 1986–1990. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54661.htm>.

11. Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 321 с.
12. Маркетинг: большой толковый словарь; под редакцией А.П. Панкрухина. – 3-е издание, стер. – М.: Изд-во «Омега-Л», 2011. – 261 с.
13. Public Relations: Учебное пособие / Сост. Е.А. Леоненко. – Саранск: Тип. «Прогресс», 2009. – 215 с.
14. Татицинова Т.Г. Социология. – М.: ЦОКР МВД РФ, 2008. – 205 с.

STUDY OF EVENTS TO PROMOTE THE PERSONAL BRAND OF A TEACHER

Silyukhin D.G.

Samara State University of Economics

A personal brand is a good opportunity to create a voluminous methodological work, meet other professionals, self-promotion and promote your professional services.

This article presents a study of events to promote a teacher's personal brand.

The article considers the following stages: analysis, planning, marketing and evaluation of results. It considers what each stage consists of and what happens at it.

The work is also based on a survey and in-depth interviews with teachers in the Samara region who are active users of social networks and have their own educational and methodological platforms. This study helps us determine how modern teachers relate to the creation of a personal brand.

In conclusion, it is emphasized that the digital environment dictates the need for teachers to develop a personal brand.

Keywords: personal brand, analysis, planning, design, marketing, evaluation of results, published material, effectiveness, digital environment, image, promotion, self-reflection, professional updating, profile, social networks.

References

1. Gurtovenko O.M., Levkin G.G. Brand of a teacher of a higher educational institution // Brand management. 2014. No. 05(78). P. 268–280.
2. Image – reputation – brand: traditional approaches and new technologies: a collection of articles / A.N. Chumikov – M.-Berlin: Direct-Media, 2015. – 106 p.
3. Kalieva O.M., Branding: guidelines / O.M. Kalieva, I.A. Chetvergova; Orenburg: OSU, 2019. 25 p.
4. Reut D.V. Corporate university as a key point of corporate consulting. Collection "Corporate culture". – M.: Moscow network of consultants on organizational development. odn.ru. – 2001. – p. 3–21.
5. Fedorova V.A. Correlation between the concepts of "image" and "reputation" of an enterprise // Economics of the transport complex. – No. 23. – 2014. – pp. 66–76.
6. Lysenko G.V. Public relations. – Volgograd, 2005. 17. Mayorov A.N. Monitoring in education. 3rd ed. with add. A.N. Mayorova. – M.: Intellect-center, 2005. – 424 p.
7. Mantulenko V. A., Personal brand of university teachers in the digital space // Professional education and the labor market. 2020. No. 4. Pp. 105–113.
8. Naumova S.A. Imageology. Textbook. – Tomsk, 2018. – 116 p.
9. Opfer E.A. (Efimova) Image of the pedagogical profession and professional identity of a student of a pedagogical university // Mater. XIV Regional. Conf. of Young Researchers of the Volgograd Region. Volgograd, November 10–13, 2009: collection of scientific materials. – For example, 12 "Pedagogy and Psychology" – Volgograd: Publishing house of VSPU "Peremena", 2010. – Pp. 88–92.
10. Shpilevaya I.E. Assessment of the development of corporate culture in an educational organization // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2014. – Vol. 20. – Pp. 1986–1990. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54661.htm>.
11. Komensky Ya.A. The Great Didactics. – M.: Kniga po Trebovaniyu, 2012. – 321 p.
12. Marketing: A Large Explanatory Dictionary; edited by A.P. Panukhin. – 3rd edition, reprinted. – M.: Omega-L Publishing House, 2011. – 261 p.
13. Public Relations: A Textbook / Comp. E.A. Leonenko. – Saransk: Type. Progress, 2009. – 215 p.
14. Tatiadinova T.G. Sociology. – M.: TsOKR MVD RF, 2008. – 205 p.

Потенциал студенческого научного общества в образовательном процессе вуза

Ситникова Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Вычислительная техника и компьютерная графика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: lera_9968@mail.ru

Холодилов Александр Андреевич,

старший преподаватель кафедры «Вычислительная техника и компьютерная графика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: roadwarrior93@mail.ru

Фалеева Елена Валерьевна,

кандидат технических наук, доцент кафедры «Вычислительная техника и компьютерная графика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: faleeva@festu.khv.ru

Поле научного интереса авторов статьи является совершенствование формата организации научно-исследовательской деятельности обучающихся в виде студенческого научного общества.

Рассматривая студенческое научное общество как оптимальную организационную форму научной деятельности обучающихся, отметим направление, нацеленное на выявление перспективных обучающихся-молодых учёных, чей научно-исследовательский потенциал возможно реализовать в дальнейшей научно-образовательной деятельности вуза.

Авторы выделили тенденции в научно-исследовательской деятельности обучающихся: отсутствие широкой вовлечённости обучающихся в научную и проектную деятельность, которая ограничивается участием в конференциях, научных семинарах и конкурсах студенческих научных работ, низкую мотивацию обучающихся к научно-исследовательской деятельности и существенное снижение доли проектной научно-исследовательской работы в учебных планах подготовки.

Авторами приведены потенциальные возможности студенческого научного общества, такие как средовой, кадровый, образовательный, деятельностный, презентативный, научный, личностно-формирующий, коммуникативный, профессионально-личностный, профессиональный, аналитический, междисциплинарный и культурный и обоснован каждый из них.

Ключевые слова: образовательное пространство вуза, обучающийся, студенческое научное общество, потенциал, мотивация, научно-исследовательская деятельность.

Потенциал образовательного процесса вуза, помимо, непосредственно профессиональной подготовки, заключается в приобщении обучающегося к научно-исследовательской деятельности, в научении обучающихся овладению методологией научного исследования и умению применять её на практике [6].

В качестве обоснования заявленной темы статьи отметим исследования И.А. Щегловой и О.В. Дремовой [22], указавших на определённые тенденции в отношении обучающихся в научно-исследовательской деятельности:

- вовлечённость обучающихся в научную и проектную деятельность ограничивается участием в конференциях СНО и конкурсах студенческих научных работ;
- низкая мотивация обучающихся к научно-исследовательской деятельности, связанная с несформированностью начальных навыков учебно-исследовательской деятельности;
- существенное снижение доли проектной учебной и научно-исследовательской работы в учебных планах подготовки.

Соглашаясь с общим мнением о взаимосвязи подготовки молодых учёных к научной деятельности и системы организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе [16], отметим, некоторое снижение числа обучающихся, стремящихся к научным исследованиям и снижению их мотивации к научно-исследовательской деятельности [7], что обуславливается отсутствием востребованности (или недостаточной востребованностью) на производстве или в других научных исследованиях [17].

Аргументация представленного предположения подтверждается экспериментальным исследованием мотивации обучающихся ДВГУПС к научно-исследовательской деятельности. Обучающимся было предложено обосновать своё отношение к участию в работе студенческого научного общества – положительное отношение продемонстрировали 23% обучающихся, а отрицательное (отрицательно-равнодушное) отношение распределилось в соответствии с данными, представленными на рисунке 1.

При этом, обучающиеся, продемонстрировавшие положительное отношение в качестве мотивов участия в научно-исследовательской деятельности выделили меркантильно-карьерные и гносеологические, что коррелируется с исследованиями А.А. Почестнева и А.А. Кузьмичевой [11]. В качестве обоснования мотивации к научно-исследовательской деятельности отметим жела-

ние обучающихся к познанию явления (гносеологический мотив) и получение высокой оценки по изучаемой дисциплине или повышенной стипендии за участие в научных исследованиях и др. (меркантильно-карьерный мотив). Небольшой процент обучающихся – 8% предполагают с помощью СНО развивать свои исследовательские навыки, которые позволят, впоследствии, реализовать себя в научной карьере. При этом, отметим недостаточную информированность обучающихся о перспективах приложения своих научных усилий в дальнейшей профессиональной деятельности (рис. 1).



Рис. 1. Распределение отрицательного (отрицательно-равнодушного) отношения обучающихся к научно-исследовательской деятельности

Рассматривая студенческое научное общество как оптимальную организационную форму научной деятельности обучающихся, отметим актуальное направление, нацеленное на выявление перспективных обучающихся-молодых учёных, чей научно-исследовательский потенциал возможно реализовать в дальнейшей научной и научно-образовательной деятельности вуза.

Дискуссии по проблемам совершенствования деятельности научного студенческого общества в современном вузе в части трансформации его организационных форм, содержания научной деятельности обучающихся-молодых учёных обуславливаются осмыслением аспектов данного явления.

Исследования по обоснованию процесса функционирования студенческих сообществ отмечено в работах учёных О.В. Голубевой [5], А.В. Кандауровой [7], Е.А. Козловой [8] и др., позволяющих отметить эффективность форм студенческой научной организации с решением задач популяризации и продвижения студенческой науки, приобщения обучающихся к исследовательской деятельности, организации научного партнёрства и др.

Проблемам вовлеченности обучающихся в научно-исследовательскую деятельность посвящены труды В.Ю. Стримова [16], П.В. Сысоева, М.А. Федоровой [19], И.А. Царевой [21] и др., показавшие потенциал обучающихся в генерировании интересных идей и проектов [1].

Отмечая существенный научно-образовательный потенциал СНО отметим некоторые актуаль-

ные для современного состояния студенческой науки особенности:

- в исследованиях Ю.Н. Незнамовой СНО представляется своеобразной «точкой профессионального роста» будущих специалистов, аккумулирующей личностно-деятельностные, исследовательские, практико-ориентированные и профессиональные направленности [10], что согласуется с идеей выявления перспективных научных кадров и их поддержки;
 - С. Д. Резник и С.В. Черниковская указывают на личностно-ценностный и субъектный потенциал СНО, проявляющийся в развитии субъектности личности в процессе научно-исследовательской деятельности за счёт осмысления её самореализации и самоактуализации [13];
 - СНО представляет собой «уникальную форму студенческой активности» [3], способствующей интенсификации и динамизации процесса профессиональной идентификации обучающегося за счёт специально организованных условий сотрудничества, инновационности, инициативности, взаимной ответственности и др. с целью выявления научно-познавательных интересов обучающихся;
 - повышение познавательной мотивации за счёт геймификации посредством переосмысления существующей реальности и создания нового посредством создания нетипичных заданий с выбором нестандартных средств решения с учётом современного мышления [2];
 - предоставление обучающемуся возможности творческой самореализации посредством обеспечения организационной и правовой основы со стороны вуза [18], в том числе, через центры активности талантливой молодёжи [4].
- Исходя из представленных выше потенциальных возможностей студенческого научного общества отметим, что оно/студенческое научное общество как научно-образовательно-культурный феномен обладает рядом потенциалов:
- средовым (материально-техническим и инфраструктурным), заключающимся в формировании в образовательной среде вуза и с использованием его и предприятий-партнёров в рамках сетевого взаимодействия материально-технической базы студенческих научных объединений факультетов, кафедр, лабораторий, конструкторских бюро и др.);
 - кадровым (профессорско-преподавательский состав), осуществляющим педагогическое сопровождение научно-исследовательской деятельности обучающихся с демонстрацией и передачей исследовательского опыта, приёмов и навыков исследовательской деятельности и трансляцию исследовательского опыта, заключающуюся в приобщении обучающегося к нормам и ценностям научного знания и научного познания, знакомстве с обычаями и традициями научного сообщества, ознакомлении с методами и этапами научного исследования,

- методологическим аппаратом научного исследования, понятийным аппаратом науки, её знаковой символикой, делегировании исследовательских полномочий на различных этапах реализации научно-исследовательского проекта;
- образовательным, за счёт углублённого с «погружением» изучения знаний об исследуемых феноменах, междисциплинарной интеграции знаний различных наук по тематике научного исследования с формулированием нового синтетического знания, критическое осмысление научного знания, методов его получения и обоснования, а также процессов развития и функционирования. Помимо этого, образовательный потенциал дополняет информационную наполненность об объекте исследовательской деятельности, знаково-символьные коды, правовые нормы, знания научных теорий и концепций, методологию и методы научного познания, приёмы и обычаи научной коммуникации, т.е., всего того, что обеспечивает научно-исследовательский процесс и интегрирует обучающегося в научное сообщество;
 - деятельностным, посредством ознакомления обучающихся с совокупностью научно-исследовательских практик и приёмов исследовательской деятельности, коммуникативно-поведенческую составляющую, отвечающую за правила и обычаи исследовательского поведения и взаимодействия субъектов исследовательской деятельности, осмысления обучающимся в процессе исследовательской деятельности типологии действий, выработку эффективных приёмов с точки зрения их технических достоинств и оптимизирует процесс исследовательской деятельности;
 - презентативным, позволяющим формировать у обучающихся навыки публичного выступления с демонстрацией результатов научно-исследовательской деятельности на публичных мероприятиях различного уровня;
 - научным, за счёт ознакомления обучающихся с методологическим аппаратом научного исследования, понятийным аппаратом науки, её знаковой символики и основными методами научного исследования, знаниями научных теорий и концепций, необходимых в исследовательской деятельности, методологией и методами научного познания;
 - личностно-формирующим, за счёт направленности на формирование исследовательской позиции обучающегося с ориентацией на саморазвитие и самореализацию посредством свободы выбора, осмысление когнитивных дефицитов и проектирования механизма их преодоления, принятие решения и ответственности за его реализацию, развития навыков самоконтроля, эмпатии, построения индивидуальной образовательной и научно-исследовательской траектории и др.;
 - коммуникативным, посредством развития у обучающихся навыков научного взаимодействия между участниками научно-исследовательского процесса посредством диалоговых и дискуссионных форм, и выстраиванием партнёрских взаимоотношений субъектов научно-исследовательской деятельности;
 - профессионально-личностным за счёт расширения у обучающихся профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций при выполнении профессионально ориентированной научно-исследовательской деятельности. При этом профессиональная направленность может быть и не ярко выражена, а носить характер саморазвития и самовыражения [3].
 - воспитательным, за счёт воспитательной социокультурной направленности посредством приобщения обучающихся к ценностям науки и научно-исследовательской деятельности [12, 14, 20];
 - аналитическим, обусловленным формируемыми в процессе научно-исследовательской деятельности методами и навыками аналитической деятельности – нахождения, использования, анализа и интерпретации научной информации, обработки результатов научного исследования, формулирования выводов и их осмысление;
 - междисциплинарным, за счёт освоения обучающимися междисциплинарного знания, формирования междисциплинарных навыков научно-исследовательской деятельности;
 - культурным, посредством ознакомления, сохранения и передачи обучающимся культурных обычаев и традиций научно-исследовательской деятельности [15].
- В заключении хотелось бы присоединиться к научному мнению И.А. Коровиной о том, что приобщение обучающихся к перспективным научным исследованиям в рамках СНО способствует их ориентации на постоянное самообразование, приобретение навыков решения задач исследовательского характера, ведёт к формированию профессиональной самостоятельности, самосознания, познавательного интереса, творческой инициативы [9].

Литература

1. Асмолов А.Г. Персонализация образования и антропология будущего // Народное образование. 2021. № 3 (1486). С. 75–82.
2. Астахова Н. А., Бондырева С.К., Попова О.С. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход // Образование и наука. 2023. № 1 (25). С. 15–49.
3. Бачурина Е. П., Сычева М.В. Самореализация студентов высших учебных учреждений в научно-исследовательской деятельности студенческих научных обществ как фактор формирования их профессиональной компетент-

- ности // Вестник Пензенского государственного университета. 2022. № 3. С. 33–38.
4. Васильева Е.И. Применение современных педагогических подходов в обучении студентов на учебных практиках. Из опыта организации образовательного процесса в ВШНИ. / Е.И. Васильева // Традиционное прикладное искусство и образование: электронный журнал. – Санкт-Петербург, 2019. – № 1 (27). – С. 26–31.
 5. Голубева О. В., Хижная А.В., Бушуева А.А. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. № 6 (5). С. 152–155.
 6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2005. 208 с.
 7. Кандаурова А.В. Студенческое научное общество: проблемы, история, перспективы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023. № 207. С. 47–57.
 8. Козлова Е. А., Толстенева А.А., Груздева М.Л., Хижная А.В. Проектирование и реализация работы студенческих объединений в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4.
 9. Коровина И.А. Формирование профессиональной направленности студента-медика в самообразовательной деятельности // Академический журнал «Интеллект. Инновации. Инвестиции». – 2011. – № 4. – С. 29–33.
 10. Незнамова Ю.Н. Роль студенческого научного сообщества в жизни вуза и студентов юридических направлений // Вопросы Российской юстиции. 2023. Вып. 24. С. 38–42.
 11. Почестнев А. А., Кузьмичева А.А. Состояние научной деятельности в национальных исследовательских университетах: проблемы и перспективы // Транспортное дело. – 2016. – № 1. – С. 49–52.
 12. Примчук Н.В. Научно-исследовательская работа студентов как важнейшее условие создания воспитательной среды университета // Вестник Герценовского университета. 2010. № 2 (76). С. 57–58.
 13. Резник С. Д., Черниковская М.В. Развитие интереса студенческой молодежи к научному поиску: опыт и проблемы регионального университета // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2020. № 2 (5). С. 186–194.
 14. Савченков А. В., Гнатышина Е.А., Уварина Н.В., Орешкина А.К. Разработка и реализация практик воспитательной деятельности в вузах. М.: Первое экономическое издательство, 2022. 122 с.
 15. Серов П.Е. Научно-исследовательская деятельность как фактор формирования профессиональных компетенций у студентов в области традиционных художественных промыслов // Традиционное прикладное искусство и образование. 2024. № 2.
 16. Стромов В. Ю., Сысоев П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 75–82.
 17. Сыромятников В. Н., Хмелькова Н.В. Развитие вузовской студенческой науки в условиях инновационной экономики: проблемы и перспективы // Новые образовательные технологии в вузе: материалы X Международной научно-методической конференции. Екатеринбург: [б.и.], 2013. [Электронный ресурс]. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26638/1/notv_2013180.pdf
 18. Терентьев И. Г., Абелевич А.И., Светозарский С.Н. Научный потенциал студента медицинского вуза // Высшее образование в России. 2011. № 12.
 19. Федорова М.А. Система оценки компонентов научно-исследовательского потенциала студентов технического вуза // Образовательные технологии. 2018. № 3. С. 131–143.
 20. Фоменко Н.В. Воспитательный аспект научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 58, ч. 2. С. 259–262. EDN: YSTXAT
 21. Царева И. А., Пядина Т.И. Научно-исследовательская деятельность как профессиональное совершенствование студента // Молодежный научный вестник. 2017. № 2 (14). С. 242–244.
 22. Щеглова И. А., Дремова О.В. Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов: информационный бюллетень. М.: Высшая школа экономики, 2022. 36 с.

THE POTENTIAL OF THE STUDENT SCIENTIFIC SOCIETY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Sitnikova S.Y., Kholodilov A.A., Faleeva E.V.
Far Eastern State University of Railway Communications

The field of scientific interest of the authors of the article is to improve the format of the organization of research activities of students in the form of a student scientific society. Considering the student scientific society as the optimal organizational form of students' scientific activity, we note the direction aimed at identifying promising students-young scientists whose research potential can be realized in further scientific and educational activities of the university. The authors identified trends in the research activities of students: the lack of broad involvement of students in scientific and project activities, which is limited to participation in conferences, scientific seminars and competitions of student research papers, low motivation of students for research activities and a significant decrease in the share of project research in the curricula of training. The authors present the potential opportunities of the student scientific society, such as environmental, personnel, educational, activity-based, presentational, scientific, personality-forming, communicative, professional-personal, professional, analytical, interdisciplinary, and cultural, and substantiate each of them.

Keywords: university educational space, student, student scientific society, potential, motivation, research activity.

References

1. Asmolov A.G. Personalization of education and the anthropology of the future // National education. 2021. No. 3 (1486). pp. 75–82.

2. Astashova N. A., Bondyрева S.K., Popova O.S. Gamification resources in education: a theoretical approach // *Education and Science*. 2023. No. 1 (25). pp. 15–49.
3. Bachurina E. P., Sycheva M.V. Self-realization of students of higher educational institutions in the research activities of student scientific societies as a factor in the formation of their professional competence // *Bulletin of Penza State University*. 2022. No. 3. pp. 33–38.
4. Vasilyeva E.I. Application of modern pedagogical approaches in teaching students in educational practices. From the experience of organizing the educational process at the Higher School of Economics / E.I. Vasilyeva // *Traditional Applied Art and Education: an electronic journal*. – Saint Petersburg, 2019. – № 1 (27). – Pp. 26–31.
5. Golubeva O. V., Khizhnaya A.V., Bushueva A.A. Student associations: place and role in extracurricular activities of the university // *The world of science. Pedagogy and psychology*. 2017. No. 6 (5). pp. 152–155.
6. Zagvyazinsky V. I., Atakhanov R. Methodology and methods of psychological and pedagogical research. 2nd ed., ster. M.: Akademiya, 2005. 208 p.
7. Kandaurova A.V. Student scientific society: problems, history, prospects // *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*. 2023. No. 207. pp. 47–57.
8. Kozlova E. A., Tolsteneva A.A., Gruzdeva M.L., Khizhnaya A.V. Designing and implementing the work of student associations in higher education institutions // *Modern problems of science and education*. 2018. No. 4.
9. Korovina I.A. Formation of a medical student's professional orientation in self-educational activities // *Academic journal "Intellect. Innovation. Investments"*. – 2011. – No. 4. – pp. 29–33.
10. Neznamova Yu.N. The role of the student scientific community in the life of the university and law students // *Questions of Russian Justice*. 2023. Issue. 24. Pp. 38–42.
11. Pochetnev A. A., Kuzmicheva A.A. The state of scientific activity in national research universities: problems and prospects // *Transport Business*, 2016, No. 1, pp. 49–52.
12. Primchuk N.V. Scientific and research work of students as the most important condition for creating an educational environment of the university // *Bulletin of the Herzen University*. 2010. No. 2 (76). pp. 57–58.
13. Reznik S. D., Chernikovskaya M.V. The development of student interest in scientific research: experience and problems of a regional university // *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, Sociological and Economic sciences*. 2020. No. 2 (5). pp. 186–194.
14. Savchenkov A.V., Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Oreshkina A.K. Development and implementation of educational practices in universities. Moscow: First Economic Publishing House, 2022. 122 p.
15. Serov P.E. Scientific research activity as a factor in the formation of professional competencies among students in the field of traditional arts and crafts // *Traditional applied arts and education*. 2024. No.2.
16. Stromov V. Yu., Sysoev P.V. A model for organizing research activities of students in higher education institutions // *Higher education in Russia*. 2017. No. 10 (216). pp. 75–82.
17. Syromyatnikov V. N., Khmelkova N.V. Development of university student science in an innovative economy: problems and prospects // *New educational technologies in higher education: proceedings of the X International Scientific and Methodological Conference*. Yekaterinburg: [B. I.], 2013. [Electronic resource]. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26638/1/notv2013180.pdf>
18. Terentyev I. G., Abelevich A.I., Svetozarsky S.N. Scientific potential of a medical university student // *Higher education in Russia*. 2011. № 12.
19. Fedorova M. A. A system for assessing the components of the research potential of technical university students // *Educational technologies*. 2018. No. 3. pp. 131–143.
20. Fomenko N.V. The educational aspect of students' research activities in the higher education system // *Problems of modern pedagogical education*. 2018. Issue 58, part 2. pp. 259–262. EDN: YSTXAT
21. Tsareva I. A., Pyadina T.I. Scientific research activity as a professional improvement of a student // *Youth Scientific Bulletin*. 2017. No. 2 (14). pp. 242–244.
22. Shcheglova I. A., Dremova O.V. Extracurricular activities as a factor of students' academic success: an information bulletin. Moscow: Higher School of Economics, 2022. 36 p.

Применение искусственного интеллекта в дизайне: современные вызовы и адаптация образовательных программ

Солодка Мария Александровна,

ассистент, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (ИТМО)

E-mail: solodkaya.maria.a@yandex.ru

Цопа Евгений Алексеевич,

старший преподаватель, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (ИТМО)

E-mail: evgenij.tsopa@itmo.ru

Развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) оказывает значительное влияние на сферу дизайна, трансформируя методы создания визуального контента и образовательные подходы. Целью данного исследования является анализ современных вызовов, связанных с применением ИИ в дизайне, и разработка подходов к адаптации образовательных программ для подготовки бакалавров направления «Компьютерные технологии в дизайне». В центре внимания – опыт преподавания дисциплины «Системы ИИ» и обновление ее содержания с учетом новых требований. Проведен анализ актуальной литературы, рассмотрены педагогические аспекты внедрения ИИ в процесс обучения, а также предложены методологические подходы к адаптации учебных дисциплин с учетом новых цифровых инструментов. Особое внимание уделено междисциплинарному взаимодействию и развитию критического мышления у студентов при работе с ИИ. Представлены результаты апробации обновленного курса «Системы ИИ» и даны рекомендации по его дальнейшему совершенствованию.

Ключевые слова: искусственный интеллект, дизайн, генеративные модели, цифровые технологии, педагогика, междисциплинарный подход, образовательные программы.

Введение

Бурное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) и нейронных сетей за последние годы существенно влияет на творческие индустрии, в том числе на сферу дизайна. Современные алгоритмы ИИ способны самостоятельно генерировать оригинальные визуальные концепции, иллюстрации и даже полноценные дизайн-проекты на основе заданных параметров. Такие инструменты, как DALL-E, Midjourney и Stable Diffusion, демонстрируют впечатляющие результаты в создании изображений по текстовому описанию. Более того, ИИ-системы научились имитировать индивидуальный стиль художника или дизайнера, адаптируя генерируемый контент под эстетику конкретного автора. Эти достижения открывают перед дизайнерами новые горизонты творчества, позволяя автоматизировать рутинные операции и сосредоточиться на поиске креативных решений.

Одновременно появляются и определённые опасения относительно внедрения ИИ в творческий процесс. Профессиональное сообщество высказывает обеспокоенность, что нейросетевые алгоритмы могут частично вытеснить дизайнера-человека, заменяя его в создании визуального контента. Однако исследования показывают, что на практике ИИ не заменяет, а дополняет человеческое творчество. Ключевая роль ИИ-инструментов заключается в расширении возможностей дизайнера: алгоритмы помогают генерировать идеи и ускорять технические этапы работы, тогда как итоговый отбор, доработка и реализация замыслов остаются прерогативой специалиста с творческим видением. Таким образом, искусственный интеллект выступает как мощный ассистент, освобождая дизайнеров от рутины и стимулируя более инновационные подходы. В результате изменяются требования к компетенциям дизайнеров – им необходимо освоить новые цифровые инструменты и развить навыки взаимодействия с ИИ.

Эти изменения ставят перед системой образования новую задачу: обеспечить подготовку будущих дизайнеров, способных эффективно использовать ИИ-технологии в профессиональной деятельности. Традиционные учебные программы по дизайну зачастую не учитывали аспект ИИ, поэтому возникает необходимость их адаптации под современные реалии.

Целью данного исследования является анализ современных вызовов, связанных с применением искусственного интеллекта в дизайне, и разработка подходов к адаптации образовательных про-

грамм для подготовки бакалавров направления «Компьютерные технологии в дизайне». В центре внимания – опыт преподавания дисциплины «Системы ИИ» и обновление ее содержания с учетом новых требований.

Обзор литературы

Вопрос интеграции ИИ в образование и дизайн активно обсуждается в научных публикациях последних лет. Ряд исследований отмечает, что применение технологий ИИ способно трансформировать методы обучения дизайну и повысить эффективность усвоения материала [1, 2]. С одной стороны, ИИ предоставляет новые инструменты для визуализации и генерации идей, с другой – меняет роли преподавателя и студента в учебном процессе. По мере внедрения ИИ-технологий поле дизайна переживает существенные изменения: появляются новые формы художественной презентации, повышаются требования к цифровой грамотности дизайнеров, зарождаются новые эстетические тенденции. Так, по данным систематического обзора, проведенного Ge и Fan, ключевой технологией ИИ в образовании дизайнеров является AI-Generated Content (AIGC) – генерация контента средствами ИИ [16]. Студенты-дизайнеры все активнее используют инструменты на базе AIGC, включая текстовые и графические нейросети. В учебных проектах находят применение такие современные сервисы, как ChatGPT для генерирования текстов, а также генеративные модели изображений (Stable Diffusion, Midjourney, DALL-E и отечественные аналоги) для создания визуальных концептов. Фактически, генеративные нейросети уже стали частью типового набора средств дизайнера, облегчая создание разнообразного контента – от графики и видео до кода и трехмерных моделей. Это повышает эффективность работы и позволяет быстрее прототипировать творческие идеи.

Коренева Е.П. отмечает, что нейросетевые технологии активно интегрируются в образовательный процесс студентов-дизайнеров, расширяя возможности преподавателей и обучающихся. По её мнению, ИИ-инструменты позволяют не только автоматизировать рутинные задачи, но и способствуют генерации креативных идей, формированию мудбордов, концептуальных эскизов, цветовых и композиционных решений. Автор подчёркивает, что ключевым вызовом остаются этические аспекты, зависимость от программного обеспечения и высокая стоимость внедрения этих технологий в образовательный процесс [6].

Юхта Н.М. рассматривает применение ИИ в формате САРГР (систем автоматизированного рецензирования и оценки графических работ) как перспективное направление для подготовки студентов творческих направлений в дистанционном формате. В её модели подчеркивается важность интеграции цифровых библиотек, преподавательских материалов и специализированных баз графических данных. Интерактивность, обратная связь, а также потенциал VR/AR и deep learn-

ing, по мнению автора, формируют новые подходы к обучению будущих дизайнеров [15].

Кузнецова С.А. акцентирует внимание на необходимости применения инновационных технологий в обучении дизайнеров, в частности в проектной и практикоориентированной деятельности. В статье описано использование 3D-сканеров, автоматизированных систем проектирования, виртуальных примерочных и умных тканей. Преподавательская задача, по мнению автора, заключается в создании условий для развития креативного и самостоятельного мышления студентов, в том числе через участие в конкурсах, фестивалях и мастер-классах [7]. Таким образом, ИИ здесь рассматривается как часть более широкой цифровизации проектной среды, способствующей развитию навыков реального дизайна.

Садыкова Р.Р. рассматривает потенциал интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс студентов-дизайнеров. Автор подчёркивает, что внедрение ИИ может значительно обогатить процесс обучения, способствуя развитию креативности, экспериментированию с новыми формами и идеями, а также поиску инновационных решений для сложных задач. Однако Садыкова отмечает и возможные риски, связанные с этическими аспектами использования ИИ и его влиянием на человеческий творческий потенциал [11].

Одновременно литература указывает на ряд вызовов и рисков, связанных с проникновением ИИ в дизайн-образование. Ключевая проблема – возможная утрата у студентов навыков самостоятельного креативного мышления при чрезмерной опоре на алгоритмы. Так, в работе Домингеса (цит. по Кетровой и Стефановской) показано, что постоянное использование нейросетей для решения интеллектуальных задач приводит к снижению у обучающихся способности к самостоятельному критическому мышлению и творчеству [5]. Студенты привыкают полагаться на готовые решения, предлагаемые машиной, что в перспективе может негативно сказаться на развитии их творческих способностей. Нейропсихолог К. Канисметов образно сравнил современную нейросеть с «универсальным решебником», позволяющим выполнить задания без усилий, – такая практика медвежья услуга для учащихся, притупляющая мотивацию к обучению [4]. Действительно, если предоставить ИИ выполнять всю рутинную и даже часть творческой работы, у будущих дизайнеров может не сформироваться полноценный навык решения нестандартных задач. В связи с этим акцентируется мысль о сбалансированном подходе: ИИ следует внедрять в учебный процесс дозированно, как вспомогательный инструмент, а не полноценный заменитель творчества человека.

Другой аспект, отмечаемый в исследованиях, – это этические и методологические проблемы применения ИИ. Генеративные модели обучены на обширных массивах данных, что поднимает вопросы авторского права и оригинальности соз-

даваемых работ. В арт-дизайне уже обсуждается проблема плагиата: с помощью ИИ можно создать изображение, частично совпадающее с чужим стилем или работой. Вместе с тем сами же ИИ-инструменты могут быть использованы для выявления заимствований и нечестных практик. Отмечается, что специальные алгоритмы способны обнаруживать плагиат в художественных проектах, способствуя обеспечению академической честности в дизайне-образовании [2, 8].

Литература подчёркивает важность междисциплинарного подхода при внедрении ИИ в обучение дизайнеров. Поскольку ИИ находится на пересечении информатики, математики и искусства, его освоение требует развития медиакультуры – сочетания цифровых и творческих навыков. Лях и Королева отмечают, что такой подход помогает студентам объединять знания в области искусства, программирования и аналитики [9]. Даже будущим художникам-графикам полезно изучать основы алгоритмизации, чтобы лучше понимать возможности и ограничения ИИ-инструментов.

Обзор современных работ показывает первые шаги по внедрению ИИ в дизайн-образование. Так, Кетрова и Стефановская описывают опыт применения нейросетей на специальности «Графический дизайн» в колледже [3]. По их наблюдениям, ИИ-сервисы (Kandinsky, «Шедеврум», ChatGPT) повысили наглядность обучения, интерес студентов и актуализировали практические задания.

Однако авторы отмечают и риски – важно учить студентов осознанному использованию нейросетей, избегая слепого принятия результатов. Также в ряде учебных заведений внедрение ИИ тормозится из-за нехватки ресурсов и методических материалов: многие сервисы не бесплатны, что ограничивает их доступность.

Тем не менее, эксперты сходятся во мнении, что игнорировать ИИ в подготовке дизайнеров нельзя. Напротив, его разумная интеграция способна значительно повысить качество обучения. Необходимы дальнейшие исследования и обмен опытом для выработки эффективных образовательных стратегий.

Методология

Адаптация образовательной программы дисциплины «Системы искусственного интеллекта» для студентов направления «Компьютерные технологии в дизайне» осуществлялась с учетом отмеченных в литературе возможностей и рисков. При модернизации курса преследовались следующие задачи:

- ознакомить будущих дизайнеров с основными концепциями и алгоритмами ИИ;
- показать практическое применение ИИ-инструментов в дизайне;
- развить навыки критического и креативного мышления при работе с ИИ;
- обеспечить междисциплинарную связь с профильными дизайн-дисциплинами.

Методологической основой послужил практико-ориентированный подход: студенты не только изучали теорию, но и выполняли практические проекты с использованием ИИ. Ниже описаны ключевые компоненты обновленной методики преподавания.

Тематический план дисциплины был переработан, чтобы включить современные аспекты ИИ, наиболее релевантные для дизайна. В теоретическую часть курса добавлены темы, связанные с машинным обучением и генерирующими моделями. Например, помимо базовых понятий ИИ (поисковые алгоритмы, базы знаний, экспертные системы), введены разделы по нейронным сетям и глубокому обучению, ориентированные на обработку визуальной информации. Отдельный модуль посвящен генеративному дизайну, где рассматриваются принципы работы GAN-сетей и диффузионных моделей, используемых для создания изображений и графических концептов. Также включены темы компьютерного зрения (распознавание образов, стилизация) и обработки естественного языка применительно к задачам дизайна (генерация текстовых описаний, автоматический подбор шрифтов и цветовых палитр на основе описаний и т.п.). В рамках курса изучаются возможности интеграции этих технологий в дизайнерские инструменты. Например, обсуждаются функции на основе ИИ в современном программном обеспечении для дизайна (Adobe Sensei, AutoCAD Generative Design и др.), что помогает студентам понять контекст внедрения ИИ в промышленные приложения. Особое внимание уделяется вопросам этики и стандартизации: студенты знакомятся с кейсами, где использование ИИ в дизайне вызывало дискуссии об авторском праве, подлинности и ответственности. Таким образом, содержание курса отражает последние тренды в области ИИ и его приложения в дизайне, обеспечивая актуальность обучения [12].

Для развития практических навыков в программу включены лабораторные работы и мини-проекты с использованием ИИ-инструментов. Например, на одном из занятий студенты осваивают генерацию изображений по текстовому запросу с помощью зарубежных сервисов (DALL-E, Midjourney), отечественных аналогов (Kandinsky, «Шедеврум») и локально развёртываемой нейросети Stable Diffusion. Задание – сформулировать текстовое ТЗ и получить визуальные решения от нейросети, после чего провести коллективный разбор: оценить соответствие результатам, выявить удачные идеи и определить, что требует доработки вручную. Это формирует навык критического анализа ИИ-контента и стимулирует развитие авторского подхода.

Другой пример – использование больших языковых моделей (например, ChatGPT) для проектирования интерфейсов. Работа организована в парах: один студент – дизайнер, второй – взаимодействует с ИИ для генерации UX/UI-идей. Затем результаты обсуждаются и оцениваются совместно [11]. Преподаватель направляет процесс: по-

могает корректировать запросы, сравнивать модели и отбирать лучшие решения. В завершение студенты пишут рефлексивные отчёты, в которых описывают пользу ИИ, трудности и полученные навыки. Это способствует осмысленному освоению технологий и снижает риск поверхностного их использования.

При реализации курса сделан акцент на интерактивных и активных методах обучения. Традиционные лекции дополняются демонстрациями работы реальных ИИ-систем. Например, на лекции, посвященной нейронным сетям, показывается визуализация процесса обучения нейросети на примере распознавания образов либо генерирования графических вариаций. Студентам предоставляются доступы к учебным онлайн-платформам с элементами адаптивного обучения, реализованными на основе ИИ (например, ресурсы с автоматической проверкой заданий и подсказками). Эти платформы позволяют каждому студенту двигаться по программе в индивидуальном темпе: система анализирует успехи и ошибки, предлагая дополнительные материалы тем, у кого возникли затруднения. Кроме того, в рамках курса практикуются мини-хакатоны – короткие командные соревнования, где студентам дается кейс из области дизайна, для решения которого поощряется использование ИИ-инструментов. Такой соревновательный формат повышает мотивацию: как отмечается в исследованиях, применение игровых и проектных методов стимулирует вовлеченность (engagement) и интерактивность обучения, особенно при изучении цифровых технологий [10, 13, 14].

Для эффективного преподавания курса «Системы ИИ» в дизайн-направлении была обеспечена тесная связь с другими дисциплинами учебного плана.

Во-первых, курсы по компьютерной графике и веб-дизайну были скорректированы таким образом, чтобы студенты могли применять на них знания и инструменты, полученные на занятиях по ИИ. Например, в курсе веб-дизайна после изучения темы «Генерация интерфейсов с помощью ИИ» студентам предлагается практическая работа по созданию макета веб-страницы с использованием рекомендаций, сгенерированных нейросетью (по заданному описанию целевой аудитории и стиля сайта).

Во-вторых, к проведению отдельных занятий привлечены специалисты из области информационных технологий: приглашенные лекторы из индустрии ИИ прочитали гостевые лекции о новейших разработках (таких как модели GPT-4, нейросети для 3D-моделирования и др.), поделились практическим опытом их использования в бизнесе. Это позволило студентам-дизайнерам увидеть междисциплинарный характер современных проектов, где дизайнеры работают в команде с программистами и аналитиками данных.

Междисциплинарный подход также проявился в совместных проектах: группы студентов из направлений «дизайн» и «информатика» были объе-

динены для выполнения учебного проекта по созданию прототипа приложения с элементами ИИ (например, мобильного фоторедактора с функцией автоматического улучшения снимков). Подобный опыт воспитывает у будущих дизайнеров навыки коммуникации с техническими специалистами и понимание процессов разработки ИИ-решений, что крайне ценно для их профессионального роста.

Таким образом, методология преподавания дисциплины была существенно обновлена на содержательном и методическом уровнях. Курс стал более практико-ориентированным и междисциплинарным, интегрируя новые цифровые инструменты и подготавливая студентов к реалиям работы с ИИ в дизайнерской практике.

Результаты и обсуждение

Адаптация курса «Системы ИИ» дала положительные результаты. Возрос интерес студентов к занятиям благодаря включению актуальных ИИ-инструментов, известных в профессиональной среде и медиа. Обучающиеся проявляют инициативу, осваивают новые сервисы самостоятельно и обмениваются опытом. Это подтверждает выводы исследований о положительном влиянии технологий на мотивацию и познавательную активность. Также у студентов формируется уверенность в цифровых навыках: работая с нейросетями, они преодолевают страх перед технологиями и учатся использовать ИИ под свои задачи.

Качество студенческих проектов заметно улучшилось. По сравнению с предыдущими потоками, выпускники обновленного курса демонстрируют больше разнообразия в подходах и решениях. В работах активно используются ИИ-инструменты: от генерации изображений для презентаций до интеграции чат-ботов в прототипы приложений. Некоторые проекты исследуют стилизацию с помощью нейросетей или создают айдентiku, комбинируя собственные эскизы с идеями AI-ассистента. Преподаватели отмечают рост уровня проработки концепций и визуализаций, чему способствуют возможности ИИ. Это подтверждает мнение практиков: ИИ, выступая партнёром дизайнера, помогает сосредоточиться на творчестве. Студенты осваивают навыки генеративного прототипирования, учатся критически оценивать и дорабатывать результаты, развивая художественный вкус и композиционное мышление.

В ходе реализации обновленной программы возникли и некоторые трудности. Одной из них стало разное начальное владение технологиями: не все студенты направления «Компьютерные технологии в дизайне» уверенно владели программированием и цифровыми инструментами. Это повлияло на темп освоения технических аспектов ИИ. Решением стали дополнительные консультации и материалы – факультативные семинары, онлайн-курсы по Python для начинающих и т.п.

Другим вызовом стал риск злоупотребления ИИ при выполнении заданий. Некоторые студенты полностью полагались на нейросети при создании творческих проектов (например, генерировали логотипы и едва их редактировали). Это потребовало корректировки системы оценивания: критерии были изменены так, чтобы поощрялось осознанное, творческое использование ИИ. В пояснительные записки к проектам добавлены обязательные разделы с описанием, какие решения предложил сам студент, а какие – с помощью ИИ. Такой подход стимулирует рефлексию и предотвращает формальное использование технологий, поддерживая баланс между их применением и развитием собственных когнитивных способностей.

Педагогические наблюдения показали важность постепенного и осознанного внедрения ИИ в учебный процесс. На начальном этапе курса некоторые студенты выражали настороженность: звучали вопросы, не заменит ли их в будущем машина и имеет ли смысл учиться ручным навыкам рисования или проектирования. По мере прохождения курса отношение менялось – благодаря обсуждениям и практике пришло понимание, что знание ИИ-инструментов делает будущего дизайнера более конкурентоспособным, но творчество и оригинальность идей по-прежнему ценятся выше всего. Таким образом, удалось сформировать у студентов осознанное восприятие ИИ как вспомогательного средства. Дизайн-образование, по сути, пополнилось новым компонентом – обучением взаимодействию с цифровым «сотоварищем», что становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки.

Следует также отметить, что обновление программы потребовало повышения квалификации преподавателей. Не все преподаватели дизайна изначально имеют достаточный опыт работы с ИИ-системами, поэтому параллельно проводились внутренние семинары и мастер-классы для обмена опытом между ИТ-специалистами и художественными педагогами. Этот процесс был во многом взаимно обогащающим: преподаватели информатики лучше узнали специфические задачи дизайна, а преподаватели-дизайнеры освоили новые цифровые инструменты. В перспективе такой обмен знаниями будет способствовать развитию целостной образовательной среды, где технология и творчество гармонично сосуществуют.

Наконец, одним из результатов адаптации стало укрепление контактов с работодателями и обновление федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в части, касающейся ИИ-компетенций. Полученный опыт был представлен на методических советах факультета, а также на научно-практических конференциях. В частности, в предыдущей публикации авторов на данную тему уже обосновывалась необходимость внедрения нейросетей в образовательный процесс для улучшения качества подготовки специалистов [3]. Результаты настоящего исследования подкрепили эти выводы конкретными учебно-методическими

решениями. Применение нейросетевых технологий в рамках дисциплины «Системы ИИ» доказало свою эффективность: улучшилось качество выполненных студентами работ, повысилась их цифровая культура и готовность к работе с современными инструментами. В то же время выявленные сложности (методического и этического характера) показали направления для дальнейшей работы по корректировке программы.

Заключение

Внедрение искусственного интеллекта в сферу дизайна предъявляет новые требования к профессиональной подготовке выпускников дизайнерских направлений. Проведенный анализ литературы и экспериментальная апробация обновленной программы курса «Системы ИИ» позволили сформулировать ряд выводов.

Во-первых, подтвердилось, что использование ИИ-инструментов при обучении дизайну обладает значительным дидактическим потенциалом: повышает мотивацию студентов, обогащает их практический опыт и расширяет творческие возможности. ИИ способен ускорить выполнение рутинных операций и предоставить широкую вариативность решений, что, при правильном педагогическом сопровождении, приводит к более глубокому освоению материала и повышению качества проектных работ.

Во-вторых, адаптация образовательных программ должна осуществляться комплексно. Недостаточно просто включить новые темы – необходим пересмотр методов обучения, интеграция практических заданий с ИИ, междисциплинарное взаимодействие и обновление системы оценки. Только целостный подход обеспечит формирование у студентов как технических навыков работы с ИИ, так и сохранение критического мышления и креативности.

В-третьих, важно учитывать возникающие риски: падение оригинальности работ, злоупотребление готовыми алгоритмическими решениями, этические дилеммы. Для их минимизации рекомендуется вводить механизмы рефлексии (отчеты, обсуждения), четкие критерии оценки вклада студента и регулярно акцентировать ценность авторского творчества.

Исследование имеет как теоретическую, так и практическую значимость. Его результаты можно использовать при обновлении учебных планов в области дизайна и искусства, а предложенная методика интеграции ИИ – в разработке методических материалов и курсов для преподавателей. Дальнейшие исследования могут включать педагогические эксперименты для оценки влияния ИИ на учебные результаты, анализ его воздействия на карьеру выпускников, а также мониторинг развития ИИ-технологий для актуализации содержания курсов. Актуально также расширение междисциплинарных исследований – например, совмест-

но с психологами изучать влияние ИИ на творческое мышление студентов.

В заключение, адаптация образовательных программ под вызовы, связанные с искусственным интеллектом, является необходимым шагом для подготовки конкурентоспособных специалистов-дизайнеров. Опыт внедрения дисциплины «Системы ИИ» в программу подготовки дизайнеров показал, что при грамотной методической проработке ИИ становится ценным инструментом, обогащающим образовательный процесс. Основные выводы сводятся к тому, что ИИ в дизайне – это не угроза, а новый ресурс, требующий правильной педагогической настройки. Перспективы дальнейшего развития видятся в создании устойчивой образовательной экосистемы, где технологии ИИ и человеческое творчество сосуществуют и взаимно усиливают друг друга, обеспечивая выпускникам навыки для успешной деятельности в условиях цифровой экономики.

Литература

1. Беляев, Т. М. К вопросу использования студентами направления подготовки «Дизайн» компьютерных программ для проектирования / Т.М. Беляев, В.В. Середин // Теоретические и методические проблемы создания современной образовательной среды: Сборник материалов международной научно-практической конференции «Феномен наследия А.С. Макаренко», посвященной 130-й годовщине со дня рождения А.С. Макаренко, Москва, 22–23 ноября 2018 года. – Москва: Ваш формат, 2019. – С. 89–96.
2. Исакова Ж. Т., Кашкин С.Ю. Современное авторское право и проблемы развития искусственного интеллекта // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). – 2020. – № 2 (66). – С. 43–52.
3. Кетрова А.А., Стефановская Е.О. Применение нейронных сетей в образовательном процессе: возможности для улучшения качества подготовки специалистов // Научный форум: Инновационная наука: сб. ст. по материалам LX-VII Междунар. науч.-практ. конф. – № 12(67). – М.: МЦНО, 2023. (РИНЦ)
4. Каниметов К. Нейросеть: Спасение или Разрушение? Как искусственный интеллект влияет на наши мозги и когнитивные способности. URL: <https://vc.ru/u/2138359-neiroinsaity/775435-neiroset-spasenie-ili-razrushenie-kak-iskusstvennyi-intellekt-vliyaet-na-nashi-mozgi-i-kognitivnye-sposobnosti> (дата обращения: 10.03.2025)
5. Кетрова А.А., Стефановская Е.О. Применение новых цифровых технологий в профессиональном образовании // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2024. № 7(121). С. 30–32.
6. Коренева Е.П. Использование нейросетей и искусственного интеллекта в обучении студентов-дизайнеров // Universum: филология и искусствоведение: электрон. научн. журн. 2025. № 2(128). URL: <https://7universum.com/ru/philology/archive/item/19318> (дата обращения: 18.03.2025).
7. Кузнецова, С.А. Инновационные технологии в обучении дизайнеров / С.А. Кузнецова // Дизайн и художественное творчество: теория, методика и практика: материалы Третьей международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 04 декабря 2020 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2020. – С. 74–77.
8. Маковкин А.С. Этические проблемы применения искусственного интеллекта // Грамота. – 2015. – № 3. – С. 123–126.
9. Лях В.И., Королева Н.А. Междисциплинарный подход к образовательному процессу вуза в контексте формирования медиакультуры студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–3. С. 38–42.
10. Розшкова И.В. Использование интерактивных технологий в образовательном процессе // Инновации в образовании. – 2020. – № 4. – С. 123–126.
11. Садыкова, Р.Р. Использование искусственного интеллекта на занятиях по дисциплине «Проектирование в дизайне» / Р.Р. Садыкова // Научный аспект. – 2024. – Т. 45, № 5. – С. 6014–6026.
12. Солодкая, М.А. Промт и генерация ИИ в дизайне: курс по развитию творческих навыков дизайнеров бакалавриата / М.А. Солодкая // Новые образовательные стратегии в открытом цифровом пространстве: Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 09–27 марта 2024 года. – Санкт-Петербург: ООО Центр научно-информационных технологий Астерион, 2024. – С. 96–106.
13. Танг Й., Хэр Р. Совмещение геймификации и интеллектуальных обучающих систем в серьезной игре для инженерного образования // arXiv preprint arXiv:2305.16568. – 2023.
14. Холли М., Хабиш Л., Пиркер Й. GameDevDojo – образовательная игра для обучения концепциям разработки игр // arXiv preprint arXiv:2407.12050. – 2024.
15. Юхта Н.М. Системы автоматизированного рецензирования и оценки графических работ в электронной информационно-образовательной среде вуза // Научные и технические библиотеки. 2022. № 5. С. 99–111.
16. Ge P., Fan F. A systematic review of the role of AI in design education // DS 131: Proc. of the 26th Int. Conf. on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2024, Birmingham, UK). 2024. pp. 103–108. (in English).

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN DESIGN: MODERN CHALLENGES AND ADAPTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS

Solodkaya M.A., Tsopa E.A.

Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics

The development of artificial intelligence (AI) technologies is having a significant impact on the field of design, transforming methods of creating visual content and educational approaches. The aim of this study is to analyze current challenges related to the application of AI in design and to develop approaches for adapting educational programs to prepare bachelor's students in the "Computer Technology in Design" field. The focus is on the experience of teaching the course "AI Systems" and updating its content in accordance with new requirements. A review of current literature has been conducted, pedagogical aspects of integrating AI into the learning process have been examined, and methodological approaches for adapting academic courses to new digital tools have been proposed. Special attention is given to interdisciplinary collaboration and the development of students' critical thinking when working with AI. The results of the updated "AI Systems" course pilot implementation are presented, along with recommendations for its further improvement.

Keywords: artificial intelligence, design, generative models, digital technologies, pedagogy, interdisciplinary approach, educational programs.

References

1. Belyaev, T.M. On the issue of using computer programs for design by students majoring in "Design" / T.M. Belyaev, V.V. Seredin // Theoretical and methodological problems of creating a modern educational environment: Collection of materials from the international scientific and practical conference "The Phenomenon of the Heritage of A.S. Makarenko", dedicated to the 130th anniversary of the birth of A.S. Makarenko, Moscow, November 22–23, 2018. – Moscow: Your Format, 2019. – P. 89–96.
2. Iskakova Zh. T., Kashkin S. Yu. Modern copyright and problems of artificial intelligence development // Bulletin of the O.E. Kutafin University (MSAL). – 2020. – No. 2 (66). – P. 43–52.
3. Ketрова A.A., Stefanovskaya E.O. Application of neural networks in the educational process: opportunities for improving the quality of training specialists // Scientific forum: Innovative science: collection of articles based on the materials of the LX-VII Int. scientific-practical. conf. – No. 12 (67). – M.: MCNO, 2023. (RSCI)
4. Kanimetov K. Neural network: Salvation or Destruction? How artificial intelligence affects our brains and cognitive abilities. URL: <https://vc.ru/2138359-neiroinsaiy/775435-neiroset-spasenie-ili-razrushenie-kak-iskusstvennyi-intellekt-vliyaet-na-nashi-mozgi-i-kognitivnye-sposobnosti> (date of access: 10.03.2025)
5. Ketрова A.A., Stefanovskaya E.O. Application of new digital technologies in professional education // Universum: psychology and education: electronic. scientific journal. 2024. No. 7 (121). P. 30–32.
6. Koreneva E.P. Use of neural networks and artificial intelligence in teaching design students // Universum: philology and art criticism: electronic. scientific journal. 2025. No. 2 (128). URL: <https://7universum.com/ru/philology/archive/item/19318> (date of access: 18.03.2025).
7. Kuznetsova, S.A. Innovative technologies in training designers / S.A. Kuznetsova // Design and artistic creativity: theory, methodology and practice: materials of the Third international scientific and practical conference, St. Petersburg, December 04, 2020. – St. Petersburg: St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, 2020. – P. 74–77.
8. Makovkin A.S. Ethical problems of using artificial intelligence // Gramota. – 2015. – No. 3. – P. 123–126.
9. Lyakh V.I., Koroleva N.A. An interdisciplinary approach to the educational process of the university in the context of the formation of students' media culture // Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 70–3. P. 38–42.
10. Rozshkova I.V. Use of interactive technologies in the educational process // Innovations in education. – 2020. – No. 4. – P. 123–126.
11. Sadykova, R.R. Use of artificial intelligence in classes on the discipline "Design in design" / R.R. Sadykova // Scientific aspect. – 2024. – Vol. 45, No. 5. – P. 6014–6026.
12. Solodkaya, M.A. Prompt and AI generation in design: a course on developing creative skills of undergraduate designers / M.A. Solodkaya // New educational strategies in the open digital space: Collection of scientific articles based on the materials of the international scientific and practical conference, St. Petersburg, March 9–27, 2024. – St. Petersburg: OOO Center for Scientific and Information Technologies Asterion, 2024. – P. 96–106.
13. Tang Y., Hare R. Combining gamification and intelligent learning systems in a serious game for engineering education // arXiv preprint arXiv:2305.16568. – 2023.
14. Holly M., Habich L., Pirker J. GameDevDojo – an educational game for teaching game development concepts // arXiv preprint arXiv:2407.12050. – 2024.
15. Yukhta N.M. Systems for automated review and assessment of graphic works in the electronic information and educational environment of a university // Scientific and technical libraries. 2022. No. 5. P. 99–111.
16. Ge P., Fan F. A systematic review of the role of AI in design education // DS 131: Proc. of the 26th Int. Conf. on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2024, Birmingham, UK). 2024. pp. 103–108. (in English).

Исследование функционального дизайна и тенденций развития лыжной одежды

Тан Сяотун,

кандидат технических наук, старший преподаватель,
Цицикарский университет
E-mail: 420013306@qq.com

Статья посвящена исследованию функционального дизайна и тенденций развития лыжной одежды, которая является важным элементом экипировки для занятий зимними видами спорта. Основное внимание уделено анализу эволюции лыжной одежды от ее первых моделей, выполненных из натуральных материалов, до современных изделий, созданных с использованием высокотехнологичных тканей и инновационных конструктивных решений. Рассматриваются ключевые аспекты функционального дизайна, включая теплоизоляцию, защиту от ветра и влаги, а также эргономику и комфорт, обеспечивающие безопасность и эффективность спортсмена. Также в статье исследуются современные тенденции развития лыжной одежды, такие как внедрение интеллектуальных технологий, устойчивое производство и акцент на эстетическую составляющую. Анализируются перспективы использования инновационных материалов, включая мембранные ткани, нанотехнологии и адаптивные текстильные решения, а также влияние экологических требований на процессы проектирования. Особое внимание уделено образовательному аспекту: роли изучения функционального дизайна в обучении студентов-дизайнеров и инженеров, что способствует подготовке специалистов для спортивной индустрии.

Ключевые слова: лыжная одежда, функциональный дизайн, инновации, тенденции, эргономика, текстиль, образование в дизайне.

Историческое развитие лыжной одежды прошло длинный путь от простых и утилитарных решений до современных высокотехнологичных и эстетически совершенных моделей. В ранние периоды лыжный спорт, зародившийся как необходимость для передвижения в снежных регионах, требовал от одежды только функциональности. Первые образцы изготавливались из грубой шерсти и кожи, которые обеспечивали тепло и защиту от ветра, но были тяжелыми и неудобными для активного движения.

С развитием лыжного спорта в конце XIX – начале XX века, когда он начал приобретать статус профессиональной дисциплины, изменились требования к одежде. Уделялось больше внимания эргономике и комфорту, что стало возможно благодаря появлению новых материалов, таких как плотный хлопок и лён, которые были легче и позволяли лучше двигаться. В это же время начали формироваться первые стилистические элементы, которые постепенно стали важной частью лыжного гардероба [1, с. 65].

В середине XX века прорыв в текстильной промышленности сыграл решающую роль в изменении подходов к дизайну. Синтетические ткани, такие как нейлон и полиэстер, открыли возможности для создания лёгкой, влагоустойчивой и более долговечной одежды. Спортивные достижения, такие как первые Олимпийские игры с участием лыжников, стали драйвером инноваций. Производители начали разрабатывать специализированные линии, ориентированные на профессиональных спортсменов, которые нуждались в более аэродинамичной и функциональной экипировке.

Одновременно с этим на лыжную одежду начала влиять мода. В 1960–1970-е годы яркие цвета и футуристические формы стали популярными благодаря общим тенденциям в дизайне и культуре. Постепенно спортивные бренды начали активно сотрудничать с модными домами, что укрепило позиции лыжной одежды не только как функциональной, но и как стильной части гардероба.

Современные модели лыжной одежды представляют собой результат интеграции передовых технологий и дизайнерских решений. Использование мембранных тканей, термоматериалов и «умных» текстильных компонентов стало стандартом, обеспечивая оптимальную защиту и комфорт. Эстетика также остаётся важным элементом, отражая индивидуальность владельца и соответствуя актуальным модным трендам.

Функциональный дизайн лыжной одежды представляет собой сочетание практичности, комфор-

Проект фонда: специальный проект Департамента образования провинции Хэйлунцзян по основным научно-исследовательским операциям в 2023 году (145209230) и специальный проект Департамента образования провинции Хэйлунцзян по основным научно-исследовательским операциям в 2024 году (145409504).

та и эстетической привлекательности, что делает её незаменимой для зимних видов спорта. Основной целью такого дизайна является обеспечение максимальной эффективности и защиты в условиях низких температур, высокой влажности и интенсивной физической активности.

Ключевыми характеристиками функциональной одежды являются теплоизоляция, влагостойкость, ветронепроницаемость и дышащие свойства. Эти параметры достигаются благодаря использованию многослойной структуры одежды, где каждый слой выполняет свою задачу. Базовый слой отвечает за отведение влаги от тела, средний обеспечивает теплоизоляцию, а внешний слой защищает от ветра и осадков. Такой подход позволяет спортсмену сохранять комфортные условия даже в экстремальных погодных условиях [2, с. 10].

Эргономика и комфорт занимают центральное место в функциональном дизайне. Современная лыжная одежда разрабатывается с учётом анатомических особенностей тела и движений лыжников. Удобный крой, наличие эластичных вставок, регулировок и дополнительных элементов, таких как вентиляционные отверстия, усиливают свободу движений и снижают усталость во время катания. Особое внимание уделяется посадке одежды: она должна быть достаточно плотной, чтобы удерживать тепло, но не сковывать движения.

Инновационные материалы и технологии являются основой для создания функциональной лыжной одежды. Мембранные ткани, такие как Gore-Tex или eVent, обеспечивают превосходную защиту от влаги и ветра, оставаясь при этом воздухопроницаемыми. Использование нанотехнологий позволяет улучшить характеристики тканей, делая их более прочными, лёгкими и устойчивыми к износу. Также внедряются интеллектуальные элементы, например, терморегуляционные вставки, которые автоматически подстраиваются под температуру тела и окружающей среды [3, с. 19].

Функциональный дизайн, особенно в контексте спортивной одежды, занимает важное место в образовательных программах, ориентированных на дизайн, текстильное производство и искусство. Изучение этого направления позволяет студентам понять, как сочетание технических знаний, творческого подхода и современных технологий может привести к созданию изделий, которые одновременно функциональны и эстетически привлекательны.

Значение изучения спортивного дизайна в образовательных программах трудно переоценить. Он предоставляет будущим дизайнерам возможность исследовать реальные проблемы, такие как оптимизация комфорта и повышение производительности спортсменов, а также учитывать экологические аспекты. Эти задачи требуют междисциплинарного подхода, объединяющего знания из таких областей, как материаловедение, эргономика, инженерия и искусство. Таким образом, обучение спортивному дизайну формирует у студен-

тов широкий набор навыков, которые могут быть применены в других областях, связанных с проектированием одежды.

Применение теоретических знаний в практике проектирования является ключевым этапом образовательного процесса. Студенты, изучающие функциональный дизайн, имеют возможность разрабатывать реальные проекты, создавая прототипы спортивной одежды. Это позволяет им не только закрепить теоретические знания, но и изучить этапы внедрения инноваций: от выбора материалов до тестирования готовых изделий. Например, разработка лыжной куртки может включать анализ климатических условий, тестирование мембранных тканей и оценку эргономических характеристик готового изделия. Такой практический опыт готовит студентов к вызовам профессиональной деятельности.

Искусство и технологии играют ключевую роль в развитии дизайна, что особенно важно для образовательного процесса. С одной стороны, искусство вдохновляет на создание уникальных эстетических решений, которые отличают один продукт от другого. С другой стороны, технологии обеспечивают возможность реализации самых смелых идей, делая их не только красивыми, но и функциональными. В образовательных программах акцент на эту синергию помогает студентам освоить навыки интеграции творческого мышления с технологическими инновациями [4, с. 82].

В рамках исследования функционального дизайна и тенденций развития лыжной одежды были сделаны важные выводы, подчеркивающие роль современных технологий, эргономики и эстетики в создании спортивной экипировки. Современная лыжная одежда демонстрирует синтез инновационных материалов, инженерных решений и художественного видения, что позволяет удовлетворять растущие требования спортсменов и потребителей. Ключевым результатом исследования стало понимание того, что успешный дизайн сочетает в себе практическую эффективность, комфорт и визуальную привлекательность.

Перспективы дальнейшего изучения данной темы чрезвычайно широки. В будущем особое внимание может быть уделено разработке «умной одежды», оснащённой датчиками для мониторинга состояния здоровья и условий окружающей среды. Перспективным направлением также является изучение устойчивых материалов и технологий, минимизирующих экологический след. Кроме того, важно исследовать способы адаптации функционального дизайна к различным культурным и климатическим условиям, что может способствовать созданию более универсальных и доступных решений.

Для образовательных учреждений результаты исследования открывают новые возможности. Во-первых, важно интегрировать в учебные программы курсы, посвящённые изучению функционального дизайна спортивной одежды, что позволит студентам осваивать современные подходы

к проектированию. Во-вторых, рекомендуется раз-
вивать междисциплинарные проекты, объединяю-
щие студентов из областей дизайна, инженерии,
материаловедения и искусства. Такие проекты
помогут формировать у студентов навыки рабо-
ты в команде и применения комплексного подхода
к решению задач.

Таким образом, функциональный дизайн лыж-
ной одежды является не только интересной и ак-
туальной областью для изучения, но и перспектив-
ным направлением для развития в образователь-
ной среде. Привлечение внимания к этой теме спо-
собствует подготовке специалистов, способных
разрабатывать инновационные продукты, отвеча-
ющие требованиям времени, а также внедрять но-
вые подходы в профессиональную деятельность.

Литература

1. Елинер Л.В. Анализ основных функций про-
фессиональной горнолыжной одежды при
ее проектировании // ТТПС. 2014. № 3 (29).
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osnovnyh-funktsiy-professionalnoy-gornolyzhnoy-odezhdy-pri-ee-proektirovanii> (дата обращения: 26.12.2024).
2. Конопальцева, Н.М., Крюкова, Н.М., Моро-
зова Л.В. Новые технологии в производстве
специальной и спортивной одежды/Н.М.Коно-
пальцева, Н.А. Крюкова, Л.В. Морозова. – М.:
Издательство Форум, 2013. – 233с.
3. Крюкова Н.А., Конопальцева Н.М. Технологи-
ческие процессы в сервисе. Отделка одежды
из различных материалов. М.: ФОРУМ: ИН-
ФРА-М, 2007.

4. Полиевский С.А. Гигиена спортивной одеж-
ды и снаряжения. – М.: Физкультура и спорт,
1987. –111с.

RESEARCH ON FUNCTIONAL DESIGN AND DEVELOPMENT TRENDS OF SKI APPAREL

Tang XiaoTong
Qiqihar University

This article examines the functional design and development trends of ski apparel, a vital component of equipment for winter sports. The focus is on analyzing the evolution of ski clothing from its early models made from natural materials to contemporary products created using high-tech fabrics and innovative structural solutions. Key aspects of functional design are discussed, including thermal insulation, wind and water protection, as well as ergonomics and comfort, which ensure safety and efficiency for athletes. The article also explores modern trends in ski apparel development, such as the integration of smart technologies, sustainable production practices, and an emphasis on aesthetic appeal. Perspectives on the use of innovative materials, including membrane fabrics, nanotechnologies, and adaptive textile solutions, are analyzed, along with the impact of environmental requirements on design processes. Special attention is given to the educational aspect: the role of studying functional design in training design and engineering students, which contributes to preparing specialists for the sports industry.

Keywords: ski clothing, functional design, innovation, trends, ergo-
nomics, textiles, design education.

References

1. Yeliner, L.V. Analysis of the Main Functions of Profession-
al Ski Clothing in its Design // TTPS. 2014. № 3 (29). URL:
<https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osnovnyh-funktsiy-professionalnoy-gornolyzhnoy-odezhdy-pri-ee-proektirovanii>
(accessed: 26.12.2024).
2. Konopaltseva, N.M., Kryukova, N.M., Morozova, L.V. New
Technologies in the Production of Specialized and Sportswear /
N.M. Konopaltseva, N.M. Kryukova, L.V. Morozova. – Moscow:
Forum Publishing, 2013. – 233 p.
3. Kryukova, N.M., Konopaltseva, N.M. Technological Processes
in Services. Finishing of Clothing from Various Materials. Mos-
cow: FORUM: INFRA-M, 2007.
4. Polievsky, S.A. Hygiene of Sportswear and Equipment. – Mos-
cow: Physical Culture and Sports, 1987. – 111 p.

Формы и методы формирования вестибулярной устойчивости у юных футболистов в условиях современности

Уздинов Роберт Ильдарович,

аспирант, Ульяновский государственный университет (УлГУ)
E-mail: olimpicru@rambler.ru

Статья посвящена актуальной проблеме формирования вестибулярной устойчивости у юных футболистов в условиях современности. Рассматриваются теоретические подходы к определению значения данного навыка, формулируются методические аспекты его развития, предлагаются актуальные формы и методы, используемые на занятиях футболом. Актуальность темы обусловлена важностью вестибулярной устойчивости в процессе занятий футболом. В условиях современности – цифровизации, малоподвижного образа жизни, проблем со здоровьем у всех поколений общества, – нарушение вестибулярного аппарата может быть вызвано как внешними, так и внутренними факторами влияния на личность спортсмена. На занятиях тренера и педагоги обращаются к содержанию методики обучения футболу и к общей теории физической культуры, заимствуя и синтезируя формы и методы, адаптируемые к занятиям по футболу. Цель исследования – теоретически изучить формы и методы формирования вестибулярной устойчивости у юных футболистов в условиях современности.

Ключевые слова: вестибулярная устойчивость, футбол, юные футболисты, формы, методы, методические подходы.

Введение

XXI век – век высоких технологий, век информации и технического прогресса. Виртуальный мир игр, обучающих платформ, телефонов и других гаджетов оказывает негативное влияние на здоровье детей, их физическую активность. Отрицательной тенденцией стало также приоритетное отношение современных родителей к интеллектуальному развитию в ущерб физическому. На занятия по физической культуре, в спортивную секцию дети приходят с низким уровнем сформированности физических качеств. В том числе, наиболее частой проблемой является вестибулярная неустойчивость.

По мнению В.П. Назарова, вестибулярная устойчивость – это координирование движения в пространстве, во времени и по усилиям, как следствие приспособления организма к окружающей среде. Ряд ученых под вестибулярной устойчивостью ребенка представляют способность к координированию обусловленных двигательных действий и организации операций в нечто единое с учётом имеющейся цели и взаимодействия с другими уровнями координационной деятельности ребенка [8]. А.П. Карпеев подтверждает то, что координация, преимущественно, соединяется с полноценностью восприятия и анализа личных движений в пространстве и во времени [5].

В своем исследовании мы рассматриваем вестибулярную устойчивость, во-первых, как умение рационально выстраивать двигательные акты; во-вторых, как умение перестраивать сформированные формы движений или переходить от одних действий к другим в связи с изменяющимися условиями.

Н.А. Бернштейн считает, что вестибулярная устойчивость при каждом двигательном акте от самого примитивного до очень многосложного определяется представлением об ожидаемом результате действия. Представление действия, считает Н.А. Бернштейн, является основной программой двигательного акта, определяющей его перестройку [3].

Материалы и методы исследований

Материалами исследования послужили учебные и методические пособия, статьи периодических изданий по общей теории физической культуры и спорта, футболу. Методы исследования: изучение и анализ литературы, систематизация, обобщение, синтез.

Результаты и обсуждения

Формирование вестибулярной устойчивости требует соблюдения ряда психолого-педагогических условий. Ввиду специфики организма младших школьников, оптимальной считается тренировочная нагрузка средней интенсивности (3 раза в неделю по 1.5–2 часа) [12].

В состав тренировочного процесса входят этапы, каждый из которых предполагает применение форм и методов на формирование вестибулярной устойчивости:

- разминка/разогрев;
- растяжка, ОФП;
- упражнения на гибкость, прыжки [2].

Перед любой тренировкой необходимо проводить разминку, состоящую из комплекса упражнений. Постепенно разогревая мышцы, связки и сухожилия, организм готовится к предстоящей нагрузке. Благодаря разминке улучшается эластичность мышц и снижается риск возникновения травм и растяжений. Разминка перед тренировкой помогает улучшить кровообращение в организме, что способствует насыщению мышц кислородом и питательными веществами.

Вестибулярный аппарат помогают формировать следующие виды упражнений:

- Легкий бег (3–5 мин.);
- Бег с подниманием коленей (30 сек.);
- Бег пятки к ягодицам (30 сек.);
- Бег мельница руками вперед/назад (1 мин.);
- Галоп на правую/левую ногу (1 мин.);
- Галоп правым/левым боком (1 мин.).

После пробежки нужно восстановить дыхание, продолжая бег в быстром темпе, постепенно переходя на шаг. Продолжать разминку можно наклонами, волнами и круговыми вращениями телом:

- Наклоны (по кругу – вперед/вправо/назад/влево);
- Волны;
- Круговые движения телом (вправо/влево).

Основная часть в разминке и растяжке проводится на середине зала. Для разминки стоп используются следующие упражнения:

- Сед на подъемах стоп (2–3 мин);
- Сед на подъемах стоп, подъем поочередно правой/левой (8–10 раз);
- Упор сидя на подъемах, поднятие в складочку (8–10 раз);
- Сед. Разогнуть стопы. Удерживать 30–60 с;
- Сед. Согнуть стопы. Удерживать 30–60 с.;
- Сед. Круговые движения стопами внутрь/наружу (8–10 раз);
- Поднимание на релеве (8–10 раз);
- Удержание релеве (30–60 с);
- Наклон вперед (30 с);
- Сед на полу, отрывать пятки от пола, одновременно/поочередно (8–10 раз);
- Сед, ноги врозь, наклоны вправо/на середину/влево. Удержание 8 счетов в каждом положении;
- «Бабочка», наклон вперед;

- Сед на полу, поднимание правой/левой, удержание (8–10 раз);
 - Лежа на спине, махи левой/правой вперед (8–10 раз);
 - Лежа на спине, одновременный подъем корпуса и прямой левой/правой (8–10 раз);
 - Удержание «угла», руки в стороны (10 с);
 - «Лягушка» (30–60 с);
 - «Лягушка», прогиб назад (30–60 с);
 - «Лягушка», поочередное выпрямление в сторону правой/левой (8–10 раз);
 - Лежа на животе, прогиб назад (30 с);
 - Лежа на животе, прогиб назад к согнутым ногам «Колечко» (30 с);
 - Лежа на животе «корзиночка» (30 с);
 - Лежа на животе «качалочка» (8–10 раз);
 - «Мост» (8–10 раз);
 - Удержание «моста» (8–10 с);
 - «Мост» на локтях (8–10 раз);
 - Выпады на правую/левую (60 с);
 - Наклон к правой/левой, стоя на левом/правом колене (30 с);
 - Лежа на спине, поперечный шпагат (30–40 раз);
 - Лежа на спине, удержание ног в поперечном шпагате (60 с);
 - Поперечный шпат (60 с);
 - Наклон назад в выпаде к правой/левой (8–10 раз);
 - Удержание наклона к правой/левой в выпаде (10 с);
 - Из положения стойка ноги врозь, правая/левая вперед, наклон вперед к правой/левой (8–10 с.);
 - Продольный шпагат на правую/левую (30–60 с);
 - Лежа на спине, правую/левую вперед (30 с);
 - Шпагат продольный на правую/левую, согнуть левую/правую (60–120 с);
 - Шпагат на правую/левую, наклон назад с захватом левой/правой противоположной рукой (8–10 раз);
 - Лежа на спине, махи в шпагат правой/левой (8–10 раз);
 - Лежа на правом/левом боку, тянуть ногу к плечу (30 с);
 - Лежа на боку, махи правой/левой к плечу (8–10 раз);
 - Лежа на животе, махи назад правой/левой в кольцо (8–10 раз);
 - Упор присев, мах левой/правой назад через вставание правой/левой (8–10 раз);
 - Упражнения на расслабления.
- Прыжки и элементы на координацию, акробатические элементы. Выполняются по диагонали гимнастического ковра 12х12м.
- Кувырок вперед;
 - Кувырок назад;
 - «Колесо»;
 - Передвижение вперед в положение «Мост»;
 - Связка: шене, «неволяшка», кувырок назад;
 - Переворот вперед на локтях/на прямых руках;
 - Переворот назад на локтях/на прямых руках;
 - Махи вперед правой/левой;

- Махи в сторону правой/левой;
- И.п.о.с. наклон вперед, мах правой/левой назад;
- Равновесие «ласточка» (3 счета);
- Прыжки с прямыми ногами;
- Прыжки на правой/левой, другая в «пассе»;
- Прыжки с согнутыми ногами;
- Наскок, прыжок с поворотом 360°, вправо/влево;
- Наскок, прыжок касаясь на правую/левую;
- Галоп, прыжок касаясь, правая/левая;
- Галоп, прыжок шагом, правая/левая;
- Галоп, прыжок касаясь в кольцо, правая/левая.

При организации футбольных тренировок детей младшего школьного возраста на уроках физкультуры и в специальных учреждениях, необходимо применять следующие виды упражнений [9]:

- упражнения по технике передвижения;
- беговые упражнения;
- беговые упражнения с изменением скорости;
- старты из статических исходных положений;
- старты из динамических исходных положений;
- старты после различных беговых и прыжковых упражнений;
- беговые упражнения с преодолением препятствий;
- беговые упражнения с различными задачами;
- беговые упражнения в гору и с горы.

Также для развития вестибулярной чувствительности можно использовать вращения с последующим удержанием равновесия, акробатические кувырки, перевороты, стойки на руках, прыжки с поворотом на заданный угол, напрыгивания и спрыгивания с возвышений [4].

Вестибулярная неустойчивость – это тип расстройства сенсорной интеграции. В основном это зависит от возраста ребенка. Здесь важным является также самостоятельные занятия дома, что требует взаимодействия педагога-тренера с родителями и заинтересованность последних. К основным предметам тренировки в домашних условиях можно порекомендовать: катание на скейтборде, прыжки, вращение, прыжки через скакалку и т.д. для тренировки вестибулярного аппарата ребенка посредством всего спектра движений [10].

Выводы

Формирование вестибулярной устойчивости юных футболистов считается актуальным. Занятия физическими упражнениями, направленными на развитие данного навыка, положительно сказываются и на овладении детьми новыми двигательными движениями, и на качестве игры. Вестибулярная устойчивость – сложный навык, который требует развития и внимания. В процессе занятий футболом его значение приоритетно. Он оказывает влияние и на развитие других физических качеств, способностей, и на качество и результативность занятий футболом.

Литература

1. Аль Заиди, Басим К Аббас. Развитие навыков юных футболистов // Молодой ученый. 2014. № 9 (68). С. 66–70.
2. Багайоко Дугуфана, Висам Аль Ших Мхд, Костюнина Л.И., Катенков А.Н. Методика повышения вестибулярной устойчивости у юных футболистов // Современные вопросы биомедицины. 2022, Т. 6 (1). С. 263–270.
3. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. М.: Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
4. Дорошенко В.В., Кабышева М.И. методика развития вестибулярной устойчивости студентов в процессе учебных занятий по футболу // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 102–104.
5. Карпеев А.Г. Направления и принципы изучения двигательных координаций основных видов движений // Теория и практика физической культуры. 1995. № 9. С. 5–11.
6. Костюнина Л.И. Развитие ведущих двигательных-координационных качеств юных футболистов на основе дифференцированного подхода // Теория и практика физической культуры. 2021. № 2. С. 59–61.
7. Назаренко А.С., Хаснутдинов Н.Ш. Регуляция равновесия тела на фоне вестибулярного раздражения у футболистов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 1 (131). С. 157–160.
8. Назаров В.П. Координация движений у детей школьного возраста. М.: Физкультура и спорт. 2009. – 543 с.
9. Овчинникова А.Я. К вопросу о функциональной подготовке футболистов на этапе начальной подготовки // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2021. № 2. С. 93–99.
10. Половинкин Н.А. Вопросы студенческой науки. 2019. Выпуск № 5 (33). С. 335–338.
11. Солонщикова В.С., Мавлиев Ф.А., Агзамов М.Ф., Парамонова Д.Б., Ахметшина Э.И. Актуальные проблемы физической и функциональной подготовки футболистов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 12 (202). С. 349–354.
12. Шамонин А.В. Повышение технической подготовки при развитии способностей к сохранению равновесия юных футболистов 7–11 лет: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Екатеринбург. 2010. 22 с

FORMS AND METHODS OF DEVELOPING VESTIBULAR STABILITY IN YOUNG FOOTBALL PLAYERS IN MODERN CONDITIONS

Uzdinov R.I.
Ulyanovsk State University

The article is devoted to the urgent problem of developing vestibular stability in young football players in modern conditions. Theoretical approaches to determining the significance of this skill are considered, methodological aspects of its development are formulated, and current forms and methods used in football classes are

proposed. The relevance of the topic is due to the importance of vestibular stability in the process of playing football. In modern conditions – digitalization, a sedentary lifestyle, health problems in all generations of society – a violation of the vestibular apparatus can be caused by both external and internal factors influencing the personality of an athlete. In classes, coaches and teachers refer to the content of football teaching methods and the general theory of physical education, borrowing and synthesizing forms and methods adapted to football classes. The aim of the study is to theoretically study the forms and methods of developing vestibular stability in young football players in modern conditions.

Keywords: vestibular stability, football, young football players, forms, methods, methodological approaches.

References

1. Al Zaidi, Basim K Abbas. Development of skills of young football players // *Young scientist*. 2014. No. 9 (68). P. 66–70.
2. Bagayoko Dugufana, Wisam Al Shikh Mhd, Kostyunina L.I., Katenkov A.N. Methodology for increasing vestibular stability in young football players // *Modern issues of biomedicine*. 2022, Vol. 6 (1). P. 263–270.
3. Bernstein N.A. On agility and its development. Moscow: Physical education and sport, 1991. 288 p.
4. Doroshenko V.V., Kabysheva M.I. Methodology for developing vestibular stability of students during football training sessions // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2020. Vol. 9. No. 3(32). P. 102–104.
5. Karpeev A.G. Directions and principles of studying motor coordination of the main types of movements // *Theory and practice of physical education*. 1995. No. 9. P. 5–11.
6. Kostyunina L.I. Development of leading motor-coordination qualities of young football players based on a differentiated approach // *Theory and practice of physical education*. 2021. No. 2. P. 59–61.
7. Nazarenko A.S., Khasnutdinov N. Sh. Regulation of body balance against the background of vestibular irritation in football players // *Scientific notes of P.F. Lesgaft University*. 2016. No. 1 (131). P. 157–160.
8. Nazarov V.P. Coordination of movements in school-age children. Moscow: Physical Education and Sport. 2009. – 543 p.
9. Ovchinnikova A. Ya. On the issue of functional training of football players at the initial training stage // *Bulletin of Tula State University. Physical Education. Sport*. 2021. No. 2. Pp. 93–99.
10. Polovinkin N.A. Issues of student science. 2019. Issue No. 5 (33). Pp. 335–338.
11. Solonshchikova V.S., Mavliev F.A., Agzamov M.F., Paramonova D.B., Akhmetshina E.I. Actual problems of physical and functional training of football players // *Scientific notes of P.F. Lesgaft University*. 2021. No. 12 (202). P. 349–354.
12. Shamonin A.V. Improving technical training in developing the ability to maintain balance in young football players aged 7–11 years: Abstract of Cand. Ped. Sci. (Pedagogy): 13.00.04. Ekaterinburg. 2010. 22 p.

Цымбалюк Лариса Николаевна,

старший преподаватель, кафедры информационных технологий и систем, преподаватель Политехнического колледжа, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

E-mail: loric23@yandex.ru; Larisa.Tsimbalyuk@novsu.ru

Статья посвящена теме исследования процесса применения цифрового контента в дистанционных курсах среднего профессионального образования (СПО), апробация проводилась на базе Политехнического колледжа Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (ПТК НовГУ). Дан анализ дистанционных курсов специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» учебного заведения ПТК НовГУ (50 курсов) по таким критериям, как наличие навигации на курсе, методического материала по курсу, включая теоретическую, практическую составляющую и оценку работ обучающихся. Рассматривается использование цифровых технологий и платформ для реализации образовательных программ, а также анализируются основные проблемы и перспективы развития дистанционного обучения. Особое внимание уделено содержанию курсов, доступности ресурсов, интерактивности и мультимедийности учебных материалов, а также контролю знаний студентов через тестирование. В результате исследования выявлены значительные различия в структуре и содержании дистанционных курсов среди педагогов СПО, а также недостатки в организации учебного процесса и поддержки студентов. Для повышения качества образования предлагаются рекомендации по разработке единых стандартов и внедрению комплексных решений для улучшения взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровой контент, цифровые инструменты, дистанционные курсы, информационные ресурсы.

Введение

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 описана реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных технологий, а также в правилах применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ установлен порядок применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при проведении учебных занятий и аттестации обучающихся [1]. Использование информационных технологий в образовании выходит на первый план, и педагоги всё чаще прибегают к дистанционным образовательным курсам в своей работе [2].

Современная система профессионального образования более 20 лет использует как такой инструмент образовательного процесса, как дистанционный онлайн курс, который позволяет обучающемуся «проявлять инициативу и самостоятельность» в процессе обучения [3, с.113].

Образовательные программы среднего профессионального образования имеют свою специфику, направленную на подготовку технических специалистов. Подготовка носит преимущественно «технический» характер, и всего процесса обучения в дистанционной форме нерационально из-за необходимости организации доступа к реальному оборудованию, а также в силу причин материального характера [4, 122].

Объект исследования – цифровой контент дистанционных курсов среднего профессионального образования, предмет исследования – процесс анализа качества цифрового контента дистанционных курсов СПО.

Выдвинем гипотезу: качество цифрового контента дистанционных курсов СПО напрямую влияет на результаты обучения студентов, при условии соблюдения таких критериев, как интерактивность, мультимедийность и соответствие образовательным стандартам.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на основании основе анализа документов, размещённых в электронном виде на курсе дистанционного образования Политехнического колледжа Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого do.novsu.ru. изучено содержание дистанционных курсов по специальности 09.02.07 по направлениям подготовки «Программист» и «Разработчик веб и мультимедийных технологий», представленных

на платформе дистанционного обучения do, novsu.ru (50 курсов). Из представленных курсов дополнительного образования педагогов СПО Политехнического колледжа НовГУ [5]. Всего было проанализировано 50 курсов. Выбрана специальность 09.02.07 «Информационные системы и программирование», так как опрашиваемые обучающиеся и педагоги непосредственно связаны с данной специальностью обучения. Описание курсов – курсы подготовили педагоги до 3-х лет опыта работы (6%), от 3–5 лет опыта – (12%), более 5ти лет педагогического опыта 82% курсов. Категоризация по курсам следующая: 1-е курсы – 30%, 2-е курсы 32%, 3-е курсы 14%, 4-е курсы 12%, 1–4 курсы – 12%.

Описание сбора данных: сбор данных для анализа производился путём заполнения таблицы (рис. 1) для оценки следующих параметров (флагов) по курсам: целевая аудитория / курс, наличие словаря терминов либо справки о курсе, рабочей программы учебной дисциплины, понятной навигации по курсу, наличие мультимедийных материалов – графических, звуковых, видео-материалов, представление теоретических материалов по курсу, практических материалов, возможность скачивания материалов, ведение мониторинга процесса обучения по курсу, проверка есть ли тесты (входной, текущие, итоговый тест или вопросы к экзамену или зачёту), подготовлены презентации по курсу, существует обратная связь (рис. 1).

курс	ссылка	Педагог стаж	целевая аудитория / курс	Словарь терминов / справка о курсе	РП дисциплины	Навигация	Мультимедийные материалы - видео	Теоретический материал	Практические материалы	Возможность скачивания материалов	Мониторинг процесса обучения	Входной тест	Тесты текущие	Итоговый тест / Вопросы к экзамену/зачёту	Презентации	Обратная связь
Метрология, стандартизация и	https://do.novsu.ru/course/view.php?id=259	5+	4	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0
БЖД	https://do.novsu.ru/course/view.php?id=4981	5+	2	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0
Основы бережливого производства	https://do.novsu.ru/course/view.php?id=4892	5+	3	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0

Рис. 1. Фрагмент таблицы сбора данных

Результаты исследования

По итогам анализа курсов дистанционного образования педагогов СПО Политехнического колледжа НовГУ получены следующие результаты: из 50 курсов, только в 10 представлена рабочая программа дисциплины, что составляет 20%; 70% от всех курсов имеют навигацию по курсу, частичная навигация у 20% курсов, и полностью отсутствует навигация у 10% курсов, что говорит о положительном факторе удобства работы с курсом; наличие мультимедийных материалов по курсу у 82% курса присутствует, в большинстве случаев это электронные презентации (42%), но также видеоматериал, графический материал; теоретический материал в текстовом виде имеется в наличии у 82% курсов; практические задания присутствуют у 82% курсов; ведётся мониторинг учебного процесса (в виде рейтинга или другого варианта) у 22% курсов, что говорит о низкой обратной связи для студентов, которая присутствует также в качестве элементов блог на курсе, и в итоге составляет 26%; наличие тестирований по курсу – входной тест (6%), разработаны текущие тесты (42%), в наличии итоговый тест или другой вид итоговой аттестации (вопросы к зачёту/экзамену) 62% курсов.

Диаграмма анализа курсов дополнительного образования педагогов СПО представлена на рисунке 2, что демонстрирует общую тенденцию высокого уровня содержательного наполнения курсов, однако наблюдаются проблемы с организацией и сопровождением учебного процесса, так как низкая

представленность учебных рабочих программ, недостаточный мониторинг и обратная связь.

Обсуждение

Исследование дистанционных технологий в процессе изучения специальных дисциплин показывает, что платформа Moodle позволяет эффективно контролировать и оценивать самостоятельную работу обучающихся на всех этапах обучения [6, с. 615]. Анализ курсов дистанционного образования педагогов СПО подтвердил значимость данной платформы, продемонстрировав ключевые аспекты, характеризующие уровень организации и содержания курсов. Среди них наиболее заметным результатом является низкий процент представления в курсах рабочих программ дисциплин (20%), скорее всего это связано со спецификой работы в учебном заведении, так как все учебные программы находятся в одном пуле с учебными планами и другими документами, сопровождающими учебный процесс. Однако на курсе желательно иметь хотя бы ссылку на данный ресурс.

Несмотря на невысокий уровень представления рабочих программ, курсы демонстрируют высокий уровень содержательной составляющей, включают мультимедийный контент, что свидетельствует о стремлении создателей курсов разнообразить подачу методического материала, сделать его доступным для восприятия обучающимися. Практическая направленность содержания курсов – также один из важных элементов, курсы

в своём большинстве (82%) содержат задания, направленные на закрепление знаний и навыков, что

положительно сказывается на качестве подготовки обучающихся.



Рис. 2. Диаграмма анализа курсов ДО педагогов СПО

Тестирование как элемент оценки знаний представлено в курсах неравномерно, итоговые тесты имеются у 62% курсов, однако входное тестирование имеют только 6% курсов, а наличие такого необходимо для лучшего понимания исходного уровня знаний обучающихся. Текущее тестирование разработано в 42% курсов, что подтверждает стремление оценивать прогресс обучения поэтапно.

Представленные данные отражают ситуацию с дистанционными курсами в конкретном учебном заведении, однако выявленные тенденции могут быть справедливы и для других образовательных организаций.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что существует значительная вариативность в структуре и содержании дистанционных курсов среди педагогов СПО, имеются пробелы в организации структуры учебных дистанционных курсов, а также в мониторинге и поддержке обучающихся во время прохождения курсов. Наличие дистанционных курсов в учебном заведении является обязательным элементом, который регламентируется как должностной инструкцией педагога, так и входит в один из элементов обучения, за разработку которого полагается дополнительная премия по итогам календарного года.

В условиях соблюдения должностной инструкции преподавателя колледжа НовГУ [7], согласно п. 3.2 данной инструкции преподаватель должен применять новые образовательные технологии, включая электронные образовательные технологии. Также согласно Правилам [2] «в целях реализации образовательной программы для участников образовательных отношений должны быть созданы условия получения доступа к электронно-образовательной среде образовательной организации, в том числе с возможностью проведения всех видов занятий, реализация которых предусмотрена с применением ЭО и ДОТ». Исследова-

ние дистанционных курсов педагогов показало, что не все педагоги активно используют возможности ЭО и ДОТ, несмотря на требования должностной инструкции и нормативных актах.

По наличию курсов ДО только 18% молодых педагогов (до 5 лет педагогического опыта) имеют дистанционные курсы. Несмотря на «внешнюю привлекательность дистанционных курсов» молодые педагоги в самом начале своего профессионального пути сталкиваются с проблемами как разработки курсов, что подтверждается и данными текущего исследования, так и при внедрении элементов курсов, по итогам исследования проблемного анализа 72% респондентов с опытом работы до 2х лет никогда не использовали ДОТ в своей профессиональной деятельности [8, с. 83–84].

Согласно материалам апробации мониторинга цифровой трансформации ОО на 2021 год было выявлено, что применение электронных учебников занимало 42,7%; специальных обучающих программ около 30%; специализированных программных сервисов около 16%; внутренний портал применяют около 35%; при этом мессенджеры, социальную сеть в учебной работе используют более 56% [9, с. 48–50]. Применение социальных сетей в образовательном процессе имеет популярность среди педагогов и -обучающихся.

Для повышения эффективности дистанционных курсов рекомендуется обучение педагогических работников на предмет разработки дистанционных курсов, которые будут включать необходимые для обучения элементы. Качество дистанционного курса может быть оценено по следующим критериям: содержание курс: наличие чёткой структуры курса, рабочей программы курса, применение мультимедийного цифрового образовательного контента, контроль знаний обучающихся на курсе: входной, текущий и выходной, наличие обратной связи по курсу.

Внедрение ИКТ в организации СПО меняет «характер образовательной коммуникации», наблюдается прогресс в разработке концепций дистанционного обучения [10, с. 161]. Применение дистанционных курсов должно сопровождать обучение в среднем учебном заведении, помогая организовать образовательные процессы и формируя необходимые навыки и компетенции у студентов для успешной профессиональной деятельности.

Заключение

Исследование обосновывает важность разработки требований к содержательной части дистанционных курсов, а также внедрения систем мониторинга и обратной связи. Эти меры позволяют существенно повысить качество образования и подготовить выпускников, готовых успешно функционировать в условиях современной информационной среды. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение влияния разработанных правил на учебные результаты, оценку эффективности разных форм обратной связи и их влияние на вовлечённость в учебный процесс.

Литература

1. Постановлении Правительства РФ № 1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» от 11.10.2023 года.
2. Шлат, Н.Ю. Отношение преподавателей и слушателей программ дополнительного профессионального образования к дистанционному обучению / Н.Ю. Шлат // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2024. – № 3(60). – С. 49–61. – EDN JPKHWG.
3. Попова, О.Е. Методика онлайн-курса в профессиональном образовании / О.Е. Попова, Н.С. Белокурено // Вопросы социально-гуманитарных наук и культурное воспитание общества: Сборник научных статей. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2024. – С. 113–115. – EDN UBQPUV.
4. Пермякова, Т.В. Дистанционное обучение и цифровизация образования в оценках студенческой молодежи (по материалам всероссийского выборочного наблюдения Росстата) / Т.В. Пермякова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 2(49). – С. 119–131. – DOI 10.52944/PORT.2022.49.2.008. – EDN NIVUYX.
5. Должностная инструкция преподавателя колледжа НовГУ, url: <https://www.novsu.ru/upload/medialibrary/175/collegeteacher.pdf?ysclid=m81h-08gk4w986942352>, дата обращения (09–03–25).
6. Гура, А.В. Использование дистанционных технологий в процессе изучения специальных

дисциплин / А.В. Гура, Я.В. Дегтярева // Инновации и качество высшего образования: Материалы региональной научно-методической конференции научно-педагогических работников, Донецк, 26 мая 2023 года. – Донецк: Донецкий национальный университет экономики и торговли им. М. Туган-Барановского, 2023. – С. 614–616. – EDN CJZFKC.

7. Курсы дистанционного обучения Политехнического колледжа НовГУ, url: <https://do.novsu.ru/course/index.php?categoryid=10>, дата обращения (08–03–2025).
8. Радченко, Г.В. Проблемный анализ использования дистанционных технологий в общеобразовательных организациях / Г.В. Радченко // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы XI международной научной конференции, Санкт-Петербург, 11–12 ноября 2021 года / Отв. редактор М.И. Морозова. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2021. – С. 82–86. – EDN CPKJLQ.
9. Сборник материалов по результатам апробации мониторинга цифровой трансформации общеобразовательных организаций на региональном и федеральном уровне, url: <https://ioe.hse.ru/data/2020/03/30/1552679988/%D0%A1%D0%91%D0%9E%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf?ysclid=m81kxh45bh655219556>, дата обращения (9–03–2025).
10. Бурцева, Т.Н. Дистанционное обучение в организации среднего профессионального образования как важнейший компонент образовательной среды: теоретический аспект / Т.Н. Бурцева // Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований: Сборник трудов VI Всероссийской межвузовской научно-практической конференции, Москва, 09 декабря 2023 года. – Москва: Российский новый университет, 2024. – С. 158–162. – EDN AXQGWZ.

CRITERIA FOR ANALYSIS OF DIGITAL CONTENT IN DISTANCE LEARNING COURSES FOR VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Tsymbalyuk L.N.

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

The article is devoted to the study of the process of applying digital content in distance learning courses for vocational education and training (VET), with a pilot conducted at the Polytechnic College of Yaroslav the Wise Novgorod State University (PTK NovSU). An analysis was made of the distance learning courses in the specialty 09.02.07 "Information Systems and Programming" from PTK NovSU (50 courses) based on criteria such as course navigation, teaching materials including theoretical and practical components, and evaluation of students' work. It examines the use of digital technologies and platforms for implementing educational programs, as well as analyzing the main problems and prospects for the development of distance learning. Particular attention is paid to the content of the courses, resource availability, interactivity, and multimedia of teaching materials, as well as knowledge assessment through testing. As a result of the research, significant differences were found in

the structure and content of distance learning courses among VET teachers, along with shortcomings in organizing the educational process and supporting students. Recommendations are proposed for developing unified standards and implementing comprehensive solutions to improve interaction between participants in the educational process.

Keywords: digital content, digital tools, distance learning courses, information resources.

References

1. Resolution of the Government of the Russian Federation No. 1678 "On Approval of the Rules for the Use of Electronic Learning and Distance Educational Technologies by Organizations Engaged in Educational Activities when Implementing Educational Programs" dated October 11, 2023.
2. Shlat, N. Yu. Attitude of Teachers and Students in Continuing Professional Education Programs towards Distance Learning / N. Yu. Shlat // Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel. – 2024. – No. 3(60). – pp. 49–61. – EDN JRKHWG
3. Popova, O. E., & Belokurenko, N.S. Methodology of an Online Course in Vocational Education / O.E. Popova, N.S. Belokurenko // Issues of Social Sciences and Cultural Education of Society: Collection of Scientific Articles. – Ulyanovsk: IP Kenshenskaya Victoria Valeryevna (publisher "Zebra"), 2024. – pp. 113–115. – EDN UBQPUB
4. Permyakova, T.V. Distance learning and digitalization of education in the assessments of student youth (based on the materials of the All-Russian selective observation of Rosstat) / T.V. Permyakova // Vocational education and the labor market. – 2022. – № 2(49). – Pp. 119–131. – DOI 10.52944/PORT.2022.49.2.008. – EDN NIVUYX
5. Job description of a NovSU College teacher, url: <https://www.novsu.ru/upload/medialibrary/175/collegeteacher.pdf?ysclid=m81h08gk4w986942352>, accessed (09–03–25).
6. Gura, A.V. The use of remote technologies in the process of studying special disciplines / A.V. Gura, Ya.V. Degtyareva // Innovations and quality of higher education: Proceedings of the regional scientific and methodological conference of scientific and pedagogical workers, Donetsk, May 26, 2023. Donetsk: Donetsk National University of Economics and Trade named after M. Tugan-Baranovsky, 2023. pp. 614–616. – EDN CJZFKC.
7. NovSU Polytechnic College Distance Learning Courses, url: <https://do.novsu.ru/course/index.php?categoryid=10>, accessed (08–03–2025).
8. Radchenko, G.V. Problematic analysis of the use of remote technologies in educational institutions / G.V. Radchenko // Education as a factor in the development of intellectual and moral potential of the individual and modern society: Proceedings of the XI International Scientific Conference, St. Petersburg, November 11–12, 2021 / Editor-in-chief M.I. Morozova. – Saint Petersburg: A.S. Pushkin Leningrad State University, 2021. – pp. 82–86. – EDN CPKJLQ.
9. Collection of materials on the results of testing the monitoring of the digital transformation of educational institutions at the regional and federal levels, url: <https://ioe.hse.ru/data/2020/03/30/1552679988/%D0%A1%D0%91%D0%9E%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf?ysclid=m81kxh45bh655219556>, accessed (9–03–2025).
10. Burtseva, T.N. Distance learning in the organization of secondary vocational education as the most important component of the educational environment: a theoretical aspect / T.N. Burtseva // Education and pedagogical science in the 21st century: theoretical and practical aspects of research: Proceedings of the VI All-Russian Interuniversity Scientific and Practical Conference, Moscow, December 09, 2023. – Moscow: Russian New University, 2024. – pp. 158–162. – EDN AXQGWZ

Формирования поведенческого компонента политической идентификации у курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии на занятиях по политологии

Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
E-mail: opk@sibpsa.ru

Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
E-mail: opk@sibpsa.ru

В статье исследуется проблема формирования поведенческого компонента политической идентификации курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии. Формирование поведенческого компонента рассматривается в контексте формирования навыков, которые являются основой данного компонента, исходя из этого мы определили основные навыки такие как навык ориентации, навык самоопределения, навык выработки решения, навык принятия решения и навык контроля и оценки принятия и реализации решения. Также определили основные предметы и темы по политологии, которые позволяют формировать данные навыки и определили основной педагогический инструментарий.

Ключевые слова: поведенческий компонент политической идентификации, навыки, педагогические инструменты.

Актуальность исследования. Формирования поведенческого компонента политической идентификации курсанта является заключительным этапом, после когнитивного, эмоционально-волевого компонентов. Политическая идентичность в современных условиях является стержнем личности с государственными, национальными, традиционными ценностями, поведенческий же компонент раскрывает позицию личности по нормам и правилам политического действия, способам политической коммуникации. В данном процессе существуют противоречия между необходимостью политического участия личности в политической жизни страны и политической инертностью. Поведенческий компонент определяет прежде всего навыки политического поведения. Исходя из этого мы определили цель исследования – определить основные навыки поведенческого компонента политической идентификации у курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии. Рассмотрим процесс формирования основных навыков: – навык ориентации – способность курсанта анализировать объекты политической среды, первый тип ориентации это прежде всего ориентация в сфере институтов государственного управления, какими политическими задачами занимаются, как выполняют свою функцию управления, какие недостатки и преимущества системы управления или отдельных её институтов, второй тип ориентации – в сфере деятельности политических партий – какая партия чьи интересы представляет, что в программе данной партии, какие достижения данной партии, третий тип ориентации – в сфере международных отношений, какие события происходят на международной арене, какое отношение имеют непосредственно к нашей стране, кто наши друзья и враги, какие направления деятельности принимают дружественные, нейтральные, враждебные страны, на занятиях по политологии курсанты вооружаются знаниями о государственном управлении, знают преимущества данной системы и недостатки, в современных условиях система управления показала свою эффективность в этом курсанты убеждены, второй тип ориентации это оценка курсантом государственных органов власти, их норм, символов и действующих политических лидеров, осуществляющих политические функции, третий тип ориентации относительно политических партий России, депутатского корпуса муниципального, регионального и федерального, четвертый тип ориентации относительно своей

собственной личности, верований, убеждений, политических ценностей, представлений о личной политической деятельности. Изучение предметов политология, социология, правоведение, философия, история позволяет курсантам ориентироваться в политической среде. Второй навык – самоопределения, который представляет собой процесс внутреннего убеждения личности в необходимости политического участия, в данном процессе происходит оценка ситуации, анализ существующих альтернатив, внутренняя борьба за выбор направления политической деятельности, преодоление сомнений если они существуют, и выработка установок на действия. Самоопределение курсанта прежде всего основано на его политических исторических знаниях о стране, государстве, политических лидерах, происходящих политических процессах. Изучение тем по политологии таких как политическая власть, политические партии, государство и гражданское общество, политическое лидерство, международная политика России позволяет курсантам чётко определить свою позицию. В этом плане самоопределение курсантов фактически произошло, курсант а в будущем офицер активный участник политического процесса, а также личность которая способна обосновать политическую точку зрения свою и государственную и расхождения в них не существует. Третий навык принятия решения, особенностью данного навыка является умение оценить политическую ситуацию исходя из анализа предыдущей и настоящей, уже исходя из своего самоопределения, так как политическая ситуация имеет высокую динамику изменения, то решение которое соответствовало бы утром вечером оно уже необъективно. Исходя из оценки ситуации следующим умением является умение постановки задачи, которые могут быть ближайшие и перспективные, выполнимые и невыполнимые, исходя из этого важно определить в политическом пространстве какую цель необходимо достичь и достижима ли она. Если такая возможность присутствует то необходимо определить ресурсы, маршрут и механизм достижение цели, возможно поэтапное решение задач для достижения поставленной цели. Все эти три компонента важны если личность реализует своё пассивное избирательное право, то есть пытается баллотироваться на выборную должность. Следующим компонентом навыка принятия решения является выработка решения, при выработке необходимо рассматривать несколько вариантов политического действия, альтернатива всегда должна присутствовать. Выработка решения предусматривает поиск наиболее эффективного и результативного пути, при этом должны учитываться все факторы политической ситуации, её акторы, процессы, временной критерий, последствия принятия решения. Данное умение формируется на практических занятиях по политологии, и других предметах таких как история, философия, социология на которых курсантам дается структура принятия решения, а знание политической информации позволяет мо-

делировать данную структуру на принятие политических решений. В научной литературе данный вопрос исследовал Ч. Линдблом, он рассматривает два метода принятия решений: рационально-универсальный и последовательный, ограниченных сравнений. Американские политологи Д.Марч и Т.Саймон – представители модели “социальной организации” – включают в процесс принятия решения четыре стадии: а) постановка проблемы; б) поиск наиболее эффективных альтернативных решений; в) сравнительный анализ альтернатив; г) выбор оптимальной альтернативы в качестве плана действий [6,47]. Компонент принятия решения является одним из основных так как необходимо рассмотреть все собранные варианты, оценить их плюсы и минусы и выбрать наиболее приемлемый вариант. Важно взвешивать риски и потенциальные выгоды каждого варианта. Завершающим компонентом является реализация решения. Определяется структура и порядок выполнения решения, определяются сроки проведения тех или иных политических действий. Политические решения принимают и объекты и субъекты политического процесса – это осознанный выбор деятельности варианта действий в политическом пространстве из многих возможных, речь в основном идёт о субъекте политики. Говоря об объекте, то данная сторона политического решения напрямую связана с такими условиями его принятия как свобода и ответственность: чем выше статус объекта, принимающего решение в пирамиде участников политических событий, тем выше степень его свободы в выборе вариантов действий, но вместе с тем – выше уровень его социальной ответственности за избранный им вариант. Мы же остановимся на субъекте который принимает политическое решения, основные из них: решение на участие в выборах в местные органы самоуправления, Государственную думу, возможно на выборную должность исполнительной власти, участие в референдумах. Актуальным политическим действием на сегодня является волонёрская деятельность по оказанию помощи нашим защитникам в зоне специальной военной операции, и вот в этом плане курсанты участвуют и в сборе материальных средств, они же проводят разъяснительную работу с молодёжью по вопросам возникающим в отношении защиты Отечества, некоторые курсанты проходили службу в зоне СВО, родители, родственники некоторых курсантов тоже являются участниками СВО, что значительно активизирует данную работу в политическом плане и в плане принятия решений. Важным компонентом принятия решения является временной критерий, ибо каждое политическое решение должно приниматься не только ситуативно и быстро, но и взвешено, своевременно и перспективно, что позволяет обеспечивать стабильность и устойчивость политических взглядов и убеждений в политическом процессе. Наиболее эффективным педагогическим инструментарием является беседа и ситуативная игра. Завершающим этапом фор-

мирования поведенческого компонента политической идентификации личности является контроль и оценка эффективности принятых решений в контексте политического поведения. Контроль осуществляется по отношению ко времени исполнения решения, по отношению к политическом процессе и его этапам, по отношению к объекту политической власти, в зависимости от цели политического решения. В этом случае личный контроль своего поведения является элементом дисциплинированности, в данном процессе в ходе реализации решения исходя из оценки выполнения решения и контроля возможна корректировка как цели так и методов и способов её достижения. В этом случае курсанты должны понимать на каких этапах реализации решения возможна корректировка, и при каких условиях.

Таким образом в ходе исследования мы определили основные навыки поведенческого компонента политической идентификации личности курсанта, которые состоят из навыка ориентации, навыка самоопределения, навыка выработки решения, навыка принятия решения и навыка контроля и оценки принятия и реализации решения, основными педагогическими инструментами являются беседа ситуативная игра.

Литература

1. Гасилин В.Н. Новая идентификация человека и новая парадигма исследования / Современная парадигма человека Саратов, 2000. С. 11–15.
2. Доманов О. Культурная идентичность и ответственность в политкультурном мире / Дефиниции ^льтуры. Томск, 1999. Вып. 4. С. 64–66
3. Иваненков С. П., Кусжанова А.Ж. Проблема самоидентификации российской молодежи // Социология власти. 1998. № 2/3. С. 214–221.
4. Зайцев И.В. Опыт социально-психологического исследования особенностей политической

идентичности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. Т. 13. № 3. С. 37–41.

5. Климова С.Г. Идентификация и политический выбор // Поле мнений. 2000. Вып. 3. Апр.
6. Семенов И.С. Трансформация критериев самоидентификации в социокультурном и политическом пространстве: Западная парадигма и российский контекст // Полис. 2000. № 3.

FORMATION OF THE BEHAVIORAL COMPONENT OF POLITICAL IDENTIFICATION AMONG CADETS OF THE SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY IN POLITICAL SCIENCE CLASSES

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

The article examines the problem of the formation of the behavioral component of the political identification of cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy. The formation of a behavioral component is considered in the context of the formation of skills that are the basis of this component. Based on this, we have identified the main skills such as orientation skills, self-determination skills, decision-making skills, decision-making skills, and control and evaluation skills for decision-making and implementation. We also identified the main subjects and topics in political science that allow us to form these skills and identified the main pedagogical tools.

Keywords: behavioral component of political identification, skills, pedagogical tools.

References

1. Gasilin V.N. New human identification and a new research paradigm / Modern human paradigm Saratov, 2000. pp. 11–15.
2. Domanov O. Cultural identity and responsibility in a multicultural world / Definitions of culture. Tomsk, 1999. Issue 4. pp. 64–66
3. Ivanenkov S. P., Kuszhanova A.J. The problem of self-identification of Russian youth // Sociology of power. 1998. No. 2/3. pp. 214–221.
4. Zaitsev I.V. The experience of socio-psychological research of the features of political identity // Bulletin of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. 2007. Vol. 13. No. 3. pp. 37–41.
5. Klimova S.G. Identification and political choice // Field of opinions. 2000. Issue 3. Apr.
6. Semenenko I.S. Transformation of self-identification criteria in the socio-cultural and political space: The Western paradigm and the Russian context // Polis. 2000. № 3.

Разработка подходов к применению педагогической технологии сопровождения в обучении цирковому искусству

Шейна Екатерина Викторовна,

педагог дополнительного образования, МБОУ ДО ГДТ

«Академия талантов»

E-mail: Nightshow@bk.ru

Статья посвящена исследованию особенностей и условий повышения эффективности обучения цирковому искусству за счет применения педагогической технологии сопровождения. Проводится теоретический анализ технологии сопровождения, выделяются характерные особенности и принципы (отличительные черты) применения данной технологии в обучении. Выявляются особенности обучения цирковому искусству, определяются направления и фундаментальные вопросы подготовки цирковых артистов. Предлагается видение компонентов модели обучения цирковому искусству с применением технологии сопровождения, а также подчеркивается роль формирования мотивации и эмоциональной поддержки в достижении планируемых результатов обучения. По итогам проведенного исследования делаются выводы об инвариантности и универсальности применения предложенной модели с перспективами её детализации под содержание, конкретный этап возрастного развития и особенности обучения цирковому искусству.

Ключевые слова: цирковое искусство, обучение цирковых артистов, особенности обучения цирковому искусству, условия обучения, технология сопровождения, роль сопровождения в обучении цирковых артистов.

В обучении цирковому искусству одной из перспективных видится педагогическая технология сопровождения, выдвигающая на первый план ценности субъектной активности, консультации, поддержки, выстраивания продуктивных взаимоотношений между субъектами обучения. В реалиях обучения цирковому искусству реализация технологии сопровождения связывается с фундаментальными особенностями, учет которых является центральным вопросом, исследуемым в настоящей публикации. Не менее значимым выступает и принятие во внимание ключевых условий эффективного применения технологии сопровождения в реалиях обучения цирковому искусству, что является базисом для подготовки универсальной модели применения технологии сопровождения с обучающимися-артистами.

Технология сопровождения – педагогическая технология, ставящая своей целью обеспечить поддержку, создать необходимые условия для личностно-профессионального роста субъекта обучения, его воспитания, овладения профессиональными идеалами, ценностями, что происходит под чутким сопровождением и помощью со стороны педагога (или, что нередко, педагогического коллектива). Как отмечается в работе И.В. Ивановой, технология педагогического сопровождения становится одним из промежуточных элементов реализации связанных с сопровождением целей обучения и воспитания, например целей саморазвития, рефлексии и формирования ценностей, интегрально обеспечивающих развитие мотивационно-ценностного профиля субъекта обучения. По мнению автора, технология сопровождения, вне зависимости от связанных с ней целей, предполагает предложение обучающимся возможности самостоятельно выстраивать собственные стратегии и пути обучения, опираясь на личные интересы, стремления; роль педагогического работника приобретает наставнический характер, определяется оказанием помощи при возникновении трудностей, с постепенным направлением от одной проблемной ситуации к другой, что позволяет, по мере преодоления таких проблем, формировать знания, умения, навыки, определенные компетенции и воспитывать обучающегося, обогащать его субъектный опыт [1]. Важную роль в обеспечении эффективности технологии сопровождения приобретает именно личность педагога, профессионализм и квалификация которого обеспечивают возможность создать для каждого обучающегося условия для профессионального роста и самосовершенствования, определяют способ-

ность оказать поддержку, с постепенным переходом к новым формам организации творчества, что приводит к вовлечению в обучение. Причем, как верно выявляет О.А. Титова, важно четко разграничивать педагогическую поддержку и педагогическое сопровождение друг от друга, поскольку их концептуальная разница определяющим образом влияет на характер выстраивания межсубъектного взаимодействия. Педагогическая поддержка, по мнению автора, становится основополагающим элементом педагогического сопровождения, однако отражает лишь часть усилий, предпринимаемых педагогом при реализации технологии сопровождения [5]. Задачи педагогического сопровождения шире, не ограничиваются поддержкой, напротив, предлагают комплексную работу по формированию индивидуальной траектории обучения, по стимулированию успехов, проведению совместной работы над ошибками, с постоянной актуализацией субъектных ценностей, стремлений и интересов.

Однако задачи сопровождения и конкретные цели, связанные с ним, в любом случае формулируются от текущих условий обучения, т.е. в неразрывной связи с практикой обучения, сложившимися обстоятельствами. На подобную связь указывает исследование Т.Л. Шапошниковой, Т.Г. Тедорадзе и В.В. Вязанковой, которые рассматривают собственную структуру модели сопровождения. Основную роль в модели приобретают существующие (поставленные) цели образовательного процесса (например, формирование конкретной компетенции, развитие умений и навыков и др.), в ответ на которые совместными усилиями педагога и обучающегося выделяются конкретные задачи самостоятельной работы и активности, моделируются связи внутри учебной и внеучебной деятельности, выделяются соответствующие этим взаимосвязям материалы обучения, конкретные задания и задачи, методы, способы контрольно-оценочной деятельности. Помимо конфигурирования образовательной среды и её компонент, роль педагога сводится к оказанию содействия, т.е. непосредственной поддержки и сопровождения обучающемуся, с планированием его деятельности, своевременной коррекцией, проведением комплексных диагностических (контрольно-оценочных) мероприятий [7]. Так, характерные особенности педагогической технологии сопровождения можно постулировать следующим образом (рис. 1).

Отметим, что данные особенности педагогической технологии сопровождения в целом делают её эффективно применимой в различных направлениях обучения; особенно перспективным видится её внедрение в обучение цирковому искусству, что связано с необходимостью принимать во внимание средовые особенности и специфику такого обучения. Перспективным в данном контексте видится опыт сопровождения, описанный в работе К.Э. Столяр, Т.Н. Шутовой, Р.Р. Пихаева и Е.О. Рыбаковой, которые рассматривают тех-

нологию сопровождения в контексте повышения уровня физической подготовленности обучающихся. Поскольку физическая подготовка является важнейшей частью обучения цирковому искусству, связанной с поддержанием готовности выполнять хореографические, трюковые элементы, а также сохранять пластику тела, в реализации сопровождения, связанном с физической подготовкой, в соответствии с идеями авторов, необходимо ставить цели готовности выполнять конкретные элементы, упражнения, достигать определенных показателей в спортивной деятельности. Так, в основу сопровождения в физической подготовке авторы предлагают ставить диагностическую деятельность [4]. О.И. Плешакова и Д.В. Кузьмин указывают на необходимость предварительной физической подготовки, которая проводится под строгим надзором и сопровождением со стороны тренера, имеющего представления о способах предупреждения травм, характерных для цирковых артистов [3].



Рис. 1. Особенности педагогической технологии сопровождения, составлено автором

Примечательными и применимыми к практике обучения цирковому искусству видим и идеи, предложенные Р.Р. Мирной, которая раскрывает особенности сопровождения в обучении артистов-исполнителей; автор считает, что сопровождение необходимо реализовывать с ориентацией на индивидуализацию, с последующим выстраиванием персональной траектории развития и формированием многоуровневой системы сопровождения (сопровождение конкретного субъекта, сопровождение группы как коллектива артистов, сопровождение интеграции нескольких коллективов в сложных выступлениях), с включением различных способов исполнительства, обогащающих опыт артиста и его способности работать в различных условиях [2]. Ориентированность на интеграцию (интегративный подход) видится важной в обучении цирковому искусству в связи с тем, что помимо опоры на себя, обучающимся важно быть готовым оказывать поддержку и быть опорой для окружающих, для товарищей-артистов, с которыми они выполняют совместные номера на тренировках и репетициях, а также, впоследствии, и на сцене. Таким образом важно согласовать систему индивидуальных ценностей с ценностями коллектива (других выступающих), формировать

тем самым единую траекторию (вектор) развития группы и движения к высшим качествам и пока-

зателям выступления артистов в цирковом искусстве.

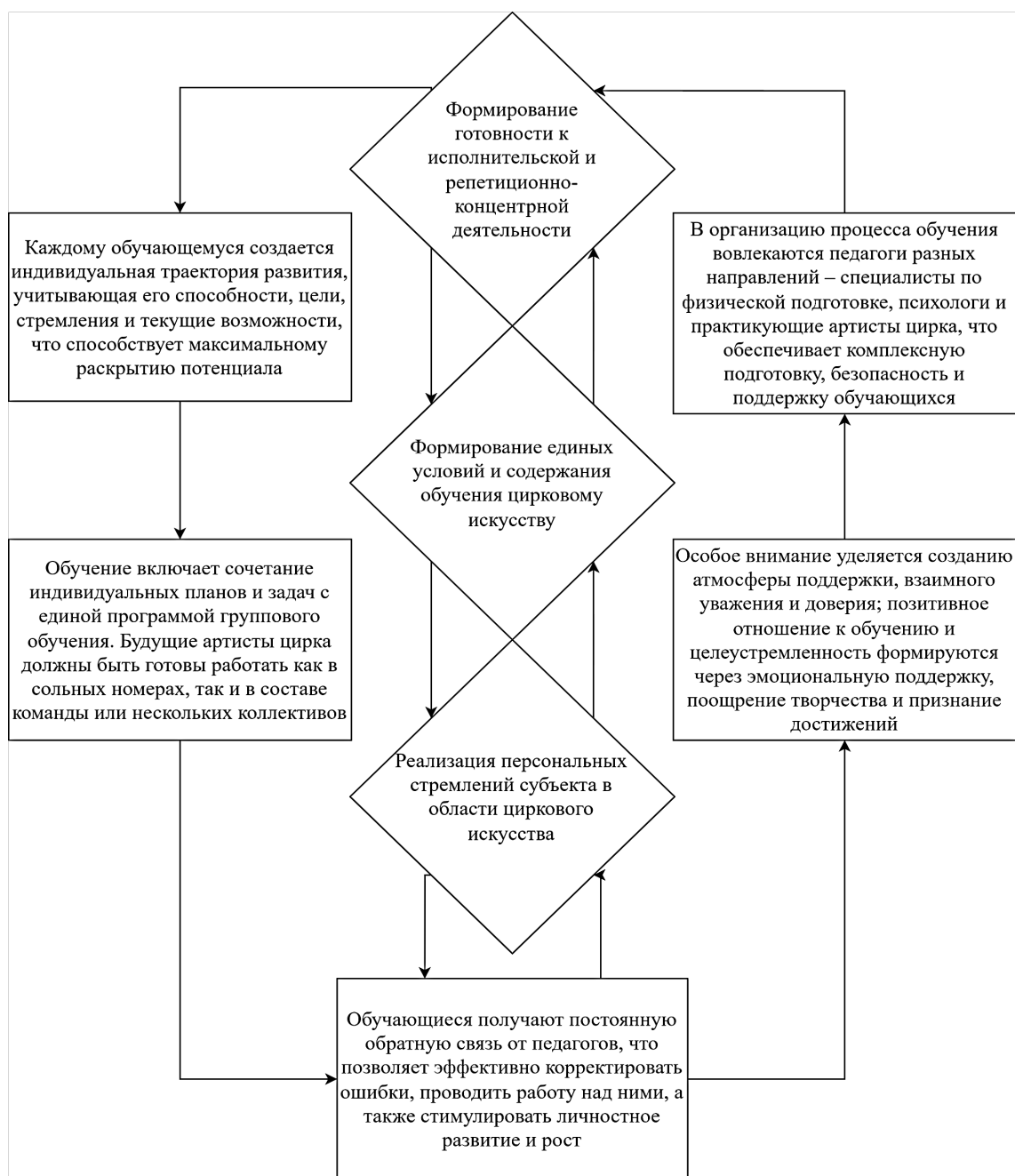


Рис. 2. Модель обучения цирковому искусству с применением технологии сопровождения, составлено автором

Обучение цирковому искусству в целом является специфическим направлением подготовки, поскольку его реализация включает в себя элементы многих направлений, связанных с искусством; например в ФГОС СПО по специальности «Цирковое искусство» отмечается, что артист цирка должен быть готов реализовывать исполнительскую, репетиционную, концертную деятельность, уметь работать не только в сольном (единоличном) формате, но и в составе коллектива с учетом конкретного жанра выступления [6]. Цирковое искусство и обучение ему сочетает в себе несколько компонентов обучения, а именно физического обучения и воспитания, тренировки техники исполнительства, творчества, готовности к работе в коллективе и сочетанию множества направлений в об-

ласти циркового искусства. Обучение цирковому искусству осуществляется на базе цирковых школ, а, впоследствии, продолжается в учреждениях среднего и высшего образования; преимущественно субъектами обучения выступают лица в возрасте 7–16 лет, что предполагает выстраивание долгосрочной траектории их сопровождения с младшего школьного до подросткового возраста.

Реализация технологии сопровождения в данном случае требует учета системных особенностей, которые исходят из конкретного этапа возрастного развития (психофизиологические особенности ребенка на различных этапах возрастного развития, в том числе обусловленные ростом организма и происходящими изменениями, в со-

ответствии с чем изменяется программа и содержание обучения), направлений обучения цирковому искусству (акробатика, воздушная гимнастика, эквилибристика, жонглирование, танцевальные элементы, клоунада, дрессировка животных, пантомима и др.), поставленных во главу подготовки циркового артиста, а также индивидуальных стремлений и побуждений субъекта обучения.

В совокупности заявленные особенности определяют возможным постулирование педагогических условий эффективного применения технологии сопровождения. Первым условием является неоспоримость индивидуализации и личностно-ориентированности обучения с принятием во внимание уникальности, способностей каждого обучающегося, с созданием индивидуальной траектории развития, которая будет согласовывать личные стремления, цели подготовки, текущие возможности и др. Вторыми условием выступает фокус на дифференциацию и интеграцию, осуществляющиеся в ходе сопровождения, что предполагает согласование различных индивидуальных планов и задач в единую программу группового обучения, с обеспечением готовности будущих цирковых артистов работать в сольных номерах, в части команды или нескольких команд (групп), в выездном цирке, в цирковой организации и др., с постепенным усложнением обучения. Третьим условием является включение команды специалистов-педагогов в организацию сопровождения и поддержки, что предполагает выстраивание совместной работы педагога в области физической подготовки, психологов, а также практикующих цирковых артистов для комплексной подготовки, обеспечении безопасной практической подготовки и др. Четвертым условием является предоставление возможностей для выстраивания постоянной обратной связи, с проведением работы над ошибками, рефлексией, которые реализуются как на уровне отдельного обучающегося, так и работы команды. Пятым и немаловажным, на наш взгляд, ключевым и основополагающим в достижении профессионального успеха условием является работа в области мотивации и эмоциональной поддержки – формирование позитивного отношения к обучению, развитие целеустремленности, поощрение творчества, деятельность в атмосфере поддержки, взаимного уважения, доверия, открытости.

В комплексе заявленные условия при их согласовании с особенностями технологии сопровождения, целями обучения цирковых артистов, а также особенностями обучения цирковому искусству позволяют разработать модель обучения цирковому искусству с применением технологии сопровождения (рис. 2).

Отметим, что в основу реализации предложенной модели закладываются принципы деятельности активной (субъектной активности), проблемного обучения, а также идеи свободы творчества и самореализации. Подобная конфигурация, наряду с предложенными условиями

и особенностями обучения цирковому искусству с применением технологии сопровождения, позволит формировать продуктивную и долгосрочно-ориентированную среду обучения, результатом действия которой становится повышение эффективности и достижение планируемых результатов обучения циркового артиста. Также важно подчеркнуть, что предложенная модель может быть детализирована на уровне конкретного содержания, уровня подготовки или текущих задач, стоящих перед педагогом и подготавливаемыми ими группами цирковых артистов; подобное обеспечивает инвариантность её применения в различных условиях. Концентрация на мотивацию, формирование ценностей, позитивного отношения, принятие субъектного опыта становятся основополагающими способами поддержания продуктивности и исключения негативных факторов влияния в ходе сопровождения.

Таким образом, технология сопровождения действительно может стать перспективным инструментом в руках современного педагога при обучении цирковых артистов, поскольку позволяет комплексно проектировать путь личностно-профессионального роста субъекта обучения, начиная с периода младшего школьного возраста и заканчивая наступлением зрелости, полноценным переходом к самостоятельной профессиональной деятельности, в отрыве от обучения. Предложенная модель, основанная на фундаментальной роли технологии сопровождения, позволяет осуществлять продуктивную работу в области обучения цирковому искусству и направлена на формирование ключевых компетенций, обогащение знаний, умений и навыков, субъектного опыта за счет использования возможностей персонализации и ориентации на личность и её потребности. Кроме того, фундаментальную роль в реализации педагогического сопровождения приобретают вопросы мотивации, формирования отношения и ценностей, что позволяет стимулировать обучающихся к достижению высокой планки результатов, определяет перспективы повышения качества работы команды педагогов (педагогического коллектива) в улучшении результатов подготовки цирковых артистов.

Литература

1. Иванова И.В. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании // Социально-политические исследования. 2021. № 3 (12). С. 100–115.
2. Мирная Р.Р. Организационно-педагогические условия эффективного воспитания исполнительской культуры эстрадно-джазового вокалиста // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 62. С. 247–258.
3. Плешакова О.И., Кузьмин Д.В. Некоторые особенности профессионально-прикладной физи-

ческой подготовки артистов цирка // Актуальные вопросы физического и адаптивного физического воспитания в системе образования. Материалы I Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Том 1. 2019. С. 282–285.

4. Столяр К.Э., ШUTOVA Т.Н., ПИХАЕВ Р.Р., РЫБАКОВА Е.О. Анализ современных технологий для сопровождения тренировочного процесса легкоатлетов // Ученые записки университета Лесгафта. 2022. № 1 (203). С. 411–417.
5. ТИТОВА О.А. Педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение в процессе обучения игре на фортепиано студентов немусыкальных специальностей вузов и колледжей культуры и искусств // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 158–161.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 52.02.03 Цирковое искусство. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70810616/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>, (Дата обращения: 26.08.2024г).
7. ШАПОШНИКОВА Т.Л., ТЕДОРАДЗЕ Т.Г., ВЯЗАНКОВА В.В. Технология сопровождения самостоятельной работы студентов в условиях информатизации профессионального образования // Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 4. С. 265–274.

DEVELOPMENT OF APPROACHES TO THE USE OF PEDAGOGICAL SUPPORT TECHNOLOGY IN TEACHING CIRCUS ART

Sheina E.V.

Academy of Talents

The article is dedicated to investigating the features and conditions for improving the effectiveness of circus arts training through the ap-

plication of mentoring technology. A theoretical analysis of mentoring technology is conducted, highlighting the distinctive features and principles of its use in education. The specifics of circus arts training are identified, as well as the key directions and fundamental issues in the preparation of circus performers. The article presents a vision of the components of a circus arts training model incorporating mentoring technology and emphasizes the role of motivation and emotional support in achieving the desired learning outcomes. Based on the conducted research, conclusions are drawn regarding the adaptability and universality of the proposed model, with prospects for further detailing its content according to specific developmental stages and the particularities of circus arts training.

Keywords: circus arts, circus performer training, circus arts training features, performer training conditions, mentoring technology, role of mentoring in circus performer education.

References

1. Ivanova I.V. Technology of pedagogical support for self-development of adolescents in additional education // Social and political studies. 2021. No. 3 (12). P. 100–115.
2. Mirnaya R.R. Organizational and pedagogical conditions for effective education of the performing culture of a pop-jazz vocalist // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. 2023. No. 62. P. 247–258.
3. Pleshakova O.I., Kuzmin D.V. Some features of professional and applied physical training of circus artists // Current issues of physical and adaptive physical education in the education system. Proceedings of the I All-Russian scientific and practical conference with international participation. Volume 1. 2019. P. 282–285.
4. Stolyar K.E., Shutova T.N., Pikhayev R.R., Rybakova E.O. Analysis of modern technologies for supporting the training process of track and field athletes // Scientific Notes of Lesgaft University. 2022. No. 1 (203). P. 411–417.
5. Titova O.A. Pedagogical support and pedagogical support in the process of teaching piano to students of non-musical specialties of universities and colleges of culture and arts // Pedagogical education in Russia. 2012. No. 5. P. 158–161.
6. Federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 52.02.03 Circus arts. [Electronic resource]. URL: <https://base.garant.ru/70810616/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed: 26.08.2024)
7. Shaposhnikova T.L., Tedoradze T.G., Vyazankova V.V. Technology of supporting independent work of students in the context of informatization of professional education // Humanities and social sciences. 2021. No. 4. P. 265–274.

Цифровой контент при реализации программ СПО: применение и интеграция в учебный процесс

Цымбалюк Лариса Николаевна,

старший преподаватель кафедры информационных технологий и систем, преподаватель Политехнического колледжа ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»
E-mail: loric23@yandex.ru; Larisa.Tsimbalyuk@novsu.ru

Статья посвящена теме исследования процесса применения цифрового контента в образовательной среде среднего профессионального образования (СПО), апробация проводилась на базе Политехнического колледжа Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (ПТК НовГУ). Обоснована актуальность внедрения цифровых инструментов в образовательную деятельность педагогов СПО. Приведены результаты опроса обучающихся специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» на предмет применения цифрового контента в учебном процессе. Также рассмотрен результат опроса педагогических работников СПО, в том числе для выявления актуальных цифровых инструментов, которые применяют педагоги в учебном процессе. Выявлены значительные различия в восприятии полезности отдельных цифровых инструментов между педагогами и обучающимися. Особое внимание уделено проблемам, связанным с техническими барьерами, методическими сложностями и необходимостью повышения цифровой грамотности. По итогам исследования сделаны выводы, отражающие значимость применения и интеграции цифрового контента в образовательный процесс. На основе проведенных исследований предложены рекомендации по улучшению качества образовательных процессов и дальнейшему развитию цифровых технологий в образовании. Результаты исследования позволили выявить тенденции и сформулировать рекомендации по улучшению процесса применения цифрового контента в образовательный процесс.

Ключевые слова: цифровой контент, цифровые инструменты, интеграция цифрового контента, информационные ресурсы.

Введение

Вопрос применения и интеграции цифрового контента в образовательный процесс среднего профессионального образования (СПО) является актуальным в связи с изменением в обществе, которой становится всё более цифровым. Внедрение цифровых технологий в образовательную деятельность педагогов СПО обеспечивает соответствие востребованных профессиональных навыков педагогов и обучающихся современным требованиям рынка труда и способствует подготовке специалистов, компетентных на рынке труда. Для успешного решения задач цифровой трансформации экономики и общественной жизни важно активно внедрять образовательные цифровые сервисы в учебный процесс и широко использовать цифровые инструменты при подготовке педагогических кадров [1, 29–30].

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» направлен на создание и внедрение в организациях цифровой образовательной среды в целях реализации цифровой трансформации системы образования, что «позволит создать профили цифровых компетенций для педагогов» [2, с. 9–10]. Всё вышеперечисленное подчёркивает важность выбора актуальных цифровых инструментов для выполнения трудовых функций, в том числе педагогами СПО. Современное «цифровое» поколение требует от педагога умений и навыков работы с цифровым контентом [3, 16].

На основе проведенного анализа актуальной ситуации и нормативных требований, возникает необходимость исследования степени применения и интеграции цифрового контента при реализации программ СПО. Исходя из этого объект исследования – процесс реализации образовательных программ с применением цифрового контента, предмет исследования – применение цифровых технологий в учебном процессе колледжей.

Выдвинем гипотезу: применение и интеграция цифрового контента в учебный процесс способствует повышению качества образовательного процесса и мотивации обучающихся, однако уровень внедрения зависит от готовности преподавателей и наличия необходимых условий.

Материалы и методы исследования

Основной методологический подход – смешанный, исследование проводилось на основании анкетирования обучающихся и педагогов Политехнического колледжа Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Описание сбора

данных: анкетирование обучающихся по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» по вопросу применения цифрового контента при обучении, 67 ответов, из них 15 человек – 1й курс, 21 человек 2-й курс, 14 человек 3-й курс, 17 человек 4-й курс обучения; опрос педагогов СПО на курсе ДО по вопросам проектирования цифрового контента – 64 ответа, из них около 66% респондентов со стажем 5 и более лет, около 19% – стаж от 3-х до 5 лет и 15% со стажем от года до трёх лет, преподавателей дисциплин информационного характера около 44%.

Результаты исследования

Результатами исследования по итогам анкетирования обучающихся по вопросу применения цифрового контента, были получены следующие данные: 97% респондентов ответили, что формат подачи материала через цифровые ресурсы соответствует удовлетворителен; наиболее «полезными» были выделены следующие виды ресурсов: видеолекции (73,1%), интерактивные задания (67,2%), электронные презентации (64,2%), электронные учебники (50,7%), общение с ИИ, чтение документации выбрали менее 2% респондентов; качество цифрового контента, который использует педагог по мнению обучающихся ответ – высокое 47,8% респондентов, среднее 34,3% респондентов, таким образом имеет место тенденция общей удовлетворённости; более 58,2% выбрали, что требуется более понятное пояснение материала, 25,4% за интерактивные задания – что подчёркивает важность основополагающих аспектов обучения; 43,3% обучающихся отметили, что методика выполнения заданий не включает пошаговое выполнение, требуются дополнительные пояснения, также 20,9% отметили, как трудность – недостаток обратной связи от педагога, тем не менее те же 20,9% респондентов отметили, что трудностей в понимании цифрового материала не испытывают, тем не менее это говорит о высокой адаптивности обучающихся к цифровому контенту; возникновение технических проблем при работе с цифровыми ресурсами отмечают «иногда и редко» 44,8% респондентов; обучающиеся отмечают полную (44,8%), частичную (44,8%) удовлетворённость поддержки со стороны педагогов при использовании цифрового контента; по времени, которое в среднем тратит респондент на работу с цифровым контентом – средний показатель от 3 часов до 5 часов работы, это говорит и о специфике получаемой специальности опрошенных, также о сложности подготовки к занятиям; дополнительные материалы для изучения материалов нужны всегда 10,4% опрошенных, 50,7% – иногда нуждаются в таких материалах и 20,9% отмечают, что они часто необходимы; наиболее эффективными методами при проектировании цифрового контента респонденты отмечают «обратную связь» – 71,6%, тесты и интерактивные задания – 68,7%, визуализация материала курса 56,7%.

Опрос показал, что большинство респондентов удовлетворены тем уровнем применения цифрового контента, который существует при обучении, однако существует необходимость в более понятных пояснениях, а также в более оперативной обратной связи от педагога.

По итогам опроса педагогов Политехнического колледжа НовГУ на предмет актуальных цифровых инструментов, которые они используют в образовательном процессе. Итоги опроса по вопросу применения цифровых инструментов: актуальными цифровыми инструментами, которые используют педагоги, являются онлайн платформы для обучения (84,4%), социальные сети (85,9%), платформы для онлайн тестирования (79,7%), онлайн ресурсы (79,7%), видеоконференции (75%), платформы для обмена документами (67,2%), образовательные приложения (65,6%), интерактивные доски (54,9%), приложения для организации времени и планирования (53,1%); уровень комфорта работы с цифровыми инструментами наиболее часто респонденты отмечают, как высокий (54,7%) и средний (34,4%), и низкий (10,9%), т.о. большинство педагогов оценивают свой уровень как комфортный; цифровой контент считают доступным для обучающихся (высокая доступность 46,9%, средняя доступность 46,9%), только 6,3% респондентов считают, что цифровые технологии обучающимся доступны на низком уровне; препятствием во внедрении цифровых инструментов в образовательную среду 18,8% методические сложности, 20,3% отмечают перегрузка обучающихся, 60,9% респондентов отмечают технические барьеры и низкую цифровую грамотность педагогов; ожидаемые меры поддержки по использованию цифровых инструментов хотели бы получить 36% мастер-классы от коллег, обновление знаний как 48% самообразование и 19% курсы повышения квалификации; 30% за организацию сообщества для обмена опытом между коллегами, из них около 50% за обмен опытом между коллегами; 27% индивидуальные консультации, 23% техническая поддержка от специалистов; 16% отмечают необходимость в практическом руководстве по интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс.

Педагоги ценят и используют цифровые инструменты в своей профессиональной деятельности, однако сталкиваются с рядом трудностей, включая нехватку технических ресурсов и недостаточную цифровую подготовку.

При сравнении двух опросов можно сделать вывод о положительной динамики в области применения цифровых инструментов в образовании, однако существуют различия в восприятии данного процесса между обучающимися и педагогами, такие как: педагоги активно используют онлайн-платформы, социальные сети, средства для тестирования знаний, тогда как студенты отдают предпочтение интерактивным заданиям, видеолекциям; опросы показывают высокую степень удовлетворённости качеством цифрового контен-

та, однако обучающиеся отмечают необходимость в улучшения методик и средств подачи материала; у педагогов основным препятствием являются технические барьеры и низкая цифровая грамотность, тогда как у обучающихся наибольшие затруднения в отсутствии чёткой методики выполнения заданий и недостаточной обратной связи от педагога; как обучающиеся, так и педагоги сталкиваются с техническими проблемами, хотя эти проблемы воспринимаются ими как незначительные; интерактивные задания и визуализированный материал одинаково важны как для педагогов, так и для обучающихся, что подчёркивает значимость современных методов обучения.

Интерпретация полученных результатов: полученные данные свидетельствуют о том, что несмотря на высокую осведомлённость педагогов о цифровых инструментах, их внедрение в учебный процесс остаётся фрагментарным. Эта ситуация указывает на существование ряда объективных и субъективных барьеров, препятствующих полноценному и систематическому использованию технологий в образовательной деятельности. Такими барьерами выступают технические ограничения, недостаток методической поддержки, перегруженность студентов и низкие показатели цифровой грамотности самих педагогов [4, с. 83]. Эти факторы создают пробелы в эффективной реализации потенциала цифровых инструментов, снижая общий уровень вовлеченности и результативности образовательного процесса. Таким образом, гипотеза о существовании препятствий для интеграции цифровых технологий в повседневную практику получает подтверждение.

Анализ показал, что 80% опрошенных педагогов считают важным использование цифровых инструментов для создания интерактивных учебных материалов. Однако только 40% регулярно применяют их на занятиях. Основной причиной низкого уровня использования является отсутствие необходимых навыков работы с программным обеспечением.

Если сравнивать результаты опроса обучающихся и педагогов, можно сделать выводы, что обучающиеся удовлетворены подачей информации через цифровые ресурсы, при этом на курсах используются наиболее популярные виды контента – презентации, видеолекции, интерактивные задания.

Обсуждение

Приведённый анализ применения цифрового контента в образовательных курсах СПО показал, что данный процесс находится на стадии активного развития и сопровождается некоторыми проблемами и ограничениями: большинство педагогов используют цифровые платформы для обучения, однако продолжают применять социальные сети, таким образом возникает вопрос о степени соответствия данных инструментов образовательным стандартам и технологиям; выявлена недостаточная методическая

поддержка курсов (частичное отсутствие навигации 20%, единичное наличие рабочих программ 20%), так и полное отсутствие курсов по учебным дисциплинам; уровень мониторинга учебного процесса является низким 22%, что снижает эффективность отслеживания успеваемости обучающимся и ухудшает обратную связь; хотя мультимедийные материалы представлены (82%), основной упор делается на презентации (42%), что говорит о необходимости разнообразить формат представления данных, что поможет улучшить восприятие и усвоение материала; ограниченная доступность цифрового контента для обучающегося (46,9%) и технические сложности педагога создают преграды для полноценного использования цифрового контента и требует развитие инфраструктуры учебного заведения и повышения цифровой грамотности участников образовательного процесса; многие педагоги осознают потребность в дополнительной поддержке и повышению квалификации (48% готовы заниматься самообразованием, 36% интересуют мастер-классы), что подчёркивает необходимость создания условий дополнительного образования педагогов для их непрерывного профессионального роста; обучающиеся высказывают желание иметь более понятное объяснение материала (58,2%) и увеличение числа интерактивных заданий (25,4%).

Существуют патенты на базы данных, содержащих теоретические и практические аспекты использования информационных и цифровых технологий в СПО [5], что подтверждает значимость и перспективность данной области для развития образовательных процессов. Результаты исследования в большей степени подтверждают гипотезу, применение цифрового контента в реальной практике сталкивается с рядом препятствий, как организационного, так и содержательного характера. Для реализации полного потенциала цифрового контента необходимы дополнительные меры по улучшению подготовки педагогов, разработке качественной методологии и обеспечение необходимой технологической базы [6].

Оценка профессионального развития педагогов в области цифровых технологий по итогам исследования мониторинга цифровой трансформации ОО на 2021 год выявило, что среди форм профессионального развития педагогов преобладают курсы повышения квалификации (71.3%), обучение у своих коллег (58.9%), программы профессиональной переподготовки (53%) [7, с. 48–50]. Что коррелирует с нашим исследованием в рамках мастер-классов от коллег (36%+ 50% обмен опытом между педагогами), курсов повышения квалификации (30%).

Результат исследования имеет не 100% точность, так как представленная выборка является небольшой и частично ограничен Новгородской областью, а именно одним учебным заведением среднего профессионального образования. Несмотря на ограниченную выборку и региональную специфику, исследование позволяет выявить ключевые направления для дальнейшего изуче-

ния и разработки стратегий по оптимизации проектирования и использования цифрового контента в образовании и служат основой для рекомендаций для улучшения качества образовательных процессов в контексте внедрения современных информационных технологий.

Полученные данные демонстрируют, что, несмотря на очевидные преимущества цифровых инструментов, их интеграция в образовательный процесс остаётся ограниченной. По итогам исследования отражена значимость методического сопровождения и профессиональной подготовки педагогов. Существует необходимость целенаправленной стратегии по развитию цифровых компетенций среди педагогов. Процесс получения образования – это постоянно изменяющийся процесс, появляются всё новые возможности, которые можно использовать как в процессе преподавания, так и в процессе обучения [8, с. 92]. Таким актуальным трендом является применение искусственного интеллекта (ИИ), в том числе в образовании. ИИ «является одной из наиболее перспективных стремительно развивающихся технологий», в 2019 году утверждена Национальная стратегия развития ИИ до 2030 года, в рамках которой разработан федеральный проект «Искусственный интеллект», в котором особое место отводится «мерам по поддержке образования в области» ИИ [9, с. 16–19] (рис. 1).

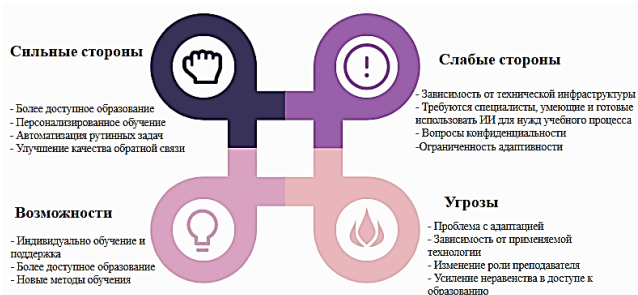


Рис. 1. SWOT-анализ применения ИИ в образовании

Можно выделить преимущества применения ИИ в образовании (рис. 1), такие как персонализированное и более доступное образование, автоматизация рутинных задач, улучшение качества обратной связи, а также возможности поддержки индивидуального обучения с применением новых методик обучения. Однако педагоги отмечают риски, такие как изменение роли преподавателя, возможное «отсутствие непосредственного традиционного контакта с людьми», проблемы конфиденциального характера, возможности формирования «зависимости от технологий» [9, с.21]. В целом ИИ становится таким же инструментом в образовании, но необходимо его применять осмысленно, учитывая потребности и ограничения [9, с.22].

Заключение

Ключевым моментом исследования является актуализация вопроса интеграции цифрового контента в образовательный процесс педагогов СПО, по ито-

гам исследования было выявлено, что применение цифрового контента воспринимается как необходимый компонент обучения. По итогам исследования выявлено, что процесс интеграции в Политехническом колледже Новгородского государственного университета находится на стадии активного развития, есть пути роста в направлении организации условий труда педагога с технической составляющей данного процесса, а также существует потребность в повышении квалификации педагогов на курсах дополнительного образования, а также в рамках самообразования и индивидуальных консультаций.

При организации учебного процесса педагоги применяют как традиционные, так и цифровые технологии, комбинируя их, но не всегда интегрируя, поэтому требуется разработка моделей интеграции как с применением дополнительных ресурсов, так и частичный перенос материалов в электронную среду для самостоятельного изучения [10, 143–145]. Интеграция цифрового контента в образование требует комплексного подхода, включающего техническое, методологическое и организационное совершенствование.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на определение оптимальных моделей интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс. Важно учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого педагогического коллектива, чтобы сделать переход к цифровым технологиям максимально эффективным и устойчивым.

Литература

1. Гавриков, А.Л. Актуальные формы и методы обучения в условиях цифровой трансформации образования / А.Л. Гавриков, Л.Ю. Монова, Л.Н. Цымбалюк // Человек и образование. – 2024. – № 3(80). – С. 29–36. – DOI 10.54884/1815–7041–2024–80–3–29–36. – EDN UGBDRG.
2. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: Аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова [и др.]. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. – 164 с. – (Мониторинг экономики образования). – ISBN 978-5-7598-2745-0. – DOI 10.17323/978–5–7598–2745–0. – EDN YHJTEY.
3. Соляник, Ю.Н. Опыт использования цифрового информационного контента в образовательном процессе / Ю.Н. Соляник // Сахалинское образование XXI век. – 2022. – № 1. – С. 16–19. – EDN ZOBDPQ.
4. Цымбалюк, Л.Н. Модуль «Проектирование цифрового контента» в программе дополнительного образования / Л.Н. Цымбалюк // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2024. – № 47. – С. 73–85. – EDN RQGHNO.

5. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2024620377 Российская Федерация. Использование информационных и цифровых технологий в спо: № 2023625196: заявл. 29.12.2023: опубл. 24.01.2024 / И.А. Воробьева, А.В. Богомолова, И.Г. Мироедова; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского». – EDN LSFISK.
6. Дзюбан, В.В. Проблема внедрения цифровых технологий в систему образования в XX–XXI в / В.В. Дзюбан // Архонт. – 2021. – № 6(27). – С. 34–39. – EDN GHGFYH.
7. Сборник материалов по результатам апробации мониторинга цифровой трансформации общеобразовательных организаций на региональном и федеральном уровне, url: <https://ioe.hse.ru/data/2020/03/30/1552679988/%D0%A1%D0%91%D0%9E%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf?ysclid=m81kxh45bh655219556>, дата обращения (9–03–2025).
8. Ленков, Р. В. 2.1. Цифровое обучение: учебная технология, высокотехнологическая среда, инструментальное средство / Р.В. Ленков // Социология медиакommunikаций: теория и практика: Монография / Отв. редактор С.В. Черненькая. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2023. – С. 81–95. – EDN ZAQEXG.
9. Монахова, Л.Ю. Искусственный интеллект в образовательной деятельности, Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 2. С. 17–24. DOI 10.26163/GIEF.2024.19.13.002.
10. Мазниченко, М.А. Моделирование интеграции традиционных и цифровых технологий при реализации программ СПО / М.А. Мазниченко, Д.В. Лопатинский // Актуальные вопросы научного знания: Материалы межрегионального тематического сборника с международным участием / Под редакцией В.Г. Дегтяря, В.П. Клочкова, Ф.Ф. Харисова. – Курган: Курганский государственный университет, 2020. – С. 141–148. – EDN WVVQYX.

DIGITAL CONTENT IN THE IMPLEMENTATION OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING PROGRAMS: APPLICATION INTO THE EDUCATIONAL PROCESS

Tsybalyuk L.N.

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

The article is devoted to the research of the process of using digital content in the educational environment of secondary vocational education (SPE), the approbation was carried out on the basis of the Polytechnic College of Yaroslav the Wise Novgorod State University (PTK NovGU). The relevance of the introduction of digital tools into the educational activities of vocational education teachers is substantiated. The results of a survey of students of the special-

ty 09.02.07 “Information systems and programming” on the use of digital content in the educational process are presented. The results of a survey of vocational education teaching staff were also considered, including to identify relevant digital tools that teachers use in the educational process. Significant differences in the perception of the usefulness of individual digital tools between teachers and students have been identified. Special attention is paid to the problems related to technical barriers, methodological difficulties and the need to improve digital literacy. Based on the results of the study, conclusions were drawn reflecting the importance of using and integrating digital content into the educational process. Based on the conducted research, recommendations are proposed to improve the quality of educational processes and further develop digital technologies in education. The results of the study made it possible to identify trends and formulate recommendations for improving the application of digital content in the educational process.

Keywords: digital content, digital tools, integration of digital content, information resources.

References

1. Gavrikov, A.L., Monakhova, L.Yu., Tsybalyuk, L.N. Actual Forms and Methods of Teaching in the Context of Digital Transformation of Education. *Chelovek i obrazovanie (Human and Education)*, 2024, no. 3(80), pp. 29–36. DOI: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-29-36. EDN UGBDRG.
2. Shugal', N.B., Bondarenko, N.V., Varlamova, T.A. et al. The Digital Environment in Educational Institutions at Different Levels: Analytical Report. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2023. 164 p. (Monitoring of Education Economy). ISBN 978-5-7598-2745-0. DOI: 10.17323/978-5-7598-2745-0. EDN YHJTEY.
3. Solyanik, Yu.N. The experience of using digital information content in the educational process / Yu.N. Solyanik // *Sakhalin education XXI century*. – 2022. – No. 1. – pp. 16–19. – EDN ZOBDQ
4. Tsybalyuk, L.N. Module “Designing Digital Content” in Additional Education Program. Collection of Works on Issues of Additional Professional Education, 2024, no. 47, pp. 73–85. EDN RQGHNO.
5. Certificate of State registration of the database No. 2024620377 Russian Federation. The use of information and digital technologies in PDF: No. 2023625196: application. 12/29/2023: published. 01/24/2024 / I.A. Vorobyova, A.V. Bogomolova, I.G. Miroedova; applicant Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shan”. – EDN LSFISK.
6. Dzyuban, V.V. The Problem of Implementation of Digital Technologies into the Education System in the 20th–21st Centuries. *Arkont*, 2021, no. 6(27), pp. 34–39. EDN GHGFYH.
7. Collection of Materials Based on Testing Results of Monitoring the Digital Transformation of General Education Organizations at Regional and Federal Levels, available at: <https://ioe.hse.ru/data/2020/03/30/1552679988/%D0%A1%D0%91%D0%9E%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf?ysclid=m81kxh45bh655219556>, accessed on March 9, 2025.
8. Lenkov, R. V. 2.1. Digital learning: educational technology, high-tech environment, instrumental means / R.V. Lenkov // *Sociology of media communications: theory and practice: Monograph / Editor-in-chief S.V. Chernenkaya*. – Moscow: Moscow City Pedagogical University, 2023. – pp. 81–95. – EDN ZAQEXG
9. Monakhova, L. Yu. Artificial Intelligence in Educational Activity. *Journal of Legal and Economic Studies*, 2024, no. 2, pp. 17–24. DOI: 10.26163/GIEF.2024.19.13.002.
10. Maznichenko, M.A., Lopatinsky, D.V. Modeling the Integration of Traditional and Digital Technologies in the Implementation of Secondary Vocational Education Programs. In: *Current Issues of Scientific Knowledge: Proceedings of the Interregional Thematic Collection with International Participation*. Ed. by V.G. Degtyaryov, V.P. Klochkov, F.F. Kharisov. Kurgan: Kurgan State University, 2020, pp. 141–148. EDN WVVQYX.

Специфика художественного образования в начальных и средних школах России

Мэй Цитун,

аспирант, Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет
E-mail: meiqitong7@gmail.com

В работе описана общая специфика художественного образования в начальных и средних школах России. Художественное образование в России является важным инструментом для формирования гармонично развитой личности, способствуя духовно-нравственному, эстетическому и творческому развитию учащихся. Основные задачи системы – развитие эстетических потребностей, приобщение к культурным ценностям и поддержка одаренных детей. В начальной школе акцент делается на эмоциональной отзывчивости и практических навыках, а в средней и старшей – на углубленном изучении искусства и создании собственных работ. Современные программы предлагают различные методы обучения, объединенные общей целью – воспитание любви к искусству и раскрытие творческого потенциала. Оценка достижений учащихся проводится на основе личностных, социальных и культурно-творческих критериев, что позволяет учитывать их индивидуальные способности, социальную вовлеченность и культурное развитие. Художественное образование не только обогащает внутренний мир учащихся, но и способствует сохранению культурного наследия и формированию эстетически развитого общества.

Ключевые слова: художественное образования, Россия, традиции, духовность, нравственность, эстетическое воспитание, одаренность, среднее образование, начальное образование.

Работа посвящена описанию специфики художественного образования в начальных и средних школах России. Художественное образование служит важным инструментом для развития целостной личности, обогащения ее духовного мира, творческой индивидуальности, интеллектуальных и эмоциональных способностей.

«Концепция художественного образования» является ключевым государственным документом, основанным на «Национальной доктрине образования в Российской Федерации». В рамках данного документа определены основные направления развития художественного образования в России. Одно из важных уточнений – направление развития духовности, эстетического воспитания, повышение роли искусства в жизни человека. Так как Россия направлена на сохранение культурных ценностей и национальных традиций, это так же отражается в документе и проходит красной нитью во всех регламентирующих документах художественного образования.

Для достижения всех поставленных целей выделяются следующие задачи:

- формирование эстетических потребностей у всех возрастных и социальных групп в рамках школьного образования на уроках художественного цикла;
- приобщение граждан к ценностям отечественной и мировой художественной культуры, включая народное творчество, классическое и современное искусство;
- сохранение и передача традиций художественного образования новым поколениям;
- использование художественного образования как инструмента интеллектуального развития и раскрытия творческого потенциала детей;
- выявление художественно одаренных детей.

Как можно отметить, идет работа на сохранение традиций и выявление талантов в подрастающем поколении.

Важно обозначить, что в начальной школе закладываются базовые знания и навыки, которые становятся основой для дальнейшего развития эстетического восприятия и художественно-практической деятельности.

Особое место в школьном образовании занимают предметы эстетического цикла, такие как изобразительное искусство, мировая художественная культура и урок «технология». Эти дисциплины выделены в отдельный блок, что подчеркивает их значимость в образовательном процессе.

В процессе обучения акцент делается на творческой практике младших школьников, которая

преобладает над восприятием искусства. При этом общие принципы искусства ставятся выше специфики отдельных его видов. Важно, чтобы учащиеся проявляли любовь к искусству и активно поддерживали свою творческую составляющую, самовыражение.

Современные программы в России по изобразительному искусству в начальной школе ставят перед собой задачи, связанные с приобщением детей к миру предмету «технология», формированием художественно-образного мышления, развитием творческих способностей.

На сегодняшний день в практике преподавания изобразительного искусства сложилось несколько основных направлений. Одно из них – традиционная программа, основанная на принципах профессиональной подготовки художников, адаптированных для общеобразовательных школ. Начало этой программы уходит в истоки разработок, но при этом, она сохраняет свою фундаментальность. Эта программа, разработанная профессором В.С. Кузиным, в которой ставятся задачи овладения основами реалистического рисунка, развития художественного вкуса, творческого воображения и эстетического восприятия. Учащиеся учатся рисовать с натуры, по памяти и представлению, знакомятся с декоративно-прикладным искусством, лепкой и аппликацией.

Другое направление – целостный подход, разработанный профессором Б.П. Юсовым в 60–70-х годах XX века. Эта концепция основывается на категории «художественный образ» и рассматривает его как главный метод и результат художественного восприятия и творчества. Основная задача программы – научить учащихся создавать художественные образы в различных видах и жанрах изобразительного искусства (а также на уроках технологии в начальные и средние школы). В рамках этого подхода изучаются форма, пропорции, цвет, композиция и другие элементы художественного языка.

Концепция Юсова стала в своё время новаторской, так как впервые искусство в школе стало рассматриваться как предмет, развивающий художественное восприятие и воспитывающий эстетическую культуру. Этот подход лег в основу многих современных методик преподавания изобразительного искусства.

Таким образом, можно сделать вывод, начальное художественное образование играет ключевую роль в формировании эстетического сознания и творческих способностей учащихся. Несмотря на различия в подходах, все программы направлены на развитие у детей любви к искусству, понимания его ценности и умения выражать свои эмоции через творчество.

Рассматривая российский опыт, важно кратко рассмотреть оценку школьников в рамках получения образования в школе в России. Оценка уровня художественных способностей школьников может проводиться с помощью критериального анализа, который учитывает различные группы критериев

в зависимости от потребностей и уровня развития учащихся. Эти критерии делятся на три основные группы: личностные, социальные и культурно-творческие.

Личностные критерии включают такие показатели, как интерес, мотивация к творческой деятельности, способности, позитивное отношение к самовосприятию и отсутствие стереотипного мышления. Компоненты этой группы охватывают самовыражение школьников через художественные средства (цвет, форма, композиция), индивидуализацию (формирование уникального стиля), творчество (эксперименты с техниками и материалами, включая использование ИКТ), эмоциональную вовлеченность (глубина связи между художником и его работой), рефлексии (анализ своих и чужих работ), мотивацию к творчеству, креативность (генерация новых идей) и мастерство (владение техническими навыками).

Социальные критерии направлены на оценку межкультурной коммуникации, самоактуализации и толерантности. Они включают коммуникативность (способность задавать вопросы и обсуждать творческие процессы), социальную значимость (осознание важности своего творчества и его связи с актуальными темами), отклик в классе (вовлеченность в обсуждение творчества), участие в культурных мероприятиях (посещение музеев, выставок, конкурсов), соблюдение этических норм, формирование культурной среды (в школе и за ее пределами), самоактуализацию (раскрытие талантов) и толерантность (уважение к другим культурам).

Культурно-творческие критерии оценивают творческую креативность, активность, понимание реализации идей, эстетическое мировосприятие и осознание культурных ценностей. Сюда входят историческая преемственность (использование традиций и классических форм), инновации (создание новых методов выражения), интерпретация (осмысление культурных явлений), диалог с культурой (межкультурный обмен), сохранение культурного наследия (использование традиционных техник) и образовательная деятельность (передача культурного опыта).

Таким образом, использование этих критериев позволяет всесторонне оценить художественные способности школьников, учитывая их личностное развитие, социальную вовлеченность и культурно-творческий потенциал.

Подытоживая, можно сказать, что художественное образование в России играет ключевую роль в формировании гармонично развитой личности, способствуя духовно-нравственному, эстетическому и творческому развитию учащихся уже со школьного образования. Оно реализуется через систему, включающую эстетическое воспитание, общее и профессиональное художественное образование. В начальной школе акцент делается на развитии эмоциональной отзывчивости, художественного воображения и практических навыков, в то время как в средней и старшей школе

учащиеся осваивают язык искусства, учатся анализировать и создавать произведения. Современные программы предлагают разные методы обучения, но объединены общей целью – воспитание любви к искусству и развитие творческого потенциала. Оценка художественных способностей школьников проводится на основе личностных, социальных и культурно-творческих критериев, что позволяет учитывать их индивидуальные достижения, социальную вовлеченность и культурное развитие. В этом и состоит специфика российского подхода.

Литература

1. Алексеева Л.Л. Современное дидактическое сопровождение уроков искусства в основной школе // Гуманитарное пространство. 2016. № 3.
2. Алексеева Л.Л., Савенкова Л.Г., Школяр Л.В. Теоретические и методические аспекты интеллектуально-творческого развития детей на уроках искусства в общеобразовательной школе // КПЖ. 2017. № 4 (123)
3. Дурова В.Г. Содержание учебного плана в соответствии с ФГОС // Наука и образование: Новое время. 2015. № 1. С. 593–598.
4. Ильичев Е.М. Роль информационных технологий при обучении музыке в общеобразовательной школе // Наука и перспективы. 2017. № 1.
5. Кузин В.С. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство. 1–9 кл. / Науч. рук. В.С. Кузин. – М.: Просвещение, 1994.
6. Максимова Севда Максим Кызы Художественно-эстетическое направление как средство реализации ФГОС до // Вестник ТГПУ. 2016. № 12 (177).
7. Музыкальное образование в школе: учебное пособие для студентов музыкальных факультетов и отделений высших и средних педагогических учебных заведений. Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др.: Под ред. Л.В. Школяр. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 232 с.
8. Павловская Л.С. Художественно-эстетическое развитие детей в условиях реализации ФГОС (их опыта работы) // Наука и образование: Новое время. 2014. № 5. С. 225–227.
9. Плахотников А.Г. Формирование личности учителя художественного образования в новой образовательной системе // Известия Самарского научного центра РАН. 2011. № 2–6.
10. Савенкова Л.Г. Современные направления художественного образования в России // Педагогика искусства. № 3, 2012.

11. Юсов Б.П. Комплект интегрированных полихудожественных программ / Науч. рук. Б.П. Юсов. – М.: Издательский Дом Магистр-Пресс, 2000. – 148 с.

THE SPECIFICS OF ART EDUCATION IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN RUSSIA

Mei Qitong

Institute of Pedagogy and Psychology

The paper describes the general specifics of art education in primary and secondary schools in Russia. Art education in Russia is an important tool for the formation of a harmoniously developed personality, contributing to the spiritual, moral, aesthetic and creative development of students. The main objectives of the system are to develop aesthetic needs, introduce cultural values and support gifted children. In elementary school, the emphasis is on emotional responsiveness and practical skills, while in middle and high school, the emphasis is on in-depth art study and creating your own work. Modern programs offer various teaching methods, united by a common goal – fostering a love of art and the disclosure of creative potential. The assessment of students' achievements is based on personal, social, cultural and creative criteria, which allows them to take into account their individual abilities, social involvement and cultural development. Art education not only enriches the inner world of students, but also contributes to the preservation of cultural heritage and the formation of an aesthetically developed society.

Keywords: art education, Russia, traditions, spirituality, morality, aesthetic education, giftedness, secondary education, primary education.

References

1. Alekseeva L.L. Modern didactic support for art lessons in basic school // Humanitarian space. 2016. No. 3.
2. Alekseeva L. L., Savenkova L.G., Shkolyar L.V. Theoretical and methodological aspects of children's intellectual and creative development in art lessons in a comprehensive school // KPZh. 2017. No. 4 (123)
3. Durova V.G. Contents of the curriculum in accordance with the Federal State Educational Standard // Science and Education: New Time. 2015. No. 1. P. 593–598.
4. Ilyichev E.M. The role of information technology in teaching music in a comprehensive school // Science and Prospects. 2017. No. 1.
5. Kuzin V.S. Programs of general educational institutions. Fine art. 1–9 grades. / Scientific leader V.S. Kuzin. – M.: Education, 1994.
6. Maksimova Sevda Maksim Kyzy Artistic and aesthetic direction as a means of implementing the Federal State Educational Standard before // Bulletin of TSPU. 2016. No. 12 (177).
7. Music education at school: a teaching aid for students of music faculties and departments of higher and secondary pedagogical educational institutions. L.V. Shkolyar, V.A. Shkolyar, E.D. Kritskaya et al.: Ed. L.V. Shkolyar. M.: Publishing center «Academy», 2001. 232 p.
8. Pavlovskaya L.S. Artistic and aesthetic development of children in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard (their work experience) // Science and education: New time. 2014. No. 5. P. 225–227.
9. Plakhotnikov A.G. Formation of the personality of the art education teacher in the new educational system // Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2011. No. 2–6.
10. Savenkova L.G. Modern trends in art education in Russia // Pedagogy of Art. No. 3, 2012.
11. Yusov B. P. A set of integrated polyartistic programs / Scientific. head B.P. Yusov. – M. : Publishing House Magistr-Press, 2000. – 148 p.

Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников как основа для их социальной успешности

Нурканова Шолпан Бакчановна,
к.э.н., социальный предприниматель
E-mail: h.nurkanova@mail.ru

Литвак Римма Алексеевна,
доктор педагогических наук, профессор, почетный работник
высшего профессионального образования РФ, академик
Академии социального образования; академик, РАЕН,
Челябинский государственный институт культуры
E-mail: ikd@chgaki.ru

В статье рассматривается развитие эмоционального интеллекта у дошкольников как ключевого фактора их социальной успешности. Проанализированы современные подходы к развитию эмоциональной сферы ребенка, выделены эффективные методики формирования эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте. Исследование основано на анализе отечественных и зарубежных научных источников, а также на эмпирическом исследовании, включающем наблюдение, анкетирование и диагностику уровня развития эмоционального интеллекта у детей. Определены основные компоненты эмоционального интеллекта, включающие осознание собственных эмоций, управление эмоциями, мотивацию, эмпатию и социальные навыки, и их влияние на успешную социализацию ребенка. Результаты исследования показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует более успешной адаптации детей в коллективе, повышает уровень их социальной компетентности и снижает количество конфликтных ситуаций. Выявлены основные педагогические условия, способствующие развитию эмоционального интеллекта: создание эмоционально насыщенной образовательной среды, включение в образовательный процесс игр и упражнений на осознание и выражение эмоций, использование методов арт-терапии, сказкотерапии и активное взаимодействие с родителями. Приведены практические рекомендации для педагогов и родителей по развитию эмоционального интеллекта у дошкольников, направленные на формирование навыков осознания эмоций, саморегуляции, эмпатии и конструктивного взаимодействия с окружающими.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дошкольное образование, социализация, развитие эмоций, педагогические технологии, психологическое благополучие, коммуникативные навыки.

Введение

Современные исследования демонстрируют, что жизненный успех личности в значительной степени обусловлен не только интеллектуальными возможностями, но и развитостью эмоционального интеллекта (ЭИ) [2]. Этот феномен охватывает целый спектр навыков: от распознавания собственных эмоциональных состояний до способности выстраивать гармоничные отношения с окружающими на основе эмпатии [10].

Особую значимость приобретает развитие ЭИ в дошкольном периоде, когда закладывается фундамент будущей социальной компетентности ребенка и его готовности к школьному обучению [11]. Практика показывает: дошкольники с развитым эмоциональным интеллектом легче справляются с межличностными конфликтами, демонстрируют более высокую социальную зрелость и чуткость к переживаниям сверстников [4].

Научные наблюдения подтверждают прямую связь между уровнем ЭИ и успешностью социальной адаптации детей [8]. Дошкольники, обладающие развитым эмоциональным интеллектом, отличаются повышенной способностью к сопереживанию и более ответственным подходом к взаимодействию с окружающими [9].

Цель: комплексное изучение и аргументация эффективных способов развития ЭИ у детей дошкольного возраста как ключевого элемента их социальной интеграции.

Задачи:

- Исследовать концептуальные основы эмоционального интеллекта и его роль в становлении личности дошкольника;
- Систематизировать актуальные методики развития ЭИ в детском возрасте;
- Реализовать практическое исследование для оценки уровня эмоционального интеллекта дошкольников;
- Сформировать практический инструментальный для специалистов дошкольного образования и семьи по развитию ЭИ у детей.

Литературный обзор

Истоки концепции эмоционального интеллекта берут начало в работах П. Сэловея и Дж. Майера, предложивших рассматривать его как комплекс способностей по восприятию, выражению и регуляции эмоциональных состояний [10]. Существенный вклад в развитие этой теории внес Д. Гоулман, обогативший ее социальными компонентами, включая

способность к сопереживанию и межличностному взаимодействию [2].

Отечественная психологическая школа, представленная трудами Л.С. Выготского [1], А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина [12], акцентировала внимание на ключевой роли игровой активности и контакта с взрослыми в становлении эмоциональной сферы ребенка. Актуальные научные изыскания демонстрируют неразрывную связь между эмоциональным, интеллектуальным и социальным развитием дошкольников [5].

Способность распознавать, контролировать и адекватно проявлять эмоции становится краеугольным камнем успешной образовательной деятельности и гармоничного развития личности [6]. Исследовательская практика убедительно показывает, что формирование эмоционального интеллекта (ЭИ) у детей дошкольного возраста эффективно реализуется через разнообразные формы деятельности: от ролевых игр и литературных произведений до непосредственного общения со сверстниками и старшими [12].

В современном образовательном пространстве ЭИ признается одним из определяющих факторов социальной успешности ребенка [8]. Этот многогранный феномен, объединяющий навыки эмоционального самосознания, саморегуляции и межличностного взаимодействия, закладывает основу для полноценного становления личности в дошкольном периоде [11]. Именно в этом возрасте формируются базовые механизмы эмоциональной компетентности, определяющие способность ребенка адаптироваться к динамично меняющейся социальной реальности [1].

Структура эмоционального интеллекта базируется на пяти фундаментальных составляющих [2]. Первостепенное значение имеет способность идентифицировать собственные эмоциональные переживания в текущий момент. Не менее важным выступает навык эмоциональной саморегуляции – умение корректировать свои реакции в соответствии с социальным контекстом [3]. Третьим компонентом является мотивационный аспект, позволяющий трансформировать эмоциональный потенциал в движущую силу для достижения поставленных целей. Четвертый элемент – эмпатическая способность распознавать чувства окружающих и проявлять участие [9]. Завершающим компонентом выступает социальная компетентность – умение выстраивать конструктивное взаимодействие и разрешать конфликтные ситуации [4].

Формирование эмоционального интеллекта у дошкольников требует интегрированного подхода, сочетающего различные методические инструменты. Ключевыми направлениями работы выступают:

- Игровые практики, где через сюжетно-ролевые и театрализованные постановки дети осваивают различные эмоциональные состояния, учатся социально приемлемым формам их выражения и развивают понимание чувств других участников [12].

- Арт-терапевтические методики приобретают особую актуальность в современной практике. Изобразительное творчество, пластическое моделирование, музыкальное и танцевальное самовыражение открывают детям возможности для исследования своего эмоционального мира через творческую деятельность [3].
- Литературно-педагогический подход, основанный на чтении и анализе художественных произведений, остается классическим инструментом развития эмоциональной сферы ребенка. Этот метод позволяет через призму литературных образов исследовать многообразие человеческих переживаний и способов их выражения [1].
- Художественная литература выступает мощным инструментом эмоционального развития, позволяя дошкольникам через призму литературных персонажей исследовать палитру человеческих переживаний и соотносить их с личным опытом [7]. Параллельно с этим, освоение техник саморегуляции – от дыхательных упражнений до релаксационных практик – формирует у детей навыки управления стрессовыми состояниями и контроля импульсивного поведения. Коллективные формы взаимодействия, включая доверительные упражнения и парную работу, способствуют развитию эмпатических способностей и понимания потребностей окружающих [9].

На основе комплексного теоретико-практического исследования сформированы ключевые рекомендации по развитию эмоционального интеллекта дошкольников. Педагогическому составу рекомендуется систематически внедрять игровые методики с акцентом на сюжетно-ролевые форматы, способствующие эмоциональному осознанию и социальной интеграции. Родительскому сообществу важно культивировать открытый диалог об эмоциональных переживаниях, обучая детей искусству вербализации чувств.

В образовательном процессе особую значимость приобретает активное применение сказкотерапии как метода формирования нравственных ориентиров и развития эмпатических способностей через анализ эмоционального мира литературных героев. Приоритетное внимание следует уделять групповым формам активности, развивающим навыки кооперации и межличностного взаимодействия.

Принципиальное значение имеет создание психологически безопасного пространства, где ребенок может свободно проявлять эмоции и получать необходимую поддержку взрослых [5]. Такая среда становится фундаментом для гармоничного эмоционального развития дошкольника и его успешной социальной адаптации.

Материалы и методы

В рамках исследования был реализован комплексный диагностический подход, включающий разноо-

бразные методы сбора и анализа данных. Систематическое наблюдение за воспитанниками осуществлялось в естественных условиях их жизнедеятельности, охватывая как образовательный процесс, так и повседневные ситуации взаимодействия.

Для получения всесторонней оценки эмоционального развития детей было проведено углубленное исследование мнений ключевых взрослых в их окружении. Педагоги и родители представили развернутую информацию о проявлениях эмоционального интеллекта воспитанников через специально разработанные опросные формы [8].

Особое внимание уделялось специализированному диагностическому инструментарию, позволяющему оценить способности детей к распознаванию эмоциональных состояний, развитость эмпатических качеств и навыков социальной коммуникации. Дополнительным источником информации послужил анализ творческого самовыражения дошкольников через их художественные работы, словесное творчество и игровую деятельность [7].

Результаты

Результаты исследования убедительно демонстрируют прямую корреляцию между развитым эмоциональным интеллектом и успешностью социальной интеграции дошкольников. Дети с высоким уровнем эмоциональной компетентности демонстрируют более эффективное взаимодействие со сверстниками и заметно реже оказываются вовлечены в конфликтные ситуации [4].

Исследование позволило определить ключевые образовательные факторы, стимулирующие развитие эмоционального интеллекта. Решающую роль играет создание насыщенной эмоциональной атмосферы в образовательном пространстве, интеграция специальных упражнений по распознаванию и выражению чувств, а также тесное сотрудничество с семьями воспитанников в вопросах эмоционального развития.

Современная образовательная парадигма рассматривает формирование эмоционального интеллекта как одну из приоритетных задач дошкольного воспитания. Применение прогрессивных методик, включающих эмоционально-ориентированное обучение, элементы арт-терапии и сказкотерапии, обеспечивает эффективное развитие эмоциональной грамотности дошкольников.

Существенным аспектом выступает необходимость персонализированного подхода, учитывающего врожденные особенности темперамента ребенка, специфику семейного воспитания и характеристики его социального окружения, поскольку эти факторы оказывают значительное влияние на формирование эмоционального интеллекта.

Заключение

Формирование эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте выступает фундаментальным

фактором успешной интеграции ребенка в социальное пространство. Развитая способность к осознанию и регуляции эмоциональных состояний, в сочетании с навыками эмпатического восприятия и конструктивной коммуникации, создает прочную основу для психологического благополучия и дальнейших академических достижений.

Высокий уровень эмоциональной компетентности позволяет дошкольнику выстраивать сбалансированные межличностные отношения, что напрямую влияет на формирование здоровой самооценки и существенно снижает риски возникновения тревожных состояний и конфликтных ситуаций. Способность к пониманию эмоционального спектра и управлению им становится ключевым инструментом социальной адаптации.

Современная педагогическая практика фокусируется на создании и внедрении инновационных методик, направленных на комплексное развитие эмоциональной сферы дошкольников. Такой подход обеспечивает формирование устойчивых механизмов эмоциональной саморегуляции, развитие способности к сопереживанию и освоение эффективных моделей социального взаимодействия, что в совокупности создает прочную базу для гармоничного развития личности ребенка.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Педагогика, 1984.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019.
3. Грановская Р.М. Психология эмоций. – СПб.: Речь, 2009.
4. Денхам С. Развитие эмоционального интеллекта у детей. – NY: Routledge, 2010.
5. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной сферы ребенка. – М.: Наука, 1986.
6. Карпов А.В. Эмоции и когнитивное развитие. – М.: Академия, 2015.
7. Лурия А.Р. Эмоции и память. – М.: Наука, 1982.
8. Мещерякова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте. – СПб.: Питер, 2020.
9. Роджерс К. Развитие личности. – СПб.: Питер, 2016.
10. Сэловей П., Майер Дж. Эмоциональный интеллект как теория. – Yale University Press, 1997.
11. Смирнова Е.О. Психология дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2017.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Просвещение, 1978.

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRESCHOOLERS AS A BASIS FOR THEIR SOCIAL SUCCESS

Nurkanova S.B., Litvak R.A.

Academy of Social Education, Russian Academy of Natural Sciences, Chelyabinsk State Institute of Culture

The article examines the development of emotional intelligence in preschoolers as a key factor in their social success. Modern approaches to the development of the child's emotional sphere are

analyzed, effective methods of forming emotional intelligence in preschool age are identified. The study is based on an analysis of domestic and foreign scientific sources, as well as empirical research, including observation, questionnaires and diagnostics of the level of emotional intelligence development in children. The main components of emotional intelligence are identified, including awareness of one's own emotions, emotion management, motivation, empathy, and social skills, and their impact on a child's successful socialization. The results of the study show that a high level of emotional intelligence contributes to a more successful adaptation of children in a team, increases their level of social competence and reduces the number of conflict situations. The main pedagogical conditions contributing to the development of emotional intelligence have been identified: the creation of an emotionally rich educational environment, the inclusion of games and exercises for awareness and expression of emotions in the educational process, the use of art therapy, fairy tale therapy and active interaction with parents. Practical recommendations for teachers and parents on the development of emotional intelligence in preschoolers aimed at developing skills of emotional awareness, self-regulation, empathy and constructive interaction with others are given.

Keywords: emotional intelligence, preschool education, socialization, emotional development, pedagogical technologies, psychological well-being, communication skills.

References

1. Vygotsky L.S. Psychology of child development. – Moscow: Pedagogy, 1984.
2. Goleman D. Emotional intelligence. – Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2019.
3. Granovskaya R.M. Psychology of emotions. – St. Petersburg: Rech, 2009.
4. Denham S. Development of emotional intelligence in children. – NY: Routledge, 2010.
5. Zaporozhets A.V. Development of the emotional sphere of the child. – Moscow: Nauka, 1986.
6. Karpov A.V. Emotions and cognitive development. – Moscow: Academy, 2015.
7. Luria A.R. Emotions and memory. – Moscow: Nauka, 1982.
8. Meshcheryakova S. Yu. Development of emotional intelligence in preschool age. – SPb.: Piter, 2020.
9. Rogers K. Personality development. – SPb.: Piter, 2016.
10. Salovey P., Mayer J. Emotional intelligence as a theory. – Yale University Press, 1997.
11. Smirnova E.O. Psychology of preschool age. – M.: Education, 2017.
12. Elkonin D.B. Psychology of the game. – M.: Education, 1978.

Овладение союзными средствами связи сложноподчиненного предложения в условиях речевого дизонтогенеза

Абросова Екатерина Валерьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры
романской филологии Института иностранных языков РГПУ
им. А.И. Герцена
E-mail: abrosovoj@mail.ru

В работе рассматривается проблема освоения ребенком с общим недоразвитием речи (ОНР) союзов и союзных слов, оформляющих связь между частями сложноподчиненного предложения. В основу исследования положено лонгитюдное наблюдение за речью одного ребенка с недоразвитием речи в возрасте 5,2–5,4 лет. В результате исследования устанавливается, что в условиях речевого дизонтогенеза в качестве союзных средств сложноподчиненного предложения в первую очередь осваиваются относительные анафорические местоимения (*как, что, кто, где, куда* и др.). Семантические же союзы (*потому что, чтобы, если, когда* и др.) за исключением темпорального *когда*, вообще не используются, либо заменяются филлерами.

Сравнение полученных результатов исследования с данными типичного речевого развития позволяет сделать вывод о том, что при ОНР становление грамматического компонента языковой способности может значительно отставать, но при этом не является качественно отличным или патологическим по своей природе.

Ключевые слова: аграмматизмы, дизонтогенез, общее недоразвитие речи, сложноподчиненное предложение, союз, союзное слово.

Проблема природы общего недоразвития речи (ОНР) и его механизмов обсуждается в педагогических, лингвистических и психолингвистических исследованиях, но до сих пор вряд ли является решенной. Различные аспекты речевого недоразвития в первую очередь являются предметом внимания логопедов и дефектологов.

Авторы педагогических исследований склонны видеть в ОНР, прежде всего, «патологическое» состояние, связанное с качественным нарушением становления языковой способности ребенка в онтогенезе. Рассматривая ОНР как системное речевое расстройство, авторы педагогических работ особенное внимание обращают на недоразвитие грамматического компонента языковой способности, которое проявляется в устойчивых специфических аграмматизмах разной степени тяжести, свидетельствующих о патологическом формировании внутренней языковой системы ребенка: от полного отсутствия грамматических связей слов в предложении до «хаотичного» и «беспорядочного» использования форм слов служебных средств «вне логических законов родного языка» [8]. Основным маркером речевого дизонтогенеза считается не только и не столько темповая задержка, сколько патологическая неспособность детей с ОНР овладеть грамматическими средствами языка, освоить закономерности их функционирования. Своеобразное становление грамматической системы языка проявляется, с одной стороны, в морфологических ошибках при словоизменении и словообразовании, с другой, – в нарушении синтаксической структуры предложения [15, с. 77–82]. Е.Ф. Соботович выделяет две группы детей с речевым недоразвитием (моторной алалией) с точки зрения их способности к построению предложения. Так, согласно данным ее исследования, для всех детей с ОНР характерны аграмматизмы в употреблении грамматических форм слов и аналитических средств связи, но при этом одни дети испытывают значительные трудности при построении фразы и описании ситуации (даже при достаточном богатстве словаря), другие же – способны самостоятельно объединить слова в предложение, установив между ними синтаксические связи, а в дальнейшем относительно легко овладеть разными типами предложений [15, с. 77–82]. Описывая синтаксические трудности детей с ОНР, Е.Ф. Соботович отмечает такие особенности как выпадение отдельных слов в высказывании, сокращение объема фразы (предпочтении 2–3-х словных фраз), «резко выраженное сокращение синтаксических моделей, их упрощенность, неспо-

способность производить синтаксические преобразования (изменить порядок слов, заменить одну синтаксическую конструкцию другой)» [15, с. 81]. Таким образом, согласно наблюдениям Е.Ф. Соботович, грамматический компонент языковой способности ребенка при ОНР страдает в разной степени. На фоне выраженных трудностей в овладении синтетическими и аналитическими средствами выражения грамматической связи слов в высказывании становление синтаксической структуры фразы может протекать как в соответствии с закономерностями нормального речевого онтогенеза, так и с грубыми отклонениями [15, с. 77–82].

Если овладение морфологией родного языка, аналитическими и синтетическими средствами оформления простого предложения (прежде всего, системой словоизменения имен и глаголов, предлогами) находит освящение в исследованиях речевого дизонтогенеза, то особенностями формирования структуры сложного предложения, а также закономерностям появления подчинительных средств синтаксической связи у детей с ОНР уделяется недостаточно внимания. Отсутствие детального описания того, как осваивают сложное предложение дети с ОНР, во многом объясняется методической направленностью педагогических работ, важнейшей задачей которых является разработка системы занятий по формированию грамматической стороны речи детей с ОНР в соответствии с данными типичного речевого развития. В логопедических работах, затрагивающих онтогенез сложного предложения, исследователи говорят в целом о трудностях формирования синтаксической стороны языка, об «избегании» детьми с речевой патологией сложных конструкций и предпочтении им простых, о неспособности установить корректные грамматические связи между простыми предложениями в составе сложного и появлении на месте сложного предложения «хаотичного набора словосочетаний», объединяемых в целое союзами без всякого смысла [15, с. 212].

Общая установка педагогических работ представлять процесс формирования синтаксического компонента языковой способности у детей с ОНР как патологического не находит подтверждения в лингвистических и психолингвистических исследованиях, затрагивающих отдельные аспекты дизонтогенеза предложения. Несмотря на выраженные трудности и значительное отставание в темпе освоения грамматики родного языка, по мнению лингвистов, вряд ли можно говорить о «бессистемном» и «хаотичном» использовании языковых средств, о патологической неспособности овладеть грамматическими закономерностями, обобщениями, синтетическими и аналитическими средствами грамматической связи [1, 3].

Настоящая работа представляет из себя попытку частично заполнить ту лакуну, которая существует в изучении становления синтаксической стороны языка дошкольников с ОНР, а именно, того, как они овладевают союзными средства-

ми связи, оформляющими сложноподчиненное предложение. Для понимания природы ОНР также важным является выяснение того, какие существуют различия при овладении союзными средствами детьми с системным недоразвитием речи по сравнению с ее типичным развитием, являются ли эти различия качественными, либо проявляются лишь в нарушении темпов освоения союзных средств оформления частей сложного предложения.

Когнитивной базой для появления сложных (полипредикативных) предложений в онтогенезе является формирование у ребенка способности устанавливать отношения между различными событиями (временные отношения, причинные, атрибутивные и др.).

Средствами оформления связи между описываемыми в предложении ситуациями (пропозициями) обычно выступают те или иные союзные средства. Для понимания закономерностей появления союзных средств оформления сложноподчиненного предложения в онто- и дизонтогенезе важно различать среди них собственно подчинительные союзы и союзные слова. И подчинительные союзы и союзные слова, как правило, оформляют отношения между частями сложного предложения или предложениями в тексте¹. При этом, если союзы представляют собой в чистом виде служебные слова с функцией связи предложений, союзные слова – относительные местоимения и наречия – связаны своим происхождением с соответствующими вопросительными местоименными словами² и совмещают в себе свойства знаменательных и служебных частей речи. Важно также учитывать, что часть союзных слов – *когда, как, что* – могут выступать в предложении в роли омонимичных союзов.

Использование подчинительных союзов или союзных слов во многом определяется структурными особенностями сложноподчиненного предложения [14; 17]. В сложноподчиненных предложениях расчлененного типа, где придаточная часть относится ко всей главной, а не отдельному слову, используются союзы. В предложениях же нерасчлененного типа (где придаточное предложение соотносится с одним из опорных слов главной части) связь частей происходит за счет не только союзов, но и союзных слов (относительных местоимений).

Организующим центром расчлененных предложений выступают семантические союзы (временной союз *когда*, сравнительный *как*, причинный *потому что*, целевой *чтобы* и др.). Семантические союзы определяют значение самого предложения и, следовательно, его тип. Выделяют сложнопод-

¹ Ряд подчинительных союзов со сравнительной семантикой (как, будто, словно, точно) может устанавливать связь между словами в рамках простого предложения.

² К местоименным вопросительным словам относят: местоимения-существительные кто, что, местоименные прилагательные какой, который и др., местоименные наречия где, куда, когда, почему, зачем и др., местоименное числительное сколько (Русская грамматика 2005, т. I: 720).

чиненное предложение со значением обусловленности (причинное, условное, целевое, уступительное, следствия), временное и сравнительное.

В сложных предложениях нерасчлененного типа присоединение придаточного, распространяющего опорное слово, происходит благодаря асемантическим союзам (например, *изъяснительному как* или *что*) или анафорическим местоимениям. Поэтому по характеру связи частей выделяют сложноподчиненные предложения с союзной и местоименной связью.

Материалом настоящего исследования стали аудио записи регулярных встреч (занятий, игр и бесед) с одним ребенком в возрасте 5 лет с ОНР – Ваней Л. Общая продолжительность аудиозаписей составила около 11 часов. Специфика речевого развития Вани Л. заключается в позднем формировании фразовой речи – после 3,10 лет. На описываемом этапе исследования (в возрасте 5,2–5,4 лет) речевое развитие Вани Л. соответствовало III уровню ОНР согласно психолого-педагогической классификации речевых расстройств. На данном уровне ОНР на фоне использования фразовой речи отмечается недостаточная сформированность фонетического и лексико-грамматического компонентов языковой системы [8, с. 112].

Собранный нами языковой материал показывает, что к 5 годам Ваня Л. освоил, прежде всего, подчинительные средства связи нерасчлененного предложения (асемантические союзы и относительные местоимения). Большинство сложных предложений нерасчлененного типа в речи Вани Л. – предложения с местоименно-относительной связью, оформленной союзными словами *как*, *что*, *кто*, *такой* (в функции *какой*), *где*, *куда*, *сколько*, *почему*.

Иная ситуация складывается с семантическими союзами, оформляющими связь частей в предложениях расчлененного типа. Союзы с семантикой обусловленности (*потому что*, *чтобы*, *если*) не освоены вовсе и заменяются филлером *а*. Сложных предложений со сравнительным союзом *как* в нашем материале практически не встретилось. Онтогенетически ранний сравнительный союз *как* используется Ваней Л. за небольшим исключением только в простых предложениях. Так, из более чем 100 собранных компаративных конструкций с этим союзом лишь пара являются сложными, что отражает закономерности появления и функционирования сравнительного *как* в речи носителей языка. Известно, что и типично развивающиеся дети и взрослые носители языка строят преимущественно простые сравнительные предложения [18, с. 21, 34–35]¹. Единственным прочно освоенным семантическим союзом, оформляющим сложное предложение расчлененного типа во внутренней

языковой системе Вани Л., является темпоральный союз *когда*.

Остановимся вначале на сложноподчиненных предложениях нерасчлененной структуры и их союзных средствах. Большинство построенных Ваней Л. предложений данного типа, – это предложения с местоименной связью частей: местоименно-вопросительные и местоименно-относительные [15, с. 470–538].

Большинство построенных Ваней Л. сложноподчиненных предложений с местоименными словами характеризуются изъяснительной местоименно-вопросительной связью их частей. В конструкциях такого типа местоименные слова, выполняющие функцию союзных средств, часто сохраняют оттенок вопросительности [15, с. 509–510]. Явная вопросительная семантика у местоименных слов сохраняется в следующих случаях: при вопросительном характере предложения, при условии содержания в главном предложении модальности побуждения или при наличии в главном предложении глаголов с семантикой незнания/непонимания [15, с. 509–510]: *Катя, ты знаешь, как там волк можно делать в собак?* [как в конструкторе превратить фигурку волка в собаку] (5,3,8); *Катя, ты знаешь, то[что] я делаю?* (5,3,10); *Катя, смотйи, то[что] будет!* (5,3,8); *Катя, помотйим, такие сесь скейеты?*; *Катя, хотесь узнать, то[что] там такой в коробке? Скейет!*; *Я не знаю, как их йепить совсем* (5,4,8); *А Компот никогда не знает, где банк сесь [есть]* (5,2,26); *Мне нитого не видно, как дяди... и скойко дяди* (5,4,8)².

В конструкциях же со строгой местоименно-относительной связью, оформляющих, прежде всего, изъяснительные и в широком смысле определительные отношения, вопросительная семантика соответствующих местоименных слов утрачивается полностью (например, *Ей подарили цветы, которые она любит*), поскольку реализуется как анафорическая, отсылочно-заместительная [15, с. 512–539]. Во временной языковой системе Вани Л. подобные сложные конструкции с относительной, анафорической связью частей встречаются единично. Чаще других отмечены относительные конструкции с локативным *где* и признаковым словом *такой* (на месте *какой*): *Катя, здесь не тараны [тарантулы], а пауки, такие кУсяют питьк* (5,3,17); *У меня нет кубик-коробки, где ЙЕГО [ЛЕГО] йезяла* (5,3,15); *Тарантул живет, где сесь [есть] волки. Там живет тарантул* (5,3,17).

Среди союзных слов (анафорических местоимений), оформляющих связь главной и придаточной частей нерасчлененного предложения (*как*, *что* и *кто*, *такой*³(на месте *какой*), *где*, *сколько*,

² Искаженное произношение звуков в приводимых примерах не фиксируется.

³ Во всех придаточных на месте местоимения *какой* в качестве союзного слова Ваня Л. использует указательное слово *такой*. Подобные смешения встречаются в речи и типично развивающихся детей в силу близости функций указанных классов слов.

¹ В данной работе мы вслед за М.И. Черемисиной принимаем формальный критерий отнесения предложения к сложному: наличие в компаративной части «явно предикативной формы» (глагола, краткого прилагательного или причастия, слова категории состояния) [18, с. 20–21].

куда, почему¹⁾) наиболее частотными во речи Вани Л. оказались изъяснительные *что* и *как*. В таблице ниже приведены союзные средства в порядке убывания частотности их использования ребенком (табл. 1).

Таблица 1. Употребление подчинительных союзов и союзных слов.

Подчинительный союз и союзное слово	Общее количество употреблений	Количество союзных слов	Количество союзов
Как (изъяснительный)	36	31	5
Что	21 ¹	19	2
Где	13	13	
Такой	12	12	
Кто	9	9	
Сколько	3	3	
Куда	1	1	
Почему	1	1	
Чтобы	1		1+2 (филлер а на месте <i>чтобы</i>)

Исследование того как дети овладевают функциями рассматриваемых вопросительно-относительных слов в онтогенезе показали, что относительная функция связи частей сложноподчиненного предложения формируется у данных местоименных слов на базе либо дейктических (Ср.: *Вот какой домик!* и *Смотри, какой домик!*), либо вопросительных конструкций (*Где домик?* и *Я не знаю, где домик*)[11, 12]. Таким образом, вопросительная и дейктическая функции местоименных слов *кто*, *что*, *как*, *какой* и др., появляясь раньше в онтогенезе, подготавливают формирование после 2,5 лет функции относительной. Первые контексты, в которых в онтогенезе реализуется относительная союзная функция рассматриваемых слов, – «переходные», это местоименно-вопросительные подчинительные конструкции (указательно-относительные и изъяснительно-вопросительные), в которых местоименные союзные средства сохраняют свою вопросительную семантику [11, 12].

Таким образом, важнейшим фактором, облегчающим овладение союзными средствами связи, относительными местоимениями и соответствующими асемантическими союзами (*как*, *что*) в онто- и дизонтогенезе, оказывается лексическое значение самих вопросительных местоимений. Овладение «чистыми» аналитическими средствами связи подготавливается использованием «протосоюзных» слов, «полузнаменательных» относительных

¹ Союзные средства как и *что*, которые могут выступать в роли асемантических союзов и союзных слов в нерасчлененных сложноподчиненных предложениях, в речи Вани Л. в подавляющем большинстве случаев выполняют функцию союзных слов.

местоимений, в местоименно-вопросительных конструкциях нерасчлененных предложений.

Перейдем к рассмотрению расчлененных предложений, строевым элементом которых выступают семантические союзы. Как отмечалось выше, сложных предложений со сравнительным союзом как Ваня Л. практически не строил. Поэтому единственным активно используемым в сложноподчиненных конструкциях союзом для Вани Л. стал онтогенетически ранний временной **когда**: [взрослый:] *А что это за танцы?* [Ваня:] *Это **когда** так... смотй!* [показывает, как надо танцевать] *танцуют* (5,3,10); *Катя, **когда** тебя не была, я открыл коробку и сюда вот потавил* (5,3,0). Интересно, что первой в онтогенезе и основной функцией темпорального местоименного слова *когда* становится не вопросительная (как для таких местоименных слов *кто*, *что*, *где*), а именно относительная, союзная функция связи простых предложений в сложное. Так, по данным в [12] большинство высказываний, которые строят типично развивающиеся дети после 2-х лет с *когда* (85,7%), относятся к относительным конструкциям.

Кроме того, регулярное использование Ваней Л. союза *когда* для маркирования временных отношений можно объяснить описанным в литературе «феноменом сложноподчиненного предложения», когда при очевидной языковой сложности предложений с подчинительными союзами дети предпочитают их соответствующим лексико-грамматическим средствам (наречиям, предложно-падежным конструкциям и т.д.). В исследованиях [16; 1; 2] описываются собственно языковые и когнитивные причины, обуславливающие данный феномен языкового развития. В работе [2] указанный факт объясняется действием языкового механизма, а именно, изоморфным характером отношений между двумя уровнями организации сложноподчиненного предложения – его поверхностной и глубинной структурой. Использование же предложно-падежных сочетаний и наречий на месте зависимых придаточных нарушает изоморфную связь двух структур предложения – формальной и семантической, поскольку требует свертывания пропозиции, представленной в зависимом предложении, до одного актанта. К когнитивным факторам овладения языковыми средствами передачи временных отношений относится высокая отвлеченность, абстрактность семантики времени. Известно, что в условиях типичного речевого развития предложения с союзом *когда* появляются к 2,5 годам и уже после 3-х лет становятся основным средством передачи временных отношений [5; 7; 10], поскольку «ребенку, еще не умеющему пользоваться общепринятой мерой времени (часы, минуты и пр.), легче выразить свою мысль о временной локализации одного события, ориентируясь на другое. Ребенку легче сопоставить две пропозиции, чем дать отвлеченный и объективный временной ориентир» [16, с. 96]. Приведем примеры достаточно многочисленных случаев из речи Вани Л., где предложения с при-

даточным времени выступают на месте темпоральных наречий: **Когда** ночь [= ночью], **они** идут. **Когда** утро [= утром], **они** умрут [рассказывает про зомби из фильма] (5,3,8); **Когда** лето [= летом], **он** [снеговик] тает (5,3,24); **Он** [хвостик для лошадки, которую Ваня лепит из пластилина] **нужен**, **когда** будет **конец** [= в конце] (5,4,13).

О.Г. Сударева подчеркивает, что на ранних этапах речевого онтогенеза большинство сложноподчиненных предложений с *когда* относятся к прошлому: локализуя ситуацию во времени, ребенок ориентируется на другое событие в прошлом [16, с. 96–97]. В собранном же нами языковом материале преобладают предложения с глаголами в форме настоящего и будущего времени. При этом значительное место занимают итеративные генерализованные конструкции с условно-временным значением, которые указывают на повторяющиеся события и типизированные ситуации: *Зомби* идут, **когда** ночь, а *скейтеры*, **когда** утро идут (5,3,15); *Катя*, **когда** кошку обидели, она так ффф [шипит как кошка] (5,3,29). Соответствующее возрасту Вани Л. стремление к обобщению и формулированию закономерностей при отставании в освоении лексико-грамматических средств темпорального маркирования демонстрирует характерный для ОНР дисбаланс когнитивного и речевого развития.

Перейдем к последней разновидности расчлененных предложений, к сложным конструкциям со значением обусловленности. Разнообразные отношения обусловленности (цели, причины, условия, уступки, следствия) пока не получили во временной языковой системе Вани Л. своего дифференцированного оформления. Для временной языковой системы Вани Л. характерно использование филлера *а* для обозначения отношений причины, цели и условия: [взрослый:] *Ты знаешь, потому собака высовывает язык?* [Ваня:] Угу, **а** [= потому что] *зряко!* (5,3,29); [взрослый:] *А зачем забор нужен?* [Ваня:] **А** [= чтобы] *волки не попай!* **А** [= потому что] *волки йесу [в лесу]* (5,4,1); *Пойдем отсюда*, **а** [= чтобы] *я опять не упал* (5,3,24); **А** [= если] *тантул будет много кровь пить, он будет есе больше* (5,3,17).

Причинный союз *потому что*, целевой *чтобы* и *если* со значением условия относятся к самым ранним в речи детей союзам, передающим значения обусловленности в русском языке. Согласно дневниковым записям уже в начале третьего года жизни ребенка появляется союз *потому что*; целевой *чтобы* и *если* условия возникают позже – около 2,9 [6, с. 107; 5, с. 177; 7].

Исследователи детской речи сходятся во мнении, что с когнитивной точки зрения отношения обусловленности являются более сложными среди отношений, передаваемых сложноподчиненными предложениями, поэтому они осваиваются относительно поздно в онтогенезе и дизонтогенезе [4; 9; 13, с. 49–54]. При этом значения причины, цели, условия осмысляются детьми независимо от осваиваемого языка на порядок раньше, чем семантика уступки [19].

Использование на ранних этапах онтогенеза филлеров как заполнителей или «держателей места» отсутствующих во временной языковой системе ребенка морфем и слов (знаменательных и служебных) на материале разных языков подробно описано в работе [20]. Патологически длительное использование протопредлогов или филлерно-падежных форм хорошо известно исследователям, изучающих формирование языковой способности детей в условиях речевого дизонтогенеза [8, с. 75–77]. Употребление филлеров на месте служебных слов представляет подготовительный этап формирования грамматической системы: ребенок уже фиксирует место того или иного синтаксического средства для выражения определенной семантики, но пока не способен определить ее качественную специфику. В этом отношении регулярное употребление Ваней Л. протосоюза *а* на месте специализированного синтаксического средства с семантикой обусловленности свидетельствует о том, что ребенок хоть и устанавливает связь между двумя неравноправными ситуациями, но пока не может выявить специфику отношений между ними. Ведь именно семантические союзы определяют и маркируют значения сложноподчиненных предложений расчлененного типа. Таким образом, с одной стороны, осознание разных аспектов значения обусловленности приводит к использованию разнообразных союзных средств, с другой стороны, овладение самими языковыми средствами позволяет осмыслить и вычленив данную семантику ребенку¹. Сложности в освоении аналитических средств языка, в частности «чистых» союзов (не связанных своим происхождением с вопросительными местоимениями и наречиями), возможно, является одним из факторов, тормозящих появление даже такого онтогенетически раннего союза со значением обусловленности, как причинный *потому что*² (табл. 2).

Таблица 2. Использование семантических союзов в сложноподчиненных продолжениях расчлененной структуры.

Подчинительный союз с указанием значения	Количество употреблений союза	Количество употреблений филлера <i>а</i> на месте союза
Как (сравнение)	2	-
Когда (время)	41	-
Потому что (причина)		5
Чтобы (цель)		29
Если (условие)		13

¹ Как показали многие исследования, речевое и когнитивное развитие находятся в тесном взаимодействии: не только когнитивное ведет за собой речевое, но и речь, в свою очередь, становится базой для интеллектуального развития ребенка, позволяет выделить более сложные дифференцированные системы смыслов.

² Дополнительным аргументом в пользу высказанного положения может служить факт того, что во внутренней грамматической системе Вани Л. отсутствуют сочинительные союзы *и*, *а*, *но*, *или*. Они заменяются филлером *а* как в простых, так и сложных конструкциях.

Как показывает проведенный анализ, среди всех средств подчинительной связи сложного предложения наиболее трудными для ребенка с ОНР оказываются семантические союзы со значением обусловленности (*чтобы, потому что, если* и др.). С одной стороны, их появление требует достаточно высокого уровня когнитивного развития, с другой стороны, подобные «чистые» аналитические средства выражения грамматического значения (наряду с сочинительными союзами) опираются на высокий уровень развития самой языковой компетенции ребенка. Легче всего при дизонтогенезе осваиваются союзные слова (относительные местоимения и наречения), которые активно используются как средства связи в вопросительно-местоименных конструкциях нерасчлененных сложных предложений (где они сохраняют семантику своей части речи). Таким образом, в целом последовательность появления и использования подчинительных средств связи при дизонтогенезе воспроизводит логику формирования грамматического компонента языковой способности типично развивающегося ребенка. А использование союзных средств связи ребенком с ОНР вряд ли можно определить как случайное, бессистемное или носящее патологический характер.

Литература

1. Абросова Е.В. Становление семантических функций падежных форм существительного в речи детей 4–6 лет (в норме и при патологии). Дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 2004.
2. Абросова Е.В. Усвоение в онтогенезе предложно-падежных конструкций, представляющих свернутую пропозицию // Проблемы онтолингвистики – 2007: Материалы международной конференции (21–22 мая 2007 г. – Санкт-Петербург). СПб.: Златоуст, 2007. С. 5–7.
3. Абросова Е.В. Освоение союзов и союзных слов в условиях речевого дизонтогенеза // Проблемы онтолингвистики – 2021: языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия. Материалы ежегодной Международной научной конференции. СПб: Издательство «ВВМ». С. 12–17.
4. Абросова Е.В. Освоение союзных средств со значением обусловленности детьми с общим недоразвитием речи // Проблемы онтолингвистики – 2023: вариативность речевого онтогенеза. Материалы ежегодной Международной научной конференции. СПб.: Издательство «ВВМ», 2023. С. 124–130.
5. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. 2. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. 192 с.
6. Галкина Е.В. Выражение причинно-следственных отношений в ранних высказываниях русскоязычных детей // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2018, № 189, с. 104–115.
7. Елисеева М.Б. Союзные средства в речи ребенка от двух до трех лет: лонгитюдное исследование // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2015, № 2, с. 74–83.
8. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. 320 с.
9. Князев Ю.П. Онтогенез значений обусловленности // Семантические категории в детской речи / Отв. ред. С.Н. Цейтлин. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 339–357.
10. Князев Ю.П. Первые союзы и вопросительно-относительные слова в детской речи // Проблемы онтолингвистики – 2007: материалы международной научной конференции. СПб., 2007. С. 106–107.
11. Краснощекова С.В. Ряды местоимений, организованные вокруг вопросительно-относительного центра: освоение и использование детьми // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2020, № 196, с. 97–104.
12. Краснощекова С.В. Вопросительно-относительные местоименные лексемы в онтогенезе. // Проблемы онтолингвистики – 2021: языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия. Материалы ежегодной Международной научной конференции. СПб: Издательство «ВВМ», 2021. С. 33–42.
13. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М.: Издательский центр Российского гос. гуманитарного университета, 2013. 151 с.
14. Русская грамматика: научные труды. Т. II. М.: Наука, 2005. 712 с.
15. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.
16. Сударева О.Г. Ранние этапы освоения детьми временных отношений и способов их языкового выражения // Семантические категории в детской речи / Отв. ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Нестор-История, 2007. С. 78–98.
17. Черемисина М.И., Колосова Т.А. Очерки по теории сложного предложения / Отв. ред. З.Д. Попова. Изд. стереотип. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2020. 226 с.
18. Черемисина М.И. Сравнительные конструкции русского языка. Изд. стереотип. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2020. 270 с.
19. Bowerman M. First steps in acquiring conditionals // On conditionals. Cambridge: Cambridge University Press. 1986. P. 285–308.
20. Peters A. Language Typology, Prosody, and the Acquisition of Grammatical Morphemes // The crosslinguistic study of language acquisition. 1997. Vol.5, p. 135–197.

ACQUISITION OF CONJUNCTIONS AND CONNECTIVE WORDS IN COMPLEX SENTENCES IN CASE OF DYSONTOGENESIS

Abrosova E.V.

Foreign Languages Institute of the Herzen State Pedagogical University of Russia

This article describes the use of conjunctions and connective words connective parts of complex sentences, by children with specific language impairment (SLI), based on our longitudinal observation of one child with SLI from 5.2 to 5.4 y.o. Our study shows that in case of dysontogenesis, it is anaphoric pronouns (как, что, кто, где, куда, etc.) that are acquired first as means of connection in complex sentences, whereas semantic conjunctions (потому что, чтобы, если, когда, etc.) are not utilized in complex sentences up to the age of five, except for the temporal conjunction когда. Comparing SLI and non-SLI development, we can conclude that in SLI, the grammatical component of speech may be significantly delayed but it is not qualitatively different or pathological in nature.

Keywords: agrammatism, dysontogenesis, specific language impairment, complex sentence, conjunction, connective word.

References

1. Abrosova E.V. The development of the semantic functions of a noun in the speech of children in the age of 4 to 6 years (with normal and abnormal development). Candidate of Philology Thesis Abstract. Saint Petersburg, 2004.
2. Abrosova E.V. Ontogenetic acquisition of prepositional-case constructions representing hidden propositions // Problems of ontolinguistics – 2007: International conference. May 21–22, 2007. – Saint Petersburg: Zlatoust, 2007. P. 5–7.
3. Abrosova E.V. Processing of conjunctions and connective words in children with specific language impairment // Problems of ontolinguistics – 2021: Child's linguistic system in case of mono- and multi-lingualism. Annual international conference. Saint Petersburg: "VVM", 2021. P. 12–17.
4. Abrosova E.V. Processing of conditional conjunctions in children with specific language impairment // Problems of ontolinguistics – 2023: variability of speech ontogenesis. Annual international conference. Saint Petersburg: "VVM", 2023. P. 124–130.
5. Gvozdev A.N. Russian grammar formation in children. Part 2. Moscow: APN RSFSR, 1949. 192 p.
6. Galkina E. Verbalization of causal relations in early statements of Russian– language children // A.I. Herzen RSPU Bulletin, 2018, № 189. P. 104–115.
7. Eliseeva M.B. Conjunction means of Russian-speaking children aged from two to three years: a longitudinal study // NArFU Bulletin. Series: Human and social sciences. 2015, № 2. P. 74–83.
8. Zhukova N.S., Mastjukova E.M., Filicheva T.B. Logopedics. Correction of specific language impairment in preschoolers: a logopedician's manual. Ekaterinburg: ARD LTD, 1998. 320 p.
9. Knyazev Yu.P. Ontogenesis of the semantics of conditionality // Semantic categories in child speech. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2007. P. 339–357.
10. Knyazev Yu.P. First conjunctions and interrogative-relative words in child speech // Problems of ontolinguistics – 2007: International conference. May 21–22, 2007. – Saint Petersburg: Zlatoust, 2007. P. 106–107.
11. Krasnoshchekova S.V. Pronoun categories organised around an interrogative/relative centre: acquisition and use by children // A.I. Herzen RSPU Bulletin, 2020, № 196. P. 97–104.
12. Krasnoshchekova S.V. Interrogative / relative pronominal lexemes in language ontogeny // Problems of ontolinguistics – 2021: Child's linguistic system in case of mono- and multi-lingualism. Annual international conference. Saint Petersburg: "VVM", 2021. P. 33–42.
13. Lepskaya N.I. Child language: The development of verbal communication. Moscow: Russian State University for the Humanities Publishing House, 1997. 151 p.
14. Russian Grammar: Research Studies. T. II. Moscow: Science, 2005. 712 p.
15. Sobotovich E.F. Speech impairment in children and means of its correction (Children with mental disorders and motor alalia): Textbook for students. Moscow: Klassiks stil, 2003.
16. Sudareva O.G. Early stages of temporal relation acquisition and ways of its linguistic expression // Semantic categories in child speech. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2007. P. 78–98.
17. Cheremisina M.I., Kolosova T.A. Essays in complex sentence theory / Ed. Z.D. Popova. Moscow: LIBROKOM Publishing House, 2020. 226 p.
18. Cheremisina M.I. Comparative constructions in the Russian language. Moscow: LIBROKOM Publishing House, 2020. 270 p.
19. Bowerman M. First steps in acquiring conditionals // On conditionals. Cambridge: Cambridge University Press. 1986. P. 285–308.
20. Peters A. Language Typology, Prosody, and the Acquisition of Grammatical Morphemes // The crosslinguistic study of language acquisition. 1997. Vol.5, p. 135–197.

Ритмика, семантика и философский подтекст: анализ перевода баллады Вийона «Ballade Des Dames Du Temps Jadis» Ильей Эренбургом

Алламуратова Айсанем Жалгасбаевна,

к.ф.н., доцент кафедры языков, частный образовательный вуз
Profi University
E-mail: aysanem69@mail.ru

Алламуратова Гулсанем Жалгасбаевна,

к.ф.н., доцент кафедры языка и литературы университета
Мамун
E-mail: gulsanem69@mail.ru

В статье проводится анализ перевода баллады Франсуа Вийона «Ballade des Dames du temps jadis» на русский язык, выполненный Ильей Эренбургом. Основное внимание уделяется особенностям передачи ритмической структуры, семантических нюансов и художественных приемов оригинала. Исследование базируется на сравнительном, морфологическом, ритмико-метрическом, семантическом и культурологическом подходах, что позволяет выявить как сильные стороны перевода, так и возможные потери, связанные с адаптацией текста к русской поэтической традиции. Особое внимание уделяется увеличению числа абстрактных понятий в русском переводе, что усиливает философский подтекст стихотворения, а также различиям в эмоциональной гамме оригинала и перевода. Результаты исследования демонстрируют, как переводчик балансирует между сохранением оригинального духа произведения и его адаптацией к иной языковой и культурной среде.

Ключевые слова: баллада, перевод, бренность бытия, утраченная красота, рефрен, ритмическая структура, интерпретация, семантические нюансы, семантический анализ, культурологический подход, абстрактные понятия, философский подтекст, эмоциональная гамма, русская поэтическая традиция.

Введение

Стихотворение Франсуа Вийона «Ballade des Dames du temps jadis» («Баллада о дамах былых времен») занимает особое место в истории французской литературы. Оно является частью его знаменитого сборника «Le Testament» (1461), который представляет собой сложное переплетение лирики, сатиры и философских размышлений. Вийон, один из самых ярких представителей французского средневековья, в своем творчестве обращается к темам бренности бытия, утраченной красоты и неизбежности забвения, что делает его произведения актуальными и в современном культурном контексте. Как отмечает исследователь Г. Косиков, «Его творчество тесно и сложно сопряжено с поэзией того времени: оно вбирает в себя все ее важнейшие черты и в то же время строится в резкой полемике с ней... Принцип его поэзии – ироническая игра со всем твердым, общепринятым, раз навсегда установленным. Излюбленные средства этой игры – антифразис (употребление слов в противоположном значении) и двусмысленность» [2, С. 5–39].

Баллада, как жанр, имеет строгую формальную структуру, что делает ее особенно сложной для перевода. Французская баллада XV века, к которой относится произведение Вийона, характеризуется фиксированным количеством строк, перекрестной рифмовкой и обязательным рефреном, который выполняет не только композиционную, но и смысловую функцию. В случае «Ballade des Dames du temps jadis» рефрен «Mais où sont les neiges d'antan!» («Но где же снега прошлых лет!») становится ключевым элементом, подчеркивающим тему бренности и утраты. Как пишет М. Лотман, «Повторяемость рефрена играет такую же роль, как элемент повтора в рифме. С одной стороны, каждый раз раскрывается отличие в одинаковом, а с другой – разные строфы оказываются сопоставленными, взаимопроектируются друг на друга, образуя сложное семантическое целое. Строфа выступает на высшем уровне в функции стиха, а рефрен – в роли рифмы. Одновременно, как мы уже отметили, возникают интеграционные связи внутри строфы, которые имеют определенный семантический смысл» [4, С. 272].

Перевод поэтических текстов, особенно таких сложных по форме и содержанию, как баллады Вийона, всегда представляет собой творческую задачу, требующую от переводчика не только лингвистической точности, но и глубокого понимания культурного и исторического контекста. Перевод поэзии – это всегда интерпретация, и как отме-

чает Ю. Пугачева, «появление множественности переводов связано с разной интерпретацией оригинала, которая обусловлена подготовленностью и литературным талантом переводчика, умением выйти из трудной ситуации, способностью решить стоящие перед ним задачи, влиянием литературной традиции эпохи. Перевод должен адекватно передавать не только лексическую составляющую оригинала, но и культуру и мышление автора, его уникальную картину мироздания в перекодированном виде [5].

В случае с «Ballade des Dames du temps jadis» перед переводчиками стоит задача сохранить не только формальные особенности текста (метрику, рифмовку, рефрен), но и его философскую глубину, исторические аллюзии и эмоциональную насыщенность.

В русской литературе существует несколько переводов этого произведения, выполненных выдающимися поэтами и переводчиками: И. Эренбургом, Н. Гумилевым, В. Брюсовым и др. Каждый из них предлагает свою интерпретацию текста, отражающую как индивидуальный стиль переводчика, так и его понимание оригинала. Различия в переводах одного и того же текста позволяют увидеть, как по-разному может восприниматься и интерпретироваться поэтическое произведение в зависимости от культурного и исторического контекста.

Таким образом, анализ переводов «Ballade des Dames du temps jadis» на русский язык позволяет не только выявить особенности переводческих стратегий, но и глубже понять структурные и содержательные аспекты оригинала. В рамках данного исследования основное внимание уделяется ключевым различиям в переводе И. Эренбурга, с акцентом на передаче ритмической структуры, семантических нюансов и художественных приемов, характерных для поэтики Франсуа Вийона.

Перевод поэтических текстов, особенно таких сложных и многогранных, как баллады Вийона, требует применения специфических методологических подходов, учитывающих как формальные, так и содержательные аспекты оригинала. Как отмечает М.В. Ломовская, «переводчику приходится, чтобы вписаться в данное старинное и крепко сбитое французское языковое ложе, прибегать к различного рода ухищрениям... для достижения нужного смысла в русских переводах» [3, С. 178].

Баллады Вийона, созданные в XV веке, представляют собой синтез средневековой поэтической традиции, философских размышлений, иронии и меланхолии, что делает их перевод на русский язык особенно сложной задачей. В данной работе использованы следующие методологические подходы:

1. Сравнительный анализ, позволяющий сопоставить оригинал и перевод на уровне лексики, грамматики, синтаксиса и стилистики.
2. Морфологический анализ, направленный на исследование частотности использования частей речи (существительных, прилагательных,

глаголов) и их классификацию по семантическим группам. Это позволяет выявить различия в акцентах и тематике оригинала и перевода.

3. Ритмико-метрический анализ, который учитывает особенности силлабической системы французского оригинала и её адаптацию к русской силлабо-тонической системе.

4. Семантический анализ, который позволяет исследовать абстрактные и конкретные понятия в оригинале и переводе, а также выявить, как переводчик усиливает философский подтекст стихотворения.

5. Культурологический подход, рассматривающий перевод как адаптацию текста к иной культурной традиции. Этот подход включает анализ использования абстрактных понятий, характерных для русской литературы, и изменение эмоциональной окраски текста.

Таким образом, данное исследование направлено на комплексный анализ перевода баллады Вийона, что позволяет выявить как сильные стороны, так и возможные потери, связанные с адаптацией текста к русской поэтической традиции.

Результаты исследования и их обсуждение

Оригинал Вийона написан в форме баллады с четким ритмом и рифмовкой, характерной для средневековой французской поэзии. «В эпоху средних веков, когда латинский язык перестал быть живым языком, будучи вытеснен из народного обращения романскими диалектами, из которых развились современные южно-европейские языки, и, сохранившись только в церковных и ученых кругах, утратил свои свойства долготности слогов, различие в длине слогов было забыто, и ритмической мерой стала длина всякого слога. Речитативное чтение свелось к равновременному (изохронному) произношению всех слогов, причем в конце речевого колона делалась каденция, сопровождавшаяся изменением высоты тона и длительности (каденция, не нарушавшая изохронности, иногда делалась и в начале колона)» [6, С. 114].

«Силлабический стих в значительно большей степени, чем античный, в своем современном виде является говорным, т.е. не требует чтения, резко отличного от чтения прозы. Декламация есть лишь выравненное и повышенно-отчетливое чтение. К пению она нисколько не приближается. Стихи пишутся не на музыкальную мелодию. В этом отношении любопытно, что вокальная музыка (романсы) современности обычно нарушает размер, присущий стихотворному тексту. Современное пение не проявляет, а искажает (за немногими исключениями) стихотворный ритм» [6, С. 123].

Стихотворение Франсуа Вийона «Ballade des Dames du temps jadis» написано восьмисложным стихом (octosyllabe), который является одним из самых распространенных размеров во французской поэзии Средневековья и Возрождения.

К особенностям восьмисложника относятся:

1. Каждая строка содержит 8 слогов.

2. Рифмовка в балладе перекрестная (ABAB) с повторяющимся рефреном в конце каждой строфы.

3. Восьмисложник придает стихотворению легкость и музыкальность, что характерно для жанра баллады.

Dictes-moy où, n'en quel pays, (8 слогов)
Est Flora, la belle Romaine; (8 слогов)
Archipiada, ne Thaïs, (8 слогов)
Qui fut sa cousine germaine; (8 слогов)
Echo, parlant quand bruyt on maine (8 слогов)
Dessus rivière ou sus estan, (8 слогов)
Qui beauté eut trop plus qu'humaine? (8 слогов)
Mais où sont les neiges d'antan! (8 слогов)

Каждая строка строго соблюдает восьмисложную структуру, что создает ритмическую гармонию и легкость, характерную для стиля Вийона.

Этот размер был популярен в средневековой поэзии, так как он хорошо подходил для устного исполнения и запоминания. Его ритм достаточно гибкий, чтобы передавать как повествовательные, так и лирические интонации, что идеально для баллады, сочетающей исторические отсылки и философские размышления.

Перевод французских силлабических стихов (где важны только количество слогов, а не ударения) на русский силлабо-тонический стих (где важны и количество слогов, и расположение ударений) требует творческого подхода. Русская поэтическая традиция основана на чередовании ударных и безударных слогов, что делает стих более ритмичным и привычным для русского уха.

Французский восьмисложник (octosyllabe) можно адаптировать к русским силлабо-тоническим размерам, таким как хорей, ямб или дактиль. Например: ямб (чередование безударного и ударного слога) хорошо подходит для передачи легкости и музыкальности; хорей (ударный слог перед безударным) может добавить более разговорный или народный оттенок; дактиль (ударный слог и два безударных) подходит для более плавного и певучего ритма:

Французский восьмисложник:

- (1) Dictes-moy où, n'en quel pays, A
- (2) Est Flora, la belle Romaine; B
- (3) Archipiada, ne Thaïs, A
- (4) Qui fut sa cousine germaine; B
- (5) Echo, parlant quand bruyt on maine C
- (6) Dessus rivière ou sus estan, D
- (7) Qui beauté eut trop plus qu'humaine? C
- (8) Mais où sont les neiges d'antan! D

Русский ямб (пятистопный ямб, 10 слогов, с добавлением пиррихийев):

- (1) Скажите, где они, в какой стране A
- (2) Таис и Флоры сладостные тени? B
- (3) И где приавшая конец в огне A
- (4) Святая девственница – дочь Лоррени? B
- (5) Где нимфа Эхо, чей напев весенний C
- (6) Порой тревожил речки тихий брег, D
- (7) Чья красота была всех совершенней? C
- (8) Но где же он – где прошлогодний снег? D

Французские силлабические стихи часто звучат легко и естественно. Чтобы сохранить эту легкость в русском переводе, важно избегать перегруженности ударениями и длинных слов. Легкость сохраняется за счет использования пиррихийев, коротких слов и простого синтаксиса.

Рефрен в балладах часто играет ключевую роль. В переводе важно сохранить его ритмическую и смысловую функцию.

Французский оригинал:

Mais où sont les neiges d'antan!

Русский перевод:

Но где же прошлогодний снег?

Здесь рефрен переведен с сохранением ритма (ямб, 8 слогов) и смысла, но адаптирован к русской поэтической традиции.

Французский оригинал написан в силлабической системе, где важно только количество слогов, а ударения не фиксированы. Ритм создается за счет естественного произношения слов и интонации. Русский перевод – в силлабо-тонической системе, где важно не только количество слогов, но и расположение ударений: они падают на четные слоги. Поэтому в оригинале ритм более плавный и естественный, так как ударения не фиксированы. Это создает ощущение легкости и певучести. В переводе же ритм более строгий и упорядоченный благодаря ямбическому размеру. Это придает строке большую четкость и выразительность, но может слегка утяжелять её звучание.

В оригинале звуковая организация более мягкая за счет сочетания гласных и носовых звуков (neiges d'antan). В переводе звуковая организация более жесткая из-за согласных звуков (прошлогодний снег), что характерно для русского языка.

Эренбург успешно адаптировал стихотворение Вийона к русской поэтической традиции, сохранив его смысл, ритмическую структуру и эмоциональную глубину. Однако различия в ритмической организации и звуковой ткани подчеркивают особенности каждого языка: легкость и певучесть французского оригинала контрастируют с более строгим и выразительным ритмом русского перевода. Это демонстрирует, как переводчик балансирует между сохранением оригинального духа произведения и адаптацией его к иной языковой и культурной среде.

Стихотворение Франсуа Вийона и его перевод, выполненный Ильей Эренбургом, сохраняют общую структуру и смысловую нагрузку, однако демонстрируют различия в акцентах. Французский текст отличается большей конкретностью в описании исторических персонажей, тогда как русский перевод тяготеет к обобщению и философским размышлениям.

Существительные занимают доминирующее положение в обоих текстах (50 в русском и 50 во французском), что указывает на описательный характер стихотворения, где акцент сделан на персонажах, объектах и абстрактных понятиях. В обоих текстах преобладают исторические, мифологические и литературные персона-

жи: во французском оригинале это Flora, Archipada, Thaïs, Echo, Héloïse, Pierre Esbailart, Buridan, Blanche, Berthe, Bietris, Allys, Harembourges, Jehanne, Vierge souveraine; в русском переводе – Талис, Флора, девственница, дочь, нимфа, Эхо, Берта, Алиса, дама, Буридан, Элоиза, Пьер, королева, Бланш, сирена, Елена. Однако в русском переводе наблюдается увеличение числа существительных, выражающих абстрактные понятия, что касается не только отвлечённых категорий, но и семантических групп «люди и их роли» и «природные и символические объекты». Например, в русском тексте используются такие абстрактные понятия, как «тени», «конец», «огонь», «напев», «красота», «век», «схима», «отречения», «пени», «тишина», «пленения», «расцвет», «видения», «смена», «припев», «тщета», «припоминания», «томления», тогда как во французском оригинале их меньше: amour (любовь), essoupe (испытание), beauté (красота). Аналогичная тенденция прослеживается в группах «люди и их роли» (девственница, певица, владычицы / гоупе (королева), cousine (кузина), moine (монах), Anglois (англичанин)) и «природные и символические объекты» (реки, берега, снег, волна, край, страна / rivière (река), estan (пруд), voix (голос), sac (мешок), Maune (Мэн, регион), Rouen (Руан), neige (снег), pays (страна)).

Оба текста подчеркивают тему бренности жизни, утраченной красоты и памяти о прошлом. Это достигается через использование абстрактных понятий, образов природы и символических объектов. Однако в русском переводе за счёт большего количества таких понятий усиливается философский подтекст стихотворения. Илья Эренбург, вероятно, стремился адаптировать текст к русской культурной традиции, где абстрактные понятия (например, «тщета», «томления», «припоминания») используются для создания более глубокого эмоционального и интеллектуального отклика. Французский оригинал, напротив, более конкретен, что соответствует стилю Вийона и его эпохи, где акцент делался на исторических и мифологических персонажах, а не на абстрактных размышлениях.

Аналогичная тенденция наблюдается в использовании прилагательных. В русском переводе их количество превышает таковое во французском оригинале (15 против 12), при этом качественные прилагательные используются чаще, а относительные – реже. В русском тексте преобладают такие прилагательные, как «сладостные», «святая», «тихий», «совершенней», «томительные», «легкой», «сладостной», «былой», тогда как во французском оригинале используются belle (красивая), très sage (очень мудрая), souveraine (властная), grande (большая), bonne (добрая), а также относительные прилагательные: Romaine (римская), humaine (человеческая), Lorraine (лорренская). Илья Эренбург использует качественные прилагательные для создания эмоционального фона и подчеркивания характеристик персонажей, тогда как относительные прилагательные во французском

тексте указывают на связь с конкретными историческими и культурными контекстами.

В обоих текстах преобладают глаголы в прошедшем времени (в русском переводе их больше: 16 против 14), что подчеркивает тему утраты и воспоминаний. Например, в русском тексте используются глаголы «была», «тревожил», «окончил», «запевала», «пресек», а во французском – fut (была), eut (имела), bruslèrent (сожгли), chantoit (пела). Настоящее и будущее время используются реже (например, «есть», «прозвучит»), что усиливает ощущение временности и конечности.

Переводчик сохраняет основные семантические группы и эмоциональный настрой оригинала, но адаптирует текст к русскому языку, добавляя больше прилагательных, глаголов для создания более ярких образов и динамики.

Важно отметить, что в балладе Вийона сочетаются ирония и меланхолия. В русском переводе Эренбурга эта эмоциональная гамма передаётся иначе благодаря использованию других лексических средств. Эренбург использует более возвышенную и поэтическую лексику, чем Вийон. Например:

Qui beauté eut trop plus qu'humaine?

(Чья красота была сверхчеловеческой?)

Вийон использует простую, но выразительную лексику.

Чья красота была всех совершенней?

Эренбург добавляет возвышенный тон, используя слово «совершенней», что придает строке более высокий философский оттенок.

La royne Blanche comme ung lys

(Королева Бланш, белая как лилия)

Вийон использует простой и яркий образ.

Я королеву Бланш узрю ль во сне?

Эренбург добавляет мотив сна, что усиливает меланхолический тон.

Эренбург усиливает эмоциональность текста, добавляя меланхолические и философские ноты. Вийон, напротив, более сдержан и ироничен. Например:

Mais où sont les neiges d'antan!

(Но где снега былых времен?)

Вийон использует этот рефрен с легкой иронией, подчеркивая тщетность воспоминаний.

Но где же он – где прошлогодний снег?

Эренбург делает акцент на утрате и мимолетности, добавляя эмоциональную глубину. В оригинале акцент делается на слове antan («былые времена»), которое звучит мягко и ностальгически. В переводе акцент смещается на слово «снег», которое звучит более резко и конкретно, что усиливает образ мимолетности.

Où sont-ils, Vierge souveraine?...

(Где они, владычица небесная?)

Вийон обращается к Деве Марии с легкой иронией.

О, дева дев, кто их расцвет пресек?

Эренбург усиливает трагический тон, добавляя мотив «пресечения расцвета».

Echo, parlant quand bruyt on maine / Dessus riv-
ière ou sus estan

(Эхо, говорящая, когда шумят над рекой или
над прудом)

Где нимфа Эхо, чей напев весенний / Порой
тревожил речки тихий брег?

Эренбург добавляет «весенний напев» и «ти-
хий брег», усиливая лиричность.

Et Jehanne, la bonne Lorraine, / Qu'Anglois
bruslèrent à Rouen

(И Жанна, добрая лотарингка, которую англи-
чане сожгли в Руане)

И где приившая конец в огне / Святая девствен-
ница – дочь Лоррени?

Эренбург добавляет эпитет «святая» и «дев-
ственница», заменяет «сожгли» на «приившая ко-
нец в огне», подчеркивая трагизм и добавляя воз-
вышенности.

Où est la très sage Heloïs, / Pour qui fut chastré et
puis moyne / Pierre Esbaillart à Saint-Denys?

(Где мудрая Элоиза, ради которой был оско-
плен и стал монахом Пьер Абеляр в Сен-Дени?)

Где Элоиза, из-за коей век / Окончил Пьер под
схимой отречений?

Эренбург добавляет «под схимой отречений»,
усиливая мотив жертвенности, убирая некоторую
грубоватость Вийона («окончил век под схимой от-
речения» вместо «был оскроплен и стал монахом»).

Перевод Эренбурга сохраняет структуру и ос-
новные образы оригинала, но отличается более
философским и меланхолическим тоном. Эрен-
бург усиливает эмоциональность, добавляя воз-
вышенную лексику и мотивы утраты, что делает
текст более созвучным русской поэтической тра-
диции. Однако при этом теряется легкая ирония
и простота, характерные для Вийона.

Заключение

Анализ стихотворения Франсуа Вийона «Ballade des
Dames du temps jadis» и его перевода, выполнен-
ного Ильей Эренбургом, позволяет сделать следу-
ющие выводы:

Оригинал Вийона написан в форме баллады
с использованием восьмисложного стиха (octosyl-
labe), что характерно для средневековой француз-
ской поэзии. Этот размер создает легкость и му-
зыкальность, подчеркивая жанровые особенности
баллады. Рифмовка в оригинале перекрестная
(ABAB) с повторяющимся рефреном, что усили-
вает ритмическую гармонию и облегчает запоми-
нание текста. Французский силлабический стих,
в отличие от русской силлабо-тонической систе-
мы, не фиксирует ударения, что придает оригина-
лу более плавный и естественный ритм.

Перевод Эренбурга адаптирован к русской
силлабо-тонической системе, где важны как коли-
чество слогов, так и расположение ударений. Пе-
реводчик использует пятистопный ямб, что прида-
ет тексту четкость и выразительность, но несколь-
ко утяжеляет его звучание по сравнению с ориги-
налом. Рефрен, играющий ключевую роль в бал-

ладе, переведен с сохранением ритма и смысла,
но адаптирован к русской поэтической традиции,
что подчеркивает мимолетность и утрату.

В русском переводе наблюдается увеличение
числа абстрактных понятий (например, «тщета»,
«томления», «припоминания»), что усиливает фи-
лософский подтекст стихотворения. Это соответ-
ствует традициям русской литературы, где аб-
страктные понятия часто используются для пере-
дачи глубоких идей и эмоций.

Французский оригинал более конкретен в опи-
сании исторических и мифологических персона-
жей, что отражает стиль Вийона и его эпохи. В пе-
реводе акцент смещен на обобщение и философ-
ские размышления.

В оригинале сочетаются ирония и меланхолия,
что характерно для стиля Вийона. Эренбург в пе-
реводе усиливает меланхолические и философ-
ские ноты, используя более возвышенную и поэти-
ческую лексику. Легкая ирония оригинала частич-
но утрачивается в переводе, что связано с адапта-
цией текста к русской поэтической традиции, где
акцент делается на эмоциональной глубине и фи-
лософском содержании.

В обоих текстах преобладают существитель-
ные, что подчеркивает описательный характер
стихотворения. Однако в русском переводе уве-
личивается количество абстрактных понятий, что
усиливает философский подтекст. Прилагатель-
ные в русском переводе используются чаще, чем
в оригинале, причем преобладают качественные
прилагательные, что способствует созданию эмо-
ционального фона и подчеркиванию характерис-
тик персонажей. Глаголы в прошедшем времени
доминируют в обоих текстах, что подчеркивает те-
му утраты и воспоминаний.

Эренбург успешно адаптировал стихотворение
Вийона к русской культурной традиции, сохранив
его смысл, ритмическую структуру и эмоциональ-
ную глубину. Однако различия в ритмической ор-
ганизации и звуковой ткани подчеркивают особен-
ности каждого языка: легкость и певучесть фран-
цузского оригинала контрастируют с более стро-
гим и выразительным ритмом русского перевода.

Перевод Эренбурга демонстрирует, как текст,
созданный в одной культурной и языковой среде,
адаптируется к другой. Переводчик сохраняет ос-
новные смысловые и структурные элементы ориги-
нала, но вносит изменения, которые делают текст
более созвучным русской поэтической традиции.

Таким образом, перевод Эренбурга представ-
ляет собой успешную адаптацию стихотворения
Вийона к русской культурной и поэтической тра-
диции, сохраняя его основные смысловые и струк-
турные элементы, но внося изменения, которые
делают текст более созвучным русскому читате-
лю.

Литература

1. Вийон Полное собрание поэтических сочи-
ний. – М.: Рипол классик, 1998.

2. Косиков Г.К. Франсуа Вийон // Вийон Ф. Стихи: Сборник /Составление, вступительная статья и комментарии Г.К. Косикова. – М.: ОАО Издательство Радуга, 2002.
3. Ломовская М.В. Четыре баллады Франсуа Вийона // Вопросы литературы. – 2022, – № 4.
4. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: структура стиха. Л.: Просвещение, 1972.
5. Пугачева Е.Ю. Перевод как способ интерпретации поэтического текста / Е.Ю. Пугачева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 3 (141). – URL: <https://research-journal.org/archive/3-141-2024-march/10.23670/IRJ.2024.141.81>
6. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. – М.: Аспентпресс, 1996.

RHYTHMICS, SEMANTICS AND PHILOSOPHICAL SUBTEXT: ANALYSIS OF THE TRANSLATION OF VILLON'S BALLADE "BALLADE DES DAMES DU TEMPS JADIS" BY ILYA EHRENBURG

Allamuratova A.Z., Allamuratova G.Z.

Private educational institution «Profi University», University-Mamun

The article analyzes the translation of François Villon's ballad "Ballade des Dames du temps jadis" into Russian, performed by Ilya Ehrenburg. The main attention is paid to the peculiarities of the transfer of the rhythmic structure, semantic nuances and artis-

tic techniques of the original. The study is based on comparative, morphological, rhythmic-metric, semantic and cultural approaches, which allows us to identify both the strengths of the translation and possible losses associated with the adaptation of the text to the Russian poetic tradition. Particular attention is paid to the increase in the number of abstract concepts in the Russian translation, which enhances the philosophical subtext of the poem, as well as the differences in the emotional range of the original and the translation. The results of the study demonstrate how the translator balances between preserving the original spirit of the work and adapting it to a different linguistic and cultural environment.

Keywords: ballad, translation, frailty of life, lost beauty, refrain, rhythmic structure, interpretation, semantic nuances, semantic analysis, cultural approach, abstract concepts, philosophical subtext, emotional range, Russian poetic tradition.

References

1. Villon Complete Collection of Poetic Works. – М.: Ripol classic, 1998.
2. Kosikov G.K. Francois Villon // Villon F. Poems: Collection / Compilation, introductory article and comments by G.K. Kosikov. – М.: ОАО Izdatelstvo Raduga, 2002.
3. Lomovskaya M.V. Four Ballads by Francois Villon // Questions of Literature. – 2022, – No. 4.
4. Lotman Yu.M. Analysis of the poetic text: the structure of the verse. L.: Education, 1972.
5. Pugacheva E. Yu. Translation as a way of interpreting the poetic text / E. Yu. Pugacheva // International Research Journal. – 2024. – No. 3 (141). – URL: <https://research-journal.org/archive/3-141-2024-march/10.23670/IRJ.2024.141.81>
6. Tomashevsky B.V. Theory of Literature. Poetics. – М.: Aspenpress, 1996.

Асташенко Елена Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)
E-mail: gedda@inbox.ru

В статье исследуются идейно-художественные особенности двоемирия в прозе рубежа XIX–XX вв. и проводятся параллели с романтизмом. Материалом служит преимущественно проза писателей второго ряда (А.М. Евлахов, А.А. Климентов, Д.Н. Жуковский, М.Л. Гофман, М.Пантюхов, М.Премиров, М.Ходырева, А.Галунов, А.Вознесенский, А.Бежецкий) как наименее резистентная «декадансу» и наиболее изолированная от социально-политических дел. На следующем «витке» романтизма почти стираются оппозиции моральное – аморальное (из-за установки на асоциальность), доброе – злое и формируются оппозиции бессознательное – сверхсознательное, обычное – экзотическое, бытовое – бытийное. Представители русского декадентства ищут идейно-художественные и жанрово-стилевые истоки собственной прозы, как художественной, так и критической, в творчестве А.П. Чехова. Статья завершается дискуссией о роли искусства в созидании иного мира и его отношении к действительности.

Ключевые слова: романтическое двоемирие, бинарные оппозиции, декаданс, романтизм, писатели второго ряда.

Актуальность исследования определена представлением о литературном развитии как о спиральном, где на очередном параллельном витке ритмически повторяется идейно-художественный образ. Характерное для рубежа XIX–XX веков стремление к обобщениям космического уровня и идея «ритма эпох» [14, с. 23], чередования в самой истории стабильных и переходных периодов, порождает необходимость соположения близких по духу культур с целью понимания настоящего и прогнозирования будущего. В 1907 г. в статье «Романтизм, символизм и декадентство» М.Л. Гофман пишет: «Мы переживаем эпоху, которую лучше всего определить именем романтизма. Нетрудно увидеть <...> что романтической эпохой является не только конец XVIII и начало XIX века, но и XVII век, и X...» [3, с. 3]. Д.Н. Жуковский называет переходные эпохи декадентскими: «Декаданс <...> периодически будет повторяться много раз <...> Примеров подобного чередования в истории культуры тьма» [8, с. 9]. Целью статьи является уяснение и систематизация общих у прозы романтизма и декаданса особенностей, как мировоззренческих, языковых, так и собственно литературных – стиливых и жанровых. Современный историк литературы В.И. Сахаров полагает, что именно благодаря романтизму «рождающиеся в конкретной действительности мысли и чувства реальных людей» заполнили метафизическое «царство неподвижных ценностей» [15, с. 77–79.] классицизма. Ж. Пеллиссье, а вслед за ним А.М. Евлахов и П.Н. Сакулин, наиболее последовательно А.А. Климентов в книге «Романтизм и декадентство» век назад проводили эту же концепцию через всё творчество своих современников-декадентов. Однако сегодня Г.Н. Поспелов утверждает, что романтизм и все неоромантическое искусство нормировано, а реализм – ненормативен: «Жанры романтизма не свободны от нормативности. Подлинное освобождение от жестокого <...> регламента стало возможным лишь с развитием реализма, оно связано с преодолением субъективной односторонности в самом творчестве» [12, с. 400]. Идеальный мир, бегство в него необычного неповторимого героя при необычных обстоятельствах («нереалистическое изображение свободной, независимой личности, поступающей по своим внутренним законам» [12, с. 176]) растиражированы так, что стали художественным штампом, типом, а «романтизм <как художественный, научный, теоретико-эстетический и литературно-критический метод> соответствует антиисторичной нормативности», по мнению филолога и культуролога Б.Ф. Егорова. «Нормативность сама по себе не противостоит

историзму: она может включаться в него, но может и противостоять ему, если главным в анализе становится субъективизм или абстрактная вне-историческая норма, которая тоже чаще всего оказывается субъективистской», – пишет сегодня Егоров. Исследователь также подчеркнул, что такие «признаки романтизма, как субъективизм, нормативность, антиисторизм были очень живучи и время от времени возникали как в искусстве, литературе <...> так и в эстетике, критике» [6, с. 9.]. Конкретными *задачами* статьи можно назвать как выявление художественных способов создания «двоемирия», так и детализацию приёмов, равно характерных для эпох романтизма и декаданса.

Первооснова двоемирия – загробная жизнь – представлена в бесчисленных идейно-художественных планах. В концепции В.М. Жирмунского, изложенной в книге «Немецкий романтизм и современная мистика» филолог подчеркивает на примере «Вильяма Ловеля» («William Lovell», 1795–1796 гг.), что суть романтизма – «нахождение в раю, в круг которого не проникает ни одно мелкое смертное несвятое чувство» [7, с. 108]. Культовая для декадентства, в том числе, русского, личность С. Пшибышевский в статье «Na drogach duszy» пишет, что искусство воспроизводит сущность, душу – «Вселенной, человечества или отдельного индивидуума», а в статьях «Confiteor» и «О «nowa» sztuke» изображает, как люциферианское поглощает живописующего художника: «Мир будничный отрицается во имя «правды души» личности, осознавшей свою демоническую двойственность». Сегодня В.М. Толмачев открывает в романтизме «своего рода классицизирующий импульс, желание субъективности любой ценой в сейчасности, в ускользающем найти матрицу бессмертия» [17, с. 248]. Толмачев, сравнивая Гёльдерлина и на следующем витке взлёта романтизма – Ницше, пишет, что Заратустра, «один со всеми вещами говоривший прямо», «высвободил посюстороннюю энергию ядра слова от всяческих наслоений и искажений», вошел во «время как в неотменимость», «сакрализовал заведомо профанное» и утвердил парадокс: «Все преходящее непреходяще» [16, с. 135]. Потусторонний мир в свете «хилиастских чаяний» [11, с. 140] легко оборачивается «посюсторонним» в глобальных и индивидуальных ракурсах. Знаковая для русского декаданса брюсовская Рената, литературная героиня, служившая ампула многим современницам писателя, перед «пробуждением к иной жизни» перенаправив вечную тоску, скажет Рупрехту, постоянному земному антагонисту небесного «Огненного ангела», «как хорошо – что ты со мной». В романе А.А. Богданова «Красная звезда» коммунисты, которые, по логике, должны заботиться о человечестве, грезят о «минус-материи» и силе отталкивания взамен силы притяжения, для «отрыва от земных тяготений и солнечных» и свободного полёта, как впоследствии профессор Коробкин в «Москве» А. Белого. Об эфемерном «минус-материальном» прожек-

тёрстве коммунистов в конце XIX – первой трети XX в. упомянуто в большинстве романов, включая знаменитые. В романе Н.С. Лескова «На ножах» Глафира говорит Горданову о «новых людях», что те «очень опрометчиво поступали, склоняя женщин жить только плотью и не верить в душу: вам гораздо сподручнее были бы бесплотные; но я, к сожалению, была не бесплотная и доказала вам это живым существом, которое вы во имя принципа сдали в воспитательный дом». Спустя революционное лихолетие и памятуя о нём, Юрий Живаго также понимает, что происходит подмена материалистами именно материальных благ пустыми лозунгами, что отсутствует как раз таки жизнестроительное начало: «Но в дни торжества материализма материя превратилась в понятие, пищу и дрова заменил продовольственный и топливный вопрос». Одновременно у Б.К. Зайцева и И.С. Шмелёва, И.А. Бунина и М.А. Осоргина, писателей, о глубокой христианской вере которых много говорили и говорят сейчас и которые сами рассуждали о православии, изображали соборы и иконы почти во всех произведениях, вырастает культ сырой земли-матери, языческой почвы, и в осоргинском рассказе «Земля» абсолютизируется, с возникшим к тому же неким фетишем – грунтом в цветочном горшочке. И если двоемирие в величественных и степенных, объёмных во всех смыслах, произведениях было осознано как трагедия на грани преодоления, то в декадентских произведениях рубежа XIX–XX вв., а также в критической прозе об этих произведениях, эскепизм обозначен как единственно нужный, хоть и невозможный, выход в единственно значимый «другой» мир. Не игравшие заметной общественной роли, творившие в изоляции, признававшие себя вполне декадентами, десятки, (возможно, сотни ещё не найденных) писателей кропотливо занимались внутренней «тонкой отделкой» [8, с. 3], каждый по-своему, возведённого ещё романтиками «другого» мира. Герой повести М. Пантюхова «Тишина и старик», доведённый вечной женственностью Женей до грани, «подоконника», «не впутываясь в жизнь», «как чужой», ждёт «кого-то» оттуда. [10, с. 214]. М. Премиров на протяжении всего творчества эксплуатирует постоянный приём антитезы между чистым (имитирующим механическое, техническое) повествованием, «διήγησις», без единого «признака» жизни, и описанием, вводимым ирреальным сравнением или сослагательным наклоном (««казалось, она жила в нездешнем прозрачном мире, как если бы...») [13, с. 5] А. Галунов в цикле рассказов «Обойдённые» элементарным, но новаторским приёмом отграничивает жирной графической чертой мир социума от равнодушно-го к нему «драгоценного» сияющего космоса [2]. А. Бежецкий («Музей восковых фигур») и А. Вознесенский («Чёрное солнце») в смещённом экзотическом хронотопе древнего таинства, то Востока, то Запада, ирреализуют художественный мир упоминанием психоделических средств изменения сознания, делая рассказчика «ненадёжным»

(«unreliable narrator»). По тем же причинам возникает недоверие к высокоморальному рассказчику в цикле М. Ходыревой «Намёки и облики»: после квинтэссенции декаданса каждый её опус завершает назидательный басенный пуант [18]. Анализируя преимущественно прозу Ф.К. Сологуба, Л.Н. Андреева, Климентов пишет о свободе духа как о выходе из «тюрьмы» жизни («в жизни человеческой, как и вообще в жизни всей природы (и по Л. Андрееву) свободы нет и не может быть. Жизнь – это “тюрьма”, в которой всё совершается “по строго определённом кругу”» [9, с. 255], на тех же примерах Евлахов проповедует ирреализм как выход из «тюрьмы» посредством художества. Как заметил Омри Ронен, контаминируя культовые для рядовых декадентов уайльдовские «Intentions», брюсовский выход из «голубой тюрьмы», озвученный в «Ключах тайн», и бальмонтское «окно» «Горных вершин» и «Элементарных слов», – единственное положение героя декаданса – у раскрытого «окна в вечность из тюрьмы». Жуковский в эссе «Певец декаданса» пытается доказать, что у декадентов был предтеча – А.П. Чехов, который если и не единственный в своё время, но наиболее полно выразил новую «антитезу» (не добро – зло) декаданса, а также ставшее впоследствии доминантным отношение к ней: объективное – субъективное, бессмысленные эмоции – мертвящий разум, молчание и сомнение – патетика и пафос, жалость к человеку вместо веры в него, непризнание правоты как таковой, а не только толстовское убеждение в отсутствии «в мире виноватых». Но за разлагающейся анализом жизнью рефлексировующих в бездействии автора, героев и критик Жуковский предвидит, провидит «тайный свет» [8, с. 14]. За неким чеховским «порогом», необъяснённым Жуковским, видимо, необъяснимым, по мнению критика, возникает свет неизвестного, возможно, чужеродного (буддийского, например, или ницшеанского) происхождения. Несмотря на обилие цитат из Ницше, Жуковский, возможно, сам того не ведая, осмеливается спорить с кумиром: сократическое [8, с. 7] выступает не как поверхностное, рациональное, несовместимое с «духом музыки», а как неведомое, рождённое из другой, противоположной пеанам и дифирамбам («яркость, страстность, порыв» [8, с. 3]), чеховской музыки – тихой, утончённой, сдержанной. Таким образом, тьма бессознательного и сверхсознательный свет выделяются Жуковским как основа «двоемрия».

Наиболее радикальный «другой» мир в начале XX в. сотворён Богдановым в фантастическом, утопическом романе «Красная звезда» – коммунистический Марс. Он как раз таки противопоставлен декадансу как апогей прогресса, вершина эволюции. Но таких образов не много. В основном изображается некая земная «заграница» как рай (осознанный впоследствии, уже после всех революций, Остапом Бендером как «миф о загробной жизни»). Например, провинциальные приказчики, а по совместительству новеллисты, А. Будище-

ва творят романы только о «мексиканской» жизни, где Жак любит «фарватером Сусанны», не зная иных забот [1, с. 246]. Когда «кучерову сыну Васеньке» друг-помещик из повести «Я и он» советует обратить взор к русскому народному быту, новеллист отвечает, что там «мрак, невежество, беднота» «глаза намозолили» [1, с. 246], а только в мексиканском быту «отдыхаешь» душой. Безусловно, сюжет не нов. Опять-таки подсказан Чеховым, для Жуковского, Евлахова, Гофмана, Климентова, Гофштеттера, «певцом декаданса» и, с противоположной стороны, для кн. С.Н. Трубецкого, основоположника «конкретного идеализма», – также символистом-декадентом, ухаживающим за своим «палисадником», как выразился И.Ф. Анненский (из письма Е.М. Мухиной, 5. VI 1905 Царское Село). В хрестоматийном рассказе Чехова «Мальчики» уже изображено бегство в Америку как зерно сюжета, прорастающее в 1938 г. в рассказе Тэффи «В Америку» и в образе русского мальчика-эмигранта, «гурона», из одноимённого рассказа 1927 г., перенёсшего на коренных индейцев тоску по собственным утраченным корням («... и встает живьем страна Фенимора Купера и Майн-Рида», Америка, Мексика, Россия?) и генетически заложенное представление о широте души; а также в 1945 г. в повести Екатерины Борониной «Удивительный заклад», где элементами «заграницы» становятся социальное благополучие и мечта о свободе, и др. Однако в межреволюционное время второплановые и в силу разных обстоятельств не принимающие участие в политической жизни с самоиронией изображают бегство в заграничный мир, уже ни на что земное не похожий и ставший чисто языковой игрой. В чеховском рассказе «Тина» Сусанна представляет гротескный «фонетический образ» зарубежных стран, передразнивая непонятную уличную речь иностранцев. Васенька Будищева и герой романа Васеньки мексиканец Жан, очарованный фарватером Сусанны, – это отзеркаливание чеховского портюльгальца Альфонсо с его романом «из русской, значит, самой интересной жизни» «Колесование в Санкт-Московске» [19, с. 53] о висконтессе Ксении и маркизе Иване, от любви бросившемся в Волгу. Как и у Чехова, заграничная тема у Будищева комична, её же, но уже трагикомично, отзеркаливает криминально-любовная история главного героя этой рамочно-композиционной повести («Я и он»), также в духе зарубежной (парижской) бульварной прозы. Несмотря на шутовство будищевской сценки из «мексиканского» народного быта, впоследствии теоретик литературы Евлахов добавит этот будищевский приём ирреализации пространства из повести «Я и он» в свою «копилку» фактов для создания ирреализма как типа художественности и шире – мировоззрения: «в словах Васьки – тайна искусства, его великой роли, его обаяния» [5, с. 192]. Ещё одна чеховская подсказка пути декадентам угадывается в его рассказе «На пути». Лихарев – главный герой, у которого множество скитаний, подвигов, престу-

плений и арестов, женщин и детей, который смог из «монашенки сделать нигилистку стрелявшую в жандарма» [20, с. 472] помнит, что в детстве он «в Америку бегал и в разбойники уходил и в монастырь просился и мальчишек нанимал чтоб они его мучили за Христа» [20, с. 469]. Такого чеховского мальчика любой русский читатель помнит: это как раз Чечевицын или Монтигомо Ястребинный Коготь, типичный романтический герой, ребёнок, зачитывающийся Майн Ридом и Фенимором Купером. Таким он и останется. В противопоставленном критиками и учёными чеховскому миру художественном пространстве Ф.М. Достоевского Петруша Верховенский, Шатов и Кириллов, Ставрогин и Свидригайлов выдумывают за границу, чаще Америку, как ирреальный хронотоп, ни на что не похожий загробный мир (часто упомянутый накануне самоубийства).

В эпохи декаданса в большинстве произведений только искусство обещало этот другой, лучший мир. «Ничто так ни постоянно, как непостоянство, ничто так ни неизменно, как смерть, — солидаризуется Евлахов с Л. Берне. — Каждое биение сердца наносит нам новую рану и жизнь была бы вечным кровопролитием, если бы не было в мире поэзии. Она дает нам то, в чем отказала природа: золотое время, которое не ржавеет, весну, которая не отцветает, безоблачное счастье и вечную юность». (“Nichts ist dauernd, als der Wechsel; nichts beständig, als der Tod. Jeder Schlag des Herzens schlägt uns eine Wunde, und das Leben wäre ein ewiges Verbluten, wenn nicht die Dichtkunst wäre. Sie gewährt uns, was uns die Natur versagt: eine goldene Zeit, die nicht rostet, einen Frühling, der nicht abblüht, wolkenloses Glück und ewige Jugend”) [4, с. 246]. Показательно для понимания позднего декаданса и его «двоемирия» мнение Г. Гейне о Людвиге Бёрне как о камерном, маленьком «назарейце», художество и религиозность которого не соответствует глобальным задачам настоящей словесности. «Антиобщественник» Евлахов, исследующий современную ему литературу и её традиции, не мог не выстраивать и не встраиваться в подобные антиглобалистские миры.

Литература

1. Будищев Ал. Любовь-преступление. М.: Московское книгоиздательство, типография «Земля», 1913. 340 с.
2. Галунов А.А. Обойденные. М.: Книгоиздательство В.П. Португалова, 1914. 125 с.
3. Гофман М. Романтизм, символизм и декадентство // Книга о русских поэтах последнего десятилетия: очерки, стихотворения, автографы / под ред. М. Гофмана. СПб.-М.: Тип. Т-ва М.О. Вольф, 1907. С. 3–32.
4. Евлахов А. Введение в философию художественного творчества. Опыт историко-литературной методологии: в 3-х т. Том I. Варшава: Типография Варшавского учебного округа, 1910. 537 с.

5. Евлахов А.М. Реализм или Ирреализм? Очерки по теории художественного творчества: в 2-х т. Варшава: Типография Варшавского учебного округа, 1914. Т. I. 492 с.
6. Егоров Б.Ф. Борьба эстетических идей в России середины XIX века (1848–1861). Л.: Искусство, 1982. 269 с.
7. Жирмунский, В.М. Немецкий романтизм и современная мистика. — СПб.: Тип. Т-ва А.С. Суворина; «Новое время» Эртелев, 1914. 207 с.
8. Жуковский Д.Н. Певец декаданса: [А.П. Чехов]. — СПб.: тип. т-ва «Обществ. польза», [190-?]. 16 с.
9. Климентов, А.А. Романтизм и декадентство: философия и психология романтизма как основа декадентства (символизма). Одесса: Типография Л. Нитче, 1913. 261 с.
10. Пантюхов, М. Тишина и старик: повесть. СПб.: Типография Ф. Вайсберга и П. Гершунина, 1907. 215 с.
11. Полонский, В.В. Между традицией и модернизмом. Русская литература рубежа XIX–XX веков: история, поэтика, контекст. М.: ИМЛИ РАН, 2011. 472 с.
12. Пospelов Г.Н. Введение в литературоведение: Учеб. для филол. спец. ун-тов / Г.Н. Пospelов, П.А. Николаев, И.Ф. Волков и др.; Под ред. Г.Н. Пospelова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк. 1988. 528 с.
13. Премиров М. Немые дали: рассказы. СПб.: типография «Общественная польза», 1909. 409 с.
14. Розанов И.Н. Литературные репутации. М.: Сов. писатель, 1990. 464 с.
15. Сахаров В.И. Романтизм в России: эпоха, школа, стили: очерки. — М.: ИМЛИ РАН, 2004. 256 с.
16. Толмачев В.М. Зарубежная литература конца XIX — начала XX века / под ред. В.М. Толмачёва. М.: Academia, 2003. 816 с.
17. Толмачев В.М. О границах символизма // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета: Филология. Философия. История. М. 2004. № 3. С. 247–267.
18. Ходырева, М. Наめки и облики. Сказки. СПб.: Тип. Э. Арнгольда, 1906. 151 с.
19. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. Т. 1. М.: Наука. 1985. 608 с.
20. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. Т. 5. М.: Наука. 1985. 703 с.

ROMANTIC DUALITY IN RUSSIAN PROSE OF DECADENCE

Astashchenko E.V.

Russian Biotechnological University

This article delves into the «romantic duality» in Russian prose of Decadence with those ideological and artistic features of the turn of the 19th-20th centuries and explores various parallels with real historical «romanticism». The material is mainly the prose of «second rate» writers (A.M. Yevlakhov, A.A. Klimentov, D.N. Zhukovsky, M.L. Hoffman, M.Pantyukhov, M.Premirov, M.Khodyreva, A.Galunov, A.Voznesensky, A.Bezhetskyy) as the least resistant to “Decadence” and the most isolated from socio-political affairs. At the next “turn” of Romanticism. The main traditional oppositions moral–imoral, good – evil were almost erased, because the factor of asoci-

ality of art had been increasing since the turn of the 19th-20th centuries. There were new oppositions: unconscious – superconscious, ordinary – exotic, everyday – existential. Representatives of Russian decadence are looking for ideological, artistic, genre-style sources of their own prose, both artistic and critical, in the works of Anton Chekhov. The article concludes with a discussion of the role of culture and art in the creation of another world and the relation of that art to reality.

Keywords: romantic duality, binary opposition, Decadence, romanticism, writers of the «second row».

References

1. Budishev A.I. Love is a Crime. Moscow: Moscow Publishing House, Zemlya Printing House, 1913. 340 p.
2. Galunov A.A. Bypassed. Moscow: V.P. Portugalov Publishing House, 1914. 125 p.
3. Hoffman M. Romanticism, Symbolism, and Decadence // A Book about Russian Poets of the Last Decade: Essays, Poems, Autographs / edited by M. Hoffman. SPb.-M.: Type. M.O. Wolf, 1907. Pp. 3–32.
4. Evlakhov A. Introduction to the Philosophy of Artistic Creativity. Experience of historical and literary methodology: in 3 volumes. Volume I. Warsaw: Printing House of the Warsaw Educational District, 1910. 537 p.
5. Evlakhov A.M. Realism or Irrealism? Essays on the Theory of Artistic Creativity: in 2 volumes. Warsaw: Printing House of the Warsaw Educational District, 1914. Volume I. 492 p.
6. Egorov B.F. The Struggle of Aesthetic Ideas in Russia in the Mid-19th Century (1848–1861). L.: Art, 1982. 269 p.
7. Zhirmunsky, V.M. German Romanticism and Modern Mysticism. – SPb.: Printing House of A.S. Suvorin; "New Time" Ertel'ev, 1914. 207 p.
8. Zhukovsky D.N. The Singer of Decadence: [A.P. Chekhov]. – SPb.: printing house "Obshchestven. polza", [190-?]. 16 p.
9. Klimentov, A.A. Romanticism and Decadence: Philosophy and Psychology of Romanticism as the Basis of Decadence (Symbolism). Odessa: Printing House of L. Nitsche, 1913. 261 p.
10. Pantyukhov, M. Silence and the Old Man: a story. SPb.: Printing House of F. Weisberg and P. Gershunin, 1907. 215 p.
11. Polonsky, V.V. Between Tradition and Modernism. Russian Literature at the Turn of the 19th-20th Centuries: History, Poetics, Context. Moscow: IMLI RAS, 2011. 472 p.
12. Pospelov, G.N. Introduction to Literary Criticism: A Textbook for Philological Specialist Universities / G.N. Pospelov, P.A. Nikolaev, I.F. Volkov, and others; Ed. G.N. Pospelova. 3rd ed., rev. and additional M.: Higher. school 1988. 528 p.
13. Premirov M. Silent distances: stories. St. Petersburg: printing house "Public Benefit", 1909. 409 p.
14. Rozanov I.N. Literary reputations. M.: Sov. writer, 1990. 464 p.
15. Sakharov V.I. Romanticism in Russia: era, school, styles: essays. – M.: IMLI RAS, 2004. 256 p.
16. Tolmachev V.M. Foreign literature of the late XIX – early XX centuries / ed. V.M. Tolmacheva. M.: Academia, 2003. 816 p.
17. Tolmachev V.M. On the Boundaries of Symbolism // Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities: Philology. Philosophy. History. M. 2004. No. 3. Pp. 247–267.
18. Khodyreva, M. Hints and Images. Fairy Tales. SPb.: Type. E. Arngold, 1906. 151 p.
19. Chekhov A.P. Complete Works and Letters in 30 Volumes. Vol. 1. M.: Nauka. 1985. 608 p.
20. Chekhov A.P. Complete Works and Letters in 30 Volumes. Vol. 5. M.: Nauka. 1985. 703 p.

Обзор отечественных исследований о А.Р. Беляеве и его научно-фантастических произведениях

Би Синьлу,

магистрант, Харбинский научно-технический университет
E-mail: 2968898404@qq.com

Чан Ин,

профессор, Харбинский научно-технический университет
E-mail: 247018572@qq.com

Беляев, как один из важнейших русских писателей-фантастов начала XX века, создал ряд произведений с передовыми научными концепциями и уникальными философскими размышлениями, оказавшими значительное влияние. Отечественные исследователи изучали его творчество с точки зрения литературы, научно-этических аспектов, экологического мышления, а также перевода и распространения его произведений. В литературоведческом плане творчество Беляева рассматривается как важная часть «золотого века» российской научной фантастики, отражающая взаимодействие науки и общества, а также демонстрирующая многообразие жанра через богатые воображением повествования. Его произведения обладают значительной образовательной ценностью, пробуждая интерес молодежи к науке и инновационному мышлению, а также поднимая вопросы научной этики, осмысливая влияние модификации человека и злоупотребления технологиями на общество и человеческую природу. Экологическая тематика в его работах затрагивает противоречие между природоохранной деятельностью и научным прогрессом. Кроме того, исследования в области перевода показывают, что с 1950-х годов произведения Беляева способствовали развитию китайской научной фантастики и укреплению культурного обмена между Китаем и Россией. В данной статье подчеркивается значимость творчества Беляева в аспектах научной этики, гуманистических ценностей и экологического осмысления, а также отмечается, что в области межкультурного сопоставления и углубленного анализа еще остается пространство для дальнейших исследований.

Ключевые слова: Беляев; научная фантастика; обзор литературы

Александр Романович Беляев (1884–1942) – известный российский писатель-фантаст, один из основоположников советской научной фантастики, которого называют «отцом советской фантастики» и «русским Верном». Его произведения отличаются богатым воображением, прочной научной основой и глубоким социальным анализом, оказав значительное влияние на развитие как российской, так и мировой фантастической литературы.

За свою творческую жизнь Беляев написал 17 научно-фантастических романов, десятки рассказов и множество эссе. Среди его самых известных произведений – «Голова профессора Доуэля» (1927), «Властелин мира» (1926), «Остров погибших кораблей» (1926–1927), «Человек-амфибия» (1928) и другие. Тематика его произведений широка и глубока: помимо смелых прогнозов будущего, он активно распространял научные знания, сочетая в своих книгах научность и социальную значимость. Беляев подчеркивал, что прогресс человечества и развитие технологий должны следовать правильному пути, а его произведения содержат предсказания о будущем развитии науки. Многие его идеи стали реальностью в таких областях, как океанология, медицина, биология и космические исследования.

Например, технологии модификации человеческого тела, описанные в «Человеке-амфибии», во многом перекликаются с современными достижениями биоинженерии, а сюжет «Головы профессора Доуэля», посвященный возможности независимого существования мозга, созвучен современным исследованиям в области нейронаук и интерфейсов мозг-компьютер. Его произведения представляют ценность не только для научной фантастики, но и для научной популяризации и образования, помогая читателям осмыслить развитие науки и её влияние на будущее общества. Они сыграли важную роль в признании фантастической литературы в России и проложили путь для новых авторов, способствовав становлению российской фантастики как зрелого литературного направления.

Произведения Беляева многократно переиздавались в России и изучались литературоведами, однако его влияние распространилось и за пределы страны, особенно в Китае, где он оказал значительное влияние на развитие научной фантастики. С 1950-х годов его книги активно переводились и издавались в Китае, привлекая внимание как читателей, так и исследователей. По сей день его творчество остаётся важной частью китайской традиции перевода зарубежной научной фантастики. Такие романы, как «Голова профессора До-

уэля» и «Человек-амфибия», неоднократно переводились и переиздавались, оставляя значительный след в восприятии китайской публикой фантастической литературы и способствуя её развитию.

Китайские исследователи изучают творчество Беляева не только с точки зрения его научных предсказаний, но и через призму литературы, этики и переводоведения. Они анализируют художественные особенности его произведений, их идейное содержание и влияние на китайскую научную фантастику. Ещё при жизни писателя начались исследования его творчества, и эта традиция продолжается по сей день. Как отмечал О. Худзе в своей книге «О советской научной фантастике», «творчество Беляева представляет собой важный этап в развитии советской научной фантастики; следовательно, оно имеет историческое значение для советской литературы».[1] Это утверждение подчёркивает значимость Беляева в истории фантастической литературы и свидетельствует о том, что его произведения вышли за рамки своего времени и стали важным литературным наследием.

Анализ научных публикаций показывает, что китайские исследователи сосредотачивают внимание на ключевых произведениях Беляева, таких как «Голова профессора Доуэля» и «Человек-амфибия». Их работы охватывают разные аспекты: литературоведческий анализ его стиля, персонажей и социальной проблематики; исследование путей перевода и распространения его произведений в Китае; изучение научно-этических, экологических и междисциплинарных аспектов его фантастики. По мере углубления исследований научной фантастики перспективы изучения Беляева продолжают расширяться, охватывая всё больше сфер и демонстрируя новые академические ценности в контексте межкультурного взаимодействия и научных достижений.

Исследование творчества Беляева с литературной точки зрения

Беляев в своих произведениях ярко сочетает элементы научной фантастики с глубокими социальными размышлениями, создавая мир, наполненный наукой и передовыми идеями. Его литературное наследие основывается не только на уникальном научном воображении, но и охватывает такие важные темы, как этика, общество и экология, что привлекло внимание отечественных исследователей. Анализ научных работ показывает, что китайские ученые рассматривают творчество Беляева с точки зрения литературоведения, изучая его вклад в историю развития научной фантастики, образовательную ценность его произведений, особенности его литературного стиля и культурной специфики, а также проблемы научной этики и экологии в его романах.

Историко-литературное исследование

В историко-литературных исследованиях развитие литературных форм рассматривается как продукт конкретных социально-исторических условий. Они

не только отражают культурные течения и общественные изменения своего времени, но и демонстрируют стремления и опасения человечества относительно будущего. Как один из важнейших литературных жанров XX века, научная фантастика возникла в контексте взаимодействия науки и общества, а её расцвет был неразрывно связан с процессами индустриализации и модернизации. Исследователи, анализируя историю научной фантастики и творческий путь её авторов, раскрывают многогранное значение этого литературного направления в различные исторические эпохи.

Сюй Ханьмин (1986) представил общий обзор развития, определения и роли научной фантастики, а также её места в литературе и науке. В качестве примера он рассматривает творчество Беляева и других писателей-фантастов, кратко изложив историю развития научно-фантастической литературы. Автор отмечает, что Беляев в своих произведениях исследует взаимосвязь между научными технологиями и повседневной жизнью человека, подчеркивая образовательное и вдохновляющее значение научной фантастики для детей. Кроме того, он акцентирует внимание на важной роли научной фантастики в стимулировании научного прогресса, развитии инновационного мышления и отражении социальных реалий.[2]

Ян Дунмэй (2021) рассматривает развитие российской научной фантастики в разные исторические периоды. Она высоко оценивает творческий подход Беляева в эпоху «золотого века» научной фантастики, отмечая его безграничное воображение. Автор подтверждает значимость Беляева в области научной фантастики и раскрывает тенденцию к жанровому многообразию в российской фантастической литературе.[3]

Исследование образовательной ценности

Фантастические романы Беляева – это не просто воображаемые картины будущего технологического и социального развития, но и мощный инструмент, стимулирующий воображение, критическое мышление и научную грамотность. Создавая уникальные научно-технические концепции и социальные модели, его произведения побуждают читателей задуматься о возможностях развития науки и её глубоком влиянии на человеческую жизнь, формируя тем самым общественное восприятие будущих технологий.

В его произведениях акцент делается не только на потенциал научных инноваций, но и на этические дилеммы и социальные преобразования, которые сопровождают технологический прогресс. Читатели, наслаждаясь увлекательным сюжетом, сталкиваются с глубокими размышлениями о взаимодействии науки и человечности, общественном устройстве, изменениях окружающей среды. Нарративный стиль Беляева часто выходит за рамки реальности, создавая яркие фантастические образы, которые заставляют переосмыслить привычные представления о науке и обществе, побуждают к исследованию неизвестного и анализу

роли технологий в формировании будущего человечества.

Кроме того, фантастические произведения Беляева сыграли значительную роль в популяризации научных знаний. Его романы не только демонстрируют возможные пути развития науки, но и пробуждают интерес к научным исследованиям, особенно среди молодежи, способствуя развитию инновационного мышления и логических навыков. Его произведения представляют собой не просто развлекательные тексты, но и важный инструмент передачи знаний, помогающий читателям лучше понимать научные принципы, следить за прогрессом технологий и размышлять о взаимосвязи науки и общества.

Сюй Ханьмин (1986) отмечает, что с образовательной точки зрения Беляев в своих произведениях исследует влияние научных технологий на повседневную жизнь людей, подчеркивая уникальную роль научной фантастики в детском образовании и воспитании. Он подчеркивает значимость этого жанра в стимулировании научного прогресса, формировании инновационного мышления у молодежи и отражении социальных реалий.[4]

Гао Чжили (2014) указывает, что произведения Беляева, его преданность технологическим темам, позитивное восприятие науки как силы, дающей возможности человеку, а также ориентированность на популяризацию науки и молодежную аудиторию сделали его важной фигурой не только в советской литературе, но и оказали значительное влияние на развитие китайской научной фантастики. Его творчество вдохновило китайских читателей, особенно молодежь, и дало мощный импульс развитию китайской фантастической литературы.[5]

Исследование литературного творчества и культурных особенностей

В исследовании литературного творчества и культурных особенностей научной фантастики ученые анализировали советскую и российскую фантастическую литературу с разных точек зрения, раскрывая её уникальный исторический контекст, культурный дискурс и особенности художественного стиля. Советская и российская научная фантастика, являясь важной частью мировой фантастической литературы, не только несёт в себе дух научного поиска и воображения, но и глубоко отражает социальные изменения, политическую идеологию и национальное культурное сознание в определённые исторические периоды. С конца XIX – начала XX века российская научная фантастика постепенно развивалась, а в советский период она стала важным инструментом идеологической пропаганды и социального осмысления.

Ли Сяньюй (2006) в редактируемой им книге «Быстрое чтение известных произведений зарубежной и китайской научной фантастики» дал краткий комментарий к роману А. Беляева «Голова профессора Доуэля», отметив, что это не толь-

ко фантастическое произведение с богатым воображением, но и глубокое исследование взаимоотношений между человеческой сущностью, этикой и наукой. Он указал, что роман через радикальный научный эксперимент раскрывает сложную тему борьбы добра и зла, выявляя моральные дилеммы, с которыми может столкнуться человечество в процессе научно-технического прогресса.[6]

«Голова профессора Доуэля» строится на смелом и необычном допущении, в котором под оболочкой научной фантастики затрагиваются вопросы взаимоотношений между человеческим духом, волей и физическим телом. Через уникальную судьбу профессора Доуэля в романе поднимается философский вопрос о независимости сознания от тела, что бросает вызов традиционным представлениям о природе жизни. Такой глубокий анализ духовного аспекта человеческой сущности делает произведение не просто научно-фантастическим романом, но и произведением с серьезным гуманистическим содержанием.

У Янь (2012), анализируя романы Беляева «Голова профессора Доуэля» и «Звезда КЭЦ», отмечает, что в советской научной фантастике наблюдается эволюция идеологических тенденций – от резкой критики капитализма и империализма, противопоставляемой мощи социалистической идеологии, до трансформации идей, связанных с завоеванием космоса, экспортом революции на Марс и запуском космических станций. Эти изменения демонстрируют глубокие сдвиги в идейном содержании советской научной фантастики, представленной Беляевым.[7]

Цю Синь (2014) исследуя творчество Беляева и Бречёва, выявляет, что культурный дискурс и эстетические особенности российской научной фантастики становятся всё более выраженными. В современных российских фантастических произведениях всё чаще проявляется стремление к национальным традициям, что подчёркивает сильный акцент на локальную культурную специфику.[8]

Фу Баосэн (2019) отмечает, что в романе «Человек-амфибия» Беляев, создавая сюжет с элементами футуризма, исследует сложные взаимоотношения человека, природы и технологий. Автор раскрывает темы социальной несправедливости, моральных дилемм и конфликта между человеком и обществом, демонстрируя важную особенность научной фантастики – способность отражать актуальные проблемы эпохи и вскрывать глубинные социальные противоречия.[9]

Ян Дуо и У Сяося (2022) указывают, что фантастические произведения Беляева продолжают традиции готического воображения в русской литературе, сочетая элементы мистики, ужаса и сверхъестественного. Эти мотивы позволяют автору глубже исследовать границы между разумом и эмоциями человека. На этом фоне Беляев также размышляет над этическими дилеммами, связанными с развитием науки и технологий, и призывает к сохранению морали и человечности в стремлении к научному прогрессу.[10]

Научно-фантастические произведения Беляева известны своим глубоким исследованием будущих технологий и этических проблем. Его творчество не только фокусируется на прогрессе науки и связанных с ним изменениях, но и рассматривает влияние научно-технического развития на общество, моральные ценности и существование личности. Создавая тщательно продуманные миры и образы будущего, он описывает возможности модификации человеческого тела и слияния человека с машинами, раскрывая перспективу, в которой технологии наделяют людей новыми способностями. Однако, несмотря на оптимистичный взгляд на технологический прогресс, Беляев сохраняет критическую позицию, остро осознавая возможные этические дилеммы и социальные кризисы, вызванные злоупотреблением технологиями. В своих произведениях он исследует моральные вызовы, с которыми сталкивается человечество, раскрывая сложные взаимоотношения между техническим развитием и человеческой природой. Он предостерегает, что отсутствие этических ограничений может привести к потере личной свободы, усилению социального неравенства и даже неконтролируемому господству технологий. В его концепции наука не должна становиться инструментом власти и угнетения, а должна гармонично сочетаться с гуманистическими ценностями, чтобы действительно способствовать прогрессу общества и служить долговременным интересам человечества.

Чжэн Цзюнь (2007) отмечает, что среди русских писателей-фантастов XX века Беляев особенно выделялся своим вниманием к вопросам модификации человеческого тела и интеграции технологий в биологическую природу человека. В сборнике рассказов *«Истории Вагонетфа»* он описывает технологии улучшения человеческих способностей и идеи продления жизни мозга с помощью машинных устройств. Эти концепции, опережавшие своё время, демонстрируют как оптимизм Беляева относительно возможностей науки, так и его размышления о влиянии технологий на общество и человека.[11]

Ван Минь (2019) утверждает, что на творчество Беляева повлияли его личные интересы и жизненный опыт. Его произведения отличаются глубокой научной и социальной мыслью, в них он анализирует последствия технологического прогресса и его влияние на человеческую природу. Через детализированные научные сюжеты Беляев раскрывает тему злоупотребления технологиями и предупреждает о сложностях, которые могут возникнуть в будущем обществе.[12]

Ян Дуо и У Сяося (2019) в своем исследовании отмечают, что в произведениях Беляева поднимаются такие темы, как «безумные учёные», разрушение моральных норм, проблема «другого» в обществе, этические дилеммы и гуманистические аспекты научного выбора. Они делают вывод, что

решения в сфере науки и технологий должны основываться на принципах гуманизма, а вопросы научной этики играют важную роль в будущем развитии человечества.[13]

В 2023 году эти же исследователи продолжили изучение готических элементов в фантастике Беляева и в этом контексте углубили анализ научно-этических проблем. Их работа развивает тему «учёного-Франкенштейна», предоставляя новые взгляды на вопросы научной этики и положения человека в мире высоких технологий. Это исследование подчёркивает возрастающую актуальность этих тем в эпоху стремительного технологического прогресса и их важность для современной науки и общества.[14]

Исследование экологической тематики

Научно-фантастические романы Беляева не только исследуют возможности науки и технологий, но и глубоко анализируют сложные взаимоотношения между человеком и природной средой. Через описание воздействия человеческой деятельности на окружающий мир автор раскрывает экологические вызовы, возникающие вследствие научного прогресса, и призывает к поиску баланса между технологическими инновациями и сохранением природы. Его произведения предоставляют уникальную литературную перспективу на экологический кризис.

Чэнь Юцзинь и Нянь Цзинь (1988), рассматривая роман Беляева *«Человек, который нашёл воз дух»*, анализируют потенциальную угрозу, которую деятельность человека может представлять для атмосферы Земли, и её влияние на экологическое равновесие. Они подчеркивают жизненную важность атмосферы для существования человечества и призывают к технологическим инновациям, направленным на сокращение потребления кислорода и предотвращение разрушения природной среды. В других произведениях Беляев также поднимает тему взаимоотношений человека и окружающей среды.[15]

Фу Баосэн (2019) отмечает, что в романе *«Человек-амфибия»* Беляев через историю научного эксперимента по модификации человеческого тела раскрывает двойственное влияние человеческой деятельности на морскую экосистему. Он демонстрирует противоречия и конфликты между научным прогрессом и охраной природы, подчёркивая возможные последствия вмешательства человека в естественные процессы окружающей среды.[16]

Исследование произведений Беляева с точки зрения переводоведения

С точки зрения переводоведения исследования отечественных ученых в отношении произведений Беляева в основном сосредоточены на процессе их введения в Китай и их влиянии. С 1950-х годов, на фоне подъема популяризации науки, научно-фантастические произведения Беляева начали ак-

тивно переводиться и распространяться в Китае. Совместно с другими советскими произведениями фантастики они способствовали развитию китайской научной фантастики. Исследования в разные периоды показывают, что эти произведения не только демонстрировали китайскому читателю синтез научного разума и фантазии, но и стимулировали интерес молодежи к науке и научной деятельности, выполняя важные социальные и образовательные функции.

Юй Цихун (2012) считает, что переводы научной фантастики в 50–60-е годы стали важной частью китайской современной фантастики и что западная научная фантастика оказала значительное влияние на развитие этого жанра в Китае. В ранний период переводы были сосредоточены на произведениях таких авторов, как Жюль Верн и Александр Беляев. Их работы выражали дух научного поиска и стремление к разгадке тайн мироздания, что вдохновляло отстающие в науке нации на поиски истины и укрепляло их уверенность в прогрессе.[17]

Чжань Лин (2018) отмечает, что во время политики «двухсот» в Китае возникла общенациональная волна изучения и любви к науке, и к этому времени научная фантастика уже стала важной областью литературы. С 1955 года в Китай были переведены и опубликованы многочисленные советские научно-фантастические произведения, включая работы Беляева. Эти произведения с коммунистическим духом воспитывали молодежь, побуждая их к патриотизму, труду и любви к науке, расширяли воображение молодежи о новых явлениях и стимулировали их переход от фантазии к практической деятельности.[18]

Юй Цзюньсюн (2019), анализируя процесс перевода и распространения в Китае научно-популярных произведений, таких как работы Ильина, и научно-фантастических произведений, таких как романы Беляева, в начале 1950-х годов, отмечает, что советская фантастика сыграла теоретически направляющую роль в развитии китайской научной фантастики того времени. Кроме того, она способствовала тому, что некоторые ученые выбрали путь популяризации науки.[19]

О.П. Родионова и Чжэн Вэйци (2020) разделили процесс перевода советской детской литературы в Китае на два периода: 70–80-е годы XX века и XXI век. Они провели сравнительный анализ двух периодов, систематизировали различные статистические данные и охарактеризовали тенденции перевода советской и российской детской литературы в Китае. В статье подчеркивается, что в 1980-е годы произведения Беляева пользовались огромной популярностью в Китае. По сей день большая часть его произведений переведена на китайский язык. В Китае были опубликованы четыре тома собрания сочинений Беляева, а также восемь отдельных сборников его научно-фантастических произведений.[20]

Тенденции исследований о Беляеве и его научно-фантастических произведениях

Александр Беляев – важный российский писатель-фантаст начала XX века. Его произведения, отличающиеся передовыми научными концепциями и глубокими социальными размышлениями, не только способствовали развитию российской научной фантастики, но и оказали значительное влияние на мировую фантастическую литературу. Исследования Беляева в Китае охватывают различные области, включая литературное творчество, этику науки, экологические размышления и вопросы перевода, глубоко анализируя взаимодействие технологий и общества, моральные дилеммы и отношение к окружающей среде в его произведениях. Его фантастика сыграла важную роль в пробуждении научного интереса и формировании инновационного мышления, особенно в сфере образования молодежи и общественного просвещения.

С точки зрения переводоведения можно отметить, что произведения Беляева способствовали развитию китайской научной фантастики, особенно с 1950-х годов, когда их переводы способствовали становлению и росту этого жанра в Китае. Несмотря на то что существующие исследования уже охватывают множество аспектов его творчества, все же остаются области, требующие дальнейшего изучения, такие как межкультурные сравнения, углубленный теоретический анализ и систематическое исследование. В будущем можно будет расширять междисциплинарный анализ произведений Беляева, чтобы более полно раскрыть их вклад в научную фантастику и культурное наследие.

С развитием технологий и глобализацией дальнейшие исследования Беляева, вероятно, сосредоточатся на актуальности его произведений в контексте современной научно-этической проблематики. Развитие искусственного интеллекта, генной инженерии, виртуальной реальности и других передовых технологий делает его идеи все более актуальными, и исследователи смогут анализировать, каким образом его произведения предсказали и повлияли на современную научную фантастику. Кроме того, в условиях обостряющегося экологического кризиса особое внимание может быть уделено его размышлениям о природе и окружающей среде, особенно в контексте экологической этики и устойчивого развития.

Более того, развитие цифровых гуманитарных наук открывает новые возможности для литературных исследований. В будущем можно будет использовать методы текстового анализа и корпусных исследований для выявления эволюции тематики, научных терминов и повествовательных моделей в произведениях Беляева, что позволит глубже понять их внутреннюю логику и динамику развития. В условиях растущего международного научно-фантастического обмена также заслуживает внимания изучение глобального распространения его произведений и их влияния на фанта-

стику в Европе, США, Японии и других странах. Сравнительное межкультурное исследование поможет более полно оценить его место в истории мировой научной фантастики, а также понять, как его творчество воспринималось и адаптировалось в разных культурных контекстах. В дополнение к этому, в эпоху активного развития кино и цифровых медиа важным направлением исследований станет анализ того, как произведения Беляева могут быть переосмыслены в современном контексте и адаптированы для аудитории XXI века.

Таким образом, будущие исследования творчества Беляева будут охватывать междисциплинарные, межкультурные, цифровые, экологические и медиатехнологические аспекты, позволяя переосмыслить его литературное наследие и вдохнуть в него новую жизнь в научно-фантастическом контексте XXI века.

Литература

1. Ao Hujie (et al.). 1956. On Soviet Science Fiction Literature [M]. Beijing: China Youth Press.
2. Xu Hanming. A Casual Discussion on Science Fiction Novels [J]. Journal of Hubei Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition), 1986(4):66–72.
3. Yang Dongmei. A Review of the Development of Russian Science Fiction Writing [J]. Journal of Qiqihar University (Philosophy and Social Sciences Edition), 2021(02):93.
4. 同[2]
5. Gao Zhili. Research on Liu Cixin's Science Fiction Novels [D]. Yanbian University, 2014. Qiu Xin. The National Spirit Reflected in Modern Russian Science Fiction [J]. Mangzhong, 2014(04):166.
6. Li Xianyu. Quick Reading of Famous Chinese and Foreign Science Fiction Works [M]. Chengdu: Sichuan Literature and Art Publishing House, 2006:270–275.
7. Wu Yan. National Revitalization and Catching Up with National Strength—An Analysis of Ideology in Science Fiction of Late-Developing Countries [J]. Journal of Shantou University (Humanities and Social Sciences Edition), 2012,28(01):5–8+94.
8. Qiu Xin. The National Spirit Reflected in Modern Russian Science Fiction [J]. Mangzhong, 2014(04):166.
9. Fu Baosen. Greed and Prejudice Are Two Mountains Blocking Progress—"Amphibian Man" [J]. Must-Read for Primary School Students, 2019(11):36–37.
10. Yang Duo, Wu Xiaoxia. Reflections on Technological Ethics in Belyaev's Science Fiction Novels [J]. Popular Science Creation Review, 2022(04):54.
11. Zheng Jun. Body Modification in Science Fiction [J]. Youth Science and Technology Expo (Middle School Edition), 2007,(Z2):58–59.
12. Wang Min. Let Science Fiction Give Us Wings of Imagination [J]. Golden Youth, 2019(12):48.
13. 同[10]
14. Yang Duo, Wu Xiaoxia. An Analysis of Gothic Themes in A. Belyaev's Science Fiction Novels [J]. Journal of Guangdong University of Foreign Studies, 2023,34(04):124–138.
15. Chen Youjin, Nian Jin. Will There Be a Shortage of Air? [J]. Future and Development, 1988(2):59–60.
16. 同[9]
17. Yu Qihong. On Contemporary Chinese Science Fiction [C] // This Is Our Literary Life—Selected Reviews of "Contemporary Forum" Over Thirty Years (Volume One). [Publisher unknown], 2012:4.
18. Zhan Ling. The Reception and Conceptual Construction of Foreign Influence on Chinese Science Fiction During the "Seventeen Years" Period [J]. Literary Review, 2018,(01):202–211.
19. Yu Junxiong. The Dissemination and Influence of Soviet Popular Science and Science Fiction Works in China [J]. Popular Science Creation, 2019,(01):85–91.
20. O. P. Rodionova, Zheng Weiqi. The Translation and Introduction of Russian-Soviet Children's Literature in China in the New Era [J]. Eurasian Humanities Research, 2020,(01):71–79.

A REVIEW OF DOMESTIC RESEARCH ON BELYAEV AND HIS SCIENCE FICTION WORKS

Bi Xinlu, Chang Ying

Harbin University of Science and Technology

As a significant Russian science fiction writer of the early 20th century, Alexander Belyaev created numerous influential works characterized by forward-looking scientific visions and unique philosophical reflections. Domestic scholars have conducted in-depth research on his works from various perspectives, including literary analysis, techno-ethics, ecological thought, and translation studies. In the literary domain, Belyaev's works are regarded as key representatives of the golden age of Russian science fiction, illustrating the interaction between technology and society. Through imaginative narratives, his writings reflect the diverse development of science fiction literature. His works also possess strong educational value, inspiring young readers' interest in science and fostering innovative thinking. Additionally, his stories deeply explore techno-ethical issues, contemplating the impact of human body modification and technological abuse on both society and human nature. His ecological-themed works focus on the contradictions between environmental conservation and technological progress. Furthermore, translation studies indicate that since the 1950s, Belyaev's works have significantly influenced the development of Chinese science fiction, contributing to Sino-Russian cultural exchange. This paper summarizes the significance of Belyaev's works in terms of techno-ethics, humanistic concerns, and ecological awareness, while also highlighting the need for further cross-cultural comparisons and in-depth analyses in current research.

Keywords: Belyaev; Science Fiction Works; Literature Review.

References

1. Ao Hujie (et al.). 1956. On Soviet Science Fiction Literature [M]. Beijing: China Youth Press.
2. Xu Hanming. A Casual Discussion on Science Fiction Novels [J]. Journal of Hubei Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition), 1986(4):66–72.
3. Yang Dongmei. A Review of the Development of Russian Science Fiction Writing [J]. Journal of Qiqihar University (Philosophy and Social Sciences Edition), 2021(02):93.
4. 同[2]
5. Gao Zhili. Research on Liu Cixin's Science Fiction Novels [D]. Yanbian University, 2014. Qiu Xin. The National Spirit Reflected in Modern Russian Science Fiction [J]. Mangzhong, 2014(04):166.

6. Li Xianyu. Quick Reading of Famous Chinese and Foreign Science Fiction Works [M]. Chengdu: Sichuan Literature and Art Publishing House, 2006:270–275.
7. Wu Yan. National Revitalization and Catching Up with National Strength—An Analysis of Ideology in Science Fiction of Late-Developing Countries [J]. Journal of Shantou University (Humanities and Social Sciences Edition), 2012,28(01):5–8+94.
8. Qiu Xin. The National Spirit Reflected in Modern Russian Science Fiction [J]. Mangzhong, 2014(04):166.
9. Fu Baosen. Greed and Prejudice Are Two Mountains Blocking Progress—"Amphibian Man" [J]. Must-Read for Primary School Students, 2019(11):36–37.
10. Yang Duo, Wu Xiaoxia. Reflections on Technological Ethics in Belyaev's Science Fiction Novels [J]. Popular Science Creation Review, 2022(04):54.
11. Zheng Jun. Body Modification in Science Fiction [J]. Youth Science and Technology Expo (Middle School Edition), 2007,(Z2):58–59.
12. Wang Min. Let Science Fiction Give Us Wings of Imagination [J]. Golden Youth, 2019(12):48.
13. 同[10]
14. Yang Duo, Wu Xiaoxia. An Analysis of Gothic Themes in A. Belyaev's Science Fiction Novels [J]. Journal of Guangdong University of Foreign Studies, 2023,34(04):124–138.
15. Chen Youjin, Nian Jin. Will There Be a Shortage of Air? [J]. Future and Development, 1988(2):59–60.
16. 同[9]
17. Yu Qihong. On Contemporary Chinese Science Fiction [C] // This Is Our Literary Life—Selected Reviews of "Contemporary Forum" Over Thirty Years (Volume One). [Publisher unknown], 2012:4.
18. Zhan Ling. The Reception and Conceptual Construction of Foreign Influence on Chinese Science Fiction During the "Seventeen Years" Period [J]. Literary Review, 2018,(01):202–211.
19. Yu Junxiong. The Dissemination and Influence of Soviet Popular Science and Science Fiction Works in China [J]. Popular Science Creation, 2019,(01):85–91.
20. O. P. Rodionova, Zheng Weiqi. The Translation and Introduction of Russian-Soviet Children's Literature in China in the New Era [J]. Eurasian Humanities Research, 2020,(01):71–79.

Образно-метафорическая репрезентация природного ландшафта в языковой картине мира хантов

Каксина Евдокия Даниловна,

старший научный сотрудник, Обско-угорский институт
прикладных исследований и разработок, Белоярский филиал
E-mail: mailto:tarymavi@rambler.ru

Статья посвящена исследованию образно-метафорических средств репрезентации природного ландшафта и климатических условий, которые связаны с территорией обитания и хозяйственной деятельностью хантыйского этноса. В них отражены древние представления, обычаи и верования, особенности быта, связанные с сезонной, производственной и духовной жизнью народа на разных этапах его исторического пути. В данной статье мы попытаемся проанализировать образные слова и выражения, связанные с сезонной производственной деятельностью народа ханты, верованиями, а также фразеологические обороты, используемые в разговорной речи и представленные в фольклорных произведениях казымских хантов.

Ключевые слова: ханты, картина мира, фольклор, образные выражения, зима, осень, лето.

Введение

Национальные особенности культуры и мышления отражаются в этническом языке посредством формирования языковой картины мира. Языковая картина мира является особым образованием, постоянно участвующим в познании мира и способным задавать образцы интерпретации воспринимаемого. Языковая картина мира открывает доступ к познанию специфики национального мировосприятия конкретного лингвокультурного сообщества, а также накапливает его культурные ценности [1, с. 225–228].

Как отмечает В.А. Маслова: Языковая картина мира – это общекультурное достояние нации, она структурирована, многоуровнена. Именно языковая картина мира обуславливает коммуникативное поведение, понимание внешнего мира и внутреннего мира человека. Она отражает способ деятельности, характерной для той или иной эпохи, с ее духовными, культурными и национальными ценностями» [2, с. 50].

В каждом значении слова языка заложены метафорические возможности, на развитие новых значений влияют особенности исторического развития народа, своеобразие национальной культуры, бытовые традиции, его связь с другими народами, природные условия проживания этноса. Основные черты, механизмы и типологии метафоры охарактеризованы в трудах Н.Д. Арутюновой [3, с. 4; 4, с. 5–32; 5, с. 40–43] и другие.

Метафора является одним из главных приемов реализации образности [6, с. 194]. Как утверждает Е.В. Иванова, подкатегорией метафоры является «персонификация, которая заключается в наделении предметов и явлений природы свойствами живых существ, часто даже человеческими; способностью мыслить, чувствовать, говорить, антропоморфным обликом и т.д.» [7, с. 159].

Абдыжапарова М.И., Баранова И.В. в своих исследованиях проанализировали метафоры, взятые из художественных произведений А.П. Неркаги и Е.Д. Айпина, отражающие взаимодействие человека и природы, а также изучены метафорические модели, используемые авторами [8].

В языковой картине мира хантов устойчивые выражения, словосочетания, фразеологические обороты, фольклорные эпитеты, меткие и крылатые слова, выражения возникают в речи при наблюдении за явлениями природы, условиями жизни и быта этноса. В языке народа ханты существует немало образных выражений, характеризующих природно-климатические условия, а также

своеобразное осмысление условий хозяйственной деятельности человека.

Новизна исследования заключается в том, что научный оборот впервые вводятся анализ образных слов и устойчивых выражений, характеризующих представления хантов о циклическом времени (времена года). В традиционной картине мира этноса зафиксировано мировоззрение и представление об окружающей природе, так как народы ханты издревле вели кочевой образ жизни и проживали в сезонных стойбищах.

Материалы и методы

Материалом исследования послужил языковой материал записанный автором у носителей хантыйского языка.

Результаты исследования

Образные выражения, характеризующие зимний период

Регионом проживания казымских хантов является Белоярский район, который расположен в северной части Ханты-Мансийского автономного округа-Югры на правом берегу меридионального отрезка реки Обь. Это регион с суровыми погодными условиями, в котором зима длится более восьми месяцев. В языковой картине мира хантов, а именно в текстах обрядовых песен, протяженность зимнего периода характеризуется как: *Тăл шөхтаңе ньивэл хўве* (букв.: зима, затяжная, восьми долгих) 'снежный покров сохраняется в течение восьми месяцев'.

Ханты связывали начало зимнего периода с падением снега, с появлением холодов, замерзанием водоемов. В хантыйской поговорке: *лоңщэн па ишкэн сям лөхөсүн* 'снег и мороз – верные друзья' говорится о том, что снежный покров и холод взаимосвязаны, олицетворяют зимний сезон и являются особыми признаками зимнего периода.

С научной точки зрения *снег* – это вид атмосферных явлений, который состоит из замёрзших кристаллов воды. В метафорической картине мира разных народов, снежный покров имеет различные описания, такие как «...различные изделия из ткани – ковер, скатерть, полотно, покрывало, украшения – бахрома, кружево, ... также как и образ снежной постели, посредством существительных одеяло, постель, перина.» [9, с. 133]. У народа ханты *снег* является живым существом и представлен в образе *нуви хор* (букв.: белый бык), т.е. наступил период езды на оленьих упряжках по белому дорожному полотну. Некоторые описания атмосферных явлений природы на материале хантыйского языка представлены в работе В.Н. Соловар: «Снег представлен в мифологии метафорой – это белый конь...» [10, с. 164]. В мировоззрении хантов, поэтому и переход на зимний сезон охарактеризован выражением: *Нуви хор шăнша лелсэв* 'На спину белого быка сели'.

В образном выражении даётся описание зимнего вида транспорта: *Хораң өхэл ол мараң хўв вул нуви хор шăншэн йăнхлэв ...* (букв.: оленей

упряжи полозья долгое время на спине белого быка ездим). После того, как выпал снег, и земля подмёрзла, ханты садились на оленью упряжку, которая служила единственным транспортным средством для езды и перевозки груза.

Холод (мороз) представлен не только как атмосферное явление с низкой температурой, но и как комплексный культурный феномен, характерный для северных этносов, в частности и для народа ханты, проживающих в суровых климатических условиях. В представлении хантов, «мороз» также считается живым существом и воспринимается как божество зимы, который действует по велению Торума, например: *Төрмэн ишкэл ши есэлсэллэ* (букв.: Торум выпустил мороз на волю); *Төрмэн ишкэл йухи кăтэлсэллэ* (букв.: Торум приостановил мороз) и др. В языковой картине мира хантов мороз (холод) представлен в образе *кўвщэң ишкы, молэщэң ики* 'мороз в малице с мехом наружу, мороз в малице'. Ханты во время сильных холодов обращались к «Морозу» с молитвенной речью: *Төрэм партэм тарэм Ишкы, мўн йошлэв-кўрлэв ал вўйалы* (букв.: Торумом предназначенный сильный Мороз, наши руки-ноги не забирай). Следовательно, такими молитвами в сильный мороз люди оберегали себя от переохлаждения и обморожения. Для описания характеристики мороза (холода) существуют следующие образные выражения:

О невероятной силе мороза существуют хантыйские образные выражения и поговорки:

- *Тарэм ишкэн йўх сām похнэптэл* '(букв.: сильный мороз сердца деревьев разрушает) во время сильного мороза деревья трещат';
- *Тарэм ишкэн ньолэл йўх сāmэт мухты йўвэтлэллэ* '(букв.: трескущий мороз стрелу выпускает сквозь сердцевину дерева) из-за сильного мороза на стволах (сердцевин) деревьев образуются трещины, лопается кора';
- *Йис тўшэп икэн керт кўт мāнты мārэлэн, тўш вўрэл ши мурта йсук похэла потла, тāлаң йэтэн мār лўллэллэ* 'Древний мужчина пока преодолевает путь между стойбищами, его борода от мороза так обледенеет, что ему приходится весь вечер отогревать бороду от льда'.

Также, в традиционной культуре хантов существует выражение с отрицательным значением, где мороз олицетворяет смерть, опасность например:

- *Ишкэн йаснэл йухи хāщэс* (букв.: мороз его слово после осталось). Данное выражение говорит о том, что во время сильных морозов были несчастные случаи, когда переохлаждение становилось причиной смерти человека.

Середина зимы *тāл сām* 'середина (букв.: сердце) зимы' отмечается укорочением светового дня:

- *Хātлэн сем олнэл төп этлэс, щāта па хөрлэс* 'Солнце только появилось, там и погасло (букв.: начало глаза появлялось и тут же погасло)'. Данное выражение описывает декабрь – месяц коротких дней.

- *Вор путэр теты, хәтәлән хота йәһхты көм па әнтәм...* (букв.: лишний разговор вести во время светового дня времени нет) во время светового промежутка времени, ханты выполняют самые важные дела.

Ханты, проживая в суровых климатических условиях, в зимний период особо бережно относятся к состоянию жилья. Приведем выражения, связанные с характеристикой описания дома (избы):

- *Омсәм хотәл һур и йӱх* (букв.: посаженный дом, как одно дерево) говорит о мастерстве человека, который построил аккуратный, добротный дом (изба) из ровно подобранных брёвен. Для подтверждения приведём примеры из текстов личных песен информантов: *Тарәм ищки хөнәтты вөлмал, Увәс вот па хойльәмал, Воңхәм павәрт хотыйәм лыпина, Вот рувән па әнт хойльәмәм, Ищкийән па әнт потыйәлмәм...* ‘Были и сильные морозы, И Северный ветер дул, В доме из обтесанных брёвен, Ветер не обдувал меня, И мороз не по чём...’
- *Увәс вотән хот лыпийән ләхийя арийәл* (букв.: Северный ветер в доме хвастливо поёт) данное фразеологическое сочетание обозначает, что ветер свободно гуляет по дому, то есть проникает в дом через любые щели: между брёвнами, через дверь и т.д.
- *Тәм хотәвән тарәм ищки мәнты мәр, щухал ов лавәлман щи омәсла* (букв.: в этой избе в сильный мороз, отверстие чувала охраняем), то есть, домочадцы отогреваются у чувала (печи). Так косвенно характеризуется ленивый человек, который не позаботился, улучшить состояние жилища.

В прошлом ханты проживали на родовых стойбищах, жили в традиционных избах, в чумах, с печным отоплением. В зимний период большое значение имела заготовка дров. Существуют образные выражения, характеризующие данный вид хозяйственной деятельности:

- *Түт йӱхи пайәл арымән омәсәл* (букв.: дровяник поёт, сидит), данное фразеологическое сочетание обозначает, что дров заготовлено в достаточном объеме, хватит на весь зимний сезон. Метафора, поленица приобретает такие антропоморфные характеристики, преобладает человеческие качества – поёт;
- *Төрәма постәм ат холты хөләм түт йӱх верәс төп* (букв.: предназначенные для Торума, ночь прожить, всего три полена дров) – данное выражение обозначает, что дров заготовлено очень мало, хватит лишь на небольшой срок;
- *Амп хәтьщәты и түт йӱх верәс па әнтәм* (букв.: собаку ударить даже ни одного полена нет) – это является символом отсутствия дров. Так косвенно характеризуется ленивый человек;
- *Лөһщәң күр пәркатты, ов йәлпийән, йӱх йөщ оләң па әнт вөйәтлә* (букв.: стряхнуть снег с обуви, перед домом и прутика не найти), так отмечается полное отсутствие дров, также дается косвенная характеристика ленивому человеку.

Образные выражения, характеризующие весенний период

В традиционной культуре хантов приход весны отмечалось с увеличением продолжительности светового дня: *тови вӱраң хӱв хәтәл* ‘весенний (букв.: гранями) длинный день’.

Если весна долгая, холодная, наст крепкий, ханты говорят: *Товән лаймәң кәр кәртыләс, кәшаң кәр кәртыләс* (букв.: весна связку топоров соединяла, связку ножей соединяла). Зимой ханты для питья растапливали снег. Во время крепкого наста до рыхлого снега добраться трудно, поэтому обледеневший слой наста рубили топорами, ножами, для этого применяли и другие железные инструменты: *лөһщ хурән кәва-картыяа щи увәс, пурльәң йош әнт ки лөһлән, йиңкы һөрәма щи йремлән* ‘Снежный покров превратился в камень, железо, если пешню в руки не возьмешь, то в болоте без воды окажешься’.

О непродолжительном периоде весны, когда снег быстро тает, не было наста, говорили: *Тәм тов өхәл пәт сохәлләв әнт па рохсәлсәләв* ‘Этой весной доски дна нарты не потрясли (букв.: даже не заставили греметь), речь идет о передвижении на нартах по насту, когда нарты движутся не по ровному пути, а дороге стылой, сухабами;

- *Товән һур сәм рунмәлты көм әнт мәл* (букв.: весна глазу моргнуть не даёт) даётся описание, когда весна проходит скоротечно, резкие перемены в природе, снег исчезает на глазах;
- *Хөләм пӱш анас кәр олтәм тови* (букв.: три раза обоз цепочкой соединяла весна) – описание затяжной весны с резкими переменами весны (резкое потепление, то похолодания, наст и т.д.).
- *Товәнән щорәс күтәп пәрәх пайа омсалсайәв* (букв.: весна нас на островок по среди моря посадила) – описание весеннего высокого половодья, когда затоплены окрестности.

В апреле начинают прилетать перелетные птицы: гуси, лебеди, утки и сразу за ними появляется трясогузка. Ее ранний прилет – признак скоротечной весны. С этой вестницей весны связаны некоторые приметы, сопровождающиеся образными выражениями: *Вӱрщәкән морты мӱв эвәлт хошәм төл тәм мӱва* ‘Трясогузка с юга несет тепло на эту землю’; *Вӱрщәкән йӱпийән вән ищки әнт питәл, өһх воңхты хөләм кәр аләң верәнтәл* ‘После прилета трясогузки сильного холода не будет; для того, чтобы срубить смолу, три холодных дня (букв.: утра наста) будет [11, с. 123]. Речь идет о том, что мужчины с ранней осени делали на кедрах зарубки (воңхәп), чтобы туда стекала смола; зимой на морозе она становилась твердой, как камень. Весной во время наста срубали эту накопившуюся смолу, в чугунном котле варили её до готовности, таким образом, получали клей, которым заклеивали швы на дне лодки. К тому времени вскрывались озера, реки, и ханты садились в лодки.

- *Вӱрщәкән йухәтты йӱпийән, йис икән өхәл әннәл щи сзвәрмәллә* (букв.: после прилета трясогузки древний мужчина отрубает под-

бородок нарты), данное выражение означает «отложить нарты (оленью упряжку до осени», до появления снега).

Выражение *нуви хор шәнш эвэлт* питы хор *шәнша ши лелла* 'Со спины белого быка садятся на спину черного быка', означает, что человек меняет средство передвижения, пересаживается с оленьей упряжки в лодку;

- *Товийән навәрнелан хуртлауэн лапэт түр верәнтлэт, хуртлауэн хөт түр верәнтлэт*, (Букв.: весной лягушки лаем семь голосов делают, лаем шесть голосов делают) – весной лягушки просыпаются, и издают различные звуки своим кваканьем.

Образные выражения, характеризующие летний период

В языковой картине мира хантов летний период представлен как *шәнк ухаң хўв лўн* (букв.: с жаркой головой долгое лето). Данное выражение взято из обрядовых песен Медвежьего праздника.

Самым значительным признаком наступления летнего периода является приход грома. Начало периода гроз – это некий внешний сигнал о наступлении летнего, оживляющего периода для растительного мира: с приходом гроз земля оживает, покрывается зеленью [12, с. 47].

Середина летнего сезона считается началом времени сбора дикоросов. Морошка – первая ягода, которая поспевает в северных краях, ханты ее называли *морты мўв лэвлэс* 'южная еда'.

- *Һөрәм хәрэт мөрхи сөнән тэһнәптәмәт* (букв.: болота наполнились кузовками, полными морошкой) – так говорят об урожайном годе, когда имеется большое изобилие морошки;
- *Көккөкән тәм мўв сўна әнт па хойгьәмал* (букв.: кукушка в этот угол земли не залетала) – характеристика неурожайного года на дикоросы, в том числе и морошка не уродилась. В прошлом ханты считали, что ягоды приносит в клюве кукушка, а улов рыбы зависит от времени прибытия дядюшки Грома.
- *Йохәм хәрән вўрты нөйән лермәлтса, кўр перәмты тәхи па әнтө* (букв.: бор красным сукном застелили, нет места ноге ступить) – речь идет об изобилии, урожае брусники;

Существуют и выражения, связанные с появлением сопутствующих насекомых: комаров, оводов, мошкар, например:

- *Пелна-вой-хўлән ухәл нўмпеләка вўсллэ*–(букв.: комар-животное-рыба во главе властвуют) – от гнуса покоя нет;
- *Ай пирәм мәрәң сый эвэлт пәл сатьгыи питәл* 'От гудения оводов оглохнешь' (букв.: от гула маленьких оводов, уши не слышат);
- *Ай пелна тарналайө хойгиләмалө* (букв.: маленькими комарами воинственную пору [медведь] попадал) дается описание когда комары наиболее активны (из обрядовой песни медвежьих игрищ);
- *Ай пирәмө нармийэлө, хойгиләмалө* (букв.: маленький овод, их активную господствующую пору попадал) дается описание, когда оводы

активно действуют (из обрядовой песни медвежьих игрищ);

- *Пелна-вой-хўл вөн пәлта пойәкләв* – (букв.: просим сильный страх комара-животного-рыбы) – Пусть будет северный ветер. Согласно фольклорным материалам и актуальным поверьям хантов, Северный ветер, как дух-хранитель, занимает одно из почтенных мест в культуре хантов. И в летнюю жару, когда гнус и комары не дают покоя людям, животным, ханты обращались с молитвами к северному ветру.

Образные выражения, характеризующие осенний период

В хантыйской языковой картине мира, о внешних проявлениях наступления осеннего периода именуется выражением: *Төрәм сўс хө пелкэв пела керләсэв* 'время наступления осенней поры' (букв. время, осень, мужчины его в сторону повернули).

При описании красоты осенней природы также использовались соответствующие художественно-поэтические формулы, эпитеты:

- *Төрәм сўс хө пелкәла хойталән, Сухәң мўв най Аңкийән, лыптаң олһаң ар йўхәл, лепсәң олһаң ар йўхәл, Төрәм ньўлт йўх лапәт шир хурам лўв тәрмәтәл* (Букв.: Торум когда в сторону осеннего мужчины повернет) Матушка-земля в золотом одеянии: лиственные деревья, хвою имеющие деревья, Небесной радуги семи цветами украшает [13, с. 74].
- Если осень короткая и сопровождается сильными заморозками, при этом застывает земля и снега нет, ханты говорят: *Хорыйән кўры хәрәс йәм сўс, войийән кўры хәрәс йәм сўсверәс* (букв.: ноге бычка щедрая хорошая осень сделалась);
- Если осень долгая, затяжная, сопровождается дождями, то говорят: *ньўр йиңки сөнән омәсса, йиңки сөн сөһтылэс тәм сўсэн* (букв.: как с водой чуман поставили, с водой чумана углы делала эта осень).

В старину сказки обычно начинали рассказывать в осенние долгие вечера, приведем некоторые образные выражения:

- *Моһщэв, йис путрэв ньаләм-тура пунләв сәр* 'Сказки, предания (букв.: на язык-голос положим) расскажем;
- *Моһщэв, йис путрэв лапәт көрт елты ат мәнләт* (букв.: сказки, предания-легенды чтобы через семь стойбищ прошли). Данное выражение раскрывает значение, сказки, легенды передаются из уст в уста;
- *Моһщи хирыйәм иса пәнән ши өхәл пўшийән ши төтгьеләм* (Букв.: мешочек со сказками всегда собой, в задней части нарты вожу) о человеке знающим сказки, который может любое время воспроизвести.

Для народа ханты наиболее важной является антропоцентрическая характеристика осеннего сезона, поскольку огромное значение уделяется деятельности людей в это время года. В первую очередь, основным занятием была подготовка к охотничьему сезону. Приведем выражения, ха-

рактизирующие данный вид деятельности человека.

- *Пўн шөпән омәсты вой муйа вэллэ* 'Ханты придерживались определенных охотничьих правил, если у зверя мех не созрел, т.е. не достиг определенного качества (букв.: до половины шерсти сидящий зверь), такое животное не следует добывать;
- *Мўв-автэн вой-хўл пўнэл тәрматсәллэ* (букв.: земля-природа пополнила мех зверя) – полностью созрел мех зверя, наступило время охоты;
- *Вой-хўл пәнтэн нуви рава хәншаньщәс* (букв.: зверя-рыбы след на белой пороше нарисовался) – выпал первый снег, и можно разглядеть следы зверей.

Заключение

Мы рассмотрели образные выражения, используемые в разговорном языке и в фольклорных произведениях казымских хантов, которые связаны с календарным циклом и с их хозяйственной деятельностью. В данных примерах отражен менталитет народа ханты. Результат трудовой деятельности человека не подвергается прямой критике, дается лишь косвенная характеристика ленивого человека, т.е. намек на отсутствие дров, недобросовестно построенный дом (изба). Не указывается и положительный результат работы, в тексте ярко выражена эмотивная лексика: радость от хорошо выполненной работы. Также ханты придерживались определенных охотничьих правил, которые позволяли экономно относиться к природным ресурсам, и вели наблюдения за циклическими изменениями в природе.

Анализ, проведенный на основе языкового и устного народного творчества хантов, позволил сформировать общее представление об особенностях художественного восприятия мира, о системных связях репрезентаций, возникающих благодаря их тематическому единству.

Литература

1. Бахронова Д.К. Метафоры в языковой картине мира (на материале английского и испанского языков) / Д.К. Бахронова, З.Д. Рахимжонов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 1 (291). – С. 225–228. – URL: <https://moluch.ru/archive/291/65803/> (дата обращения: 19.12.2024).
2. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику / В.А. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2007. 296 с.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с. 4.
4. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: сборник / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз.; вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 5–32.
5. Бородулина Н.Ю. Метафора в экономике vs экономическая метафора // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 2 (44). Ч. 1. С. 40–43.
6. Меньшикова Е.Е. Образно-метафорическая репрезентация природного ландшафта в рекламном туристическом нарративе//Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 2. С. 194–198.
7. Иванова Е.В. Персонификация природы в медийном дискурсе // Политическая лингвистика. 2010. № 1. С. 159–162.
8. Абдыжапарова М.И., Баранова И.В. Антропоморфная метафора как отражение специфики языковой картины мира в художественном дискурсе писателей малых народов Севера: на примере произведений А.П. Неркаги, Е.Д. Айпина // Гуманитарный научный вестник. 2022. № 6. С. 107–114. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/06/Abdyzharova.pdf> (Дата обращения: 18.03.2025 г.).
9. Меньшикова Е.Е. Образное описание атмосферных явлений в рекламном туристическом нарративе//Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 5(83). Ч. 1. С.132–135.
10. Соловар В.Н. Национальная специфика фрагментов языковой картины мира «Явления природы» (на материале казымского диалекта хантыйского языка) Вестник Кемеровского университета, 2012. – № 4 (52) Т. 4. – С. 155–162.
11. Каксина Е.Д. Наименования месяцев народного календаря хантов бассейна реки Казым // Культурная жизнь Юга России. – 2018. – № 3 (70). – С. 121–127.
12. Каксина Е.Д., Бурыкин А.А. Представление о Громе и грозе в культуре казымских ханты Вестник Угроведения. – 2015. – № 2 (21). – С. 46–52.
13. Каксина Е.Д. Представление о Земле в фольклоре казымских хантов // Культура и цивилизация. 2024. Том 14. № 3А. С. 70–79.

FIGURATIVE AND METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE NATURAL LANDSCAPE IN THE LINGUISTIC PICTURE OF THE KHANTY WORLD

Kaksina E.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development, Beloyarsk Branch

The article is devoted to the study of figurative and metaphorical means of representing the natural landscape and climatic conditions that are associated with the territory of residence and economic activity of the Khanty ethnos. They reflect ancient ideas, customs and beliefs, features of life associated with the seasonal, industrial and spiritual life of the people at different stages of their historical path. In this article, we will try to analyze figurative words and expressions associated with the seasonal production activities of the Khanty people, beliefs, as well as phraseological expressions used in colloquial speech and presented in the folklore works of the Kazym Khanty.

Keywords: Khanty, worldview, folklore, figurative expressions, winter, autumn, summer.

References

1. Bahronova D. K., Rakhimjonova Z.D. Metaphors in the Language Picture of the World (Based on the Material of the English and Spanish Languages). – Text: immediate // Young scientist. – 2020. – № 1 (291). – P. 225–228. – URL: <https://moluch.ru/archive/291/65803/> (data obrashcheniya: 19.12.2024).
2. Maslova V.A. Vvedenie v kognitivnyu lingvistiku [Introduction to cognitive linguistics]. Moscow: Flint: Nauka, 2007. 296 p. (In Russian)
3. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka [Language and the world of man]. Moscow, Languages of Russian Culture Publ., 1999. 896 p. 4.
4. Arutyunova N.D. Metaphor and discourse // Theory of metaphor: collection / transl. from English, French, German, Spanish, Polish. Armenian.; introduction. st. i sost. N.D. Arutyunova; ed. by N.D. Arutyunova and M.A. Zhurinskaya. Moscow, Progress Publ., 1990. Pp. 5–32.
5. Borodulina N.Y. Metaphor in Economics vs Economic Metaphor // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. 2015. № 2 (44). Part 1. Pp. 40–43.
6. Menshikova E.E. Figurative and Metaphorical Representation of Natural Landscape in the Advertising Tourist Narrative. A question of theory and practice. Tambov: Gramota, 2019. Volume 12. Issue 2. Pp. 194–198.
7. Ivanova E.V. Personification of nature in media discourse. 2010. № 1. Pp. 159–162.
8. Abdyzhaparova M.I., Baranova I.V. Anthropomorphic metaphor as a reflection of the specifics of the language picture of the world in the artistic discourse of writers of the small peoples of the North: on the example of the works of A.P. Nerkaga, E.D. Aipin // Humanitarian Scientific Bulletin. 2022. № 6. Pp. 107–114. Available at: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/06/Abdyzhaparova.pdf> (Accessed: 18.03.2025).
9. Menshikova E.E. Figurative description of atmospheric phenomena in the advertising tourist narrative. A question of theory and practice. Tambov: Gramota, 2018.No 5 (83). Part 1, pp. 132–135.
10. Solovov V.N. National Specificity of Fragments of the Language Picture of the World “Phenomena of Nature” (Based on the Kazym Dialect of the Khanty Language) Bulletin of Kemerovo University, 2012. – No 4 (52) T. 4. – P. 155–162.
11. Kaksina E.D. Names of the Months of the Khanty Folk Calendar of the Kazym River Basin // Cultural Life of the South of Russia. – 2018. – № 3 (70). – P. 121–127.
12. Kaksina E.D., Burykin A.A. Representation of Thunder and Thunderstorm in the Culture of the Kazym Khanty: Bulletin of Ugric Studies. – 2015. – № 2 (21). – P. 46–52.
13. Kaksina E.D. Predstavlenie o Zemle v folklore kazymskikh khanty [Representation of the Earth in the folklore of the Kazym Khanty]. 2024. Volume 14. No 3A. P. 70–79.

Словесное действие в литературной композиции в ходе творческо-педагогического процесса

Князькина Наталья Хуснуловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры театрального искусства и социокультурных процессов Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского

В ходе творческо-педагогического процесса выявлены важные аспекты сопровождающие развитие словесного действия в работе над литературной композицией. Учитываются трудности при освоении материала, который состоит из различных литературных жанров. Раскрыты в учебной работе проблемы актуальности материала, а также при распределении репертуара учтены личностные особенности исполнителей. Особое внимание в работе уделяется освоению поэтического материала, его осмыслению, изучению биографии автора и истории стиха. Решаются задачи: обучение студентов поэтапному освоению структуры композиции; закрепляется умение передавать авторский замысел и осуществлять связи драматургических частей. Важным итогом работы является целенаправленное словесное действие, неуклонно ведущее к перспективе.

Ключевые слова: «актуальность темы», «осмысление поэзии», «структура композиции», «словесное действие», «движение к перспективе».

Обоснование выбора темы

В ходе творческо-педагогического процесса надо выявить важные аспекты сопровождающие развитие словесного действия в работе над литературной композицией. Необходимо учитывать трудности при освоении материала, который состоит из различных литературных жанров. Раскрыть в учебной работе проблемы актуальности материала, а также соотнести распределение репертуара среди исполнителей на основе их личностных особенностей. Особое внимание в работе стоит уделить освоению поэтического материала (технике чтения), его осмыслению, изучению биографии автора и истории стиха. Задача педагога научить студентов поэтапно осваивать структуру композиции, передавать авторский замысел, осуществлять связи драматургических частей. Важным итогом работы является целенаправленное словесное действие, неуклонно ведущее к перспективе.

В работе над литературной композицией мы соприкасаемся с различными литературными жанрами: прозой, поэзией, и даже документальными текстами.

В разработанной нами постановке весь материал объединяется по законам композиционного построения в художественное целое. Состоит композиция из фрагментов литературных произведений, отрывков из поэзии, и небольших текстов из документальной литературы.

При выборе исполнительского материала в творческо-педагогическом процессе необходимо соблюдать определенные условия.

«Первое условие – актуальность материала, его высокое идейно-художественное звучание» [1, с. 48]. Перед поиском нужных авторов и текстов педагог ведет с курсом беседу о выбранной теме и ее актуальности. Студентам надо научиться читать материал с позиции современной проблемы, которая волнует сегодня наше общество. Например, стихотворение С. Михалкова «Стон земли».

Вращаясь в космосе, в плену своей орбиты,
Не год, не два, а миллиарды лет,
Я так устала... Плоть моя покрыта
Рубцами ран – живого места нет!
Зачем друг друга люди так боятся,
Что позабыли о самой Земле?
Ведь я могу погибнуть и остаться

Обугленной песчинкой в дымной мгле. (С. Михалков «Стон земли»)

Этим стихотворением начинается наша композиция и проблема налицо, всем понятно, что наша планета земля в опасности. Исполняя эти стихи Сергея Михалкова, мы совершаем речевое действие: предостеречь людей от угрозы ядерной катастрофы, от чувства злобы и собственничества, напомнить человеку о том, что он – высшее существо, достойное жить на земле, а не сгорать в огне войны.

Целесообразно, чтобы рабочий материал участники композиции сами подбирали, ведь важно, чтобы он нравился исполнителям, был понятен, волновал их и вызывал стремление осваивать этот текст в репетициях. Тогда процесс поиска словесного действия будет более продуктивным.

Кроме того, успех в работе над словесным действием зависит еще от одного фактора: от соответствия материала конкретному студенту, (его личностным особенностям), в том числе его голосу, физиологической фактуре, а также есть материал, который могут читать только парни, а иной – только девушки. Например, стихотворение Дмитрия Кедрина «Глухота» (1941) предназначено для чтения от мужского лица.

Парень

Война бетховенским пером
Чудовищные ноты пишет,
Её октав железный гром
Мертвец в гробу – и тот услышит!
Но что за уши мне даны?
Оглохший в громе этих схваток,
Из всей симфонии войны
Я слышу только плач солдаток.

Словесное действие идет от лица поэта, человека мужественного, сильного, способного проклинать войну, осуждать войну и в то же время видеть плач и горе солдаток.

Следующий эпизод – начало войны, застал выпускников 10 класса танцующих на городской площади вальс. Тексты читают соответственно: девушка и юноша.

Девушка

Первое взрослое платье надела,
Первые туфли на каблуке.
Ах, этот вальс танцевать так хотелось! —
Бусы и ленты, рука в руке!

Юноша

Бал выпускной закружил нас с тобою,
Вот и заря в проеме окна!

Чтение сопровождается видеоряд: Куранты мирной жизни. Виды Москвы. Кинокадры о начале войны. У репродуктора собираются люди, многие не знали, что началась война. Девушка читает на фоне кадров.

Девушка

Нет, не заря, это зарево боя!
Это июнь – двадцать второе,
Год сорок первый – война...

Все

Война, война, война.

Вместе с тем, студенты осваивают этап работы над стихотворными текстами. Будущие актеры

и режиссеры должны знать и любить поэзию, читая стихи – владеть их «стихией». Это значит, надо познать особенности стихотворной формы, законы стихосложения, попутно овладевая идейно-действенным анализом стиха, в итоге эта работа позволит овладеть стихами, «их эмоционально-образным строем, их ритмическим импульсом» [2, с. 121].

Педагогу по предмету «Сценическая речь» надо знать, как устранять ошибки исполнителей стихов и с чего начинать эту работу. Сначала нужно ознакомиться с творчеством поэтов, изучить их биографии, понять замысел конкретного стиха, раскрыть для себя его внутренний мир: мир стремлений, увлечений, чувств, мыслей...

В результате изучения теории стиха, работы с автором, практических занятий с педагогом, полной осмысленности содержания произведения – студент не будет читать стих, как прозу, и не будет чеканить рифмы или распевать поэтические строки. Постепенно ученик освоит методику чтения стиха, важно еще, чтобы он отличал «напевность» стиха от «разговорности».

Большое внимание уделял работе над стихом режиссер и педагог А.Д. Дикий. «Нужно специально заниматься стихом. Нужно без счета тренировать актеров в практике современного произношения, приучать их «думать в стихе». Нужно развивать дыхание, артикуляцию ставить голоса, воспитывать в актере чувство ритма, рифмы, мелодики» [3, с. 323].

Работая над литературной композицией, необходимо открыть для себя автора стиха, проследить его судьбу, понять, что стоит за текстом, какие эпизоды или моменты личной жизни отражены в нем (табл. 1).

Таблица 1. Текст стиха и информация, стоящая за текстом

Информация про автора стиха	Отрывок из стихотворения
Поэтесса Юлия Друнина родилась 10 мая 1924 года, и на ее долю пришлось Великая Отечественная война. В свое время Юлия очень сожалела, что была молоденькой девочкой и не смогла участвовать в исторических событиях тех лет: при спасении челюскинцев, при покорении полюса, в военной операции в Испании. И думала тогда, что в ее жизни уже не будет места подвигу, но она ошибалась. Ей, восемнадцатилетней девушке, пришлось многое пережить. В тяжелейшем сорок втором году, против желания родителей, она ушла добровольцем на фронт. Воспитанная в интеллигентной семье, избалованная девчонка попадает в тяжелейшие военные условия: в пехоту, в холод, грязь и другие лишения военной жизни.	Какие <u>удивительные</u> лица Военкоматы видели тогда! Текла <u>красавиц</u> юных <u>череды</u> . (Казалось), выпал жребий им <u>родиться</u> В пуховиках <u>дворянского</u> <u>гнезда</u> . (Казалось), утонченность им <u>столетья</u> Вложили в <u>потушь</u> , в жесты, в лёгкий <u>стан</u> . Где <u>взяли</u> эту статью <u>рабочих</u> дети И <u>крепостных</u> , праправ- нучки <u>крестьян</u> ?... Всё <u>шли</u> и <u>шли</u> : из сред- ней <u>школы</u> , Из <u>филфаков</u> , из <u>МЭИ</u> и из <u>МАИ</u> — Цвет <u>юности</u> , элита <u>комсомола</u> , Тургеневские <u>девушки</u> мои. (Ю. Друнина)

Словесное целенаправленное действие чтеца зависит от композиционной организации литературного материала. Художественное произведение, составленное нами из различных литературных жанров, опирается главным образом на поэтический материал. Он занимает лидирующую позицию, остальной материал имеет второстепенное значение пояснительного характера. «Чтобы слушатели восприняли материал, очень важно верно его выстроить» [4, с.53]. Именно от строения композиционной модели зависит восприятие данного произведения зрителями. Композиционная структура не терпит монотонности, проще говоря – это «то взлет, то падение». Вместе с тем, литературная композиция, это цельное произведение. «Выражаясь словами Аристотеля, целое есть то, что имеет начало, середину и конец» [5, с. 11]. В качестве элементов литературной композиции будем рассматривать следующие части: Экспозиция – 1-я часть; Завязка – 2-я часть; Развитие действия – 3-я часть; Развитие действия – 4-я часть; Кульминация – 5-я часть; Развязка – 6-я часть; Финал – 7-я часть. «Эти драматургические части дают ощущение цельности, законченности композиции» [6, с. 12]. Задача педагога вместе со студентами освоить структуру композиции и уверенно идти по ней к перспективе, передавая авторский замысел, сохраняя при этом композиционные связи (табл. 2).

Таблица 2. Драматургическое расположение материала в литературной композиции

Элементы композиции	Композиционные части стихов
Экспозиция 1-я часть «Земля в опасности»	Я так устала... Плоть моя покрыта Рубцами ран – живого места нет! Зачем друг друга люди так боятся, Что позабыли о самой Земле? (С. Михалков «Стон земли».)
Завязка 2-я часть «Заполыхала война»	Голос уверенно-строгий Сразу узнала страна. Утром у нас на пороге Заполыхала I война. (Сидоренко Н. «Мирно страна проснулась»)
Развитие действия 3-я часть «Тургеневские девушки и война»	Всё шли и шли: из средней школы, Из филфаков, из МЭИ и из МАИ — Цвет юности, элита комсомола, Тургеневские девушки мои. (Ю. Друнина)
Развитие действия 4-я часть «Все заботы – на плечи женщины»	И всё без конца и без счёта — Печали, труды и заботы Пришлись на тебя на одну. (М. Исаковский «Русской женщине»)
Кульминация 5-я часть «Гибель девушки-солдата»	И мука бесцветные губы Смертельным огнем запекла. Сквозь белые сжатые зубы Багровая струйка текла. (М. Дудин «Песня незнакомой девочке»)

Элементы композиции	Композиционные части стихов
Развязка 6-я часть «Скоро Победа!»	«Ты продержись, родненький, ты потерпи, миленький. Думаешь, славный мой, не страшна мне война? Ты потерпи, миленький, ты продержись! Скоро победа! Ты видишь, какая весна?» (Д. Доминик «Милосердие»)
Финал 7-я часть «В мир приходит женщина, Чтобы мир спасти.»	В мир приходит женщина, Чтоб свечу зажечь. В мир приходит женщина, Чтоб очаг беречь. В мир приходит женщина. Чтоб любимой быть. В мир приходит женщина, Чтоб детей родить. В мир приходит женщина, Чтоб цветком цвести. В мир приходит женщина, Чтобы мир! спасти. (Л. Петракова)

Изучив в репетиционном процессе содержание композиции, исполнители должны раскрыть атмосферу событий, расставить нужные акценты, подвести зрителя к финалу и сделать философское обобщение: В мир приходит женщина, / Чтоб детей родить. В мир приходит женщина, / Чтоб цветком цвести. В мир приходит женщина, / Чтобы мир спасти. (Л. Петракова). Мысль звучит емко: – от прямого назначения женщины (рождения детей), до обобщенной философской мысли (спасение земли от глобальных разрушений).

Задача чтеца наполнить литературный материал словесным действием. Словесное действие – «это один из моментов процесса речи, превращающий простое слово-говорение в подлинное продуктивное и целесообразное действие. Слово не насыщенное изнутри и взятое отдельно, само по себе является простым звуком» [7, с. 91]. Слово, насыщенное мыслью передает самые разные позиции и способно изменить мировоззрение человека.

Кроме того, словесное действие происходит на основе конкретных, ярких видений исполнителя, которые выстраиваются в его воображении по ходу чтения текста. «И здесь особую роль приобретает умение заражать своими видениями, воздействовать словом на слушателя, убеждать его, заинтересовывать существом события» [8, с. 21].

Например, русские женщины и девушки ожидая на колхозном поле почтальона, читают текст на своих конкретных видениях, глядя вдаль. Каждая женщина и девушка ждет письмо от своего: сына, мужа, брата, отца, парня.

Так случилось – мужчины ушли,
Побросали посевы до срока.
Вот их больше не видно из окон —

Растворились в пыли.
 Вытекают из колоса зерна —
 Это слезы несжатых полей,
 И холодные ветры проворно
Потекли из щелей.
 Все единою болью болит,
 И звучит с каждым днем непрестанней
 Вековечный надрыв причитаний
 Отголоском старинных молитв.
 Мы вас встретим и пеших, и конных,
Утомленных, нецелых — любых, —
 (Только б) не пустота похоронных,
 Не предчувствие их! (В. Высотский 1971 г.)

Читая данный поэтический текст, исполнители создают глубокую психологическую атмосферу: обстановку затянувшегося ожидания письма, в этой работе подключается оценка происходящего, она приобретает активный характер и находит связь с сознанием слушателей. Целенаправленное словесное действие в литературной композиции сопровождается выполнением конкретной задачи движущей весь поэтический материал к перспективе.

Литература

1. Савкова З.В. «Поэзия на самодеятельной сцене» Методические материалы. ЛГИК имени Н.К. Крупской. Ленинград – 1990 г. 84 с.
2. Сценическая речь: Учебник / Под ред. И.П. Козляниновой и И.Ю. Промтовой. 6-е изд., испр. и доп. М.: Российский университет театрального искусства – ГИТИС, 2011. – 558 с.
3. Дикий А.Д. Избранное. М., 1976. С. 323
4. Савкова З.В. «Поэзия на самодеятельной сцене» Методические материалы. ЛГИК имени Н.К. Крупской. Ленинград – 1990 г. 84 с.
5. Вановская Е.В. Литературная композиция и Монтаж на Самодеятельной сцене. Методическая разработка. ЛГИК имени Н.К. Крупской. Ленинград – 1989 г. 80 с.
6. Вановская Е.В. Литературная композиция и Монтаж на Самодеятельной сцене. Методи-

ческая разработка. ЛГИК имени Н.К. Крупской. Ленинград – 1989 г. 80 с.

7. Основы Системы Станиславского: Учебное пособие / Авт. – сост. Н.В. Киселева, В.А. Фролов. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 128 с.
8. Сценическая речь: Учебник / Под ред. И.П. Козляниновой и И.Ю. Промтовой. 6-е изд., испр. и доп. М.: Российский университет театрального искусства – ГИТИС, 2011. – 558 с.

VERBAL ACTION IN A LITERARY COMPOSITION DURING CREATIVE-PEDAGOGICAL PROCESS

Knjazkina N.H.

Omsk state university of F.M. Dostoevsky

During creative-pedagogical process prominent aspects accompanying development of verbal action in work on a literary composition are revealed. Difficulties are considered at development of a material which consists of various literary genres. Are opened in study of a problem of an urgency of a material, and also at repertoire distribution personal features of executors are considered. The special attention in work is given to development of a poetic material, its judgement, studying of the biography of the author and verse history. Problems are solved: training of students to stage-by-stage development of structure of a composition; ability to transfer an author's plan is fixed and to carry out communications of dramaturgic parts. The important result of work is the purposeful verbal action steadily conducting to prospect.

Keywords: «a theme urgency», «judgement of poetry», «composition structure», «verbal action», «movement to prospect».

References

1. Savkova Z.V. «Poetry on an amateur scene» Methodical materials. ЛГИК N.K. Krupsky's name. Leningrad – 1990 84 with.
2. Scenic speech: the Textbook / Under the editorship of I.P. Kozljaninovoij and I.J.promtovoij. 6 изд., испр. And доп. M: the Russian university of a theatrical art – GITIS, 2011. – 558 with.
3. Wild A.D.select. M, 1976. With. 323.
4. Savkova Z.V. «Poetry on an amateur scene» Methodical materials. ЛГИК N.K. Krupsky's name. Leningrad – 1990 84 with.
5. Vanovsky E.V.literary a composition and Installation on the Amateur scene. Methodical working out. ЛГИК N.K. Krupsky's name. Leningrad – 1989 80 with.
6. Vanovsky E.V.literary a composition and Installation on the Amateur scene. Methodical working out. ЛГИК N.K. Krupsky's name. Leningrad – 1989 80 with.
7. Bases of System of Stanislavsky: the Manual / the Bus – сост. N.V. Kiselyov, Century And Frolov. – Rostov н/Д: the Phoenix, 2000. – 128 with.
8. Scenic speech: the Textbook / Under the editorship of I.P. Kozljaninovoij and I.J.promtovoij. 6 изд., испр. And доп. M: the Russian university of a theatrical art – GITIS, 2011. – 558 with.

Средства реализации стратегий дискурсивного воздействия в пропагандистском медиадискурсе (на материале статей СМИ на английском, немецком и украинском языках)

Кузнецова Юлия Александровна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Военный университет имени князя Александра Невского
МО РФ
E-mail: yulya.perekhod@mail.ru

Настоящая статья посвящена исследованию пропаганды и пропагандистского медиадискурса, в частности, анализу фасциативной, суггестивной и персуазивной стратегий дискурсивного воздействия, используемых в антироссийском пропагандистском дискурсе западных и украинских СМИ. Целью исследования стало выявление средств реализации стратегий дискурсивного воздействия, применяемых для формирования негативного образа России и россиян в глобальном мировом сообществе. В результате исследования были описаны наиболее частотно используемые вербальные и невербальные средства приведенных стратегий. Применение описательного метода, метода контекстуального и компонентного анализа, а также дискурсивного анализа позволило продемонстрировать, что взаимосвязанное использование вербальных и невербальных средств актуализации указанных стратегий представляет собой эффективный механизм пропаганды. Особое внимание уделено анализу конкретных эмпирических примеров, иллюстрирующих реализацию стратегий фасциации, суггестии и персуазии в процессе манипуляции общественным мнением. Источниками материала исследования послужили статьи СМИ на английском, немецком и украинском языках, связанные с проведением специальной военной операции ВС РФ на Украине за период с 24 февраля 2022 года по настоящее время. Результаты исследования могут быть использованы для разработки методов противодействия деструктивному информационному воздействию.

Ключевые слова: пропаганда, пропагандистский медиадискурс, дискурсивное воздействие, фасциация, суггестия, персуазия.

Введение

В современных условиях доминирования цифровой среды, характеризующейся интенсивным информационно-психологическим воздействием, пропаганда становится значимым объектом лингвистического анализа. Рассмотрение пропаганды в качестве текста, интегрированного в систему прагматических, социокультурных и психологических факторов, обуславливает целесообразность применения дискурсивного подхода к ее исследованию.

Материалы и методы

Для проведения исследования были отобраны и проанализированы методами дискурс-анализа и контент-анализа 30 статей, опубликованных в период с 24 февраля 2022 года по настоящее время в СМИ на английском (*The Guardian, Daily Mail, The Independent, BBC News*), немецком (*die Zeit, der Tagesspiegel, Bild, der Spiegel*) и украинском (*ТСН, Українська правда, Уніан*) языках. Материалом исследования послужили статьи, освещающие специальную военную операцию (СВО), проводимую Вооруженными Силами Российской Федерации на территории Украины. Путем сплошной выборки из массива текстов были извлечены и систематизированы по речевым стратегиям дискурсивного воздействия 35 примеров языковых средств воздействия. В процессе анализа отобранных средств реализации стратегий дискурсивного воздействия применялся метод лингвистического описания, использованный для интерпретации полученных эмпирических данных.

Литературный обзор

Исходя из определений дискурса, согласно которым данное явление представляет собой сложное коммуникативное явление в сочетании с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими экстралингвистическими факторами (Н.Д. Арутюнова [1], О.И. Калинин [2], Е.Р. Корниенко [3], С.Л. Кушнерук [4], М.Н. Федулова [5] и др.), мы полагаем, что пропаганда может быть охарактеризована как коммуникативный феномен, представляющий собой дискурс.

Так, Л.П. Бурмистрова в своем исследовании пропагандистского дискурса определяет данное явление как «механизм воздействия на массовое сознание... динамический процесс социальных отношений, протекающий в форме коммуникативно-

го воздействия социальных субъектов, где социальные субъекты могут быть представлены как отдельными индивидуумами, так и группами индивидуумов» [6, с. 77–78].

Придерживаясь процессуального подхода, Е.С. Кубрякова [7, с. 131] определяет пропагандистский дискурс как динамичный процесс, протекающий в заданных временных рамках с конкретными типами социальной деятельности, ориентированной на достижение определенных целей и задач, с учетом социокультурных и индивидуальных параметров коммуникации. Данная дефиниция позволяет рассматривать пропагандистский дискурс как социально обусловленную деятельность, имеющую целевую направленность и реализуемую в определенных временных границах.

Способность пропагандистского дискурса к интеграции в медиасреду, в которой он приобретает более структурированную форму, обуславливает существование пропагандистского медиадискурса. Пропагандистский медиадискурс, по мнению Е.Г. Малышевой и О.С. Рогалевой, – это систематический процесс создания медиатекстов, направленный на инкорпорирование в массовое сознание однозначных и безальтернативных представлений об идеологических доминантах, базовых принципах и идеях политических субъектов [8, с. 550]. Основной целью данного процесса является управление массовым сознанием, конструирование или переконструирование картины мира реципиента, а также формирование политически мотивированных моделей поведения, исключающих альтернативные интерпретации и стимулирующих определенные политические действия с использованием различных стратегий речевого воздействия.

Существующие в современной лингвистической науке теории речевого воздействия обосновывают многогранный сложный характер данного явления. Ряд исследователей (О.А. Погорецкая [9], О.А. Червякова [10], Н.В. Иванов и О.И. Калинин [11] и др.) сходятся во мнении, что речевое воздействие включает в себя два взаимосвязанных аспекта – рациональный и эмоционально-субъективный, которые в последствии сливаются в единую систему дискурсивного воздействия.

Знание и понимание как рациональной, так и эмоционально-субъективной стороны речевого воздействия, а также возможности их взаимодействия в реальной коммуникации, на наш взгляд, особенно актуально при анализе медиатекстов. В таких видах медиатекстов, как реклама, политика, пропаганда и многих других, дискурсивные акторы нацелены на то, чтобы оказать влияние на аудиторию, что обуславливает их стремление более детально подходить к выбору стратегий воздействия.

Так, О.И. Калинин и Н.В. Иванов выделяют 4 основные стратегии речевого воздействия: аттракцию, фасцинацию, суггестию и персуазию [11, с. 86]. Авторы считают, что аттракция направлена на привлечение внимание реципиента за счет внешней привлекательности формы сообщения;

фасцинация имеет целью вызвать эмоциональный отклик аудитории за счет актуализации внутренней содержательной стороны воздействия; суггестия проявляется в форме скрытого внушения; персуазия нацелена на воздействие на адресата, опираясь на рациональное обоснование.

О.А. Червякова выделяет 4 стратегии дискурсивного воздействия: фасциативную, суггестивную, персуазивную и манипулятивную [10].

Так, согласно исследованию автора, на первом этапе, осуществляется фасцинация – процесс, направленный на преодоление невнимания и побуждение интереса реципиента к медиасообщению, с целью фокусировки его внимания на представляемой информации. Последующий этап суггестии предполагает формирование эмоционального убеждения, которое апеллирует к иррациональным аспектам сознания адресата. На третьем этапе, целью которого является преодоление недоверия, применяется персуазия, основанная на рациональной аргументации, дополненной эмоциональными компонентами, усиливая убедительность сообщения. Заключительный этап представляет собой манипуляцию, осуществляемую через скрытые механизмы воздействия, направленные на изменение мнения и поведения реципиента, зачастую в ущерб его собственным интересам [10, с. 70–79].

Основываясь на исследовании, проведенном О.И. Калининым, Н.В. Ивановым и О.А. Червяковой в отношении структуры реализации стратегий дискурсивного воздействия в политическом и военно-политическом медиадискурсе, проведем собственный анализ этапов дискурсивного воздействия, оказываемого дискурсивным актором в пропагандистском медиадискурсе. Стоит отметить, что за основу настоящего исследования мы взяли три стратегии дискурсивного воздействия (фасцинация, суггестия, персуазия), которые, на наш взгляд, наиболее полно отражают специфику воздействия в пропагандистском медиадискурсе.

Результаты

Фасцинация играет определяющую роль в формировании перцептивных предпосылок для эффективного восприятия информации, обеспечивая привлечение внимания и преодоление барьера невнимания за счет повышения привлекательности медиасообщения.

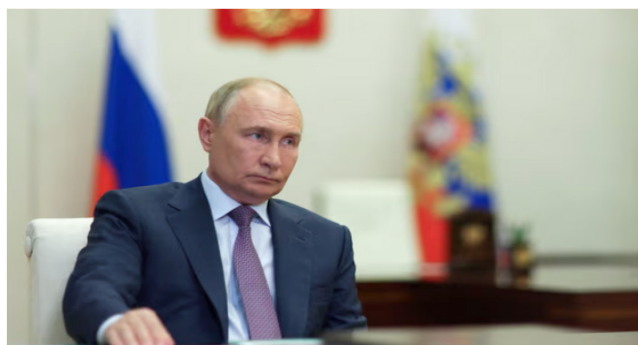
В рамках исследования механизмов формирования фасцинации Е.И. Абрамова предлагает двухуровневую модель реализации фасциативной стратегии, позволяющую осуществить более детальный анализ данного процесса: «языковой» уровень, характеризующийся использованием разнообразных стилистических приемов, включением иноязычных элементов, применением архаизмов и окказионализмов, использованием профессионального и социального жаргона, оценочных или субъективных лексем, а также мани-

пулированием тональностью, ритмической организацией текста или высказывания, повторами, аллюзиями и использованием дискурсивных техник; и «визуальный» уровень, обусловленный особенностями графического оформления, пространственной организацией текста и использованием определенной цветовой палитры [12, с. 5].

Приведем примеры средств реализации стратегии фасцинирующего воздействия в пропагандистском медиадискурсе.

В антироссийском пропагандистском медиадискурсе фасцинирующий эффект достигается, в частности, посредством использования визуальных образов Президентов Российской Федерации В.В. Путина и Украины В. Зеленского. Помимо этого, в качестве визуального материала активно применяются фотографии военной техники, личного состава вооруженных сил, результатов военных операций и сторонников Украины.

Образ В.В. Путина чаще всего формируется посредством одиночных изображений, что способствует созданию атмосферы напряженности и подкрепляет представление о нём как об изолированном российском лидере. Президент Украины, напротив, обычно изображается в контексте взаимодействия с другими политическими лидерами и представителями зарубежных государств (Рис. 1).



❏ Vladimir Putin has been in power as prime minister or president for a quarter of a century.
Photograph: Gavril Grigorov/AFP/Getty Images



❏ Keir Starmer and Volodymyr Zelenskyy shake hands at a meeting of the UK cabinet last month
Photograph: Richard Pöhle/The Times/PA

Рис. 1. (вверху) Фотоизображение к статье *“Ukraine’s invasion has exposed Putin’s messianic vision of Russia as a mirage”* («Вторжение в Украину показало, что мессианское видение Путиным России – мираж») [13]; (внизу) Фотография к статье *“Starmer pledges UK support to Ukraine amid anniversary of independence”* («Стармер обещает Украине поддержку Великобритании в связи с годовщиной независимости») [14]

Мы допускаем, что подобное различие в визуальном оформлении новостных материалов согласуется с общей направленностью антироссийской политики западных стран, направленной на представление России как страны, отчужденной мировыми державами, а Украины, напротив, как государства, которое получает поддержку от европейских лидеров, что повышает степень убедительности представляемой информации и усиливает ее эмоциональное воздействие на аудиторию.

Фасцинация в пропагандистском медиадискурсе достигается комплексным использованием визуальных и языковых средств, включая фотографии лидеров, графическое оформление и негативную лексику. Дифференцированное представление лидеров России и Украины отражает антироссийскую направленность, а ограниченное использование аллюзий связано со сложностью интеграции субъективного мнения с объективной реальностью.

После преодоления барьера невнимания и создания предпосылок для активизации восприятия посредством фасцинации, дискурсивное воздействие переходит к этапу реализации суггестивной стратегии. В соответствии с точкой зрения О.И. Червяковой, данная стадия характеризуется ориентацией на формирование эмоционально-оценочного контекста восприятия медиатекста и эмоционального убеждения, которое воздействует на психологическую составляющую восприятия, предшествуя процессам логической обработки и критического анализа информации [10, с. 88].

На данном этапе реализации дискурсивное воздействие осуществляется посредством мобилизации эмоционально-оценочного и модального инструментария, оказывающего влияние на когнитивно-аффективную сферу реципиента, в частности, на функции когнитивного контроля. В рамках настоящего исследования, мы разделили средства реализации суггестивной стратегии по принципу их отнесенности к языковым уровням: грамматическому, стилистическому и лексическому.

К грамматическим средствам мы отнесли риторический вопрос, парцелляцию, грамматическую инверсию, а также словообразовательные средства – неологизмы, образованные путем словосложения, блендинга, морфологической трансформации и добавления аффиксов с оценочной коннотацией.

Приведем примеры грамматических средств реализации суггестивной стратегии воздействия.

Пример 1. *“Who is Margarita Simonyan, Putin’s propagandist-in-chief sanctioned by US?”* («Кто такая Маргарита Симоньян, главный пропагандист Путина под санкциями США?»)[15].

Риторический вопрос, используемый в контексте пропаганды в данном примере, инициирует когнитивный процесс, создавая у реципиента иллюзию самостоятельного анализа ситуации. Однако, несмотря на видимость предоставления свобо-

ды интерпретации, оценочная позиция автора уже имплицитно предопределяет восприятие адресата, который, полагая, что приходит к собственным умозаключениям, фактически подвергается скрытому суггестивному воздействию.

Пример 2. *“Wenn die Ukraine aufhört, sich zu verteidigen, dann ist die Ukraine am Ende und Putins Soldaten stehen an der polnischen Grenze. Wenn Putin aufhört anzugreifen, dann ist der Krieg zu Ende”* («Если Украина перестанет защищаться, то Украине конец, и солдаты Путина стоят на польской границе. Если Путин прекратит нападать, то войне конец») [16].

Приведенный пример иллюстрирует применение синтаксического параллелизма как инструмента скрытого убеждения, направленного на модификацию когнитивных и поведенческих моделей реципиента. Целью дискурсивного актора является формирование у аудитории убеждения в агрессивном характере внешней политики Российской Федерации по отношению к Украине и другим странам европейского региона.

В контексте пропагандистского медиадискурса, словосложение, как прием создания композитных слов, играет ключевую роль в реализации суггестивной стратегии. Этот прием обладает высокой степенью лаконичности, способствуя экономии языковых ресурсов, и, одновременно, за счет своей экспрессивно-эмоциональной нагрузки, формирует необходимый тон и атмосферу всего высказывания.

Приведем примеры неологизмов, образованных посредством словосложения: *das Mafaiamperium, Propagandaspektakel, країна-терорист, ran-Russia*.

Блендинг выступает в качестве продуктивного средства неологизации в современных СМИ, поскольку обеспечивает компрессию и лаконичность языковых единиц, способствуя поддержанию общей тональности нарратива. Созвучность с устойчивыми понятиями и историческими событиями облегчает формирование устойчивых ассоциаций в сознании реципиента, что соответствует задачам, решаемым в рамках пропагандистской деятельности.

К примерам блендинга отнесем следующие: *pro-putinist, рашисти, українофоб*.

В медийных текстах отмечается активное использование лексических единиц, сформированных с помощью суффиксации и несущих выраженный субъективно-оценочный характер. Подобные формы оказывают суггестивное воздействие на эмоционально-аффективную сферу адресата.

В качестве примеров отметим следующие: *pro-Russian, Putinism, putinschen, антипутінський, лднр-івський*.

Стилистические средства реализации суггестивной стратегии дискурсивного воздействия представлены применением различных стилистических средств: метафор, перифраз и дисфемизмов.

Пример 3. *“The mask of invincibility is slipping ever further, and eventually that will matter”* («Маска не-

победимости все больше сползает, и в конечном итоге это будет иметь значение») [17].

В данном примере приведена авторская метафора, описывающая субъективное отношение автора текста к Президенту РФ В.В. Путину. Данный прием ориентирован на дискредитацию Российской Федерации в глобальном политическом пространстве и акцентуацию негативных атрибутов в рамках пропагандистского медиадискурса. Эффективность суггестивного воздействия данной модели детерминирована комплексом когнитивных факторов, включая пресуппозиции, приписываемые реципиенту адресантом в процессе коммуникации.

Перифразы, используемые с целью оказания суггестивного воздействия, мы разделили на несколько тематических подгрупп:

1. Перифразы, используемые для наименования Президента РФ: *the man in charge, superman myth, der Weltführer, господар Кремля*.

2. Перифразы для номинации России: *aggressor country, der Putins Reich, агрессивный сусид*.

3. Перифрастические обозначения политической элиты России: *puppet government, das Putin-Regime, кремлівські ставленики*.

4. Именования ВС РФ посредством перифразы: *tricolours, die Invasionsarmee, російські терористи*.

5. Перифрастические обозначения действий ВС РФ на Украине: *meat-grinder, die russischen Angreifer, м'ясні штурми*.

6. Перифразы в функции именования дружественных России стран: *Bruder im Geiste, диктатори-співагресори, російська фронда*.

Таким образом, анализ выявил, что перифразированию в английском, немецком и украинском медиадискурсе преимущественно подвергаются различные объекты: в английском – Президент и армия РФ, в немецком и украинском – Россия и ее армия. Целью применения перифраз в рамках реализации суггестивной стратегии является оказание негативного воздействия на восприятие аудитории.

В исследуемом медиадискурсе дисфемизмы, как средства стилистического уровня, представлены в значительном объеме. Наибольшая концентрация дисфемистических номинаций наблюдается в отношении новых территорий, интегрированных в состав Российской Федерации (ДНР, ЛНР, Херсонская и Запорожская области, Республика Крым), а также СВО и Вооруженных сил РФ. Реализуемая посредством данных языковых средств суггестивная стратегия направлена на подрыв легитимности действий, предпринятых Российской Федерацией в процессе реинтеграции вышеуказанных территорий.

Пример 4. *“Two and a half years into Putin's murderous invasion of Ukraine, Russia faced an unpleasant reality”* («Спустя два с половиной года после убийственного вторжения Путина в Украину Россия столкнулась с неприятной реальностью») [18].

Данный пример демонстрирует дисфемизм *invasion* («вторжение»), использование которого на-

целено на то, чтобы сформировать негативное отношение читателя к СВО, создавая заведомо ложные ассоциации, не соответствующие истинным целям и задачам проведения СВО на Украине.

Таким образом, суггестивная стратегия реализуется путем постепенного усиления воздействия на подсознательном уровне реципиента, что обеспечивает переход от слабых форм влияния к более выраженным. Данная динамика способствует трансформации восприятия информации из области бессознательного в сферу осознанного декодирования, обуславливая тем самым повышение глубины и эффективности дискурсивного воздействия. Суггестивное воздействие реализуется посредством ряда стилистических средств. Использование перифраз имеет целью формирование негативного отношения у целевой аудитории. В пропагандистском медиадискурсе активно используются дисфемизмы для описания новых регионов России, СВО и армии РФ, что направлено на подрыв доверия к действиям РФ по их возвращению в свой состав. При этом, метафорические модели, используемые в рамках пропагандистского медиадискурса, направлены на дискредитацию Российской Федерации в глобальном политическом пространстве посредством акцентуации негативных атрибутов.

К средствам лексического уровня мы отнесли лексемы с оценочными и субъективными коннотациями, а также фразеологизмы.

На основе проведенного анализа антироссийского пропагандистского медиадискурса было установлено, что наиболее часто встречающимися лексемами, направленными на эмоциональное воздействие, являются следующие:

1. Лексемы, описывающие президента РФ: *boycotting, kriminelle, отруйний, кривавий*.
2. Описания внутренней политики России: *brutale, терористичний, брехливий*.
3. Описания действий ВС РФ: *murderous, blutige, zynisch, смертоносний, загарбницький*.

Так, лексемы с оценочной, экспрессивной и эмоциональной коннотацией в антироссийских пропагандистских текстах применяются для создания отрицательного имиджа России, ее руководства, политической элиты и военной силы.

Кроме того, к лексическим средствам реализации суггестивной стратегии воздействия относятся фразеологизмы, которые обладают способностью инициировать скрытые формы речевого воздействия, направленные на формирование убеждений, аргументации или оправдания определенных действий, что соответствует ключевым задачам суггестивной стратегии.

Приведем пример использования фразеологизма как средства суггестии.

Пример 5. *“Die ganze Welt würde doch aufatmen, wenn Putin endlich aufhörte zu bomben und bereit wäre, am Verhandlungstisch Platz zu nehmen”* («Весь мир вздохнул бы с облегчением, если бы Путин наконец прекратил бомбить и был готов сесть за стол переговоров») [16].

В указанном примере приведен фразеологизм *Die ganze Welt würde doch aufatmen* («Весь мир вздохнул бы с облегчением»). Он используется для выражения надежды или ожидания того, что какое-то событие или изменение принесет значительное улучшение ситуации. Посредством отсылки к тому, что эффект прекращения военных действий будет широко распространен, дискурсивный актор настраивает реципиента на негативное восприятие действий РФ и, в частности, президента России.

Таким образом, средства реализации суггестивной стратегии воздействия направлены на создание негативного ассоциативного образа России как врага, представляющего угрозу для мирового сообщества, что подрывает положение и политический статус России в глазах массового реципиента. Суггестивные средства в пропаганде используются для скрытого влияния на сознание и поведение реципиента с целью формирования желаемого мировоззрения, установок или поведенческих реакций.

На третьем этапе дискурсивного воздействия реализуется персуазивная стратегия, характеризующаяся ориентацией на рациональную аргументацию, однако допускающая интеграцию эмоционально-оценочных компонентов, направленных на реципиента. Операциональные механизмы персуазии основаны на взаимодействии рациональных и эмоциональных модулей, что обуславливает возможность применения как эксплицитных, так и имплицитных методов воздействия, направленных на достижение коммуникативных интенций автора.

К средствам реализации персуазивной стратегии дискурсивного воздействия мы, вслед за О.А. Червяковой, отнесли языковые персуазивные маркеры [10, с. 100–101].

Персуазивное воздействие в пропагандистском медиатексте преимущественно реализовано посредством применения языковых маркеров, к которым мы отнесли следующие: 1) **маркеры уверенности в знании:** *there is no doubt, says it all, allem Anschein nach, sicher, звісно, насправді, певно*; 2) **маркеры выражения мнения:** *may also have, the most likely, should take, ich denke, не варт, на мою думку*; 3) **маркеры усиления значимости:** *increasingly, precisely, unbestätigt, ebenso, щойно, неодноразово*; 4) **маркеры причинно-следственной связи:** *as a result, because of, in doing so, weil, durch, наслідки, тому що*.

Таким образом, персуазивные средства в пропаганде применяются для открытого убеждения реципиента в необходимости принятия конкретной точки зрения, изменения его взглядов или поведения в интересах дискурсивных акторов. Ключевой целью применения персуазивных языковых маркеров является формирование таких условий, при которых адресат самостоятельно усваивает приведенное мнение или убеждение, воспринимая его как собственное.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что исследование пропаганды в дискурсивном подходе сосредоточено на изучении характеристик дискурса как элемента, организующего пропаганду, с учетом различных аспектов. Лингвистика трактует дискурс как специфичную текстовую структуру, тесно связанную с психологическими, социальными, когнитивными или иными экстралингвистическими процессами. В пропагандистском медиадискурсе особое значение имеет анализ стратегий дискурсивного воздействия, играющих ведущую роль в реализации интенции авторов пропагандистских текстов. Одним из важных шагов является выделение этапов дискурсивного анализа: фасцинативного, суггестивного и персуазивного. Использование средств фасцинативного воздействия обуславливает привлечение внимания реципиента на начальном этапе за счет отклонений от норм языка и стиля в заголовочных комплексах статей СМИ, а также посредством использования фотоизображений и иллюстраций и различных аллюзивных средств с установленной пропагандистской направленностью. Суггестивная стратегия, следующая за фасцинативной, проявляется в применении скрытых воздействующих средств и фокусируется на активации эмоционально-оценочного восприятия через различные эмоциональные средства. Персуазивное воздействие направлено на убеждение и утверждение достоверности представленных идей.

Выявление и анализ средств реализации стратегий дискурсивного воздействия в пропагандистском медиадискурсе позволит сформировать ряд наиболее эффективных контрмер против деструктивного воздействия пропаганды на сознание и поведенческие паттерны реципиента.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
2. Калинин, О.И. Основы лингвопрагматического исследования политического имиджа: монография / О.И. Калинин. – Москва: КноРус, 2018. – 148 с. – ISBN 978-5-4365-2963-9. – EDN UFPCGR.
3. Корниенко, Е.Р. Дискурс как когнитивный механизм // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2019. – № 4. – С. 379–383.
4. Кушнерук, С.Л. Дискурсивный мир информационно-психологической войны: репрезентационная структура по данным корпуса / С.Л. Кушнерук // Политическая лингвистика. – 2020а. – № 5 (83). – С. 12–21.
5. Федулова, М.Н. Интерпретационная природа дискурса в социокультурном и коммуникативном измерениях (на материале английских и русских текстов судебной риторики): специальность 10.02.19. «Теория языка»: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Мария Николаевна Федулова; Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации. – Москва, 2020. 315 с.
6. Бурмистрова, Л.П. Типология иллюкативных сценариев пропагандистского дискурса / Л.П. Бурмистрова // Языковой дискурс в социальной практике. – Тверь: ТвГУ. – 2020. – С. 76–79.
7. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова // Языки славянской культуры. – Москва, 2004. – 540 с.
8. Малышева, Е.Г., Рогалева, О.С. Русский политический пропагандистский медиадискурс: определение понятия, структура и границы, характеристика субъектов / Е.Г. Малышева, О.С. Рогалева // Вопросы теории и практики журналистики. – 2023. – № 3. – С. 544–561.
9. Погорецкая, О.А. Речевая манипуляция в медиaprостранстве итальянского политического дискурса: специальность 10.02.05. «Романские языки»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ольга Андреевна Погорецкая; Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации. – Москва, 2022. 210 с.
10. Червякова, О.А. Дискурсивные средства воздействия в медийных текстах военно-политической тематики (на материале испанского языка): специальность 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ольга Александровна Червякова; Военный университет имени князя Александра Невского МО РФ. – Москва, 2024. – 170 с.
11. Иванов, Н.В. Информационное воздействие в политическом медиа дискурсе / Н.В. Иванов, О.И. Калинин // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2023. – № 3(43). – С. 76–105. – EDN IHFMAO.
12. Абрамова, Е.И. Фасцинативные приемы в текстах языкового ландшафта / Е.И. Абрамова. – Текст: непосредственный // Коммуникативные исследования. – 2019. – Т. 6. – № 4. – С. 961–973.
13. Ukraine's invasion has exposed Putin's messianic vision of Russia as a mirage // The Guardian [сайт]. – 17.08.2024. – URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/aug/17/putin-russia-ukraine-incursion-kursk> (дата обращения: 15.02.2025).
14. Starmer pledges UK support to Ukraine amid anniversary of independence // The Guardian [сайт]. – 24.08.2024. – URL: <https://www.theguardian.com/world/article/2024/aug/24/starmer>

- pledges-uk-support-to-ukraine-amid-anniversary-of-independence (дата обращения: 15.02.2025).
15. Who is Margarita Simonyan, Putin's propagandist-in-chief sanctioned by US // BBC. News [сайт]. – 05.09.2024. – URL: <https://www.bbc.com/news/articles/cn0lnw1z6yzo> (дата обращения: 15.02.2025).
 16. Baerbock macht russische Propaganda für BSW-Erfolg mitverantwortlich // Der Spiegel [сайт]. – 01.10.2024. – URL: https://www.spiegel.de/politik/deutschland/annalena-baerbock-macht-russische-propaganda-fuer-bsw-erfolg-mitverantwortlich-a-63af7f8e-9237-4936-8042-18fb850e400a?sara_ref=re-so-app-sh (дата обращения: 15.02.2025).
 17. Putin's lethally negligent failure can't be covered up. The Moscow attack leaves him weaker than ever // The Guardian [сайт]. – 25.03.2024. – URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2024/mar/25/putin-failure-moscow-attack-weaker-than-ever> (дата обращения: 15.02.2025).
 18. The Guardian view on Ukraine's Russia offensive: a bold gamble is still playing out // The Guardian [сайт]. – 13.08.2024. – URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/aug/13vladimir-putin-war-russia-ukraine-kursk> (дата обращения: 15.02.2025).

MEANS OF DISCURSIVE STRATEGIES IMPLEMENTATION IN PROPAGANDA MEDIA DISCOURSE (BASED ON ENGLISH, GERMAN AND UKRAINIAN MASS MEDIA ARTICLES)

Kuznetsova Yu.A.

Military University named after Prince Alexander Nevsky

The article studies propaganda and propaganda media discourse and analyses fascinate, suggestive and persuasive strategies of discursive influence used in anti-Russian propaganda discourse in Western and Ukrainian media. The purpose of the study is to identify the means of discursive strategies implementation applied to form negative image of Russia and Russians in the global world community. As a result of the study, the most frequently used verbal and non-verbal means of these strategies are described. The use of the descriptive method, the method of contextual, component and discursive analysis, allowed to demonstrate that the interrelated use of verbal and non-verbal means of the strategies is an effective propaganda mechanism. Particular attention is given to the analysis of specific empirical examples illustrating the implementation of fascination, suggestion, and persuasion in the process of manipulation with public opinion. The research is based on media articles related to the special military operation of the Russian Armed Forces in Ukraine for the period from February 24, 2022 to the present in English, German and Ukrainian. The results of the research can be used to develop methods to counter destructive information influence.

Keywords: propaganda, propaganda media discourse, discursive impact, fascination, suggestion, persuasion.

References

1. Arutyunova N.D. Discourse / Linguistic encyclopedic dictionary. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. pp. 136–137.
2. Kalinin O.I. Fundamentals of linguistic and pragmatic research of the political image: a monograph / O.I. Kalinin. Moscow: KnoRus, 2018. 148 p. ISBN 978-5-4365-2963-9. EDN UFGP-GR.
3. Kornienko E.R. Discourse as a cognitive mechanism // Izv. Sarath. University of Nov. ser. Ser. Philology. Journalism. 2019. No. 4. pp.379–383.

4. Kushneruk S.L. The discursive world of information and psychological warfare: a representative structure according to the corpus / S.L. Kushneruk // Political Linguistics. – 2020a. – No. 5 (83). – pp. 12–21.
5. Fedulova, M.N. The interpretative nature of discourse in socio-cultural and communicative dimensions (based on the material of English and Russian texts of judicial rhetoric): specialty 02/10/19. "Theory of Language": dissertation for the degree of Doctor of Philology / Maria Nikolaevna Fedulova; Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation. – Moscow, 2020. 315 p.
6. Burmistrova, L.P. Typology of illocutionary scenarios of propaganda discourse / L.P. Burmistrova // Linguistic discourse in social practice. Tver: TvGU, 2020, pp. 76–79.
7. Kubriakova, E.S. Language and knowledge: On the way to gaining knowledge about language: Parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in understanding the world / E.S. Kubriakova // Languages of Slavic culture. – Moscow, 2004. – 540 p.
8. Malysheva, E. G., Rogaleva, O.S. Russian political propaganda media discourse: definition of the concept, structure and boundaries, characteristics of subjects / E.G. Malysheva, O.S. Rogaleva // Questions of the theory and practice of journalism. – 2023. – No. 3. – pp. 544–561.
9. Pogoretskaia, O.A. Speech manipulation in the media space of Italian political discourse: specialty 02/10/05. "Romance Languages": dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences / Olga Andreevna Pogoretskaya; Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. – Moscow, 2022. 210 p.
10. Chervyakova, O.A. Discursive means of influence in military-political media texts (based on the Spanish language): specialty 5.9.8. Theoretical, applied and comparative linguistics: dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences / Olga Alexandrovna Chervyakova; Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation. – Moscow, 2024. – 170 p.
11. Ivanov, N.V. Information impact in political media discourse / N.V. Ivanov, O.I. Kalinin // Scientific Notes of the National Society of Applied Linguistics. – 2023. – № 3(43). – Pp. 76–105. – EDN IHFMAO.
12. Abramova, E. I. (2019). Fascinativnye priemy v tekstakh iazykovogo landschafta [Fascinate techniques in the texts of the linguistic landscape]. In *Kommunikativnye issledovaniia*, 6 (Iss. 4), 961–973. (In Russ.)
13. Ukraine's invasion has exposed Putin's messianic vision of Russia as a mirage // The Guardian [website]. – 17.08.2024. – URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/aug/17/putin-russia-ukraine-incursion-kursk> (access date: 15.02.2025).
14. Starmer pledges UK support to Ukraine amid anniversary of independence // The Guardian [website]. – 24.08.2024. – URL: <https://www.theguardian.com/world/article/2024/aug/24/starmer-pledges-uk-support-to-ukraine-amid-anniversary-of-independence> (access date: 15.02.2025).
15. Who is Margarita Simonyan, Putin's propagandist-in-chief sanctioned by US // BBC. News [website]. – 05.09.2024. – URL: <https://www.bbc.com/news/articles/cn0lnw1z6yzo> (access date: 15.02.2025).
16. Baerbock macht russische Propaganda für BSW-Erfolg mitverantwortlich // Der Spiegel [website]. – 01.10.2024. – URL: https://www.spiegel.de/politik/deutschland/annalena-baerbock-macht-russische-propaganda-fuer-bsw-erfolg-mitverantwortlich-a-63af7f8e-9237-4936-8042-18fb850e400a?sara_ref=re-so-app-sh (access date: 15.02.2025).
17. Putin's lethally negligent failure can't be covered up. The Moscow attack leaves him weaker than ever // The Guardian [website]. – 25.03.2024. – URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2024/mar/25/putin-failure-moscow-attack-weaker-than-ever> (access date: 15.02.2025).
18. The Guardian view on Ukraine's Russia offensive: a bold gamble is still playing out // The Guardian [website]. – 13.08.2024. – URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/aug/13vladimir-putin-war-russia-ukraine-kursk> (access date: 15.02.2025).

Ли Фанай,

магистрант, Харбинский научно-технический университет
E-mail: 3282128958@qq.com

Сюй Пэй,

профессор, Харбинский научно-технический университет
E-mail: 724591606@qq.com

Статья посвящена исследованию культурной картины мира в произведениях Аркадия Гайдара, одного из ключевых представителей советской детской литературы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью системного анализа культурных символов и ценностей, заложенных в творчестве Гайдара, которые до сих пор остаются недостаточно изученными. Цель работы – выявить, как Гайдар через литературные нарративы и символические практики формирует культурную картину мира, сочетающую историческую специфику и вневременные ценности. В качестве методов исследования использовались семиотический анализ, детальное прочтение текста и теория культурной картины мира. В результате исследования были выявлены ключевые культурные символы, такие как природные ландшафты, предметы и ритуалы, а также языковые нарративы, которые способствуют передаче коллективистских ценностей и моральных норм. Гипотеза исследования подтвердилась: Гайдар успешно интегрирует социалистические идеалы в детскую литературу через игровые и символические практики, что делает его произведения актуальными и в современном культурном контексте. Основные выводы работы подчеркивают важность литературных текстов как механизма передачи культурной памяти и ценностей между поколениями.

Ключевые слова: культурная картина мира; Гайдар; детская литература; коллективизм; культурные символы.

Теоретические основы и методы анализа культурной картины мира

Человек существует не только в естественном мире, но и в культурном пространстве. Это пространство является результатом символического мышления и символической деятельности человека, преобразующей природную реальность, а также представляет собой организованную многоуровневую систему, созданную в процессе длительного исторического развития. Отношения между человеком и культурным пространством носят сложный и взаимозависимый характер. С одной стороны, пространственные модели культуры – это продукт коллективного интеллектуального творчества человечества. С другой стороны, эти модели активно воздействуют на мир, формируя его, и оказывают глубокое влияние на поведенческие паттерны и когнитивные схемы каждого индивида, существующего в рамках данного пространства.

В XX веке литературовед и семиотик Юрий Михайлович Лотман разработал теорию культурной семиотики, открыв новые пути понимания человеческой цивилизации. Как ключевой представитель Тартуско-Московской семиотической школы, он ввёл концепцию «семиосферы» – метафорического пространства культуры, уподобленного живой экосистеме. Это динамическая сеть, сплетённая из языковых, визуальных, ритуальных и иных знаковых систем, которая осуществляет самообновление через сосуществование и конкуренцию разнородных семиотических структур. В семиосфере пограничные зоны функционируют как «культурные конвертеры», обеспечивая взаимодействие гетерогенных знаковых систем, тогда как постоянное напряжение между центром и периферией служит движущей силой культурных инноваций[1].

Культурная картина мира как ключевая когнитивная структура коллективного сознания неразрывно связана с семиотическими практиками. Через устную передачу фольклора, медийную диффузию информации и межпоколенческую трансляцию образовательных текстов формируется коллективное воображение о мире[2]. Культурная картина мира – это система понимания и познания мира, сформированная в процессе длительной жизни и практики людей. Она существует в таких культурных формах, как язык, искусство, религия, обычаи, и передается и развивается через общение и взаимодействие людей. Культурная картина мира является важной основой для нашего понимания и интерпретации мира. Она предоставляет людям общий культурный фон и систему ценностей, позволяя им взаимопонимать и сотрудни-

чать в обществе[3]. Кроме того, она служит носителем культурного наследия и инноваций, обогащая духовный мир людей.

Изучение культурной картины мира способствует глубокому пониманию особенностей и содержания различных культур, а также раскрывает закономерности культурного наследия и изменений. В условиях глобализации, когда взаимодействие между различными культурами становится все более интенсивным, исследование культурной картины мира имеет важное практическое значение для преодоления культурных конфликтов и содействия культурной гармонии.

Советский детский писатель Аркадий Гайдар, сосредоточившись на нарративах взросления подростков, в таких произведениях как «Тимур и его команда», конструировал идеальный образ «нового социалистического человека». Его творчество отражает дух эпохи через три доминирующих культурных кода: революционные символы (красное знамя, пионерский галстук) трансформируются в визуальные маркеры коллективной идентичности, доступные детскому восприятию; коллективистская этика внедряется через нарративную логику «интеграции индивида в группу»; механизмы социализации формируют моральное сознание через образцы поведения сверстников и практические действия. Эти литературные практики кодируют идеологию в доступные детям поведенческие алгоритмы, что не только отражает властную структуру советской семиосферы, но и обеспечивает межпоколенческую трансляцию культурной картины мира посредством художественного текста[4].

Культурные символы в произведениях Гайдара

В произведениях Аркадия Гайдара культурные символы играют ключевую роль в формировании и передаче ценностей советского общества. Если природные ландшафты служат основой для выражения коллективной памяти и национальной идентичности, то предметы и ритуалы становятся инструментами внедрения идеологии в повседневную жизнь детей. Эти символы, будь то пионерский галстук или инструменты труда, не только отражают социалистические идеалы, но и превращаются в практические действия, которые дети могут легко воспринимать и воспроизводить.

Культурная символика природных ландшафтов

Природные ландшафты занимают центральное место в культурной картине мира, являясь как конкретным выражением опыта выживания определенных групп, так и пространственно-временным носителем коллективной памяти и ценностных представлений. Как продукт культурной практики, природные образы, через переосмысление географического пространства и нарративное представление, постоянно участвуют в построении и передаче культурных смыслов. В русской культурной картине мира природные ландшафты являются не только частью

географической среды, но и важным символом национального духа и культурной идентичности. Например, лес символизирует таинственность, силу и укрытие, служа фоном для народных сказок и мифов; степь олицетворяет свободу и простор, отражая широту и размах русского национального характера; реки, такие как Волга, являются не только географическими ориентирами, но и носителями национальной памяти, символизируя течение времени и непрерывность истории; а снежные равнины и зима символизируют чистоту, стойкость и вызов, отражая русских перед природой и их дух выживания. Эти образы природных ландшафтов вместе составляют ядро русской культурной картины мира, демонстрируя глубокое понимание и эмоциональную привязанность русских к природе.

Творчество Гайдара ярко отражает двойную культурную функцию природных ландшафтов. В повести «Чук и Гек» сибирская снежная равнина изображена как «серебристая неизведанная земля», где диалектическое взаимодействие «неизвестности» и «покоряемости» не только перекликается с коллективным духом освоения природных территорий в период советской индустриализации, но и превращает детское приключенческое повествование в телесное воспитание трудовых ценностей. Практики, такие как «строили иглу из снежных плит», посредством которых герои превращают дикую природу в «дом», по сути представляют собой модернизированную интерпретацию традиционной концепции «человек покоряет природу». В этом повествовании снежная равнина является не только символом природной среды, но и сценой для культурной практики. Благодаря усилиям героев, дикая природа приобретает гуманистический смысл, становясь конкретным выражением коллективистских ценностей[5]. Такое переосмысление природных ландшафтов отражает как социальные идеалы советского периода, так и глубокие размышления русской культуры о взаимоотношениях человека и природы.

В повести «Голубая чашка» Гайдар через противопоставление города и деревни раскрывает конфликт культурных представлений. В книге «треск дров в печи и запах хлеба от соседей» изображают тепло традиционной деревни, а «холод стеклянных небоскребов» символизирует отчужденность современного города. Этот контраст не только отражает культурные противоречия периода социальных преобразований 1930-х годов в СССР, но и через морализаторское описание природных образов художественно поддерживает коллективистские ценности. Природные ландшафты деревни наделяются моральным и эмоциональным смыслом, становясь носителями традиционных ценностей, в то время как индустриальные пейзажи города изображаются как символы холода и отчуждения. Этот контраст не только раскрывает культурные конфликты в период социальных изменений, но и демонстрирует глубокое понимание Гайдаром культурной функции природных ландшафтов.

Природные ландшафты в произведениях Гайдара являются не просто фоном для повествования, но и ключевым элементом построения культурных смыслов. Через описание и переосмысление природных ландшафтов Гайдар не только раскрывает уникальность русской культурной картины мира, но и подчеркивает важную роль природных ландшафтов в передаче и инновации культуры. Во-первых, природные ландшафты как носители культурной памяти воплощают коллективный опыт и исторические воспоминания. Например, сибирские снежные равнины являются не только символом географического пространства, но и отражением коллективного духа борьбы в период советской индустриализации. Во-вторых, природные ландшафты как символы ценностей наделяются моральным и эмоциональным смыслом, становясь важным средством передачи ценностей. Например, в «Голубой чашке» контраст между теплом деревни и холодом города ярко отражает приверженность автора традиционным ценностям. В-третьих, природные ландшафты как сцена для культурной практики являются не только фоном для повествования, но и местом для культурных действий. Через взаимодействие героев с природой Гайдар раскрывает многообразие взаимоотношений человека и природы, а также ключевую роль природных ландшафтов в построении культурных смыслов.

Таким образом, природные ландшафты в произведениях Гайдара являются не только важной частью русской культурной картины мира, но и ключевым средством построения и передачи культурных смыслов. Через глубокое описание и переосмысление природных ландшафтов Гайдар не только раскрывает уникальность русской культуры, но и подчеркивает центральную роль природных ландшафтов в культурной практике. Изучение природных ландшафтов в творчестве Гайдара не только помогает понять богатство русской культурной картины мира, но и предоставляет важную перспективу для исследования взаимоотношений природы и культуры.

Культурное значение предметов и ритуалов

В произведениях Гайдара предметы и ритуалы являются не только частью повседневной жизни, но и важными символами культурной картины мира. Через символические практики эти предметы и ритуалы воплощают коллективные ценности в повседневной жизни детей, становясь эффективным способом передачи идеологии. Гайдар искусно использует эти материальные носители, чтобы превратить абстрактные социалистические идеи в практики, которые дети могут воспринимать и в которых могут участвовать, тем самым формируя их моральное сознание и ценностные установки.

Во-первых, пионерский галстук и значок пионера как ключевые символы нового социалистического человека имеют глубокое символическое значение в произведениях Гайдара. В русской культурной картине мира пионерский галстук яв-

ляется не только символом принадлежности к пионерской организации, но и воплощением коллективистского духа. В повести «Тимур и его команда» пионерский галстук наделяется функцией морального воспитания. Члены команды Тимура, нося галстук, выполняют «тайные операции по помощи семьям красноармейцев», создавая цепочку ритуалов: «*повязывание галстука – выполнение задания – общее собрание*». Эта цепочка превращает галстук из простого политического символа в конкретный знак моральной практики, передавая ценности альтруизма и коллективизма. Условие получения галстука – «*только через добрые дела*» – дополнительно укрепляет эти ценности, позволяя детям в процессе ролевой игры естественно усваивать коллективистскую этику.

Во-вторых, инструменты труда и ритуалы сотрудничества также играют важную роль в произведениях Гайдара. В повести «Дальние страны» сцена строительства железной дороги, где подростки передают шпалы по цепочке рук («*передача шпал по цепочке рук*») и поют хором под ритм молотков («*хоровое пение под ритм молотков*»), превращает трудовой процесс в символическое представление коллективной сплоченности. Лопаты, флаги и другие инструменты теряют свою утилитарную функцию и становятся «знаками единства и упорства». Ритуалы использования этих инструментов, через физическое участие и эмоциональный резонанс, укрепляют культурное признание того, что «труд создает общую ценность». Гайдар через эти детали превращает трудовое воспитание в практику коллективизма, позволяя детям ощутить силу единства и сотрудничества в процессе труда.

В русской культурной картине мира эти предметы и ритуалы являются не только носителями культурной памяти, но и воплощением коллективных ценностей. Гайдар, интегрируя эти символы в повседневную жизнь детей, успешно превращает социалистическую идеологию в практики, которые дети могут воспринимать и в которых могут участвовать, тем самым формируя их моральное сознание и ценностные установки[6]. Такое искусное объединение не только отражает глубокое понимание Гайдаром детской психологии, но и демонстрирует его уникальную мудрость как детского писателя в передаче культурного наследия и ценностей.

Культурная картина мира в языковом нарративе

Языковой нарративный стиль Гайдара играет ключевую роль в передаче культурной картины мира. Через простой и понятный язык, разговорные элементы и коллективные местоимения автор интегрирует социалистические ценности в детскую литературу, делая их доступными для юных читателей.

Языковой стиль Гайдара характеризуется близкой к жизни разговорной манерой и акцентом на коллективное повествование. Исследование разговорной лексики в произведениях Гайдара, таких как «Тимур и его команда» и «Голубая

чашка», показывает, что автор активно использует разговорные элементы для передачи активных действий и эмоциональных реакций, делая текст более динамичным и понятным для детской аудитории[7]. Он мастерски использует простой и понятный язык для передачи глубоких культурных ценностей, позволяя детям естественно воспринимать эти идеи в процессе чтения. Например, в повести «Судьба барабанщика» главный герой цитирует слова матери: *«честному человеку ночь не страшна»*. Эта русская пословица, вплетённая в семейный диалог, естественным образом вводит традиционную этику в сюжет, позволяя детям незаметно усваивать такие качества, как честность и смелость. Такой языковой стиль не только делает абстрактные моральные понятия более осязаемыми, но и вызывает у детей эмоциональный отклик.

Гайдар также усиливает коллективное сознание через структуру языка. В его произведениях часто используется местоимение «мы» вместо «я», например, в «Тимуре и его команде»: *«мы решили помочь»* и *«наша команда»*. Такое повторение коллективных местоимений незаметно стирает границы между индивидом и коллективом, заставляя читателя ощутить, что *«личные действия принадлежат коллективному делу»*. Благодаря этой языковой стратегии Гайдар успешно внедряет коллективистский дух в сознание детей, позволяя им естественно принимать идею о том, что коллектив важнее отдельного человека.

Кроме того, тексты Гайдара уделяют особое внимание силе действия. Он часто использует глаголы, такие как «строить» и «помогать», чтобы описать сцены коллективного труда. Например, в повести «Дальние страны» он пишет о детях, строящих железную дорогу: *«строили дорогу вместе, шаг за шагом»*. Такое простое описание действий превращает трудовой процесс в символ единства, передавая культурную веру в то, что «труд создаёт ценность». Через этот языковой стиль Гайдар не только подчеркивает важность труда, но и связывает его с коллективистским духом, позволяя детям ощутить силу совместной работы.

Языковой нарративный стиль Гайдара способен отражать уникальную культурную картину мира благодаря тому, что он искусно вплетает социалистические ценности в детали повествования, сохраняя при этом литературную эстетику и успешно передавая культурную картину мира между поколениями. Таким образом, языковой стиль Гайдара успешно передаёт социалистические ценности, делая их понятными и близкими для детей, что демонстрирует его мастерство в передаче культурного наследия.

Ценностные ориентиры в произведениях Гайдара

В произведениях Аркадия Гайдара ценностные ориентиры играют ключевую роль в формировании мировоззрения юных читателей. Если нарративное воплощение коллективистского духа в «Тимуре

и его команде» демонстрирует, как индивидуальные действия вписываются в коллективные усилия, то культурный синтез традиции и современности раскрывает, как Гайдар гармонично сочетает прошлое и настоящее.

Нарративное воплощение коллективистского духа

В произведении А.П. Гайдара «Тимур и его команда» модель функционирования *«тайного отряда помощников»* представляет собой типичное воплощение коллективизма. Самоорганизация детей, выражающаяся в ночных патрулях и помощи семьям военнослужащих, базируется на трёх принципах: анонимность, дисциплина и бескорыстие. Данное автономное детское сообщество, с одной стороны, имитирует кооперативные модели взрослого социума, с другой – посредством игрофикации (людификации) нивелирует восприятие авторитарности, что способствует естественной интернализации коллективистских установок. В «Школа» трансформация характера главного героя Серёжи – от школьного бунтарства к сознательному отстаиванию классовой чести – реализована через циклическую нарративную структуру «класс → лес → класс». Локализация леса в повествовании актуализирует символ индивидуальной свободы, тогда как возвращение в пространство класса с его коллективным трудом семиотически маркирует необходимость реализации личностной ценности через групповую идентификацию.

Гайдар осуществляет культурное кодирование социалистических идеалов в форму интерактивной детской практики. Повседневные действия приобретают символический капитал, обеспечивая бесшовную интеграцию триады «индивид → коллектив → государство» в когнитивную систему ребёнка. Данная нарративная стратегия успешно реализует межпоколенческую трансляцию культурной картины мира – когда юные читатели, подражая тимуровцам, произносят: «Это наша тайна!», социалистические ценности трансмутируют в трансэпохальный детский культурный код[8].

Культурный синтез традиции и современности

Гайдар создал уникальную модель гармонизации культур в детской литературе, объединив посредством нарративных стратегий ценности социализма, традиционный фольклор и современные технологии. Формирование этой культурной картины проявляется на трёх уровнях: гуманизация технических инструментов, ценностная трансформация традиционных ритуалов и диалектическое взаимодействие природного пространства с цивилизацией.

На уровне технологического прогресса Гайдар подчёркивает гуманистическую природу техники. В повести «Дальние страны» железная дорога становится не просто символом индустриализации, а одушевлённым существом. Дети, замечая вибрацию рельсов, восклицают: *«Смотрите, паровоз дышит! Он живой!»* – механизм превращается в живой организм. Деталь с телеграфистом, передающим сообщение «Мама ждёт письма» азбу-

кой Морзе, преобразует современные технологии в символ семейных уз.

В работе с традиционным фольклором Гайдар использует стратегию *«сохранения формы – замещения содержания»*. В «Чуке и Геке» новогодний ритуал с ёлкой сохраняет внешние атрибуты, но религиозную Вифлеемскую звезду заменяет советская красная звезда. Семейная этика праздника переосмысливается как ценность коллективного труда. Такой подход сохраняет преемственность культурной памяти, одновременно легитимируя новую идеологию.

В диалектике природы и цивилизации Гайдар создаёт особую пространственную поэтику. В «Военной тайне» первозданные пейзажи Кавказа контрастируют с инфраструктурой пионерлагеря, но легенда у костра *«Орлёнок должен лететь к солнцу»* переосмысливается как метафора революционного идеала. Учитель связывает образ орла, летящего к солнцу, с борьбой молодых строителей, превращая мистицизм традиции в эстетику коллективизма.

Скрытые механизмы нравственного воспитания

Гайдар интегрировал нравственное воспитание в детские игры и действия, естественным образом транслируя ключевые ценности советского общества. В повести «Военная тайна» правила приключенческой игры – *«Кто отстал – тот не герой»* и *«Найденное дели поровну»* – внешне служат для повышения интереса, но скрыто воплощают законы коллективизма. Чтобы получить звание «героя», дети учатся делиться ресурсами и помогать друг другу, что делает сотрудничество естественным, как дыхание. Восклицание детей: «Мы играем в новую игру – строим коммунизм!» стирает грань между игрой и реальностью, превращая глобальную идею строительства государства в детское приключение[9].

Через логику «ошибка-исправление» Гайдар усиливает эмпатическое восприятие моральных уроков. В «Чуке и Геке» братья, нарушив правила, вызывают беспокойство матери, но через раскаяние и исправление восстанавливают доверие. Фраза из письма отца – *«Правда всегда находит дорогу»* – отражает двойственность советской культуры: неизменность коллективного авторитета сочетается с гибкостью в личностном росте.

Эти скрытые механизмы формируют уникальную культурную картину. Отряд Тимура фиксирует добрые дела как *«кирпичик для светлого завтра»*, возводя детскую игру в ранг исторического процесса. В «Школе» свободная берёзовая роща превращается в «парк для пионеров», символизируя укрощение дикой природы цивилизацией. А сцена из «Голубой чашки», где дети образуют *«живой круг»* для защиты товарища, демонстрирует идеал коллективизма: различия стираются в совместном действии, как шестерни в механизме. Творчество Гайдара раскрывает культурную логику: когда идеология кодируется в игровые правила,

ценности усваиваются с детской непосредственностью и непреодолимой силой.

Современное значение культурной картины мира в творчестве Гайдара

Культурная картина мира, созданная Гайдаром, сохраняет актуальность и в современности. Его подход к передаче ценностей через игры и нарративные стратегии особенно значим сегодня. Например, в «Тимуре и его команде» помощь нуждающимся превращается в тайное приключение с простыми, но наполненными смыслом правилами. Этот принцип *«обучения через игру»* напоминает: вместо наставлений эффективнее позволить детям естественно осваивать ответственность и доброту через сотрудничество и исследование. Современные цифровые форматы – видеоигры, социальные сети – также могут быть построены по «гайдаровской» модели: задания в виртуальных сообществах, где взаимопомощь и справедливость становятся ключом к успеху, а не сухими постулатами[10].

Синтез традиции и современности в творчестве Гайдара предлагает решения для современных культурных конфликтов. Как в «Чуке и Геке» новогодняя ёлка сохраняет теплоту праздника, но украшается красной звездой вместо религиозного символа, так и сегодня традиции могут обрести новое звучание. Например, семейный ужин на китайский Новый год можно трансформировать в онлайн-игру, объединяющую родных, а истории старшего поколения – переосмыслить через анимацию. Суть традиции не теряется, но обретает современную форму.

Важнейший урок Гайдара – вера в силу детей. Его герои не пассивные объекты воспитания, а активные строители будущего. Эта установка критически важна для современного образования: будь то экологические инициативы или технологические проекты, дети должны чувствовать себя не наблюдателями, а участниками, *«создающими историю»*. Как отряд Тимура видел в каждом добром деле *«кирпичик для светлого завтра»*, так и сегодня вера в значимость малых действий остается вневременной силой, способной менять мир.

Заключение

Творчество Гайдара в области детской литературы через уникальные символические практики и нарративные стратегии создало культурную картину мира, объединяющую историческую конкретику и вневременную ценность. Преобразуя природные ландшафты, трансформируя повседневные ритуалы и кодируя коллективные действия, он воплотил социалистические ценности в доступную для детей систему практик. Суть этой картины – в «скрытой интернализации» идеологии через литературный нарратив: моральные нормы усваиваются не через наставления, а через игровые правила, трудовое взаимодействие и символические пространства, где

дети естественно принимают ценности в процессе ролевых игр и групповой деятельности.

В условиях современных культурных столкновений и технологических трансформаций идеи Гайдара сохраняют актуальность. Его подход к гармонизации конфликтов через «современную интерпретацию традиционных символов» показывает: культурное наследие требует не механического воспроизведения форм, но сохранения смыслового ядра в новых выражениях. Уважение к детской субъектности – восприятие подростков как активных создателей, а не пассивных получателей культурной картины – становится ориентиром для образования: только через вовлечённость и ответственность возможна межпоколенческая передача ценностей.

Культурная картина мира Гайдара раскрывает фундаментальный тезис: литература служит не только отражением идеологии, но и механизмом репродукции культурной памяти. Когда коллективная этика и личностное развитие достигают баланса в нарративе, а исторические традиции и модернистские устремления сосуществуют через символические практики, литература преодолевает временные границы, становясь духовным мостом между эпохами. Эта глубокая интерпретация жизненности культуры – главное наследие, которое оставили миру произведения Гайдара.

Литература

1. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров // Лотман Ю.М. Семиосфера: Культура и взрыв; Внутри мыслящих миров; Статьи. Исследования. Заметки. – СПб., 2000. С. 154–155.
2. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и типологии культуры // Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3-х т. – Т. 1. – Таллин, 1992. С. 133.
3. Серебренников Б.А. Как происходит отражение картины мира в языке? // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 87–107.
4. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Константы и переменные русской языковой картины мира. – М.: Языки славянских культур, 2012. – С. 313–322.
5. Тульчинский, Г.Л. Трансформация советского культурного кода человека: от героики к «озимому сознанию» (А. Гайдар и В. Маканин) / Г.Л. Тульчинский // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 3(126). – С. 160–167. – DOI 10.20323/1813–145X-2022–3–126–160–167. – EDN JLICWD.
6. Иванова, А.С. Художественный мир творчества А. Гайдара / А.С. Иванова // Студенческая наука и XXI век. – 2022. – Т. 19, № 1–2(22). – С. 442–444. – EDN MHWJLP.
7. Климас, И.С. Разговорная лексика в произведениях А.П. Гайдара / И.С. Климас, В.А. Холодова // Курское слово. – 2020. – № 21. – С. 51–62. – EDN ZFFIZY.

8. Шустов М.П. Роль произведений А.П. Гайдара в нравственно-духовном и патриотическом воспитании школьников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – С. 31–33. EDN: KWSCKA.
9. Шустов М.П. Роль произведений А.П. Гайдара в нравственно-духовном и патриотическом воспитании школьников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2020. № 70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-proizvedeniy-a-p-gaydara-v-nravstvenno-duhovnom-i-patrioticheskom-vospitanii-shkolnikov> (дата обращения: 16.03.2025).
10. Тульчинский Г.Л. Трансформация советского культурного кода человека: от героики к «Озимому сознанию» (А. Гайдар и В. Маканин) // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-sovetskogo-kulturnogo-koda-cheloveka-ot-geroiki-k-ozimomu-soznaniyu-a-gaydar-i-v-makanin> (дата обращения: 16.03.2025).

THE CULTURAL WORLDVIEW IN THE WORKS OF GAIDAR

Li Fanai, Xu Pei

Harbin University of Science and Technology

The article explores the cultural worldview in the works of Arkady Gaidar, a key figure in Soviet children's literature. The relevance of the study lies in the need for a systematic analysis of the cultural symbols and values embedded in Gaidar's works, which remain understudied. The aim is to examine how Gaidar, through literary narratives and symbolic practices, constructs a cultural worldview that combines historical specificity and timeless values. The research employs methods such as semiotic analysis, close reading, and the theory of cultural worldview. The study identifies key cultural symbols, including natural landscapes, objects, rituals, and linguistic narratives, which facilitate the transmission of collectivist values and moral norms. The hypothesis is confirmed: Gaidar successfully integrates socialist ideals into children's literature through playful and symbolic practices, making his works relevant in a modern cultural context. The findings highlight the importance of literary texts as a mechanism for transmitting cultural memory and values across generations.

Keywords: cultural worldview; Gaidar; children's literature; collectivism; cultural symbols.

References

1. Lotman Yu.M. Inside the Thinking Worlds // Lotman Yu.M. Semiosphere: Culture and Explosion; Inside the Thinking Worlds; Articles. Research. Notes. – St. Petersburg, 2000. Pp. 154–155.
2. Lotman Yu.M. Articles on Semiotics and Typology of Culture // Lotman Yu.M. Selected Articles: in 3 volumes. – Vol. 1. – Tallinn, 1992. P. 133.
3. Serebrennikov B.A. How is the picture of the world reflected in language? // The role of the human factor in language: Language and picture of the world. – Moscow: Science, 1988. – Pp. 87–107.
4. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. Constants and variables of the Russian linguistic picture of the world. – M.: Languages of Slavic cultures, 2012. – S. 313–322.
5. Tulchinsky, G.L. Transformation of the Soviet cultural code of man: from heroism to "winter consciousness" (A. Gaidar and V. Makanin) / G.L. Tulchinsky // Yaroslavl Pedagogical Bulletin.

- tin. – 2022. – No. 3(126). – pp. 160–167. – DOI 10.20323/1813–145X-2022–3–126–160–167. – EDN JLICWD.
6. Ivanova, A.S. The artistic world of A. Gaidar's creativity / A.S. Ivanova // Student science and the XXI century. – 2022. – V. 19, No. 1–2(22). – P. 442–444. – EDN MHWJLP.
 7. Klimas, I.S. Colloquial vocabulary in the works of A.P. Gaidar / I.S. Klimas, V.A. Kholodova // Kurskoe slovo. – 2020. – No. 21. – P. 51–62. – EDN ZFFIZY.
 8. Shustov M.P. The role of the works of A.P. Gaidar in the moral, spiritual and patriotic education of schoolchildren // Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences. – 2020. – P. 31–33. EDN: KWSCKA.
 9. Shustov M.P. The role of A.P. Gaidar's works in the moral, spiritual and patriotic education of schoolchildren // Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences. 2020. No. 70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-proizvedeniy-a-p-gaydara-v-nravstvenno-duhovnom-i-patrioticheskom-vospitanii-shkolnikov> (date of access: 03/16/2025).
 10. Tulchinsky G.L. Transformation of the soviet cultural code of man: from heroicy to "Winter consciousness" (A. Gaidar and V. Makanin) // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2022. No. 3 (126). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-sovetskogo-kulturnogo-koda-cheloveka-ot-geroiki-k-ozimomu-soznaniyu-a-gaydar-i-v-makanin> (date of access: 16.03.2025).

Лингвосемиотический аспект локализации видеоигр (на материале игры The Elder Scrolls Online)

Лукьянова Юлия Игоревна,

старший преподаватель высшей школы «Европейская лингвистика и межкультурная коммуникация», Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 011969@togudv.ru

Митякин Владимир Алексеевич,

ассистент высшей школы «Европейская лингвистика и межкультурная коммуникация», Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 012222@togudv.ru

Статья посвящена исследованию специфики перевода и локализации видеоигр как сложных знаковых систем. Цель исследования – определить степени эквивалентности игры The Elder Scrolls Online как локализованного лингвосемиотического продукта. В работе рассматриваются лингвистические и семиотические аспекты локализации, обеспечивающее эквивалентность переводческого продукта. На материале игры The Elder Scrolls Online проводится анализ проблем и ошибок, возникающих в процессе перевода, предлагаются рекомендации для повышения качества локализации видеоигры. Результаты исследования могут быть полезны как для теоретиков, так и практиков перевода, занимающихся проблемой локализации в игровой индустрии.

Ключевые слова: перевод, локализация, знак, видеоигра, эквивалентность.

Введение

Видеоигры являются значимой частью современной массовой культуры. Согласно данным аналитических агентств, мировая игровая индустрия ежегодно генерирует десятки миллиардов долларов прибыли, а перевод и локализация играют ключевую роль в обеспечении глобального распространения игровых продуктов [17]. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации игровых текстов к языковым и культурным особенностям целевых аудиторий с учетом природы видеоигры как сложной системы знаков.

Перевод и локализация видеоигр требуют тщательного подхода, поскольку игровая среда включает в себя не только текстовую информацию, но и визуальные и аудиовизуальные элементы, которые должны быть адаптированы для различных культурных контекстов. Адаптация видеоигры под особенности другой культуры актуализирует процесс семиозиса, при котором элементы игры (текст, интерфейс, графика и проч.) приобретают знаковую и значимость в новых реалиях.

Достижение поставленной выше цели возможно через решение следующих задач:

1. Определить теоретические основы эквивалентности в переводе видеоигр – рассмотреть ключевые лингвистические и семиотические концепции, применимые к локализации, а также выявить критерии эквивалентности в переводе игровых текстов.
2. Проанализировать локализацию The Elder Scrolls Online с точки зрения лингвистических и семиотических аспектов – выявить проблемы, ошибки и успешные решения в переводе пользовательского интерфейса и диалогов.
3. Сделать выводы об особенностях перевода и локализации элементов пользовательского интерфейса и диалогов компьютерной игры The Elder Scrolls Online.

Семиотический аспект локализации

Видеоигры являются сложной системой знаков, состоящей из текстов, визуальных и звуковых элементов, которые в совокупности создают уникальный опыт для игрока. Согласно Роману Якобсону [12], перевод является пересозданием смысла, передаваемого через знаковую систему. В видеоигре знак – это не только текст, но и изображение, звук, анимация и интерфейс. Все эти элементы должны быть локализованы таким образом, чтобы сохранить целостность игрового

мира и обеспечить согласованность между всеми составляющими.

Одним из основополагающих подходов к переводу и локализации является теория эквивалентности, предложенная Э. Нидой. Исследователь выделяет два типа эквивалентности: *формальную эквивалентность*, направленную на точность передачи исходной структуры, и *динамическую эквивалентность*, ориентированную на создание эффекта, аналогичного оригиналу, для целевой аудитории [11]. В аспекте локализации видеоигр динамическая эквивалентность является более предпочтительной, поскольку важно сохранить не только смысл, но и эмоциональный отклик, создаваемый игровым контентом, даже если для этого необходимо внести изменения в форму текста.

Для достижения этой динамической эквивалентности локализаторы часто прибегают к адаптации культурных элементов, что включает замену объектов, событий и понятий, которые могут быть непоняты или даже оскорбительны для игроков из других культур. Примером такой адаптации является замена символов или имен персонажей, специфичных для одной культуры, на аналогичные элементы, которые более близки целевой аудитории.

Ошибки в локализации видеоигр, такие как неправильный перевод текста на экране или несоответствие звукового оформления с действиями персонажей, могут разрушить семиотическую целостность, что приведет к несоответствию между восприятием игры и ее реальным содержанием.

Восприятие перевода зависит от ментальных схем, сформированных у аудитории в процессе их взаимодействия с текстами и медиа [13]. Для видеоигр это особенно важно, поскольку игровые тексты часто насыщены терминами, связанными с игровыми механиками, которые требуют определенной подготовки и знаний у игрока. Например, в жанре RPG (ролевые игры) игроки часто сталкиваются с терминологией, связанной с оружием, магией, скиллами (навыками) и различными боевыми системами. Ошибки в переводе или локализации этих терминов могут повлиять на восприятие игры и снизить ее привлекательность для целевой аудитории.

Локализация интерфейса игры The Elder Scrolls Online и характеристик персонажей

Для игры The Elder Scrolls Online был переведен интерфейс, включающий такие кнопки меню, как *Start – Continue – Load Game – Settings – Exit*, которые были переведены следующим образом: *Начать – Продолжить – Загрузить игру – Настройки – Выйти*. В данном случае локализаторы применили прямой перевод, что позволяет сохранить ясность и понятность в интерфейсе [3]. Важно, что в процессе локализации игры был учтен не только смысл, но и грамматические нормы русского языка, что позволяет сохранить естественность восприятия [2].

В игре The Elder Scrolls Online были локализованы такие характеристики персонажей, как *Weapon Damage*, *Spell Critical* и *Physical Resistance*. В оригинальной версии игры они были представлены как стандартные английские термины, легко воспринимаемые англоязычной аудиторией, однако в русской локализации было принято переводческое решение использовать следующие эквиваленты: *Сила оружия – Крит. рейтинг заклинаний – Физ. Сопротивляемость*. Локализатор использовал сокращения для того, чтобы текст помещался в интерфейс и был удобен для чтения. Сокращение *Critical* до *Крит.* в данном контексте является вполне допустимым, поскольку это слово является частью игровой лексики, хорошо знакомой русскоязычным игрокам, что позволяет сохранить динамическую эквивалентность перевода.

Следующий важный раздел, представляющий значимость для игрока, является *Skills*. Локализатор перевел название раздела существительным «Навыки», выбрав эквивалентное соответствие. В данном разделе присутствуют такие графы, как *Skill Points* и *Skyshards*, соответственно переданные лексическими единицами «Очки навыков» и «Небесные осколки». В первом случае была использована перестановка, во втором – калькирование [1].

Интерес также представляет то, в рассматриваемом разделе расположены тематические вкладки, каждая из которых отвечает за ту или иную группу навыков, развиваемых игроком. Таких вкладок (или веток навыков) восемь: *Class*, *Weapon*, *Armor*, *World*, *Guild*, *Alliance War*, *Racial*, *Craft*. При локализации данные именованья были переданы следующими переводческими соответствиями: «Классовые», «Оружейные», «Доспешные», «Общие», «Гильдейские», «Военные», «Расовые», «Ремесленные».

Как видно из представленных лексических единиц, перевод во всех случаях, кроме слова *Racial*, осуществлялся при помощи замены части речи с существительного на прилагательное. Кроме того, при переводе слова **World** была произведена контекстуальная замена, а при переводе словосочетания *Alliance War* выполнено опущение слова *Alliance*.

Локализация диалогов игры The Elder Scrolls Online

Диалоги представляют собой одну из важнейших составляющих любой видеоигры, поскольку через них раскрываются сюжеты, история мира и характеры персонажей. Рассмотрим переводческие решения локализатора в некоторых диалогах основного сюжета.

В примере ниже герои пытаются проникнуть в запечатанную комнату:

Player: We're trying to get inside the Prophet's enclosure. The door is sealed.

Cadwell: Oh dear, oh dear. Well, that is inconvenient, isn't it? Tell you what – I happen to know another

way in! Much more of a scenic route. Rather a fun little jaunt, actually. Full of traps, and corpses, and nasty beasts filling up the bits in between.

Player: How do we go through all of that?

Cadwell: Rather cautiously, I expect. Watch your step, hold your nose, and do mind the traps. There'll like as not be a fair dose of running and skullbashing as well.

Локализаторы перевели данный сюжетный фрагмент следующим образом:

Игрок: Нам нужно попасть в камеру Пророка. Но дверь запечатана.

Кадвел: Ох уж, ох уж. Неловкая ситуация, не так ли? Вот что я тебе скажу – я знаю другой путь внутрь! Гораздо более живописный. Легкая веселая прогулка. Вот только по пути тебе встретятся ловушки, трупы и противные твари.

Игрок: И как нам пробраться сквозь все это?

Кадвел: Осторожно, я полагаю. Смотрите под ноги, зажмите нос и не забывайте про ловушки. Будьте осторожны, а не бегите вперед, сломя голову.

В первой реплике игрока была произведена грамматическая замена, с заменой личной формы глагола первого лица множественного числа (*we're trying to*) на безличную форму «*нам нужно...*». Помимо этого, во втором предложении добавлен союз «но», придав реплике более явный характер устно-разговорной речи, а самой ситуации – конфликтности, обусловленной возникшим на пути препятствием.

Обратим внимание на первую реплику Кадвела, в которой локализатор использовал адекватную замену для фразы *oh, dear*, передав ее как «*ох уж, ох уж*». С точки зрения эмоциональной окраски можно сказать, что в оригинале выражение *oh dear, oh dear* передает чувство расстройства или беспокойства. Это может быть воспринято как недовольство или сожаление. Перевод «*ох уж, ох уж*» сохраняет эмотивность, но может звучать менее серьезно. Так же стоит упомянуть регистр контекста, а именно, оригинальный текст может восприниматься как более формальный и сдержанный, в то время как перевод в данной ситуации может звучать более неформально. Это может создать разный контекст и атмосферу в игре.

Также, переводчик выполнил опущение некоторых слов, таких как *well, happen to, rather, actually*. Эти слова выполняют функцию смягчения, добавляют нюансы и передают определённый стиль общения персонажа. Например, слово *well* может указывать на нерешительность или иронию, придавая фразе более разговорный и непринужденный характер. Выражение *happen to* создает впечатление случайности или непринужденности, делает персонажа более дружелюбным. *Actually* подчеркивает неожиданность или контраст, что может сделать речь более живой и интересной. Если в переводе опустить эти слова, текст может стать более прямолинейным и менее выразительным. Это может повлиять на восприятие персонажа.

А именно, на индивидуальность персонажа и его стиль общения теряются. Игрок может не уловить все нюансы, которые создают атмосферу и добавляют контекст к ситуации.

Во второй реплике игрока локализатор также использовал добавление союза, как и в первый раз, для той же цели – создание конфликтной ситуации вызванного возникшим препятствием.

Здесь же был применен антонимический перевод фразы *do mind the traps*, переведя ее как «не забывайте про ловушки». Можно предположить, что в контексте видеоигр игрокам часто напоминают о необходимости быть осторожными. Фраза «не забывайте про ловушки» может лучше соответствовать игровому контексту, в котором важна бдительность и внимание к окружающей среде.

Заключение

Процесс локализации видеоигр представляет собой сложную задачу, включающую не только перевод текста, но и адаптацию культурных, лексических и визуальных элементов. Ключевыми принципами локализации являются динамическая эквивалентность и культурная адаптация, которые должны быть использованы для создания целостного и последовательного игрового опыта для игроков разных стран. Понимание знаковости позволяет локализаторам не только передать смысл оригинала, но и адаптировать контекст, в котором эти знаки функционируют, учитывая культурные различия и ожидания целевой аудитории. Таким образом, успешная локализация требует глубокой семиотической аналитики, чтобы обеспечить соответствие между знаковыми системами разных культур и сохранить смысловые и эмоциональные нагрузки, заложенные в оригинальной игре.

Анализ примеров из известной видеоигры, такой как *The Elder Scrolls Online*, показывает, что качественная локализация влияет на восприятие игры, а ошибки в переводе могут существенно снизить игровой опыт.

При анализе перевода реплик диалогов наблюдается следующее: поскольку диалоги представлены, по большей части, в разговорном стиле, где используются просторечия, в том числе и бранные выражения, эмоционально окрашенная лексика, а также идиомы и фразеологизмы, локализатору наиболее часто приходится прибегать к грамматическим и контекстуальным заменам, добавлениям, опущениям и модуляции, чтобы не только передать смысл, но и не выбиваться из сеттинга фэнтези и общего антуража, а также передать эмоциональную окраску и особенности речи того или иного персонажа, сохранить семиотическую целостность.

Полученные результаты могут быть полезны для дальнейшего улучшения локализации видеоигр, а также для разработки новых методик перевода, которые учитывают не только лингвистиче-

ские, но и когнитивные и культурные особенности восприятия игроками.

Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. СПб.: СПбГУ, 2004.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода. М.: Высшая школа, 1990.
4. Прошина З.Г. Теория перевода. Владивосток: Дальневосточный университет, 2002.
5. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. СПб.: СПбГУ, 2002.
6. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988.
7. Кашкин В.Б. Лингвистические основы перевода. Воронеж: ВГУ, 2007.
8. Тимошенко А.Н. Игровая локализация: проблемы и решения. Казань: Казанский университет, 2019.
9. Орлова О.В. Психолингвистические аспекты перевода игровых текстов. М.: Лингва, 2021.
10. Мартынова Т.В. Теория и практика локализации компьютерных игр. Новосибирск: НГУ, 2020.
11. Нида Э. На пути к науке перевода. Лейден: Брилл, 1964.
12. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода. Издательство Гарвардского университета, 1959.
13. Бейкер М. Другими словами: Учебник по переводу. Ратледж, 2011.
14. Мандей Дж. Введение в переводоведение. Ратледж, 2012.
15. Венути Л. Невидимость переводчика. Рутледж, 1995.
16. Пим А. Исследование теорий перевода. Рутледж, 2010.
17. Берналь-Мерино М. Перевод и локализация в видеоиграх. Ратледж, 2015.

THE LINGUISTIC AND SEMIOTIC ASPECT OF VIDEO GAME LOCALIZATION (BASED ON THE ELDER SCROLLS ONLINE GAME)

Lukyanova Y.I., Mitiakin V.A.
Pacific National University

The article examines the specifics of translation and localization of video games as complex sign systems. The aim of the study is to determine the degree of equivalence of The Elder Scrolls Online game as a localized linguosemiotic product. The research examines the linguistic and semiotic aspects of localization that ensure the equivalence of a translation product. Based on the material of The Elder Scrolls Online game, an analysis of problems and errors that occur during the translation process is carried out, and recommendations are made to improve the localization quality of the video game. The results of the study can be useful for both translation theorists and practitioners dealing with the problem of localization in the gaming industry.

Keywords: translation, localization, sign, video game, equivalence.

References

1. Alekseeva I.S. Introduction to Translation Studies. St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2004.
2. Barkhudarov L.S. Language and translation. Moscow: International Relations, 1975.
3. Komissarov V.N. Theory of translation. Moscow: Higher School, 1990.
4. Proshina Z.G. Theory of translation. Vladivostok: Far Eastern University, 2002.
5. Fedorov A.V. Fundamentals of the general theory of translation. St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2002.
6. Schweitzer A.D. Theory of translation: Status, problems, aspects. Moscow: Nauka, 1988.
7. Kashkin V.B. Linguistic foundations of translation. Voronezh: VSU, 2007.
8. Timoshenko A.N. Game localization: problems and solutions. Kazan: Kazan University, 2019.
9. Orlova O.V. Psycholinguistic aspects of translation of game texts. Moscow: Lingua, 2021.
10. Martynova T.V. Theory and practice of localization of computer games. Novosibirsk: NSU, 2020.
11. Nida E. Toward a Science of Translating. Leiden: Brill, 1964.
12. Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation. Harvard University Press, 1959.
13. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. Routledge, 2011.
14. Munday J. Introducing Translation Studies. Routledge, 2012.
15. Venuti L. The Translator's Invisibility. Routledge, 1995.
16. Pym A. Exploring Translation Theories. Routledge, 2010.
17. Bernal-Merino M. Translation and Localization in Video Games. Routledge, 2015.

Особенности семантики эмоционального концепта «гнев» (Giận) во вьетнамском языке

Нгуен Фам Нят Линь,

аспирант, Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы
E-mail: meomattthon@gmail.com

В статье анализируются специфические черты и различные варианты семантического значения эмоционального концепта «гнев» во вьетнамском языке. В работе раскрывается все многообразие эмоции «гнев» в указанной лингвистической системе. Автор рассматривает семантику эмоций в языке как важное средство для развития коммуникативных связей между различными странами и народами и значимый фактор их интеграции в едином культурном пространстве. Исследование имеет высокую теоретическую ценность, направленную на углубление понимания семантики эмоций в контексте вьетнамского языка, а также обладает практическим значением – оно может быть полезно для целого круга специалистов, среди которых лингвисты, переводчики, психологи, социологи и др. При написании статьи автором были проанализированы кандидатская диссертация и комплекс статей в научных журналах, освещающих рассматриваемую тему.

Ключевые слова: семантика, эмоциональный концепт, эмоция «гнев», вьетнамский язык, культура, коммуникативные связи.

Введение

Изучение семантики эмоций представляет собой важное направление в лингвистике, психологии и культурологии, поскольку эмоции являются неотъемлемой частью человеческого опыта и играют ключевую роль в коммуникации. Эмоции, такие как гнев, радость, страх и печаль, не только формируют восприятие мира у людей, но и влияют на их поведение и взаимодействие с окружающими. Концепт гнева, представленный во вьетнамском языке через слово «giận», позволяет выявить характерные черты эмоционального восприятия во вьетнамской культуре.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью понимания того, как культурные и языковые особенности влияют на восприятие и выражение эмоций. Гнев, как одна из основных эмоций, имеет свои нюансы в разных языках и культурах, что может приводить к различиям в его интерпретации и выражении. Например, в одной культуре гнев воспринимается как нормальная и приемлемая реакция на определенные обстоятельства, в то время как в другой культуре он считается признаком слабости или недостатка самоконтроля. Изучение семантики гнева во вьетнамском языке поможет глубже понять, как культурный контекст формирует эмоциональный концепт.

Цель статьи заключается в проведении анализа семантики номинанта эмоции «giận», а также в выявлении его семантического компонента и контекстуального значения.

Теоретическая ценность исследования состоит в том, что оно направлено на углубление понимания семантики эмоций в контексте вьетнамского языка.

Практическая значимость работы: она может быть полезна целому ряду профессионалов: лингвистам, интересующимся семантикой и прагматикой, специалистам в области межкультурной коммуникации, психологии и социологии, переводчикам.

Материалы и методы

При написании статьи автором был проанализирован комплекс исследовательских трудов по теме – кандидатская диссертация, статьи в научных журналах, большинство из которых было опубликовано в течение последних пяти лет, а также словари по вьетнамскому языку.

В ходе работы были применены следующие методы исследования: теоретический (анализ специ-

фической лингвистической терминологии, связанной со сферой эмоций и концептом «гнев») и практический (приведение конкретных примеров слов и фраз, содержащих указанную языковую единицу, указание статистических данных). В рамках исследования был рассмотрен лексикографический и энциклопедический анализ слова «giận», что позволило выделить его основные характеристики и эмоциональные проявления.

Литературный обзор

Обзор существующих исследований, связанных с семантикой эмоций и концептом «гнев» показывает, что данная тема привлекает внимание ученых на протяжении последних лет. Научные труды, посвященные семантике эмоций, подчеркивают важность контекста, в котором эмоции возникают и выражаются. В частности, работы, посвященные гневу, показывают, что эта эмоция может иметь как положительные, так и отрицательные аспекты, в зависимости от ситуации и культурных норм. Например, в некоторых культурах гнев может быть оправданным и даже необходимым для защиты своих прав, в то время как в других его проявление будет рассматриваться как социально неприемлемое.

При написании статьи автором были рассмотрены наиболее актуальные и новые исследования по теме. В работах М.О. Абдыразаковой с коллективом авторов и Е.А. Стародубцевой, анализируются, в целом, этимология, синонимы и лексико-семантический анализ концепта «гнев». Авторы представляют семантику «гнева» как комплекс когнитивных и поведенческих реакций, постоянно трансформирующихся в зависимости от условий и различных внутренних и внешних требований. Они обосновывают, что понимание эмоциональной составляющей различных языков помогают выявлять их универсальность и специфичность [1, 10].

Исследования А.А. Аксенчиковой-Бирюковой, До Тхи Иэн Нь, Ю.О. Коноваловой, О.Ю. Любимовой, Е.В. Пак, Tran Ba Tien ценны тем, что позволяют более глубоко и всесторонне изучить семантическое значение «гневной эмоции» и показать, как она может различаться в разных языках и что может быть общего [2, 5–8, 14]. А.А. Аксенчикова-Бирюкова сравнивает значение эмоции «гнев» в русском и китайском языках [2], О.Ю. Любимова – в русском и английском [7], До Тхи Иэн Нь и Коновалова – во вьетнамском и русском [5, 6], Tran Ba Tien – во вьетнамском и английском [14], Е.В. Пак разбирает значение концепта «гнев» в английском языке [8].

Статьи В.А. Андреевой, Данг Ван Куанг и В.А. Сербина также представляют немалый интерес, так как дают глубокое представление о фразеологических единицах вьетнамского языка и их семантическом значении, что очень важно для понимания семантики эмоций данной лингвистической системы [3, 4, 9].

Результаты и обсуждения

Концепт эмоции представляет собой сложное явление, охватывающее широкий спектр психических процессов и состояний, которые выражают непосредственное и пристрастное переживание значимости различных объектов и ситуаций для удовлетворения потребностей индивида. Эмоции играют ключевую роль в человеческом опыте, влияя на поведение, восприятие и взаимодействие с окружающим миром. Исследователь Е.А. Стародубцева подчеркивает, что в рамках лингвистики и культурологии концепт эмоции принято рассматривать как многослойную структуру, состоящую из множества компонентов [10, с. 57–58].

Первый компонент – физиологический. Он включает в себя изменения в физиологических системах организма, которые происходят в ответ на эмоциональные переживания. Например, при гневе может наблюдаться учащение сердечного ритма, повышение артериального давления и изменение дыхания. Е.А. Стародубцева и Е.В. Пак сходятся во мнении, что указанные физиологические реакции на гнев являются универсальными и могут быть наблюдаемы в различных языковых культурах [10, с. 57–58; 8, с. 215].

Второй компонент – психологический. Он охватывает субъективные переживания, связанные с эмоциями, такие как радость, печаль, страх и гнев. Психологический компонент включает в себя не только осознание эмоции, но и ее интерпретацию, что может варьироваться в зависимости от культурного контекста [10, с. 57–58; 8, с. 215].

Третий компонент – поведенческий. Он включает в себя выражение эмоций через мимику, жесты и действия. Например, гнев может проявляться в агрессивных действиях или в словесных выпадах. Поведенческий компонент также зависит от культурных норм, которые регулируют, как и когда эмоции могут быть выражены [10, с. 57–58; 8, с. 215].

Кроме того, выделяется когнитивный компонент, который учитывает значение событий для личного благополучия человека. Этот компонент включает в себя оценку ситуации и ее влияние на эмоциональное состояние, что также может варьироваться в зависимости от культурных и социальных факторов [10, с. 57–58; 8, с. 215].

Культурные и языковые факторы играют важную роль в формировании эмоциональных концептов. Культура создает систему значений и символов, которые формируют эмоциональный фон и осмысленность взаимодействия. Например, в разных культурах могут существовать различные нормы и ожидания относительно того, какие эмоции допустимо выражать и как это следует делать. Е.А. Стародубцева и Е.В. Пак отмечают различное отношение к одним и тем же эмоциям у разных народов. В некоторых обществах открытое выражение радости или горя воспринимается как нормальное, в то время как в других это может быть расценено как проявление слабости [10, с. 57–58, с. 215].

Язык, в свою очередь, накладывает свою собственную классификацию на эмоциональный опыт человека. Эмоции, преломляясь в обыденном сознании этноса, получают свое словесное воплощение, уникальное для каждого языка, превращаясь в емкие метафоры. Так, о метафоричности и красноречивости языкового выражения эмоций упоминают в своих исследованиях М.О. Абдыракова с коллективом авторов и О.Ю. Любимова [1, с. 148; 7, с. 3]. Согласно мнению исследователей, во вьетнамском языке можно встретить выражения, такие как «*bầm gan sôi máu*» (так злиться, что печенье в синяках и кровь кипит), которые отражают специфические культурные представления о гневе.

Культурные различия также проявляются в метафорах и метонимиях, используемых для описания эмоций. Так, во вьетнамском языке часто метонимически используются наименования различных частей тела и внутренних органов [1, с. 148; 7, с. 3]. Это подчеркивает, как культурный контекст формирует восприятие и выражение эмоций.

Слово *giận* во вьетнамском языке переводится как «гневаться», «рассердиться», «злиться». Исследователь Tran Ba Tien подчеркивает, что это слово является ключевым элементом в выражении эмоции гнева и имеет свои особенности в употреблении, значении и культурной интерпретации [14, с. 79–80].

Этимология слова *giận* восходит к протовьетскому **ʒəpʔ*, что означает «гневаться». Это слово имеет различные произношения в зависимости от региона: в Ханое оно произносится как [zəpʔ], в Хуэ – [jəpʔ], а в Сайгоне – [jəpʔ]. Таким образом, произношение *giận* варьируется, что может отражать различные культурные и социальные контексты, в которых используется это слово.

Лексикографическое определение слова *giận* описывает сложную эмоцию гнева, и его лексикографическое определение может варьироваться в зависимости от контекста. Для того чтобы полноценно понять значение этого слова, необходимо обратиться к нескольким авторитетным толковым словарям вьетнамского языка.

Первое определение дается в *Từ điển tiếng Việt* [11], где слово *giận* трактуется как *trạng thái bức tức, không hài lòng vì bị xúc phạm hay gặp điều trái ý* (состояние раздражения или недовольства в ответ на оскорбление или неприятное событие). Это определение акцентирует внимание на субъективной стороне эмоции, которая возникает в результате восприятия несправедливости или неудовлетворенности. Здесь слово *giận* связано с состоянием, когда человек переживает чувство обиды или разочарования. Важно отметить, что это определение фокусируется на личных переживаниях, выражая эмоцию через понятие недовольства.

Следующее определение из *Đại từ điển tiếng Việt* [13] уточняет, что *giận* – это *cảm xúc mạnh mẽ thể hiện sự không bằng lòng hay tức tối trước một hành*

động hay sự việc nào đó (сильное чувство, выражающее неудовольствие или раздражение по поводу какого-либо действия или события). В данном контексте акцент сделан на интенсивности эмоции, указывая на ее сильную проявленность в ответ на несправедливость или действие, нарушающее ожидания человека. Это определение расширяет представление о *giận*, подчеркивая его как не просто недовольство, но и как эмоциональную силу, проявляющуюся через активное выражение раздражения.

В *Việt Nam Tự Điển* [12] слово *giận* определяется как *tức giận, nổi nóng, không vui vì một điều gì trái ý mình* (гнев, вспыльчивость, недовольство чем-то, что противоречит желаниям). Здесь слово *giận* описано как эмоция, сопровождающаяся физической реакцией, такой как вспыльчивость или резкое изменение эмоционального состояния. Это определение дополняет предшествующие состояния, подчеркивая внезапность реакции, что важно для понимания того, как вьетнамский язык описывает этот эмоциональный процесс. В вьетнамско-русском словаре содержатся не только значения «гневаться» и «рассердиться», но и более широкий спектр значений, таких как «досадовать», «дуться», «злой», «обижаться», «обиженный».

До Тхи Иэн Нь и О.Ю. Коновалова анализируют широкое многообразие эмоциональных состояний, которые могут быть связаны со словом *giận* [5, с. 44; 6, с. 57–58]. Оно может функционировать как глагол и как прилагательное, обозначая «гневный». В зависимости от контекста, оно может описывать как состояние, так и действия, связанные с гневом. Например, в предложении «*Giận ư? Злюсь?*» слово *giận* используется как вопрос, указывая на эмоциональное состояние говорящего. В этом случае оно приобретает значение, близкое к «Ты злишься?» или «Я злюсь».

Эмоциональные проявления гнева, выражаемые через *giận*, могут быть очень интенсивными. Например, фраза «*Mẹ giận*» переводится как «Ты злишься», и она может применяться в контексте, когда кто-то испытывает сильные негативные эмоции.

Контекстуальные значения *giận* способны варьироваться в зависимости от ситуации. Например, фраза «*Tức giận?*» может быть переведена как «Гнев?», что указывает на более глубокую эмоциональную реакцию, чем просто злость. По обоснованному утверждению До Тхи Иэн Нь и О.Ю. Коноваловой, вьетнамский язык использует различные оттенки для выражения эмоций, и фраза может передавать более интенсивное и сложное восприятие гнева в определенных контекстах, что отличает его от аналогичных выражений в русском языке [5, с. 44; 6, с. 57–58].

Сравнение слова *giận* с другими вьетнамскими номинантами эмоций, такими как *tức giận*, позволяет более глубоко понять различия в значении и использовании этих слов в языке. В словаре *Từ điển tiếng Việt* [11] слово *tức giận* определяется как

«cảm giác bức tức, không hài lòng một cách mạnh mẽ, do bị xúc phạm hoặc bị làm tổn thương» (чувство сильного раздражения или недовольства, вызванного оскорблением или повреждением достоинства). Это определение подчеркивает более интенсивную форму эмоции, чем giận, и акцентирует внимание на внешнем раздражителе, который вызывает бурную реакцию. Tức giận указывает на яркое проявление гнева, в то время как giận может обозначать как легкое недовольство, так и более глубокие эмоциональные переживания.

В словаре [13] слово tức giận определяется как «sự giận dữ mạnh mẽ, tức thời và thường không thể kiểm soát» (сильный, моментальный гнев, который часто трудно контролировать). Это определение еще раз акцентирует внимание на внезапности и неконтролируемости эмоции. В отличие от giận, которое может описывать как кратковременные вспышки, так и более длительные состояния, tức giận всегда подразумевает острую, краткосрочную реакцию на раздражители. Исследователь В.А. Сербин в своей статье показывает всю сложность формообразования вьетнамского языка, что значительно влияет и на выражение эмоциональных нюансов. По его мнению, различия в трактовке различных эмоций позволяют увидеть, как слова вьетнамского языка могут указывать на различные формы и интенсивность эмоций, включая нюансы, важные для точного перевода и понимания [9, с. 152–153].

Фраза người tức giận (человек, испытывающий гнев) также добавляет важную грань в понимании значения эмоции. В словаре Việt Nam Tự Điển [12] это словосочетание описывается как «người thường xuyên thể hiện sự bức tức hoặc giận dữ, dễ nổi nóng» (человек, который часто выражает недовольство или гнев, склонен к вспышкам гнева).

О различиях в трактовке человека испытывающего гнев в русском и вьетнамском языках говорят исследователи А.А. Аксенчикова-Бирюкова, Ю.О. Коновалова и До Тхи Иэн Ньи. Например, по их мнению, в русском языке такой человек мог бы обозначаться как «злюка» или «злючка». В данном случае слово имеет более негативную окраску, указывая на человека, чье состояние гнева становится привычным [2, с. 292–293; 5, с. 44; 6, с. 57–58]. Такое использование подчеркивает, что người tức giận описывает не только эмоциональное состояние, но и характеризует личность, склонную к частым вспышкам гнева.

Во вьетнамском языке часто метонимически используются наименования различных частей тела и внутренних органов. Так, во вьетнамских метафорах гнева можно встретить фразы, такие как Bầm gan sôi máu (Bruise liver boil blood), которая означает: «Так злиться, что печень в синяках и кровь кипит», что указывает на сильные физические проявления эмоции [7, с. 3].

По материалам различных словарей и исследований фразеологизмов, связанных с эмоцией гнева, можно выделить несколько ярких приме-

ров, в которых используются части тела человека для метафорического описания этого состояния. Как утверждают исследователи В.А. Андреева, Данг Ван Куанг и О.Ю. Любимова, вьетнамский язык активно использует метафоры, связанные с органами тела, что отражает глубину и интенсивность эмоционального переживания [3, с. 78–79; 4, с. 209; 7, с. 3]. В словарях вьетнамского языка зафиксировано несколько фразеологических оборотов, выражающих состояние гнева через физиологические реакции, такие как:

- Buot gan tim ruot (буквально «Подавлять гнев так, что печень болит, а кишечник становится фиолетовым»);
- Cam gan nguoa tiet (буквально «Гнев в печени и крови»);
- Giận quá mất khôn (буквально «сильно сердиться, разум терять») [1, с. 148–149].

Эти выражения представляют собой метафоры, в которых эмоция гнева ассоциируется с физическими переживаниями, что является важным культурным и лингвистическим феноменом [7, с. 3]. Анализ статистики показывает, что вьетнамский язык очень часто использует метафоры, связанные с внутренними органами, такими как печень и кровь, для передачи интенсивности и болезненности гнева. Например, из 30 наиболее распространенных фразеологических оборотов, описывающих эмоции в вьетнамском языке, более 40% связаны с органами тела, такими как печень, сердце, кровь и т.д. [1, с. 148–149].

В интерпретации этих выражений можно отметить, что использование внутренних органов в фразеологиях подчеркивает тесную связь эмоций с физическим состоянием человека. Например, выражение Buot gan tim ruot демонстрирует не только интенсивность эмоции, но и ощущение физической боли, которая появляется из-за подавляемого гнева. Подобная метафора может символизировать не только чувство внутреннего напряжения, но и даже физическое страдание от гнева, что характерно для восточных культур, где эмоции часто рассматриваются как имеющие телесное выражение.

Аналогично, фразеологизм Cam gan nguoa tiet также подчеркивает, что гнев пронизывает не только душу, но и тело, особенно внутренние органы. В этом контексте, gan и tiet (печень и кровь) служат метафорой, символизируя не только физические проявления эмоций, но и социальную коннотацию, так как во многих культурах считается, что эмоциональные переживания могут серьезно повлиять на здоровье [1, с. 148–149].

Эти выражения подчеркивают, как вьетнамская культура воспринимает гнев как нечто, что может физически воздействовать на тело человека, что также указывает на глубокую связь между эмоциями и физическим состоянием.

Исследование семантики эмоций в различных языках – важное и перспективное научное направление. В условиях глобализации, сближения различных народов и стран и интеграции их в единое

экономическое, политическое и культурное пространство, становятся очень важными укрепление коммуникативных связей между разными государствами и нациями. Поэтому изучение иностранных языков и категорий эмоций в них является очень значимым для мирового научного сообщества. Данная статья, рассматривающая все особенности эмоции «гнев» во вьетнамском языке способна послужить основой для дальнейших разработок в данном направлении. Следующие работы автора могут быть посвящены рассмотрению семантики других эмоциональных категорий вьетнамского языка или сравнению различных эмоций вьетнамского языка с данными концептами из других лингвистических систем.

Литература

1. Абдыразакова М.О., Айылчиева Д.Т., Алиматова Д.А. Языковая репрезентация концепта гнев // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 11–4 (86). – С. 147–150.
2. Аксенчикова-Бирюкова А.А. Национально-культурные особенности номинации эмоции «гнев» в русском и китайском языках // Сборник научных статей по материалам XXXI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021. – С. 291–295.
3. Андреева В.А. Вьетнамские фразеологические единицы с нумеративным компонентом // Вьетнамские исследования. – 2023. – № 3. – Т. 7. – С. 75–83.
4. Данг Ван Куанг. Система фразеологизированных единиц во вьетнамском языке // Культура и цивилизация. – 2016. – № 6А. – Т. 6. – С. 205–213.
5. До Тхи Иэн Нь. Описание и выражение эмоций в русской и вьетнамской культурах // Восточно-европейский научный журнал. – 2023. – № 1 (86). – С. 43–45.
6. Коновалова Ю.О. Вьетнамцы и русские: отношение к эмоциям как проявление национальной культуры // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 51–69.
7. Любимова О.Ю. Метафорическая концептуализация эмоционального состояния «гнев» (на материале английского и русского языков): кандидатская диссертация. – М., 2021. – 178 с.
8. Пак Е.В. Этимология концепта «Гнев» в английском языке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 96. – С. 215–218.
9. Сербин В.А. Семантические способы образования военных терминов (на материале современного вьетнамского языка) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2021. – № 10 (852). – С. 150–162.
10. Стародубцева Е.А. Некоторые актуальные вопросы изучения эмотивной семантики // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2021. – С. 57–61.
11. Hoàng Phê. Từ điển tiếng Việt. Nhà xuất bản Khoa học Xã hội, 2003.
12. Hội Khai Trí Tiến Đức. Việt Nam Tự Điển. Nhà xuất bản Trung Bắc Tân Văn, 1931.
13. Nguyễn Như Ý. Đại từ điển tiếng Việt. Nhà xuất bản Văn hóa – Thông tin, 1999.
14. Tran Ba Tien. Universality vs. cultural specificity of anger metaphors and metonymies in English and Vietnamese idioms // Russian Journal of Linguistics. – 2022. – № 26 (1). – С. 74–94.

FEATURES OF THE SEMANTICS OF THE EMOTIONAL CONCEPT «ANGER» (GIẬN) IN VIETNAMESE

Nguyen Fam Niat Lin

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

The article analyzes the specific features and different variants of the semantic meaning of the emotional concept “anger” in the Vietnamese language. The work reveals the full diversity of the emotion “anger” in the specified language system. The author considers the semantics of emotions in language as an important means of developing communicative ties between different countries and peoples and a significant factor in their integration into a single cultural space. The research has a high theoretical value, is aimed at deepening the understanding of the semantics of emotions in the context of the Vietnamese language, and also has practical significance – it can be useful to a wide range of specialists, including linguists, translators, psychologists, sociologists, etc. When writing the article, the author analyzed his PhD thesis and a selection of articles in scientific journals devoted to the topic under consideration.

Keywords: semantics, emotional concept, emotion “anger”, Vietnamese language, culture, communication links.

References

1. Abdyrazakova M.O., Ayilchieva D.T., Alimatova D.A. Linguistic representation of the concept of anger // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2023. – № 11–4 (86). – P. 147–150.
2. Aksenchikova-Biryukova A.A. National and cultural features of the emotion “anger” nomination in Russian and Chinese // Collection of scientific articles based on the materials of the XXXI International Scientific and Practical Conference. – Cheboksary: I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, 2021. – P. 291–295.
3. Andreeva V.A. Vietnamese phraseological units with a numbered component // Vietnamese Studies. – 2023. – No. 3. – Vol. 7. – P. 75–83.
4. Dang Van Kuang. The system of phraseological units in the Vietnamese language // Culture and civilization. – 2016. – No. 6A. – Vol. 6. – P. 205–213.
5. Do Thi Yen Nyi. Description and expression of emotions in Russian and Vietnamese cultures // East European Scientific Journal. – 2023. – № 1 (86). – P. 43–45.
6. Kononova Yu.O. Vietnamese and Russians: attitude to emotions as a manifestation of national culture // Language and culture. 2017. No. 38. P. 51–69.
7. Lyubimova O.Y. Metaphorical conceptualization of the emotional state of “anger” (based on the material of English and Russian): PhD thesis. – Moscow, 2021. – 178 p.
8. Pak E.V. Etymology of the concept of “Anger” in English // Izvestiya Rossiiskogo A.I. Herzen State Pedagogical University. – 2009. – No. 96. – P. 215–218.
9. Serbin V.A. Semantic ways of forming military terms (based on the material of the modern Vietnamese language) // Bulletin of

- the Moscow State Linguistic University. Humanities. – 2021. – № 10 (852). – P. 150–162.
10. Starodubtseva E.A. Some topical issues of the study of emotive semantics // Bulletin of the Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering. – 2021. – P. 57–61.
11. Hoàng Phê. Từ điển tiếng Việt. Nhà xuất bản Khoa học Xã hội, 2003.
12. Hội Khai Trí Tiến Đức. Việt Nam Tự Điển. Nhà xuất bản Trung Bắc Tân Văn, 1931.
13. Nguyễn Như Ý. Đại từ điển tiếng Việt. Nhà xuất bản Văn hóa – Thông tin, 1999.
14. Tran Ba Tien. Universality vs. cultural specificity of anger metaphors and metonymies in English and Vietnamese idioms // Russian Journal of Linguistics. – 2022. – № 26 (1). – P. 74–94.

Средства художественной выразительности в хантыйских сказках О ЖИВОТНЫХ

Новьюхова Галина Борисовна,

научный сотрудник фольклорного центра, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок

Статья посвящена анализу и показу художественных средств выразительности в текстах хантыйских сказок о животных. Хантыйские сказки как фольклорный жанр заслуживают особого внимания исследователей, поскольку отражают внутренний мир народа, его духовные ценности, устанавливают связь с прошлым, а современная эпоха меняет жизненный уклад хантыйского народа. Анализируя данные фольклорных произведений, мы стремимся показать характерные особенности стиля хантыйской сказки. В рамках этой статьи мы акцентировали внимание на том, что именно художественные средства выразительности отличают сказку от других жанров хантыйского эпоса. Эти средства помогают сказителю создавать яркие образы, а читателям и слушателям – погружаться в мир сказочного произведения и глубже понимать замысел автора. Каждый фольклорный текст представляет особый интерес для исследователей и учёных с разных точек зрения. Особое значение в народных сказках имеют язык и лексика, которые отражают национальный дух, уникальную символику, культуру, колорит и традиции.

Ключевые слова: фольклор, сказки, эпитет, метафора, гипербола, сравнение.

Фольклор, являясь неотъемлемой частью национальной культуры, активно участвует в формировании картины мира. Язык, как одна из семиотических систем, представленных в сознании, формирует национальную языковую картину мира. В последние годы язык фольклора привлекает особое внимание учёных, так как он отражает важнейшие аспекты культурной традиции народа. Проблема текста нашла отражение в многочисленных трудах как зарубежных, так и отечественных исследователей. Термин «текст» (от латинского «textus» – ткань, сплетение) широко используется в лингвистике, литературоведении и культурологии. По мнению Ю.М. Лотмана, текст является «первичной данностью, отправной точкой всех филологических дисциплин и вообще всего гуманитарно-филологического мышления» [5].

Средства художественной выразительности – это инструменты, которые делают речь более яркой и образной.

Тропы – это приёмы, основанные на переносе значения и совмещении смыслов. К ним относятся аллегория, гипербола, метафора, метонимия, олицетворение, эпитет и многие другие.

В хантыйской прозе анималистическая традиция занимает особое место. Это связано не только с интересом человека к животному миру и стремлением к гармонии с ним, но и с древними религиозными представлениями ханты, которые видели в животных сакральные существа, внушающие одновременно восторг, трепет и ужас. Характерной чертой хантыйской анималистической прозы является двойственность образов животных, основанная на связи между естественным и символическим.

В развитии хантыйской анималистической литературы можно выделить два направления: первое – когда повествование о животных носит мифологический, волшебный или сказочный характер, второе – когда идея неразрывной связи человека и животного становится господствующей и через образы животных, через взаимоотношения с ними в полной мере проявляется подлинная сущность человека. Активное развитие традиций анимализма в пределах художественной словесности ханты, безусловно, объясняется образом жизни народа, протекающей в неразрывном единстве с миром природы, как следствие – способностью понимать этот мир, являться его естественной частью, говорить с ним на одном языке. Эта особенность бытия ханты отражается в его фольклоре и продолжается в авторской литературе.

В народной классификации произведений хантов нет чёткого разделения на жанры. Тем не менее, с определённой долей уверенности можно выделить несколько основных категорий:

1. Сказание, сказка (моньщ).
2. Песня (ар).
3. Старинный рассказ (путэр).
4. Загадка (моньщупты).

Эти категории были описаны в книге Н.В. Лукиной и Е.А. Шмидт «Мир хантов» (1987).

Во многих случаях уже сама сказка, сохраняя и передавая нынешнему поколению, отголоски древних языческих обычаев и обрядов, формирует основу для её достоверного научного толкования. Это как раз и было отмечено В.Я. Проппом, который, благодаря наличию значительного объёма традиционности и повторяющегося в её структуре набора лексики, типологии героев и антигероев, смог выстроить функциональную модель для любого её типа. Эта возможность связана с тем, что лексическое обрамление сказки относительно небогато, да и сами языковые конструкции представляют собой, в большинстве случаев, застывшие штампы. Поэтому и само изложение материала в рамках сказки протекает без каких-либо резких переходов, что не характерно для устного рассказа. Все это позволило учёному распределить действия на отдельные фазы и выстроить сам её сюжет следующим образом: герой покидает дом, его странствия в далёкие края – основа повествования, завершение и возвращение героя домой.

Сказки о животных подразумевают, что главными героями в них выступают животные, но ведь нередко главный герой предстаёт в ипостаси то животного, то человека. В хантыйском фольклоре встречаются также тексты, где в одном варианте главным героем является человек, а в другом варианте этого же текста главный герой предстаёт в ипостаси животного. Таким образом, следуя принципам классификации, эти варианты следует отнести к разным группам.

В сказках о животных можно встретить разнообразные изобразительные средства, которые делают повествование ярким и выразительным.

Эпитеты – это красочные прилагательные, которые описывают постоянные характеристики сказочных персонажей или, реже, ситуаций. Они помогают создать запоминающиеся образы, подчеркивая особенности героев и их действий.

Метафора – это литературный приём, который позволяет создать яркую и оригинальную картину. С её помощью можно выразить сложные идеи и чувства, не используя при этом прямой речи.

Гипербола – это художественное преувеличение, которое используется для обозначения сказочного времени и пространства, а также для усиления исключительных свойств персонажа.

Олицетворение – это наделение человеческими чертами и качествами явлений природы, небесных светил, животных и рыб, а также различных процессов и состояний героев.

Сравнение – это литературный приём, который устанавливает аналогии между объектами. В самых ранних исследованиях художественных особенностей фольклора сравнения использовались для демонстрации образности, выразительности и красочности языка.

В структуре сравнения можно выделить три основных элемента:

1. **Объект сравнения** – это тот факт или явление, которое сравнивается.
2. **Образ сравнения** – это другой факт или явление, которое привлекается для объяснения или в качестве изобразительного средства.
3. **Признак сходства** – это то, что служит основанием для сравнения одного предмета или явления с другим.

Анализируя эти фольклорные произведения, мы стремимся раскрыть особенности стиля хантыйских сказок. Каждая сказка обладает своей художественной индивидуальностью, которая формируется благодаря гармоничному сочетанию поэтических средств, композиционных и стилистических приёмов. Как известно, традиционные формулы сказки включают зачины, концовки и разнообразные образные выражения.

В сказке *Карты лов* 'Железная лошадь', повествуется о том, что родители подарили сыну и дочке железную лошадь. Некая женщина приходила три раза, предупреждая о том, что лошадь горе принесёт. Они не поверили, и лошадь растоптала родителей. Детей спасает жеребёнок, и они улетают от лошади. Дети убивают жеребёнка и живут внутри него. У сестры заболели глаза, и она отправляет брата за молоком к лису, но его молоко не помогло, тогда она отправляет брата к волку, но и его молоко не помогло вернуть зрение, тогда она отправляет его к медведю. Но и это не помогло сестре, тогда сестра отправляет брата к дому с семью комнатами, где в одной из них находится то самое молоко. Нашёл брат это молоко, в одной из комнат, но комната закрылась. И звери что были с ним, также застряли в этих комнатах. И только медведь смог спасти всех животных, и они все разбежались кто куда. Приходит брат домой и видит там тестя. Затем он, одного спокойного, обученную лошадь и двух необученных (диких) поймал. И тестя, одну руку, одну ногу привязал спокойной лошади. А одну руку и ногу к дикой лошади. И тестя ударил плёткой, лошади помчались, и его на две части разорвало. Разорвало его, теперь одна сторона – Луговая сторона, другая сторона – Обь. И по всей день так оно и есть [4].

Сказка «Железная лошадь» – мрачная история о гордыне и её ужасных последствиях. В её основе лежит сюжет о необычном подарке – железной лошади, механическом чудовище, подаренном родителями своим детям, сыну и дочери. Этот подарок, внешне привлекательный, таит в себе смертельную опасность. Предупреждения таинственной женщины, трижды появлявшейся перед семьёй и предсказывавшей беду, остаются без внимания, как показана в тексте: Железной игрушечной ло-

шадью ваших детей разрушена половина нашего города.

Родители, пренебрегая предостережениями, на собственном опыте узнают истинную природу железной лошади: — Мы не верим. Как детская игрушечная лошадь разрушит город!

Она, символ слепой веры в материальные блага и пренебрежения к интуиции, становится причиной их гибели, жестоко растоптав их: Жена и муж только хотели выйти — входит железная лошадь. Они были там растоптаны.

Дети, оставшиеся сиротами, находят спасение в неожиданном союзнике — корове, который, вероятно, олицетворяет собой некую надежду или инстинкт самосохранения: После их смерти остались оба ребёнка жены и мужа одни, и с ними осталась корова. Железная лошадь после этого ушла. После ухода железной лошади они оба вошли в свой дом.

Жеребёнок, несмотря на свою кажущуюся слабость, помогает им скрыться от разъярённой железной лошади. Однако их бегство обретает мрачный оттенок: дети, в акте отчаяния и, возможно, необходимости выживания, убивают своего спасителя и находят убежище внутри его туши, в своеобразном гробе из плоти их бывшего союзника. Это символизирует их изоляцию от мира и тяжесть несённой вины.

Далее сюжет развивается вокруг болезни сестры, потерявшей зрение. Её брат, преданный и любящий, отправляется на поиски целебного молока. Его поиски становятся аллегорией на трудоёмкость пути к исцелению, как физическому, так и духовному. Он обращается к различным животным, символизирующим различные стороны жизни и возможные способы решения проблем: хитрой лисе, сильному волку и мудрому медведю. Каждый из них предлагает своё «лекарство», но оно оказывается бесполезным. Этот поиск подчёркивает беспомощность перед некоторыми проблемами и необходимость найти нестандартный подход.

Ключ к исцелению находится в загадочном доме с семью комнатами, архетипе подсознания или неизведанного. Брат находит нужное молоко, но застревает в одной из комнат вместе с животными, что подчёркивает сложность и запутанность пути к цели. Только медведь, символ силы и мудрости, может помочь им выбраться. Освобождение от неволи символизирует победу над препятствиями.

Завершение сказки вновь возвращает нас к теме мщения и жестокости. Возвращаясь домой, брат встречает своего тестя, которого он в приступе ярости и, возможно, накопленного отчаяния, расправляется с ужасающей жестокостью, разорвав на части с помощью диких лошадей. Это финальное действие подчёркивает цикличность насилия и неизбежность карающей расплаты. Разделение тестя на две части, Луговую и Обь-сторону, может интерпретироваться как разделение мира на добро и зло, или как символ неизгладимо-

го следа, оставленного жестокостью. Сказка оканчивается не на ноте триумфа, а на ноте мрачной иронии, показывая вечный круговорот насилия и отчаяния. Сказка заставляет задуматься о последствиях гордыни, неумении прислушиваться к предупреждениям и о трагических последствиях слепой веры в материальные ценности.

Самый популярный и хорошо всем известный зачин, простой: *Тань Пурэс хө, Тань Пурэс нэ именуэн-икенуэн вөллөн* «Жили-были».

В сказках очень часто встречаются повторения глагола, которые обозначают не только перемещение в пространстве, но и различные действия. Например: *Щёлта, щи вөс, йахөс, йахөс вош хұват, имэлтыйэн, ин карты ловэл йухи щи йухэтл* 'Потом, так живёт железный конь, видно ходил, ходил по посёлку, и однажды, этот приходит домой'.

В хантыйских сказках также используются антитезы: долго — коротко, долгий — короткий, прошло — не прошло и др. Например: *Щиты, муй хұв вөсүн, муй ван вөсүн, ин карты ловэн па щи йухтэс* 'Так они долго, ли коротко жили, тут железный конь снова вернулся домой'.

Сравнения делают язык сказок живым и выразительным, красочным и образным, ярким и красочным, например: *Ин утүн щи ньэвэр шанша леллөн па щи хунталуэн. Йэша вөс, нөмөлта мяттыйэн, карты лов, карты ворэш хуран щи йил* 'И они садятся на спину этому ребёнку и убегают. Немного погодя, оказывается сверху, железный конь, в облике железного коршуна летит за ними'. В этом тексте происходит описание превращения коня в коршуна.

Олицетворение заключается в приписывании неодушевлённым объектам свойств одушевлённых, например: *Имэлтыйэн па, ин карты ловэл хәннөхө ньэлты питэс. Ин вантэ щит йунтэт, па хәннөхө ньэлты питэс. Вантэ, щит вөра вэвтам щи* 'И однажды, этот железный конь стал пожирать детей. Видишь ли, эта игрушка, а начала поедать детей. Видишь ли, это очень плохо'.

Также присутствуют эпитеты в сказке, например: *Төрэм лап мәнман вөсүн, мұв лап мәнман вөсүн. Нух вэрлэманэн, мяттыйэн, упэл ими мяттыйэн сөмлы питмал* 'В **тёмном мире** жили, или в тёмном мире жили. Когда проснулись, оказывается, сестра ослепла'.

Как и в большинстве случаев, сказки имеют счастливый финал, где герои либо женятся, либо находят и воскрешают своих близких и родственников, потом живут долго и счастливо, например: *Кятна менэмэсы па и пелкөл Вөйэт и пелкал Ас* 'Ин тәм хэтөл вөнта та па щиты щи вөл. Разорвало его, теперь одна сторона — Луговая сторона, другая сторона — Обь. И по всей день так оно и есть'.

В сказке *Кұшар* 'Барсук', рассказывается о том, как барсук, вернувшись домой, услышал таинственное пение. Это его сильно испугало, и он решил обратиться за помощью к зайцу. Вместе они подошли к дому барсука, но зайцу тоже стало страшно от звуков, доносящихся изнутри. Они не растерялись и решили найти ещё одного по-

мощника, позвав лису. Однако и лиса испугалась этого пения. Тогда они решили обратиться к медведю, который, будучи более сильным, мог справиться с ситуацией. Когда медведь вошёл в дом, он обнаружил, что источник пения – это всего лишь лягушка. В порыве гнева медведь раздавил её, и вскоре после этого в доме барсука началась весёлая пляска и пение. Лиса, заметив, что медведь развеселился, решила подшутить над ним и начала дразнить его. Это разозлило медведя, и он бросился в погоню за лисой. Лиса, проявив смекалку, выкопала яму и, когда медведь попытался её поймать, ловко перепрыгнула через неё. Медведь же не смог остановиться и упал в яму, застряв там. Таким образом, лиса смогла перехитрить медведя, оставив его в ловушке [3].

Эта сказка повествует о приключениях главных героев, которые, проявляя активность и самоотверженность, помогают друг другу. Их путь полон трудностей, преодолеть которые им удаётся благодаря сочетанию физической силы, ловкости, терпения, хитрости и сообразительности.

Наиболее распространённым и всем известным зачином является фраза: *Кўшар вэс* 'Живёт барсук'. Подобные вводные данные не имеют принципиального значения для развития сюжета, но они подготавливают слушателя к восприятию истории и указывают на настоящее время. В тексте широко используется художественное средство антитезы, противопоставляя противоположные понятия, например: *Хўв йауҳэс, ван йауҳэс, йухи йауҳэс* 'Долго ли ходил, коротко ли ходил'. Также используется олицетворение, наделяя животных человеческими качествами: *Пўпайе йаякъл. Шовэр йаякъл. Кўшарыэ йаякъл. Вухсарэл нарс юхи йунтъл* 'Медведь танцует, барсук танцует, заяц танцует, лиса на музыкальном инструменте играет'. Пример из текста показывает, что животные ведут себя как люди, занимаясь музыкой и танцами.

Наконец, в тексте используется эпитет, придающий описанию яркость и образность: *Кўшарыйэн йам хот, йорән-йорән хулт вўсем* 'Барсука хороший дом силой отнят'. Это пример демонстрирует использование эпитета «хороший» для усиления характеристики дома барсука и подчёркивания несправедливости произошедшего. В целом, сказка характеризуется динамичным сюжетом, использованием разнообразных художественных приёмов, и, судя по примерам, вероятно, носит яркий и запоминающийся характер.

Анализ хантыйских сказок показал, что они полностью соответствуют всем признакам жанра сказки. Их художественное своеобразие достигается гармоничным сочетанием поэтических образов, композиционных решений и стилистических приёмов. При этом язык каждой сказки индивидуален и отражает особенности сказителя. Данное исследование убедительно доказывает, что мир хантыйских сказок – это богатая и многослойная система, отражающая мировосприятие и жизненную философию хантыйского народа. Эти сказки

являются ценнейшим источником для ознакомления с богатой культурой, мудростью и хантыйским языком. Они передают знания, накопленные поколениями, через яркие образы и увлекательный сюжет.

Литература

1. Карчина В.В. Средства художественной выразительности в народных сказках хантов Сургутского района // Культура и цивилизация. – Т. 10. – № 5А. – 2020. – С. 160–167.
2. Нечай Ю.П. Поверенная А.А. Языковые средства реализации сюжета русской волшебной сказки / Гуманитарные и социальные науки. – Т. 90. – № 1. – 2022. – С. 83–88.
3. Слепенкова Р.К. Если моя песня-сказка дальше пойдёт. – Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010. – 234 с.
4. Хантыйские сказки в собрании Вольфганга Штейница / Перевод с немецкого языка и публикация Н.В. Лукиной. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. – 228 с.
5. Шакурова М.М. Лингвистический анализ фольклорного текста (на материале сказок и баитов) / Филология и культура. – № 4 (38). – 2014. – С. 216–220.

MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION IN KHANTY TALES ABOUT ANIMALS

Novyukhova G.B.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

The article is devoted to the analysis and display of artistic means of expression in the texts of Khanty tales about animals. Khanty fairy tales as a folklore genre deserve special attention of researchers, as they reflect the inner world of the people, their spiritual values, establish a connection with the past, and the modern era is changing the way of life of the Khanty people. Analyzing the data of folklore works, we strive to show the characteristic features of the Khanty fairy tale style. In this article, we have focused on the fact that it is precisely the artistic means of expression that distinguish the fairy tale from other genres of the Khanty epic. These tools help the storyteller to create vivid images, and readers and listeners to immerse themselves in the world of a fairy tale work and better understand the author's intention. Each folklore text is of particular interest to researchers and scientists from different perspectives. Of particular importance in folk tales are language and vocabulary, which reflect the national spirit, unique symbols, culture, flavor and traditions.

Keywords: folklore, fairy tales, epithet, metaphor, hyperbole, comparison.

References

1. Karchina V.V. Means of artistic expression in the folk tales of the Khanty of the Surgut region // Culture and civilization. – Vol. 10. – No. 5A. – 2020. – pp. 160–167.
2. Nechai Yu.P. Attorney A.A. Linguistic means of realizing the plot of a Russian fairy tale / Humanities and social sciences. – Vol. 90. – No. 1. – 2022. – pp. 83–88.
3. Slepenskova R.K. If my fairy tale song goes further. Khanty-Mansiysk: IITS YUGA, 2010. 234 p.
4. Khanty tales in the collection of Wolfgang Steinitz / Translated from German and published by N.V. Lukina. Tomsk: Publishing House Vol. University, 2014. – 228 p.
5. Shakurova M.M. Linguistic analysis of folklore text (based on the material of fairy tales and baits) / Philology and culture. – № 4 (38). – 2014. – Pp. 216–220.

Сёмченко Раиса Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей», Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
E-mail: raisasemchenko@yandex.ru

В данной статье рассматривается роман ирландского писателя Пола Линча «Песнь пророка», который ранее не становился объектом специального исследования, в контексте ведущих тенденций метамодернизма в современной литературе. Методология исследования основывается на принципах интерпретационного анализа и сравнительно-исторического наблюдения. Детальное рассмотрение романа П. Линча показывает, что в нем прослеживаются такие метамодернистские черты: реконструкция роли автора, уход от постмодернистской иронии, отказ от ненадежного рассказчика, психологизм, акцент на гуманистической и экзистенциальной проблематике. Концептуальная ценность модели альтернативного мира П. Линча заключается в раскрытии жизненно важных социальных и политических проблем. Результаты проведенного нами исследования могут быть использованы для дальнейших научных исследований в области литературоведения, а также при формировании учебно-методического материала по филологическим дисциплинам в вузах.

Ключевые слова: П. Линч, роман-антиутопия, современная художественная литература, культурная парадигма, метамодернизм.

В контексте исследования новых тенденций нашего времени появляется множество концепций, вытесняющих постмодернизм: альтермодернизм, постпостмодернизм, перформатизм, реновализм, сверхмодернизм, цифромодернизм и другие. Некоторые ученые, утверждая «конец эры постмодернизма», ссылаются на работу «Заметки о метамодернизме» (Notes on Metamodernism), принадлежащую теоретику Тимотеусу Вермюллелю и философу Робину ван ден Аккеру, авторам термина «метамодернизм» [1, 6], определяют установки и стратегии эпохи начиная с 2000-х годов как метамодернистские. Среди множества альтернатив постпостмодернизма, которые прекратили свое распространение и вышли из употребления, концепция метамодернизма продолжает развиваться и остается на слуху.

В данной статье мы рассмотрим пятый роман П. Линча с точки зрения культурной логики метамодернизма с учетом контекста современного литературного процесса. Объект нашего рассмотрения – современный роман-антиутопия ирландского писателя Пола Линча «Prophet Song» (Песнь пророка) [4]. Впервые опубликованный в Соединенном Королевстве, Республике Ирландия и Австралии в 2023 году, переведенный на русский язык М. Клеветенко и в 2024 году вышедший в издательстве «Иностранка» [2]. Роман получил Букеровскую премию в 2023 году [5].

В художественном мире романа П. Линч представляет как на смену демократии приходит тоталитаризм. Власть в стране начинает контролировать ГСНБ (Государственная служба национальной безопасности). Государство подавляет оппозицию, прибегая к изменениям в законодательстве. Гражданские права и свободы ограничиваются комендантским часом, вооруженными контрольно-пропускными пунктами, преследованиями и допросами людей несогласных с органами власти. Никто не в силах избежать пристального внимания, даже за школьниками устанавливается наблюдение. Читатели остаются в неведении на каком основании возникло полицейское государство. Видение страны, находящейся в состоянии внутренней войны, представлено через опыт семьи Стэк из пригорода Дублина.

Повествование в романе ведется от третьего лица, но с фокусом на внутреннем мире Айлиш – микробиолога, матери четырех детей, жены Ларри. В романе нет маркеров прямой речи, внутренние монологи зачастую переходят в диалог без каких-либо пунктуационных знаков, так что блоки текста иногда растягиваются на целые страницы, визуально не прерываясь, пока не появится пробел перед началом нового раздела. Пода-

ча сюжетной информации строится на оценочно-смысловом аспекте речи: нарратор фиксирует пространство и время, обстановку, описывает происходящие события в фабульной действительности, но в большей степени рассказчик сконцентрирован на внутреннем мире главного персонажа романа. Чувства и эмоции Айлиш показаны настолько детально, что складывается впечатление, будто сама мать четырех детей делится своими мыслями, ощущениями и переживаниями. Приведем несколько примеров: «She finds herself breathless seeking upward for air <...>. feeling her wrath then squeezes the air with her hands as though she has reached around the throat of the problem» [4, p. 38]. «Her mouth opens but no sound comes out, she has been thrown free of the body to become a single black thought, the thought intensifying, expanding darkly until it has swallowed all matter» [4, p. 41].

Хронологическое повествование создаёт репортажный эффект присутствия у реципиента и повышает у читательской аудитории степень доверия и вовлечённости в произведение. П. Линч уделяет особое внимание изображению межличностных связей, коммуникаций персонажей. Например, в ситуации, когда Айлиш с детьми присоединяется к протесту после обнародования снимков школьников со следами пыток, она слышит шум, видит толпу, массовое сосредоточие воли и ей хочется «to become one with the larger body, the single breath, feeling her might grow in the triumph of the crowd» [4, p. 78]. На мгновение ее дух воспяряет, но затем «she puts her arm around Molly and pulls her close, is struck by a memory of having belonged to another protest such as this, thinking now that the memory is false or exchanged somehow, the memory belongs to some other people in some other country, she has seen it countless times on TV» [4, p. 78–79]. Автор создает эффект узнаваемости ситуации не только у Айлиш, но и у читателя. Вышеприведенные предложения из романа можно назвать примером структуры чувства (по Р. Уильямсу): иллюстрацией восприятия и проживания специфического опыта жизни на определенном временном этапе. П. Линч создает мир «в котором реципиент может идентифицировать себя как «мы». «Мы» предполагает некую когнитивную эмпатию, вызванную таким типом письма, как «новая искренность», которая возвращает единый, общий, коллективно прозреваемый смысл» [3, с. 198].

По мере развития сюжета государство все больше ограничивает население в конституционных и гражданских правах, лишает базовых ценностей. Людей увольняют с работы, они теряют родственников и места жительства. Трагическая история выживания матери в условиях всепоглощающей власти – это отхождение автора от постмодернистского нарратива и возврат к темам экзистенциальной проблематики и гуманистическим ценностям: праву на частную жизнь, свободу, любовь, сочувствие. Нарушение принципа неприкосновенности частной жизни является страшным для любого человека.

В романе «Песнь пророка» П. Линч следует принципам субъективности и аутентичности в создании образов: автор погружается в психологию героев, показывает индивидуальные особенности не только главных, но и второстепенных персонажей.

Одним из важных эпизодических персонажей романа является червяк. Впервые о животном начинает говорить Бейли, когда они с Айлиш замечают пролетающий в небе военный самолет: «The worm is turning, he says, are you afraid of the worm? She is silent, watching him carefully, trying not to frown. The worm? she says. <...> What is the worm? I don't know, it's hard to explain, I thought you would know. <...> The worm is turning, he says, it is gaining in power, the worm does what it likes» [4, p. 124]. Метафорический червяк – нечистое и опасное животное, формирующий широкий мифопоэтический контекст в романе. В процессе повествования становится известно, что червяк способен проникать внутрь человека. Вредоносный паразит оказывает воздействие на сознание: не дает покоя и толкает на неожиданные поступки, становится причиной мрачных мыслей, тяжелых переживаний. И когда Айлиш замечает изменения в поведении Бэйли, «she knows that the worm has swallowed her son, or her son has swallowed the worm, she will pull the worm right out of his mouth, turning around to face him. <...> For an instant she is holding the worm in her fist, holds it wriggling before him, a skitter of fear alighting his eyes and then the baleful mask slips» [4, p. 130], она без колебаний борется за спасение жизни сына. Безмерная любовь матери к своим детям делает ее несокрушимой перед обстоятельствами.

Глубина сюжета романа «Песнь пророка» находится за пределами фабульной действительности. Читатель находит сходства в реальном мире и идентифицирует себя с героем (т.е. Айлиш), что как отмечает Е.А. Нечаева «Для Думитреску и многих других исследователей является обязательным элементом метамодернистского текста, являющимся следствием возвращения аффекта и глубины, которые, как было показано, суть результат моделирования иной, по сравнению с постмодернизмом, модели реальности и самой возможности онтологии» [3, с. 198]. Реципиенты погружаются в социальную обстановку героев романа и сопереживают им.

В последней главе романа П. Линч раскрывает концепцию названия книги: «prophet sings not of the end of the world but of what has been done and what will be done and what is being done to some but not others, that the world is always ending over and over again in one place but not another and that the end of the world is always a local event, it comes to your country and visits your town and knocks on the door of your house and becomes to others but some distant warning, a brief report on the news» [4, p. 249]. Автор лишает читателя утешительных иллюзий о том, что события, происходящие за пределами безопасных мест жительства, глобальное общество не касаются. Посредством описания происхо-

дящих событий в альтернативной версии нашего мира на улицах пригорода Дублина П. Линч напоминает о современных новостных лентах. Люди во всем мире переживают потрясения, насилие, преследования, похищения, убийства. Писатель приоткрывает завесу, описывает современный хаос: беспорядки в западных демократиях, проблемы Сирии и других стран, кризис беженцев и безразличие Запада. Погружая читателя в историю семьи Стэк, П. Линч призывает реципиентов обратить внимание на более широкую группу людей. «Песня пророка» – это литературный манифест сочувствия к беженцам.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы приходим к следующим выводам. Основная проблематика романа «Песнь пророка» – это судьба человека и общества в период социальных и политических потрясений, которые ежедневно происходят в современном мире. В исследуемом романе прослеживаются следующие черты метамодернизма: утверждение роли автора, глубокое погружение в психологию личности, использование принципов субъективности и аутентичности в изображении эмоций и чувств персонажей, отказ от постмодернистской тотальной иронии, фрагментарного, выдуманного, текстуального повествования в пользу приемов реализма, искренности, эмпатии.

Литература

1. Аккер Р. ван ден Метамодернизм. Историчность, Аффект и Глубина после постмодернизма / Р. ван ден Аккер; [пер. с англ. В.М. Липки; вступит. ст. А.В. Павлова]. – М.: РИПОЛ классик, 2022. – 496 с.
2. Линч П. Песнь пророка: роман / Пол Линч; перевод с англ. М. Клеветенко. – М.: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2024. – 400 с.
3. Нечаева Е.А. Метамодернизм как дискурс нового антропологического мифа / Е.А. Нечаева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2021. – № 1. – С. 191–202.

4. Lynch P. Prophet Song / Paul Lynch. – Oneworld Publications, 2023. – 256 p.
5. The Booker Prize 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://thebookerprizes.com/the-booker-library/prize-years/2023> (дата обращения: 25.01.2023).
6. Vermeulen T., van den Akker R. Notes on metamodernism [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emerymartin.net/FE503/Week10/Notes%20on%20Metamodernism.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).

FEATURES OF METAMODERNISM IN P. LYNCH'S NOVEL "PROPHET SONG"

Semchenko R.A.

Bauman Moscow State Technical University

This article examines the novel by Irish author Paul Lynch "Prophet Song", which has not previously become the object of special research, in the context of the leading trends of metamodernism in modern literature. The research methodology is based on the principles of interpretation analysis and comparative historical observation. A detailed analysis of P. Lynch's novel shows that it has the following metamodernist features: reconstruction of the author's role, avoidance of postmodern irony, rejection of an unreliable narrator, psychologism, emphasis on humanistic and existential issues. The conceptual value of P. Lynch's alternative world model lies in revealing vital social and political problems. The results of our research can be used for further scientific research in the field of literary criticism, as well as in the formation of educational and methodological material for philological disciplines in universities.

Keywords: P. Lynch, dystopian novel, modern fiction, cultural paradigm, metamodernism.

References

1. Akker R. Van den Metamodernism: Historicity, Affect, and Depth After Postmodernism / Robin Van den Akker. – M.: RIPOЛ classic, 2022. – 496 p.
2. Lynch P. Prophet Song / Paul Lynch. – M.: Foreigner, Azbuka-Atticus, 2024. – 400 p.
3. Nechaeva E.A. Metamodernism as a Discourse of a New Anthropological Myth / E.A. Nechaeva // Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics. – 2021. – № 1. – P. 191–202.
4. Lynch P. Prophet Song / Paul Lynch. – Oneworld Publications, 2023. – 256 p.
5. The Booker Prize 2023 [Electronic resource]. URL: <https://thebookerprizes.com/the-booker-library/prize-years/2023> (accessed: 25.01.2023).
6. Vermeulen T., van den Akker R. Notes on metamodernism [Electronic resource]. URL: <http://www.emerymartin.net/FE503/Week10/Notes%20on%20Metamodernism.pdf> (accessed: 25.01.2023).

Жанровые особенности песен-предначертаний (экша́ньщэп арэ́т) казымских ханты

Тарлина Александра Сергеевна,

научный сотрудник, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок

E-mail: aleksandratarlina@mail.ru

В статье впервые описывается жанр песен-предначертаний (*экша́ньщэп арэ́т*) и определяется его место в системе детского фольклора. Материалом исследования стали тексты песен, опубликованные в различных источниках, а также полевые материалы, записанные от носителей казымского диалекта хантыйского языка. В основе работы лежат описательный, сравнительно-сопоставительный и структурный методы. В результате рассмотрено содержание и форма песен-предначертаний казымских ханты, выявлены основные образы, мотивы и символы. Сделан вывод, что *экша́ньщэп ар* (песня-предначертание) это жанр материнского фольклора, отличающийся от колыбельных и хвалебных песен как содержанием, так и назначением. *Экша́ньщэп ар* – песня, созданная близким родственником для ребёнка. Целью песни является определение будущего ребёнка и направление его в положительную сторону, защита.

Ключевые слова: *экша́ньщэп арэ́т*, песни-предначертания, материнский фольклор, казымские ханты, образ, сравнительно-сопоставительный анализ.

Детский фольклор – одно из направлений устного народного творчества. В фольклористике до сих пор остаётся нерешённым вопрос о классификации детского фольклора, однако многими учёными поддерживается разделение произведений на две группы: материнский фольклор и собственно-детский фольклор. К первой группе относятся произведения, созданные взрослыми для детей. Вторую группу составляют произведения, созданные и исполняемые детьми. Интерес к проблеме детского фольклора связан в первую очередь с угасанием фольклорных традиций в детской среде, что обусловлено незнанием подрастающим поколением хантыйского языка. Для решения этой проблемы необходим сбор, анализ и описание фольклорных жанров.

Рассматривая вопрос о классификации детского фольклора, нельзя не отметить такой жанр как песни-предначертания (*экса́ньщэп арэ́т*). Данный жанр практически не рассматривается в научной литературе, только упоминается при описании жанрового состава детского или материнского фольклора. Например, Молданова Т.А. в своей работе относит песни-предначертания к жанрам материнского фольклора, отмечая их связь с *мултэм арэ́т* [1]. По определению исследователя, *экша́ньщэп ар* – песня, которую мать создаёт для своего ребёнка. Дядюн С.Д. в публикациях, посвящённых детскому фольклору, придерживается точки зрения Т.А. Молдановой, однако термин *мултэм ар* использует в качестве синонима *экша́ньщэп* [2], [3]. Каксин А.Д. относит *экса́ньщэп ар* к разновидностям колыбельных песен и называет их колыбельные-заклинания, колыбельные-заговоры [4]. Согласно хантыйско-русскому словарю В.Н. Соловар *экша́ньщэп ар* – песня-хвала [5]. В работе «Художественное своеобразие детской поэзии Евдокии Каксиной» В.Н. Соловар также отмечает существование в хантыйской народной традиции жанра хвалебных песен – *экша́ньщэп арэ́т* [6]. Наличие разных точек зрения по поводу определения жанра и его места в системе других возникает необходимость описания песен-предначертаний (*экса́ньщэп арэ́т*) как жанра хантыйского фольклора. Данная работа представляет собой литературоведческий анализ текстов песен, отнесённых носителями фольклорных традиций к жанру *экша́ньщэп арэ́т* (песен-предначертаний). В результате выявлено назначение песен, основные образы, особенности композиции и языка. В основе работы лежат труды учёных-лингвистов и фольклористов, посвящённые различным аспектам анализа хантыйских песенных произведений

В.Н. Соловар [6], Р.М. Потпот [7]. Работы по символике и традиционной культуре ханты Е.Д. Каксиной [8], Т.А. Молдановой [9].

Хантыйским песням-предначертаниям посвящено небольшое количество работ, это связано в первую очередь с недостатком материала. Сбор песен материнского фольклора практически не производится, что связано с особенностью жанра – он создаётся для узкого круга людей, чаще всего только для матери и ребёнка. В нашем исследовании в качестве материала использованы песни, записанные Е.А. Шмидт от исполнительницы: Лозьямовой З. Н¹., полевые материалы Потпот Р.М. и Каксиной Е.Д., всего 10 аудиозаписей, а также песни, опубликованные в различных источниках: сборнике Няврэм путрэт: Хантыйский детский фольклор [2], из публикаций по теме С.Д. Дядюн [3], А.Д. Каксина [4] – всего 4 текста песен. В целом материал исследования включает 14 песен, записанных у казымских ханты. Полевые материалы, собранные Е. Шмидт, публикуются впервые.

Народный термин *экша́ньщәп ар* – песня-предначертание согласно этимологическому словарю В. Штейница происходит от глагола *ekšaś* – [kaz] *ekšaśti* – говорить ласково с ребёнком. *Ekšaśśer* – петь – эпическое причитание [10]. Изучению хантыйских песен-предначертаний посвящены исследования Т.А. Молдановой и С.Д. Дядюн. Данный жанр определяется исследователями как песни, созданные близкими родственниками (матерью, отцом, бабушкой, приёмными родителями) для ребёнка. Целью песен является защита ребёнка от неудач, предопределение его судьбы и направление её в положительное русло [1]. Согласно сведениям, полученным от информантов, песни-предначертания сочинялись для маленьких детей от 1 года до 3–4 лет. Этот возрастной период также называется колыбельным периодом.

Сон в культуре ханты имеет большое значение. Само слово сновидение – *вөләм* буквально переводится как «прожитое», тем самым подчёркивается представление, о том, что во сне одна из душ человека (по представлениям ханты у мужчины – пять душ, у женщины – четыре) пребывает в другом мире и проживает другую жизнь [9]. В языке это выражается наличием пожелания на ночь: *йәм оләм, йәм вөләм* ‘хорошего сна, хорошей жизни’. Также считается, что маленькие дети имеют связь с потусторонним миром. В связи с этим словам, произносимым над колыбелью младенца, придавалось большое значение. Но в отличие от *няврэм вөлтәты ар* ‘колыбельной песни (букв.: ребёнка укладывать песня)’, в *экша́ньщәп ар* (песни-предначертании) реализуется мотив благополучного будущего ребёнка. Таким образом, слово, произнесённое над колыбелью, обладает неким магическим значением, отсюда и связь песен-предначертаний с заговорами.

Основные образы и мотивы

Хантыйские песни-предначертания тематически разделяются на две группы: песни, посвящённые животным и песни, посвящённые ребёнку (девочке или мальчику). Первая группа включает три песни, две из которых посвящены оленю и одна – кошке. Отметим, что данные животные в культуре ханты имеют символическое значение. Большую роль в жизни человека играет олень, обеспечивая человека пищей, одеждой, транспортом и жилищем, поэтому он символизирует благополучие и достаток. Ярким примером *экша́ньщәп ар* (песни-предначертания), посвященной оленю является следующая:

<i>Ай авийэ, авийэ, Хурамәң ай вўлы́йэ Аньа ньуләп авийэ, Аньа сапләп пешийэ Йәма, сора енма, Вөн вўлы́йа йўва. Йәма, сора енма, Вөн вўлы́йа йўва.</i>	‘Оленёнок маленький, олешка, Да какой красивенький, Да и носик пёстренький. Мой красавчик-оленьёнок, Ты расти, мой величавый, Стань большим оленем. Ты расти, мой величавый, Стань большим оленем’. (Каксина Е.Д., запись Каксиной Е.Д.).

В тексте изображается образ оленёнка. Автор подчёркивает его возраст, обращением: *ай авийэ, авийэ* ‘маленький, маленький’ – так мать ласково называет ребёнка. При описании внешнего вида используются эпитеты: *хурамәң ай вўлы́йэ* ‘красивый, пёстрый оленьёнок’ (букв. маленький олень), *а́ньа* ‘красивый’ (разг. по отношению к маленькому ребёнку). За счёт использования существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом: *вўлы́йэ* ‘оленьёнок’, *ньуләп авийэ* ‘с носиком оленьёнок’ создаётся образ хрупкого, маленького оленёнка. Таким образом, оленьёнок приравнивается к члену семьи, уподобляется ребёнку, что в свою очередь говорит о любви исполнителя к оленю, бережном отношении к нему. Второе четверостишие состоит из двух повторяющихся фраз, в которых выражается желание исполнителя: *Йәма, сора енма, вөн вўлы́йа йўва* ‘Ты расти, мой величавый, стань большим оленем’. Здесь реализуется характерный для песен-предначертаний мотив благополучного будущего.

Кошка в свою очередь является ипостасью богини обско-угорского пантеона – *Вўт ими* ‘Казымская богиня’ и является священным животным. По словам информантов, песни, посвящённые животным, сложили женщины, у которых не было детей: «*Няврәмәт ән тайәл, кәти тайәл* ‘Детей у неё нет, кошка есть’» (Лозьямова З.Н., запись Евы Шмидт).

Вторую группу составляют песни, посвящённые ребёнку. *Экша́ньщәп арәт* данной группы разделяются по гендерному признаку. Содержание песен, посвящённых мальчику отличаются от содержания песен, посвящённых девочке.

Рассмотрим образ мальчика на примере следующей песни, сочинённой бабушкой для внука:

¹ Архив Белоярского филиала ОУИПИИР. Аудиозаписи Евы Шмидт (информант Лозьямова Зоя Никифоровна, 1945)

Йошийем сора, сора сора ай пух, Кўрыйем сора, сора сора ай пух Хәрсурт ими ма щацийем Кўлуйэн сувпи сувәү арыйэл, Лўв ки арөминыйлтал, Ма йошийем апәр ин төс йәм йак, Кўрыйем апәр ин төс йәм йак Ма щи йакөминыйэлтөм. Вошийэн телы ар неүй- ем, Көртыйэн телы ар хөийем, Омөсты лота ат шойлэтэл, Лольци лота ат ләпәнтэл. Ма йошийем сора, сора со- ра ай пух, Кўрыйем сора, сора сора ай пух.	‘Руки мои быстры, быстрый я ма- лый, Ноги мои быстры, быстрый я ма- лый. Бабушка моя из рода Харсурт С мелодичным напевом песню свою Если она запоет, Проворными руками красивый свой танец, Быстрыми ногами проворный свой танец, Я вам станцюю. Много женщин нашего города, Много мужчин нашего селения, Там, где сидят, пусть там и смо- трят, Там, где стоят, пусть там и смо- трят. Руки мои быстры, быстрый я ма- лый, Ноги мои быстры, быстрый я малый’. (Салахова Е.Д., запись Потпот Р.М.)

Песня исполняется от первого лица. Подчёркиваются качества лирического героя: ловкость, проворство. Эти качества необходимы мужчине, будущему охотнику и оленеводу. Образ создаётся за счёт использования синонимичных эпитетов: *йошийем сора* ‘руки мои быстры’, *кўрыйем сора* ‘ноги мои быстры’, *йошийем апәр* ‘проворными руками’, *кўрыйем апәр* ‘проворными ногами’. Руки и ноги выступают в качестве мотива, который распространён в хантыйском фольклоре. Данный мотив встречается во многих жанрах: загадках, поговорках, песнях и др. В сказках фигурирует следующая формула, обозначающая время, когда герой вырос, достиг возраста мужчины: *йошөл йоша йис, кўрөл кўра йис* ‘рука рукой стала, нога ногой стала’.

Танец в песне, не только занятие, но и метафора жизни. Бабушка видит во внуке искусного танцора и вместе с тем желает, чтобы его жизнь была как танец, не осталась не замеченной.

В песнях-предначертаниях реализуется представление матери о том, каким должен стать ребёнок. Это желание транслируется через описание внешности ребёнка и его положительных качеств. Установка на благополучное будущее проявляется через описание рода деятельности ребёнка, где это занятие становится метафорой благополучной жизни.

Хәншэт йонтәм неүййэ, Хәншөт эвтәм эвийэ, Йошийэн каркам, каркам йөшән Йулуйән тоса, тоса йонтэ. Арийэ хурас тынәү хән- шән, Моньцийэ лампи, хурам верән, Аңкийән партәм төс ширән, Щацийән постәм йәм нумәсән.	‘Орнаменты вышивающая де- вушка, Орнаменты вырезающая девочка, Ручки твои проворные, проворны- ми руками Узорчатые швы правильно, умело зашивай. Много красивых дорогих узоров, Как сказка, красивое твоё дело, Как мама тебя научила соединять узоры, Как бабушка добрые знаки пока- зала’ [2].

Так же, как и в предыдущей песне, занятие ребёнка – метафора жизни. Девочка в первую очередь должна стать хорошей мастерицей, уметь работать с тканью и берестой, вышивать орнаменты. Этот навык она должна перенять от матери и бабушки. Образ дополняют эпитеты: *хәншэт йонтәм неүййэ* ‘орнаменты вышивающая девушка’, *хәншөт эвтәм эвийэ* ‘орнаменты вырезающая девочка’. Жизнь представляется яркой, узорчатой: *моньцийэ лампи, хурам верән* ‘как сказка красивое твоё дело’.

Здесь также присутствует мотив: *йошийэн каркам* ‘ручки твои проворные’. Упоминание эпитета *каркам* ‘проворный’ наделяет ребёнка не только качеством, но и красотой. В хантыйском фольклоре образ женщины часто представлен данным эпитетом, обозначающим её красоту.

Основной функцией песен является защитная. Поэтому нередко в них встречается обращение к духам-покровителям с просьбой защитить ребёнка. Например:

Йэшөк тўт имийэ, Тўт имийэ-ауки! Атлэтән нәү хотән, Хот шивийэн лавәллән. Хәтлэтән нәү тащән, Нәү тащийэн лавәллән. Вөн хон нәү кинщәна, Нәү кинщәна әнтө, Вөн кәнащ ищи Нәү кинщәна әнтөм Пухийем оләм тьойнәлтэ, Пухийем каш нәү тьойнәлтэ.	‘Дорогая женщина огонь, Огонь женщина-мать! По ночам ты охраняешь дом, Дыхание дома охраняешь, Днём ты богатство, Своё богатство охраняешь. Нет царей главнее тебя, Нет князей главнее тебя, Кроме тебя нет. Укачивай сон моего сыночка, Его блаженство укачивай’ [2].

Тўт ими – богиня огня. Она почитается как божество охраняющее домашний очаг, здоровье человека. В текст включаются элементы хвалебных песен, богиня огня восхваляется как защитница и покровительница семьи, человека: *атлэтән нәү хотән, хот шивийэн лавәллән* ‘по ночам ты охраняешь дом, дыхание дома охраняешь’, *вөн хон нәү кинщәна, нәү кинщәна әнтө* ‘нет царя главнее тебя, кроме тебя нет’.

Установка на благополучное будущее, предопределение судьбы ребёнка проявляется в описании его положительных качеств, черт характера, занятий. Основными образами являются образы животных (оленья, кошки), и детей (мальчика, девочки).

Композиция

Песни-предначертания – это небольшие по объёму произведения, чаще всего они имеют кольцевую или линейную композицию. В текстах с линейной композицией можно выделить следующие формулы – общие места: инициальные формулы, зачин – представление ребёнка через род бабушки, родителей, членов семьи. Например,

Танил упи, упийэ Хәнты ики ацийем, Йўрән ими аңкийем. Хөләм йау вўлы тай- ләмал	‘Данила сестра, сестрица я. Хантыйский мужчина, отец мой, Ненецкая женщина, мать моя. Тридцать оленей имел Отец мой из рода Молдановых,

Ай Молтан хө ацийем, Йүрэн ими аңкийем Молдан ики вөн эви Ма, ма, ма, ма.	Ненецкая женщина, мать моя. Мужчины Молданова старшая дочь Я, я, я, я'. (Пяк Е.Д., запись Пот- пот Р.М.)

Зачин песен напоминает зачин личных песен, где исполнитель называет себя, представляясь либо напрямую, либо через родственников или принадлежность к определённой территории [7, с. 126]. Далее следует описание внешнего облика ребёнка или положительных качеств, которые хотел бы видеть в нём исполнитель:

Лүв пасты нумсыйэл, Ацэлэн-аукэлэн мийем, Иса пасты ат вөл.	‘Его быстрый ум, Данный отцом-матерью, Пусть будет быстрым всегда’ [2].

А также описание рода деятельности в будущем или обращение к духам-покровителям с просьбой о защите. Финальные формулы представлены словами напутствия, обращением к ребёнку или заветом:

Ханшийэ йонтты эвийэ, Төрөма нумсэн нух пүна, Хурамэт йонтты эвийэ, Вөлөпсэн кәрща йэл тува.	‘Узоры вышивающая девочка, Положись на бога, Узоры вышивающая девочка, В жизни иди прямой доро- гой’ [2].

Таким образом, исполнитель как бы закрепляет уже сказанное в песне. Чаще всего благопожелание выражается с помощью глаголов в повелительном наклонении. Эта формула указывает на связь песен с заговорами.

Изобразительно-выразительные средства

Основным способом организации текста является повтор. За счёт него создаётся ритм, характерный для хантыйской поэзии. При этом сохраняется принцип равенства слогов:

Ханшийэ йонтты эвийэ, Төрөма нумсэн нух пүна, Хурамэт йонтты эвийэ, Вөлөпсэн кәрща йэл тува.	‘Узоры вышивающая девочка, Положись на бога, Узоры вышивающая девочка, В жизни иди прямой доро- гой’ [2].

В текстах песен используются изобразительно-выразительные средства, основанные на повторе: синтаксический параллелизм, эпифора, анафора.

Параллелизм, осложнённый градацией представлен в следующем примере:

Вошийэн тэлы ар неңийем, Кертыйэн тэлы ар хөийем...	‘Много женщин нашего го- рода, Много мужчин нашего селе- ния...’ (Лозямова З.Н., запись Евы Шмидт)

Внешний облик, рост лирической героини зачатую показывается с помощью сравнения:

Ай турэн пәлат не, Ай вөнши пәлат не.	‘Высотой с травинку маленькая женщина, Высотой с сосенку маленькая женщина’. (Лозямова З.Н., запись Евы Шмидт)

Для *экшаңщәп арәт* (песен-предначертаний) характерны также следующие языковые особенности: наличие глаголов в повелительном наклонении, использование символов, метафор, сравнений, эпитетов, параллелизмов. Повтор в песнях реализуется на разных уровнях: как смысловом, так и языковом и является средством создания ритма.

Таким образом, *экшаңщәп арәт* (песни-предначертания) – это жанр материнского фольклора отличный от колыбельных и хвалебных песен. Песни-предначертания создаются близкими родственниками для ребёнка в колыбельный период его жизни, с целью его защиты и предопределения судьбы. Мотив благополучного будущего реализуется в песнях за счёт восхваления положительных черт характера, описания внешнего вида, слов напутствия. Тематически песни разделяются на две группы. Основными образами являются образы детей (мальчика и девочки), а также образы животных. В текстах песен-предначертаний присутствуют эпитеты, мотивы и символы характерные для хантыйского фольклора в целом.

В данной работе были рассмотрены основные жанровые особенности песен-предначертаний казымских ханты. Сделаны выводы о тематике песен, об основном содержании и образах. Рассмотрена композиция и некоторые изобразительно-выразительные средства. Результаты работы могут быть использованы при классификации детского фольклора, а также при дальнейшем изучении песен-предначертаний.

Литература

1. Молданова Т.А. Детский фольклор северных хантов // Личная песня – песня судьбы: материалы окружного семинара-практикума по песням обско-угорских народов. Ханты-Мансийск: «Полиграфист», 2005. С. 30–50.
2. Дядюн С.Д. Няврем путрет: Хантыйский детский фольклор. Екатеринбург: Баско, 2008. 60 с.
3. Дядюн С.Д. Материнский фольклор в устном народном творчестве народа ханты // Филологический аспект. 2019. № 6. С. 185–191.
4. Каксин А.Д. Колыбельные песни для мальчика в традиционной хантыйской семье / А.Д. Каксин, М.Д. Чертыкова / Детский фольклор обских угров: материалы научно-практической конференции // сборник научных статей. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2008. С. 41–49.
5. Соловар В.Н. Хантыйско-русский словарь (казымский диалект). Тюмень: ООО «Формат», 2014. 386 с.
6. Соловар В.Н. Художественное своеобразие детской поэзии Евдокии Каксиной / В.Н. Соловар // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей XIV Международной научно-практической конферен-

ции. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021. С. 105–107.

7. Потпот Р.М. Образ женщины в хантыйских личных песнях // Культура и цивилизация. 2019. Том 9. № 5А. С. 125–132. DOI 10.34670/AR.2019.45.5.017
8. Каксина Е.Д. Образы-символы в традиционной культуре казымских хантов // Обские угры: единство и разнообразие культуры. 2018. С. 176–187.
9. Молданова Т.А. Сновидения в культуре хантов // Этнографическое обозрение. 2006. № 6. С. 38–47.
10. Steinitz W. 1966–1993 – Dialektologisches und etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache. Berlin, 1966–1993.

GENRE FEATURES OF SONGS-PREDESTINATION KAZYM KHANTY

Tarlina A.S.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

The article describes for the first time the genre of songs-predestinations and defines its place in the system of children's Folklore. The research material includes song lyrics published in various sources, as well as field materials recorded from native speakers of the Kazym dialect of the Khanty language. The work is based on descriptive, comparative and structural methods. As a result, the content and form of the song-predestinations of the Kazym Khanty are considered, the main images, motifs and symbols are revealed. It is concluded that song-predestination This is a genre of maternal folklore that differs from lullabies and songs of praise in both content and purpose.

Keywords: songs-predestinations, maternal folklore, Kazym Khanty, image, comparative analysis.

References

1. Moldanova T.A. Children's folklore of the northern Khants // Personal song – the song of fate: materials of the regional workshop on songs of the Ob-Ugric peoples. Khanty-Mansiysk: Polygraphist, 2005. pp. 30–50.
2. Dyadyun S.D. Nyavrem putr: Khanty children's folklore. Yekaterinburg: Basko, 2008. 60 p.
3. Dyadyun S.D. Maternal folklore in the oral folk art of the Khanty people // Philological aspect. 2019. № 6. pp. 185–191.
4. Kaksin A.D. Lullabies for a boy in a traditional Khanty family / A.D. Kaksin, M.D. Chertykova / Children's folklore of the Ob Ugrians: materials of a scientific and practical conference // collection of scientific articles. Khanty-Mansiysk: Polygraphist, 2008. pp. 41–49.
5. Solovar V.N. Khanty-Russian dictionary (Kazim dialect). Tyumen: Format LLC, 2014. 386 p.
6. Solovar V.N. The artistic originality of Evdokia Kaksina's children's poetry / V.N. Solovar // Actual issues of modern science and education: collection of articles of the XIV International Scientific and Practical Conference. Penza: Science and Education (IP Gulyaev G.Yu.), 2021. pp. 105–107.
7. Potpot R.M. Obraz zhenshchiny v khantyiskich pesnykh [The image of a woman in Khanty personal songs]. Kul'tura i tsivilizatsiya [Culture and Civilization], 9 (5A), pp. 125–132. DOI 10.34670/AR.2019.45.5.017
8. Kaksina E.D. Images-symbols in the traditional culture of the Kazim Khanty // Ob Ugrians: unity and diversity of culture. 2018. pp. 176–187.
9. Moldanova T.A. Dreams in Khanty culture //Ethnographic review. 2006. No. 6. pp. 38–47.
10. Steinitz W. 1966–1993 – Dialektologisches und etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache. Berlin, 1966–1993.

Распространенные грамматические ошибки при написании сочинения-рассуждения на основе топоса «определение»

Хейфец Екатерина Евгеньевна,

аспирант, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»
E-mail: kheifets@lnip.su

В данной статье рассматриваются распространенные грамматические ошибки, встречающиеся при оценивании сочинений-рассуждений на основе топоса «определение». Исследуется влияние неверного употребления грамматических конструкций и лексических ошибок на структуру и содержание рассуждения, а также рассматриваются возможные причины их возникновения. Особое внимание уделяется распространенным ошибкам в построении определений, неправильному употреблению падежей, а также несоответствиям в согласовании слов. Приводятся примеры типичных ошибок, с которыми сталкиваются школьники и студенты при выполнении письменных заданий, и предлагаются методики к их исправлению.

Ключевые слова: сочинение-рассуждение, топос «определение», риторика, грамматические ошибки, текст, речевые ошибки.

Введение

Грамотная письменная речь помогает чётко и понятно выражать мысли, а умение писать грамотно развивает критическое мышление и внимание к деталям. Зачастую старшие школьники хорошо владеют навыками письменной речи к началу выпускных экзаменов, но все еще допускают грамматические ошибки. Актуальность исследования обусловлена необходимостью систематизации распространенных грамматических ошибок при написании сочинений-рассуждений на основе топоса «определение». В условиях современного образовательного процесса, где письменные работы играют ключевую роль в оценке знаний учащихся, грамматические ошибки могут существенно повлиять на восприятие текста, допустив возможность появления и фактических, и речевых ошибок. Особенно актуальной является проблема грамматических нарушений при построении определений, что связано с потерей значимости и корректности трактования смыслов, передаваемых обучающимся. Научная новизна данного исследования заключается в анализе и классификации грамматических ошибок, обнаруженных в сочинениях-рассуждениях на основе топоса «определение»; всего были проанализированы 90 работ учеников параллели 9 классов. Мы представили примеры этих ошибок, а также предложили рекомендации по их исправлению. Предметом исследования является грамматическая структура сочинения-рассуждения, а объектом – распространенные ошибки, возникающие в процессе их написания. Цель работы: выявить закономерности в ошибках по группам учеников, исходя из среднего балла, и предложить методики восполнения пробелов в знаниях.

Методы исследования

Для достижения цели исследования были использованы следующие методы:

1. Анализ содержания текста – метод, позволяющий понимать причинно-следственные связи и структуру сочинения; важное условие – правильно интерпретировать, что хотел донести обучающийся в рамках своего рассуждения;
2. Лингвистический анализ как метод изучения языка и его компонентов способствует определению уровня владения письменным навыком как с точки зрения грамматики и синтаксиса, так и с его морфологической и семантической структуры;
3. Сравнительный анализ – метод, позволяющий определить уровень владения письменным на-

выком среди обучающихся параллели. В рамках исследования работы были оценены в балльной системе путем группирования итогов по видам ошибок;

4. Анкетирование – метод, который позволяет оценить навыки старших школьников. Для сбора данных были предложены задания, направленные на обнаружение ошибок по ряду блоков.
5. Синтаксический анализ – исследование синтаксической структуры предложений в сочинениях и срезам для выявления ошибок, связанных с нарушением видов словосочетаний, грамматических основ, порядка слов и других синтаксических ошибок при построении предложения.

Эти методы способствуют более детальному и глубокому пониманию природы грамматических ошибок, а также способствуют выработке рекомендаций для их предотвращения, что повышает качество итогового продукта – сочинения-рассуждения на основе топоса «определение» [10].

Результаты исследования

Виды грамматических ошибок, обнаруженные у старших школьников

Грамматические ошибки можно классифицировать по различным признакам. Основные виды можно обозначить следующие:

1. Ошибки в построении словосочетания (согласование, управление, примыкание) были выявлены у учеников, имеющих аттестационный средний балл не выше 3,3:
 - Согласование по числу (например, «красивые книги» – правильный вариант, неверный – «красивый книги»). 90% учеников, допустивших этот недочет, уверяют, что были невнимательными при написании и не перечитали исходный текст перед сдачей.
 - Согласование по роду (например, «обеих девочек» – ошибка: «обоих девочек»). У данной группы обучающихся также возникли сложности с темой «Склонение числительных».
 - Согласование по падежу (например, «вопреки мнению докторов» – ошибка: «вопреки мнения докторов»). У учеников, совершивших ошибку в этом случае, были выявлены и сложности с корректностью написания производных предложений.
 - Ошибки с глаголами, требующими определённого падежа: «оплатить за проезд» вместо «оплатить проезд». 85% учеников, столкнувшихся с этой проблемой, имели уровень читательской грамотности при выполнении региональных диагностических работ ниже «повышенного» [1].
2. Ошибки в образовании сравнительных степеней имен прилагательных и наречий. Самое частое нарушение – «самый умнейший» вместо «самый умный» или «умнейший». У обучающихся, до-

пустивших эту ошибку, уровень сформированности читательской грамотности был «базовый» или ниже.

3. Ошибки в использовании времен и наклонений были выявлены следующие:

- неверное употребление времен (например, использование прошедшего времени вместо заявленного в предыдущей предикативной части будущего).
- некорректное использование условного наклонения. Например, «если бы я знал о прогулке...» подразумевает, что герой предложения не знал об упущении, но в следующем предложении идет речь о планировании этого действия. Мы можем отметить переход грамматической ошибки в логическую)

4. Несогласованные подлежащее и сказуемое. В сложноподчиненном предложении с придаточным определительным, стоящим в интерпозиции, школьники не сопоставили грамматическую основу между собой, поставив сказуемое в единственное число вместо множественного.

5. Пунктуационные ошибки. Иногда ошибки в пунктуации можно отнести ошибки в грамматической структуре, например, пропуск запятой при вводных словах или неверное использование тире и двоеточия в сложноподчиненном предложении, так как они могут существенно повлиять на восприятие текста, что особенно важно при написании сочинений-рассуждений, где грамматическая корректность играет важную роль для ясности и логичности изложения мысли [2].

Ошибки в построении предложения

Некорректность построения предложения является грамматической ошибкой, но её можно рассматривать как более широкую категорию – синтаксис, включающий в себя более весомый спектр недочетов. Напомним, что синтаксис – это раздел грамматики, изучающий правила корректного сочетания слов в предложении и их порядок. Ошибки в построении предложения могут включать в себя следующее:

1. Приложение.

«В газете «Комсомольской правды» мы можем прочитать о космонавтах». Приложение, взятое в кавычки, употребляется в именительном падеже при условии, что стоит после определяемого слова («В газете «Комсомольская правда»/ «В «Комсомольской правде»»). Данная ошибка была выявлена у 15% обучающихся.

2. Необоснованная инверсия

«Улетающие птицы на юг всегда возвращаются.» Ошибка заключается в разрыве обособленного определения, выраженного причастным оборотом. Исправлено: «Улетающие на юг птицы всегда возвращаются». Ошибку допустили 5% обучающихся.

3. Несогласованная грамматическая основа вследствие неверного определения подлежащего. «Небольшая группа одноклассников решили поступать в театральный». Исправлено:

«Небольшая группа одноклассников решила поступать в театральный». Ошибка была обнаружена у 10% обучающихся [5].

4. Ошибки в построении деепричастного оборота. Например, «Не сдав контрольную, моя судьба была определена». Не выполнено условие добавочного действия, получается, что «судьба была определена и не сдала». Ошибка была допущена 20% учеников.
5. Ошибки в построении косвенной речи с использованием сложноподчиненного предложения с придаточным изъяснительным. Например, «Мама провожала меня и сказала, что не забывай мне звонить». Верно: «Мама сказала (о чем?), чтобы я не забывал ей звонить». Ошибку допустили 7% обучающихся.
6. Нарушение видовой соотнесенности
«...шумела вода, рвалась снасть с крючка, взлетели птицы». Последнее сказуемое в ряду однородных стоит в совершенном виде, когда предыдущие два – в несовершенном. Данную ошибку допустили 14% учеников.
7. Некорректное употребление двойных союзов. Например, «...чтобы я не только любила музыку, но и литературу.» В данном случае двойной союз не связывает однородные члены, важно перестроить предложение иначе: «...чтобы я любила не только музыку, но и литературу». С этой проблемой столкнулись 9% школьников.
8. Проблемы с членами предложения – отсутствие каких-либо элементов предложения (например, некорректное неполное предложение, лишённое подлежащего или сказуемого без возможности восстановления из предыдущих предикативных составляющих).

Такие ошибки делают текст неясным, нарушают грамматическую логику и могут существенно ухудшить его восприятие [6].

Причины возникновения грамматических ошибок

Причины возникновения грамматических ошибок могут быть разнообразными: от низкого уровня читательской грамотности, клипового мышления до серьезных пробелов в знаниях. Рассмотрим основные из них.

1. Отсутствие комплексных знаний о грамматике. Примером решения данной проблемы служит восполнение знаний путем дополнительной работы в данном направлении по заранее сформированному маршрутному листу.

2. Недостаточный уровень внимательности и клиповое мышление. Современные школьники испытывают сложности при длительном включении в работу, зачастую их внимания хватает на пару минут, чего однозначно недостаточно при написании сочинения. В таком случае предлагаем задания на постепенное увеличение времени активной работы, пока не дойдем до нормы. Важным этапом является проверка сочинения: сначала вычитываем текст полностью, чтобы проследить цепочку рассуждения, нет ли противоречий; потом разбираем по предикативным частям ка-

ждое предложение, выделяя грамматическую основу; потом переходим к прочтению текста в обратном порядке, обращая внимание на окончания и орфографию [3].

3. Особенности индивидуального восприятия языка детьми-инофонами. Индивидуальные особенности подростков с неродным русским языком также играют роль в возникновении грамматических ошибок. Это могут быть дикционные ошибки, перешедшие из устной речи в письменную, проблемы с употреблением определенных форм слов, влияния диалектных форм или особенностей речи, приобретённых в конкретной социальной группе. В данной ситуации необходимо большое количество практики и помощь учителя, владеющего методиками обучения русского языка как иностранного.

4. Влияние разговорной речи на письменную. В повседневной разговорной речи часто допускаются упрощения грамматических конструкций, что может повлиять на написание текста. Люди, привыкшие к разговорной речи, могут делать ошибки, когда переходят на формальный стиль или составляют официальный текст. Грубым нарушением речевых норм в современном литературном языке является использование сленговых выражений, которые подростки не замечают в своей речи [4].

5. Наличие проблем с восприятием и усвоением грамматических норм. В двадцать первом веке учителя не понаслышке знают о тонкостях работы с учениками, у которых имеются такие диагнозы как дислексия и дисграфия. На коррекционную работу с логопедами, дефектологами и нейропсихологами уходят годы. Важно, чтобы родители и педагоги своевременно обратились за помощью.

6. Влияние медиапространств. Не все информационные площадки проходят этапы рецензирования и редактуры, из-за чтения материалов только из социальных сетей зачастую у подростков происходит деформация языковых норм, находящая подтверждение в манере письма и неумении писать грамотно в соответствии с нормами русского литературного языка.

7. Эмоциональное и физическое состояние. Стресс, эмоциональное возбуждение или апатия, некачественный сон или питание влияют на работу головного мозга и нервной системы. Как итог, ученик может допускать грамматические ошибки, которые не делала ранее [6].

Как мы можем видеть, причины возникновения грамматических ошибок могут быть разнообразными, и их можно подразделить на лингвистические (например, незнание правил грамматики) и социальные (например, влияние разговорной речи или массовой культуры). Осознание этих причин помогает улучшить как навык устной речи, так и письменной, чтобы избежать распространённых ошибок.

Методики

Методики по работе с коррекцией грамматических ошибок требуют комплексного подхода, который

включает в себя как теоретическое понимание правил языка, так и практическую работу по применению их на практике. Существует ряд методик, который помогает эффективно исправить грамматические ошибки в зависимости от уровня изначальных знаний обучающегося и специфики самой ошибки. Рассмотрим основные из них:

Объяснение и закрепление правил

Этот метод основывается на детальном разборе грамматических правил и принципов работы с предложением и словосочетанием. Он подходит для начального и среднего уровней обучения, когда учащиеся должны усвоить базовые грамматические нормы. Важный компонент методики – этапность: преподаватель пошагово объясняет правила грамматической составляющей, контролирует отработку темы и дает задания на закрепление материала. Преимущества: Методика позволяет глубоко усвоить правила, даёт полное понимание грамматической структуры языка. Недостатки: может быть менее эффективной для обучающихся, которые не понимают теоретическое объяснение или не воспринимают абстрактные правила. В таком случае можно попробовать ориентироваться на другие стороны восприятия ученика: преподнести материал через формулы (для математиков) или рисунки/схемы (для творческих личностей) [8].

Методика анализа ошибок

Данная методика предполагает работу с конкретными текстами и анализ уже совершённых в них ошибок. Ученику требуется самому обнаружить их и исправить. В следующий раз школьник будет лучше видеть свои ошибки при проверке текста. Хорошо подходит для работы в группе.

Преимущества: развивает критическое мышление, помогает учащимся практиковаться на своих ошибках и запоминать правильные грамматические формы. Недостатки: может быть трудным для начинающих, так как требует уже сформированных навыков анализа.

Геймификация

Игровые методики – это одни из самых из эффективных способов коррекции грамматических ошибок, вызывают особое внимание у младших школьников и учащихся, которые особенно нуждаются в более увлекательных формах обучения. Необходимо использование разных видов игр, например, кроссвордов, где необходимо вставить правильные формы слов, или игр на составление предложений, что помогает обучающимся осваивать нормы грамматики в игровом формате.

Преимущества: геймификация делает процесс отработки грамматических ошибок более увлекательным и мотивирующим, активизирует творческий подход. Недостатки: может не подойти для серьёзной работы с более сложными грамматическими ошибками [7].

Маршрутная карта

В основу методики индивидуальных занятий ложится входной срез, по результатам которого составляется индивидуальный план занятий. Ученик по маршрутному листу может сам отслеживать, на каком этапе сейчас находится и сколько предстоит ему еще выполнить.

Преимущества: индивидуализированный подход помогает устранить конкретные проблемы, эффективен для обучающихся с трудностями как восприятия теории, так и со сложностями на практике. Недостатки: требует большего количества времени и внимания со стороны преподавателя.

Методика контекстных ситуаций

Этот метод направлен на использование грамматических форм в реальной жизни и в различных ситуациях общения. Учащиеся получают задания, в которых необходимо использовать грамматические формы в конкретных контекстах (например, при написании эссе, рассказов или ведении диалогов; привести в пример диалог в кино, в театре или на выставке).

Преимущества: методика позволяет обучающимся увидеть, как грамматика используется в реальной жизни, развивает умение использовать языковой навык в практических ситуациях. Недостатки: могут возникнуть сложности с выбором подходящих текстов и заданий для каждого ученика [9].

Работа над исправлением грамматических ошибок – это важная часть образовательного процесса, требующая индивидуального подхода и применения разнообразных методов. Комбинированное использование теоретических знаний, практических упражнений и интерактивных методов помогает эффективнее устранять ошибки и развивать навыки грамотной речи. Особый момент – технология быстрых побед. Школьник, чтобы не терять мотивацию на продолжение работы, должен видеть результат каждый день.

Выводы

В ходе данного исследования был проведён детальный лингвистический анализ грамматических ошибок, встречающихся в сочинениях-рассуждениях на основе топоса «определение» среди обучающихся старших классов. Основное внимание было уделено классификации ошибок по категориям. Выявленные ошибки показывают, что наибольшие трудности учащиеся испытывают при построении словосочетаний, склонении числительных, а также при употреблении времён и наклонений. Анализ показал, что ошибки часто связаны с низким уровнем читательской грамотности, недостаточной внимательностью при написании и влиянием разговорной речи. Важным аспектом работы является выявление причин этих ошибок, среди которых выделяются как лингвистические, так и социальные факторы, включая влияние медиапространств и разговорного, сленгового языка. Для коррекции

ошибок предложены различные методики, такие как объяснение правил, анализ ошибок, геймификация и индивидуальные маршрутные карты, что способствует более глубокому усвоению грамматических норм и улучшению письменной речи. Применение комплексных подходов в обучении позволяет более эффективно устранить пробелы в знаниях и развить навыки грамотного письма. Основная цель работы заключается в том, чтобы помочь ученикам лучше воспринимать и применять грамматические нормы, а также выявить закономерности в их ошибках для разработки эффективных методов исправления.

Литература

1. Каребина, О. П. О содействии развитию читательской компетенции младших школьников в европейских педагогических исследованиях / О.П. Каребина, М.С. Радченко. – Текст: непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019.
2. Колшанский, Г.В. Текст как единица коммуникации / Г.В. Колшанский. – Текст: непосредственный // Проблема общего и германского языкознания. – Москва: Изд-во МГУ, 1978. – С. 26–37.
3. Краткий справочник по современному русскому языку / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант; под ред. П.А. Леканта. – Москва: Высшая школа, 2006. – 407 с. – Текст: непосредственный.
4. Кузнецова, И.В. Текстовое пространство профессиональных компетенций / И.В. Кузнецова, С.С. Хмелев. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 82–89.
5. Ладыженская, Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие по спецкурсу / Т.А. Ладыженская. – Москва: Просвещение, 1986. – 127 с. – Текст: непосредственный.
6. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – Москва: Просвещение, 1975. – 215 с. – Текст: непосредственный.
7. Ладыженская, Т.А. Текстовые умения. Как им учить? / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская. – Текст: непосредственный // Начальная школа: до и после. – 2005. – № 5. – С. 13–15.
8. Ладыженская, Т.А. Уроки риторики в школе: книга для учителя / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская. – Москва: С-Инфо: Баласс, 2000. – 79 с. – (Образовательная программа «Школа 2100»). – ISBN 5-85429-115-0. – Текст: непосредственный.

9. Леонтьев, А.А. Признаки связности и цельности текста / А.А. Леонтьев. – Текст: непосредственный // Лингвистика текста: материалы науч. конф. – Москва, 1974. – Вып. 103. – С. 60–70.
10. Львов, М.Р. Тенденции развития речи учащихся: пособие для студентов пед. ин-тов / М.Р. Львов. – Москва: Изд-во МГПИ, 1979. – Вып. 1. – 97 с. – Текст: непосредственный.

COMMON GRAMMATICAL ERRORS IN ESSAYS BASED ON THE «DEFINITION» TOPOS: A CRITICAL ANALYSIS

Kheifets E.E.

Moscow City Pedagogical University

The article delves into the realm of grammatical errors commonly encountered in essays that rely on the «definition» topos. It examines how incorrect grammatical constructions and lexical errors can impact the structure and coherence of arguments, as well as explores potential causes for such errors. Particular attention is paid to common mistakes in defining terms, misusing cases, and inconsistencies in word usage. Examples of common errors made by both school and university students while completing written assignments are presented, along with recommendations for correction. The analysis provides a critical examination of grammatical deviations, contributing to a deeper understanding of the role of language accuracy in effective academic writing.

Keywords: essay-reasoning, topos «definition», rhetoric, grammatical errors, text, speech errors.

References

1. Karebina O.P. On promoting the development of reading competence of younger schoolchildren in European pedagogical research / O.P. Karebina, M.S. Radchenko. – Text: direct // Society: sociology, psychology, pedagogy. – 2019.
2. Kolshansky, G.V. Text as a unit of communication / G.V. Kolshansky. – Text: direct // The problem of general and Germanic linguistics. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1978. pp. 26–37.
3. A short guide to the modern Russian language / L.L. Kasatkin, E.V. Klobukov, P.A. Lekant; edited by P.A. Lekant. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 2006. 407 p. – Text: direct.
4. Kuznetsova, I.V. Text space of professional competencies / I.V. Kuznetsova, S.S. Khmелеv. – Text: direct // Higher education in Russia. 2014. No. 2. pp. 82–89.
5. Ladyzhenskaya, T.A. Zhivoe slovo: Oral speech as a means and subject of education: a textbook for a special course / T.A. Ladyzhenskaya. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1986. 127 p. – Text: direct.
6. Ladyzhenskaya, T.A. The system of work on the development of coherent oral speech of students / T.A. Ladyzhenskaya. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1975. 215 p. – Text: direct.
7. Ladyzhenskaya, T.A. Textual skills. How to teach them? / T.A. Ladyzhenskaya, N.V. Ladyzhenskaya. – Text: immediate // Elementary school: before and after. 2005. No. 5. pp. 13–15.
8. Ladyzhenskaya, T.A. Lessons of rhetoric at school: a book for teachers / T.A. Ladyzhenskaya, N.V. Ladyzhenskaya. Moscow: C-Info: Balass, 2000. 79 p. (Educational program «School 2100»). – ISBN 5-85429-115-0. – Text: direct.
9. Leontiev, A.A. Signs of coherence and integrity of the text / A.A. Leontiev. – Text: direct // Linguistics of the text: proceedings of the Scientific Conference– Moscow, 1974, issue 103, pp. 60–70.
10. Lvov, M.R. Trends in student speech development: a manual for students of pedagogical institutes / M.R. Lvov. – Moscow: MGPI Publishing House, 1979. – Issue 1. – 97 p. – Text: direct.

Семантика номинантов эмоций концепта Giận / Anger во вьетнамском и английском языках: сопоставительное исследование

Нгуен Фам Няп Линь,

аспирант, Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы
E-mail: meomattho@gmail.com

В статье анализируются сходство, специфические черты и различные варианты семантического значения эмоционального концепта «гнев» во вьетнамском и английском языках. В работе рассматривается многообразие английских и вьетнамских идиом, связанных с понятием «гнев». Автором подчеркивается важность изучения семантики эмоций для современного мира, охваченного процессом глобализации и интеграции разных государств, народов и наций, обладающих своими специфическими культурными особенностями и языковыми нюансами и нуждающихся в налаживании и развитии коммуникативных связей с другими общностями. Статья обладает высоким теоретическим значением, так как дает довольно глубокое представление о семантике эмоции «гнев» во вьетнамском и английском языках, а также практической ценностью, так как она может пригодиться специалистам в разных областях.

Ключевые слова: вьетнамский и английский языки, эмоциональный концепт, гнев, сравнительный анализ, семантическое значение.

Введение

Исследование семантического значения эмоций – одно из ключевых направлений в ряде наук, среди которых – языкознание, психология, социология, культурология, потому что эмоции представляют собой важную составляющую человеческой жизни и имеют огромное значение для установления общения между людьми и развития коммуникативных связей как в рамках одного социума граждан, объединенных общей культурой и языком, так и между различными народами и государствами. Эмоции участвуют в формировании восприятия мира у людей, определяют их поведенческую направленность и коммуникацию с другими людьми.

В данной статье предметом исследования является концепт «гнев», по-разному трактуемый в различных лингвистических структурах, например, во вьетнамской и английской. Гнев в первом языке обозначается словом «giận», во втором – «anger». Представленный в настоящей работе сравнительный анализ семантики концепта «гнев» в двух указанных языках служит интересным объектом для исследования, так как позволяет выявить как универсальные, так и специфические черты эмоционального восприятия в разных культурах.

Актуальность работы определена тем, что в настоящее время процессы интеграции разного уровня играют очень важную роль в мировом сообществе. Это – экономические, политические, культурные, образовательные интеграции. Поэтому людям разных стран, являющимся представителями различных национальностей, народов, культур очень важно осваивать другие языки, чтобы понимать друг друга, причем, не только внешнюю речь, поверхностное значение слов, но и ее разнообразные нюансы и оттенки, связанные с выражением эмоциональных тонкостей. Таким образом, анализ эмоциональных концептов в различных языках является очень востребованной темой для изучения.

Цель статьи – выполнение сравнительного анализа номинантов эмоций «giận» и «anger» и раскрытие их семантических и контекстуальных значений, что поможет понять, каким образом культурные контексты формируют эмоциональные концепты и как они могут различаться в зависимости от языковой среды.

Теоретическая значимость работы заключена в том, что она дает довольно глубокое и полное представление о семантических значениях эмоции «гнев» как во вьетнамском, так и в английском

языках. Особая ценность исследования – в выполнении сравнительного анализа семантики эмоционального концепта «гнев», характерного для двух совершенно разных лингвистических систем.

Практическая значимость статьи в том, что ее разработки могут быть использованы специалистами разного профиля: лингвистами, переводчиками, психологами, социологами и др.

Материалы и методы

При подготовке статьи автором был рассмотрен целый ряд научных трудов по теме, среди которых – кандидатская диссертация и научные статьи из рецензируемых журналов, большая часть из которых – за последние пять лет.

В ходе работы применялись два ключевых метода исследования: теоретический (анализ лингвистических терминов, обозначающих эмоциональный концепт «гнев» в английском и вьетнамском языках) и практический (указание конкретных примеров слов и словосочетаний). В целом, статья имеет практико-ориентированный подход, так как ключевые позиции в ней занимает выполнение сравнительного анализа.

Литературный обзор

При написании статьи автором были проанализированы актуальные и свежие работы, освещающие заявленную проблематику. В работах М.О. Абдыразаковой с коллективом авторов, О.Ю. Любимовой и Е.А. Стародубцевой раскрываются этимология, семантическое, лексическое и метафорическое значение понятия «гнев». Исследователи представляют концепт «гнева» как систему психических и поведенческих реакций, которые постоянно изменяются в зависимости от условий и ситуаций. Они выявляют универсальные характеристики рассматриваемого эмоционального концепта, характерного для разных языков, и одновременно указывают на существование каких-то специфических особенностей в каждом из них [1, 6, 8].

До Тхи Иэн Нь и Ю.О. Коновалова демонстрируют в своих статьях, как эмоциональный номинант «гнев» может по-разному трактоваться в различных языках. Исследователи делают это на примере вьетнамской и русской языковых культур [4, 5].

Работы В.А. Андреевой и Данг Ван Куанг ценны тем, что анализируют семантические и фразеологические особенности вьетнамского языка [2, 3], а статьи Е.В. Пак и Т.Н. Яблоковой рассматривают особенности эмоциональной семантики в английском языке [7, 9].

Работа Tran Ba Tien – центральное исследование, на которое опирается автор настоящей статьи, так как оно представляет сравнительный анализ метафор и метонимий эмоционального концепта «гнев» во вьетнамском и английском языках [12]. Автор взял за основу положения из этого исследования и развил их в своей работе.

Обсуждения и результаты

Эмоциональный концепт «гнев» – сложный и многоаспектный феномен, который включает в себя разнообразные когнитивные процессы, психические состояния и поведенческие реакции, выражающие переживания человека, полученные от взаимодействия с окружающей действительностью, людьми, от каких-то ситуаций и событий.

Исследователи М.О. Абдыразакова (совместно с коллективом авторов), О.Ю. Любимова и Е.А. Стародубцева подчеркивают, что любая семантическое значение любой человеческой эмоции [в том числе гнева] представляет собой многокомпонентную структуру, которая является подвижной, и ее трактовка изменяется в зависимости от контекста, то есть от обстоятельств и языковых особенностей [1, с. 147–149; 6, с. 2–3; 8, с. 57–58]. До Тхи Иэн Нь и Ю.О. Коновалова отмечают, что есть некоторые общие, универсальные характеристики эмоций, относящиеся к любым языкам, но более всего их определяют специфические нюансы, свойственные конкретному языку [4, с. 44; 5, с. 53–54].

Так, физиологический компонент эмоций характерен для всех языковых культур, а психологический, поведенческий и когнитивный варьируются в разных лингвистических системах.

На формирование эмоциональных концептов влияют, в первую очередь, культурные и языковые факторы. Так, в разных культурах могут существовать различные нормы восприятия эмоций, а также представления о допустимости их выражения. Языковые особенности также накладываяют свой отпечаток. Так, Е.А. Пак и Т.Н. Яблокова описывают многообразные уникальные идиомы в английском языке, связанные с выражением гнева, например, «blow a fuse» (вспыхнуть как спичка) или «fly off the handle» (выходить из себя) [7, с. 216–217; 9, с. 181]. А исследователи В.А. Андреева и Данг Ван Куанг дают представление о богатстве и красноречивости идиом вьетнамского языка, которые определяются его специфичной лингвистической структурой [2, с. 78–79; 3, с. 208–210]. Так, благодаря уникальным особенностям фразеологии вьетнамского языка, в нем можно встретить такие устойчивые выражения, определяющие эмоцию «гнев» (giận), как «bầm gan sôi máu» (так злиться, что печень в синяках и кровь кипит).

Ученый Tran Ba Tien представил в своей статье сопоставительное исследование семантики номинантов эмоций концепта «гнев» во вьетнамском и английском языках [12]. В этом исследовании используются 68 английских и 52 вьетнамские идиомы, основанные на метафорах и метонимиях, связанных с гневом. Выявлено, что в обоих языках концептуализация гнева определяется телесным опытом и культурными моделями.

По мнению исследователя, культурные различия заключаются в том, что во вьетнамском языке часто метонимически используются наименования различных частей тела и внутренних органов,

в то время как в английском языке обозначение эмоциональных состояний, как правило, основано на целостных телесных образах [12, с. 79–88].

Итак, вьетнамский язык активно использует метафоры, связанные с органами тела, что отражает глубину и интенсивность эмоционального переживания. Во вьетнамском языке есть несколько фразеологических оборотов, выражающих состояние гнева через физиологические реакции.

Anger в английском языке обозначает гнев, злость, ярость и раздражение. Это сильное чувство, возникающее в ответ на восприятие несправедливости или плохого обращения. В соответствии с определением, anger представляет собой интенсивное эмоциональное состояние, которое может приводить к желанию нанести вред кому-то или выразить недовольство по отношению к определенной ситуации. Это чувство может быть как кратковременным, проявляющимся в виде вспышки злости, так и более устойчивым, когда гнев сохраняется на протяжении длительного времени.

В английских словарях [10, 11] значение слова anger трансформировалось от обозначения угнетения и боли к описанию чувств, которые возникают в сознании индивида, когда он чувствует себя оскорбленным или ущемленным. Лексико-графические определения подчеркивают, что anger не только связано с эмоциональным состоянием, но и с реакцией на внешние обстоятельства, которые воспринимаются как несправедливые или обидные. В этом контексте anger становится не просто реакцией на внешние раздражители, но и сложным эмоциональным переживанием, которое включает в себя множество компонентов, таких как чувство несправедливости, недовольство и желание нанести вред.

Семантические компоненты слова anger включают в себя:

- Feeling (чувство): это основа любой эмоции, и в случае anger это чувство часто связано с высокой интенсивностью;
- Unfairness (несправедливость): anger возникает как ответ на восприятие несправедливости;
- Unkindness (недоброжелательность): это может быть реакцией на оскорбительное или недоброе поведение со стороны других;
- Displeasure (неудовольствие): anger часто связано с чувством недовольства по отношению к определенным действиям или событиям;
- Bad behaviour (плохое поведение): это может быть как поведение других, так и собственные действия, за которые человек испытывает гнев;
- Intensity (интенсивность): anger может варьироваться от легкого раздражения до сильной ярости;
- Desire to hurt (желание нанести вред): это один из наиболее опасных аспектов anger, когда эмоция может привести к агрессивному поведению;
- Annoyance (раздражение): это более легкая форма гнева, которая также может проявляться в ответ на неприятные ситуации.

Семантические компоненты слова giận включают в себя:

- Cảm xúc (чувство): это основа любой эмоции; в случае слова giận это чувство часто связано с высокой интенсивностью, когда эмоция выражается ярко и резко;
- Bất công (несправедливость): giận возникает как ответ на восприятие несправедливости, когда человек чувствует, что его права или интересы ущемлены;
- Ác ý (недоброжелательность): эта эмоция может быть реакцией на оскорбительное или агрессивное поведение со стороны другого человека;
- Không hài lòng (неудовлетворенность): чувство неудовлетворенности или недовольства по отношению к действию или событию, которое воспринимается как неудобное;
- Cường độ (интенсивность): giận может варьироваться от легкого недовольства до сильного гнева, что отражает разнообразие проявлений этой эмоции;
- Muốn gây tổn thương (желание нанести вред): иногда «giận» может быть связано с желанием причинить вред или наказать, что проявляется в агрессивном поведении;
- Khó chịu (раздражение): это более легкая форма «giận», которая может проявляться, например, в ответ на неприятные, но не такие серьезные ситуации.

В зависимости от контекста, anger может проявляться в виде физической агрессии, вербальных оскорблений или же в более скрытой форме, когда человек подавляет свои эмоции. Например, некоторые люди могут реагировать на anger с помощью физической активности, в то время как другие могут предпочесть избегать конфликта, подавляя свои чувства. Это различие в проявлении anger зависит от личных особенностей, культурных норм и контекста ситуации.

Сравнение слова anger с другими английскими номинантами эмоций, такими как rage и fury, показывает важные различия в значении и интенсивности этих терминов.

Когда мы сравниваем эти слова, важно учитывать не только их значение, но и контексты употребления. Эти термины могут использоваться метафорически для обозначения ярости и стихийной реакции на негативные события. Однако каждое слово имеет свои особенности, которые влияют на степень выражения эмоции.

Согласно толковому словарю [11], rage определяется как чувство, которое может быстро перерасти в агрессию, что отличает его от более спокойного и контролируемого anger. Этот термин обычно указывает на более интенсивное и неконтролируемое состояние, когда человек теряет контроль над своими действиями и может действовать агрессивно. Rage ассоциируется с разрушительными последствиями и часто возникает в результате накопленного гнева.

Fury в словаре обозначается как сильный гнев, но в отличие от rage, это чувство может включать в себя элементы ярости и безумия [10]. Fury часто подразумевает, что человек находится в состоянии эмоционального возбуждения, которое может привести к агрессивным действиям.

Хотя anger, rage и fury могут использоваться для описания схожих эмоциональных состояний, каждое из этих слов имеет свои уникальные оттенки значений и интенсивности, что делает их использование в языке более разнообразным и контекстуальным.

В английском языке существует множество идиом, связанных с выражением гнева:

- Get one's goat – раздражать, сердить кого-то;
- Get under someone's skin – действовать на нервы;
- Drive someone up the wall – сводить с ума;
- Blow a fuse – вспыхнуть, внезапно разозлиться;
- Fly off the handle – выходить из себя.

Эти выражения показывают, как anger может быть выражено через метафоры и образы, что делает его восприятие более ярким и многогранным.

Вьетнамский язык также имеет множество идиом, связанных с выражением гнева:

- Buột gan tím ruột – подавлять гнев так, что печень болит, а кишечник становится фиолетовым;
- Cấm gan ngứa tiết – гнев в печени и крови;
- Giận quá mất khôn – сильно сердиться, разум терять.

Эти идиомы демонстрируют, как вьетнамский язык выражает различные степени и проявления гнева через метафоры и образные выражения, акцентируя внимание на физическом и эмоциональном воздействии гнева.

Английские идиомы, такие как get under someone's skin или blow a fuse, метафорически подчеркивают физическое ощущение дискомфорта или внезапной агрессии, связанной с гневом. В то время как вьетнамские идиомы, такие как buột gan tím ruột или cấm gan ngứa tiết, используют метафоры, связанные с органами тела (печень, кровь), чтобы выразить интенсивность и разрушительную силу эмоции, где гнев становится буквально физическим ощущением.

Обе группы идиом подчеркивают как внутреннюю интенсивность, так и внешнюю реакцию на эмоции, хотя вьетнамские выражения более ярко отображают культурное восприятие гнева через телесные метафоры.

Таблица 1. Семантические компоненты giận

Семантический компонент	Описание	Примеры использования	Культурные особенности
Основное значение	Гнев, злость, раздражение	«Tôi cảm thấy giận» (Я чувствую гнев)	Вьетнамская культура акцентирует внимание на личных отношениях и эмоциональных связях.
Оттенки значений	1. Обидеться 2. Досадовать 3. Раздражаться	«Cô ấy giận vì tôi không gọi» (Она обиделась, потому что я не позвонил)	Обидчивость может рассматриваться как признак близости и эмоциональной привязанности.

Сопоставительный анализ семантики слов giận и anger позволяет глубже понять, как разные языки выражают одну и ту же эмоцию – гнев. Несмотря на то, что оба термина обозначают схожие эмоциональные состояния, их семантические компоненты, контекстуальное использование и переводимость имеют свои особенности.

Вьетнамское слово giận может включать значения «обижаться», «досадовать» и «дуться», что подразумевает более личное, иногда даже детское восприятие гнева. В то же время, английский слово anger охватывает более широкий спектр значений – от незначительного раздражения до праведного негодования и деструктивного гнева.

Несмотря на различия, в английском и вьетнамском языках существуют общие концептуальные метафоры, используемые для описания гнева. К ним относятся метафоры гнева как жидкости, тепла/огня, противника, безумия. Эти метафоры подчеркивают физические и эмоциональные аспекты гнева, позволяя людям визуализировать и понимать эту сложную эмоцию. Например, метафора «гнев как огонь» может означать, что гнев может быть как разрушительным, так и очищающим.

Контекстуальные различия в использовании giận и anger также заслуживают внимания. Во вьетнамском языке слово giận чаще используется для обозначения гнева, направленного на конкретного человека или ситуацию. Это может быть связано с культурной практикой более личного и эмоционального выражения чувств. В то время как anger в английском языке может обозначать более общее чувство гнева, не обязательно связанное с конкретным объектом.

Переводимость номинантов эмоций giận и anger между вьетнамским и английским языками также имеет свои особенности. Giận переводится на английский как «to be angry» или «to get angry», что отражает более личное и активное восприятие гнева во вьетнамском контексте, акцентируя внимание на процессе изменения состояния. В то же время anger в английском языке переводится как «гнев», «злость», «ярость» или «раздражение», что подчеркивает более нейтральное и обобщенное значение.

Для проведения сопоставления семантики слов giận и anger были составлены таблицы. Таблица 1 представляет семантику вьетнамского слова giận.

Семантический компонент	Описание	Примеры использования	Культурные особенности
Эмоциональный контекст	Чувство, возникающее в ответ на несправедливость или нарушение	«Giận dữ vì bị đối xử không công bằng» (Гнев из-за несправедливого обращения)	Гнев может быть оправданным в контексте защиты прав или достоинства.
Физические проявления	1. Увеличение сердцебиения 2. Напряжение мышц 3. Изменение цвета лица	«Khi tôi giận, mặt tôi đỏ lên» (Когда я злюсь, моё лицо краснеет)	Физические проявления могут служить индикаторами эмоционального состояния в социальной среде.
Социальный контекст	Взаимодействие с другими людьми, выражение гнева	«Giận dữ với bạn bè có thể làm hỏng mối quan hệ» (Гнев на друзей может испортить отношения)	Вьетнамская культура ценит гармонию в межличностных отношениях, что может сдерживать открытое выражение гнева.
Метафоры	1. Гнев как огонь 2. Гнев как буря	«Giận như lửa» (Гнев как огонь)	Метафоры помогают визуализировать и осмысливать эмоции, делая их более понятными.
Синонимы	1. Cáo (раздражение) 2. Tức (гнев, ярость)	«Tôi rất tức giận» (Я очень зол)	Синонимы могут иметь разные оттенки значений и использоваться в различных контекстах.
Антонимы	1. Bình tĩnh (спокойствие) 2. Hòa bình (мир)	«Tôi muốn sống trong hòa bình, không có giận dữ» (Я хочу жить в мире, без гнева)	Антонимы подчеркивают важность спокойствия и гармонии в культуре.
Культурные стереотипы	Гнев может восприниматься как признак слабости или недостатка самоконтроля	«Người không kiềm chế được giận dữ thường bị coi là yếu đuối» (Люди, которые не могут контролировать свой гнев, часто считаются слабыми)	Вьетнамская культура может осуждать открытое проявление гнева, что влияет на его выражение.
Психологические аспекты	Гнев как защитный механизм или способ справиться с травмой	«Giận có thể là một phản ứng tự vệ» (Гнев может быть защитной реакцией)	Понимание гнева как механизма защиты может помочь в психотерапии и личностном росте.

Таблица 2 представляет семантику английского слова *anger*.

Таблица 2. Семантические компоненты *anger*

Семантический компонент	Описание	Примеры использования	Культурные особенности
Основное значение	Гнев, злость, раздражение	“He felt a surge of anger” (Он почувствовал прилив гнева)	В западной культуре гнев часто рассматривается как нормальная человеческая эмоция, но его выражение может варьироваться в зависимости от контекста.
Оттенки значений	1. Раздражение 2. Ярость 3. Негодование	“Her anger was palpable” (Её гнев был ощутим)	Ярость может восприниматься как более сильное и разрушительное чувство, в то время как раздражение – как менее интенсивное.
Эмоциональный контекст	Чувство, возникающее в ответ на чувство несправедливости, угрозы или нарушения	“His anger was justified after the unfair treatment” (Его гнев был оправдан после несправедливого обращения)	Гнев может быть оправдан в контексте защиты своих прав или достоинства, особенно в социальных и правовых вопросах.
Физические проявления	1. Увеличение сердцебиения 2. Напряжение мышц 3. Изменение цвета лица 4. Повышение уровня адреналина	“When he gets angry, his face turns red” (Когда он злится, его лицо краснеет)	Физические проявления гнева могут служить индикаторами эмоционального состояния и влиять на восприятие окружающими.
Социальный контекст	Взаимодействие с другими людьми, выражение гнева	“Expressing anger can sometimes lead to conflict” (Выражение гнева иногда может привести к конфликту)	В западной культуре открытое выражение гнева может быть социально приемлемым, но также может вызвать негативные последствия.
Метафоры	1. Гнев как огонь 2. Гнев как буря 3. Гнев как монстр	“His anger was like a volcano ready to erupt” (Его гнев был как вулкан, готовый извергнуться)	Метафоры помогают визуализировать и осмысливать гнев, подчеркивая его разрушительный потенциал.
Синонимы	1. Rage (ярость) 2. Fury (гнев) 3. Irritation (раздражение)	“She was filled with rage at the betrayal” (Она была полна ярости от предательства)	Синонимы могут иметь разные оттенки значений и использоваться в различных контекстах, например, rage подразумевает более сильные эмоции, чем anger.

Семантический компонент	Описание	Примеры использования	Культурные особенности
Антонимы	1. Calm (спокойствие) 2. Peace (мир) 3. Serenity (безмятежность)	"He sought peace instead of anger" (Он искал мира вместо гнева)	Антонимы подчеркивают важность спокойствия и контроля над эмоциями в западной культуре.
Культурные стереотипы	Гнев может восприниматься как признак слабости или недостатка самоконтроля	"People who can't control their anger are often seen as weak" (Люди, которые не могут контролировать свой гнев, часто считаются слабыми)	В западной культуре открытое проявление гнева может восприниматься как признак недостатка самоконтроля.
Психологические аспекты	Гнев как защитный механизм, способ справиться с травмой или стрессом	"Anger can be a protective response to feeling threatened" (Гнев может быть защитной реакцией на угрозу)	Понимание гнева как механизма защиты может помочь в психотерапии и личностном росте, позволяя людям лучше справляться с эмоциями.

В Таблице 3 проводится сопоставление семантики слов **giận** и **anger**.

Таблица 3. Сравнительная таблица семантических компонентов **giận** и **anger**

Семантический компонент	Giận (вьетнамский)	Anger (английский)	Сравнительный анализ
Основное значение	Гнев, злость, раздражение	Гнев, злость, раздражение	Оба слова обозначают схожие эмоции, связанные с недовольством и агрессией.
Оттенки значений	1. Giận dữ (ярость) 2. Giận hờn (обида) 3. Giận dữ (раздражение)	1. Rage (ярость) 2. Fury (гнев) 3. Irritation (раздражение)	Оба языка имеют разные оттенки, но вьетнамский язык акцентирует внимание на более тонких различиях в эмоциональных состояниях.
Эмоциональный контекст	Чувство несправедливости, обиды, предательства	Чувство несправедливости, угрозы, нарушения	Оба слова могут использоваться в контексте защиты своих прав, но вьетнамский «giận» часто связан с личными отношениями.
Физические проявления	1. Đỏ mặt (краснеет лицо) 2. Tăng nhịp tim (увеличение сердцебиения) 3. Mồ hôi toát ra (потоотделение)	1. Increased heart rate (увеличение сердцебиения) 2. Muscle tension (напряжение мышц) 3. Flushed face (красное лицо)	Оба языка описывают физические проявления гнева, но вьетнамский акцентирует внимание на эмоциональных реакциях в контексте культуры.
Социальный контекст	Выражение гнева в кругу семьи и друзей	Выражение гнева в обществе и на работе	Вьетнамская культура может более ценить скрытое выражение гнева, в то время как в западной культуре открытое выражение может быть более приемлемым.
Метафоры	1. Giận như lửa (гнев как огонь) 2. Giận như bão (гнев как буря)	1. Anger as fire (гнев как огонь) 2. Anger as storm (гнев как буря)	Обе культуры используют аналогичные метафоры для описания гнева, что подчеркивает его разрушительный потенциал.
Синонимы	1. Căm phẫn (негодование) 2. Tức giận (раздражение)	1. Rage (ярость) 2. Fury (гнев)	Синонимы в обоих языках имеют схожие значения, но вьетнамские синонимы могут иметь более специфические эмоциональные оттенки.
Антонимы	1. Bình tĩnh (спокойствие) 2. Hòa bình (мир)	1. Calm (спокойствие) 2. Peace (мир)	Антонимы в обоих языках подчеркивают важность спокойствия и контроля над эмоциями.
Культурные стереотипы	Гнев как признак слабости, особенно для женщин	Гнев как признак недостатка самоконтроля	Оба языка имеют культурные стереотипы о гнев, но вьетнамская культура может быть более строгой в отношении выражения гнева у женщин.
Психологические аспекты	Гнев как защитный механизм, связанный с семейными и социальными отношениями	Гнев как защитный механизм, связанный с чувством угрозы	Оба языка рассматривают гнев как защитный механизм, но вьетнамский акцентирует внимание на семейных и социальных контекстах.

В ходе исследования семантики **giận** и **anger** автор пришел к важным выводам, которые подчеркивают как сходство, так и различия в значениях этих терминов. Первое, что стоит отметить, это универсальность эмоции гнева. Оба слова обозначают негативное эмоциональное состояние, связанное с недовольством, злостью и раздражением. Однако, несмотря на общее значение, каждое

из них несет в себе уникальные культурные и эмоциональные оттенки, которые необходимо учитывать при переводе и интерпретации.

Одним из ключевых аспектов нашего исследования стало разнообразие оттенков значений, присущих каждому слову. Вьетнамское «**giận**» акцентирует внимание на более тонких различиях, таких как обида и раздражение, которые могут быть ме-

нее выражены в английском «anger». Это подчеркивает необходимость контекстуального подхода к пониманию эмоций, поскольку различные культуры могут по-разному воспринимать и выражать одно и то же эмоциональное состояние.

Культурные различия также играют важную роль в восприятии гнева. Вьетнамская культура, как правило, склонна к более скрытому выражению гнева, особенно в личных отношениях, тогда как в западной культуре открытое проявление эмоций может восприниматься как более приемлемое. Эти различия имеют значительное влияние на межкультурное взаимодействие и понимание эмоций, что делает изучение семантики эмоций особенно актуальным в современном глобализованном мире.

Литература

1. Абдыразакова М.О., Айылчиева Д.Т., Алиматова Д.А. Языковая репрезентация концепта гнев // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 11–4 (86). – С. 147–150.
2. Андреева В.А. Вьетнамские фразеологические единицы с нумеративным компонентом // Вьетнамские исследования. – 2023. – № 3. – Т. 7. – С. 75–83.
3. Данг Ван Куанг. Система фразеологизированных единиц во вьетнамском языке // Культура и цивилизация. – 2016. – № 6А. – Т. 6. – С. 205–213.
4. До Тхи Иэн Ньи. Описание и выражение эмоций в русской и вьетнамской культурах // Восточно-европейский научный журнал. – 2023. – № 1 (86). – С. 43–45.
5. Коновалова Ю.О. Вьетнамцы и русские: отношение к эмоциям как проявление национальной культуры // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 51–69.
6. Любимова О.Ю. Метафорическая концептуализация эмоционального состояния «гнев» (на материале английского и русского языков): кандидатская диссертация. – М., 2021. – 178 с.
7. Пак Е.В. Этимология концепта «Гнев» в английском языке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 96. – С. 215–218.
8. Стародубцева Е.А. Некоторые актуальные вопросы изучения эмотивной семантики // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2021. – С. 57–61.
9. Яблокова Т.Н. Современные подходы к изучению эмоций в лингвистике (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6 (60). – Ч. 2. – С. 180–183.

10. Cambridge Dictionary. – Cambridge University Press, 2023.
11. Oxford Learner's Dictionary. – Oxford University Press, 2023.
12. Tran Ba Tien. Universality vs. cultural specificity of anger metaphors and metonymies in English and Vietnamese idioms // Russian Journal of Linguistics. – 2022. – № 26 (1). – С. 74–94.

SEMANTICS OF EMOTION NOMINEES OF THE GIẬN / ANGER CONCEPT IN VIETNAMESE AND ENGLISH: A COMPARATIVE STUDY

Nguyen Fam Niat Lin

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

The article analyzes the similarities, specific features and different variants of the semantic meaning of the emotional concept “anger” in Vietnamese and English. The paper examines the variety of English and Vietnamese idioms associated with the concept of “anger”. The author emphasizes the importance of studying the semantics of emotions for the modern world, which is gripped by the process of globalization and integration of different states, peoples and nations with their own specific cultural characteristics and linguistic nuances and in need of establishing and developing communication links with other communities. The article has a high theoretical value, as it gives a fairly deep understanding of the semantics of the emotion “anger” in Vietnamese and English, as well as practical value, as it can be useful to specialists in various fields.

Keywords: Vietnamese and English, emotional concept, anger, comparative analysis, semantic meaning.

References

1. Abdrazakova M.O., Ayilchieva D.T., Alimatova D.A. Linguistic representation of the concept of anger // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2023. – № 11–4 (86). – P. 147–150.
2. Andreeva V.A. Vietnamese phraseological units with a numbered component // Vietnamese studies. – 2023. – No. 3. – Vol. 7. – P. 75–83.
3. Dang Van Kuang. The system of phraseological units in the Vietnamese language // Culture and civilization. – 2016. – No. 6A. – Vol. 6. – P. 205–213.
4. Do Thi Yen Nyi. Description and expression of emotions in Russian and Vietnamese cultures // East European Scientific Journal. – 2023. – № 1 (86). – P. 43–45.
5. Konovalova Yu.O. Vietnamese and Russians: attitude to emotions as a manifestation of national culture // Language and Culture. 2017. No. 38. P. 51–69.
6. Lyubimova O.Y. Metaphorical conceptualization of the emotional state of “anger” (based on the material of English and Russian): PhD thesis. Moscow, 2021. 178 p.
7. Pak E.V. Etymology of the concept “Anger” in English // Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. – 2009. – No. 96. – P. 215–218.
8. Starodubtseva E.A. Some topical issues of the study of emotive semantics // Bulletin of the Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering. 2021. P. 57–61.
9. Yablokova T.N. Modern approaches to the study of emotions in linguistics (based on the material of the English language) // Philological Sciences. Questions of theory and practice. – 2016. – № 6 (60). – Part 2. – P. 180–183.
10. Cambridge Dictionary. – Cambridge University Press, 2023.
11. Oxford Learner's Dictionary. – Oxford University Press, 2023.
12. Tran Ba Tien. Universality vs. cultural specificity of anger metaphors and metonymies in English and Vietnamese idioms // Russian Journal of Linguistics. – 2022. – № 26 (1). – P. 74–94.

Влияние культурных факторов на формирование цветовой лексики в осетинском и русском языках

Хубулов Владимир Тенгизович,

аспирант кафедры осетинского языка СОГУ

им. К.Л. Хетагурова

E-mail: 1990vladvlad@gmail.com

Статья посвящена выявлению и анализу культурных факторов, влияющих на формирование цветовой лексики в осетинском и русском языках. Актуальность исследования обусловлена тем, что использование цветообозначений связано с национально-культурными особенностями восприятия мира и традициями народа. Научная новизна работы заключается в сопоставительном анализе семантических и ассоциативных характеристик базовых цветов («белый», «черный», «красный»), а также отдельных семантических оттенков. Описаны сходства и различия в культурной символике. Приведены примеры, показывающие взаимосвязь цвета с обрядами и менталитетом. Сделан вывод о том, что совокупность цветообозначений отражает историко-культурную память этноса.

Ключевые слова: цветовая лексика, русский язык, осетинский язык, символика, традиционная культура, семантика/

Цвет является одним из основных концептов культуры и носит универсальный характер, закрепляясь не только в общеупотребительной лексике, но во фразеологии и паремии. Цвету во все времена придавалось огромное значение при выборе одежды или декорировании помещений. Маги и колдуны изучали влияние цветов и их сочетания на человека, а также возможности использования цвета с целью помочь или навредить людям. С точки зрения физиологии цвет является самым сильным фактором, оказывающим воздействие на психику и эмоции человека. В работах исследователей выявлены соответствия между цветом и психологическим состоянием людей, их характерами. Согласно представлениям «нетрадиционной» медицины, функциональные свойства организма и его внутренние органы соответствуют и определяются конкретным цветом. Так, белый и пурпурный цвета определяют уровень мышления, воображения и соответствуют гипофизу. Зеленый соотносится с речью, долгом, отношению к другим и соответствует щитовидной железе и легким и т.д.

Вопрос о том, как культурные факторы влияют на формирование цветовой лексики, приобрел широкую актуальность в лингвистике и культурологии. На протяжении веков цвет осмыслился не только как объективный оптический признак, но и как средство выражения мировоззренческих идей и ритуальных традиций. Культурная значимость цвета отражается и в русском, и в осетинском языках, где цветообозначения включаются поговорки, пословицы, фразеологизмы, обрядовую лексику и художественные тексты.

Е.А. Власова [3] обратила особое внимание на лингвосоциокультурный аспект цветообозначений: ее материалы послужили источником данных об обозначении цвета с психологическими состояниями.

Т.Т. Цаголова [7; 8] в своей работе проанализировала структурно-семантические модели единиц, содержащих «белый», «черный», «красный» на французском, русском и осетинском языках, что позволило выявить сходства и различия в семантике цветов.

В.Т. Дзахова, С.И. Кайтукова [4] при изучении особенностей осетинской культуры показали, что цвет взаимосвязан с обрядами и мировоззренческими архетипами.

В работах Э.Б. Бесоловой и И.М. Баловой [1] нашли отражение цветообозначения в традиционной культуре адыгейцев и осетин, что позволило сравнить межэтнические особенности восприятия цвета.

В исследованиях Б.К. Закаевой, Т.П. Зыгиной, В.П. Джигоевой [5] изучались вопросы языковой политики, сохранения культурной лексики, в том числе обозначающей цвет. Р.И. Таучелова, М.А. Цаликова, Н.Л. Кобесашвили, М.Т. Бекоева [6] описали роль лексических средств при оформлении семантики оппозиций «белого» и «черного».

Цветовые обозначения не только описывают существующие цвета, но и отражают абстрактные категории, формируя восприятие действительности, характерное той или иной культурной среде [8]. Это связано с тем, что национально-культурные особенности в фольклорной и литературной традиции имеют прямое отношение к восприятию цвета носителем языка. Тем самым, наполняясь тем или иным значением или его оттенком, цвет приобретает характер коллективный, закрепленный в коллективной памяти народа [2].

Анализ семантики белого и черного цвета в двух языках позволил выявить следующие особенности.

1. Сходство белого, черного и красного. Черный цвет в осетинском языке способен одновременно выражать траур и доблесть, а белый – чистоту, доброжелательность. Однако при этом встречается и отрицательная семантика [1]. Семантика цвета может отражать те или иные социальные и психологические оценки, например, «белая ворона», «черная овца», «красная линия» [3]. Стоит подчеркнуть, что красный цвет связан с эмоциональными состояниями, например, воодушевленностью, при этом может стать признаком агрессии и угрозы [6]. Красный олицетворяет энергию жизни, праздник, что часто присутствует в ритуальных обрядах или героических текстах. Например, *сырх бæх* («красный конь»), отмечаемое в эпосах как знак огненной силы и символического благополучия [5]. Стоит отметить, что красный в обоих языках сохраняет базовый смысл, связанный с жизненной силой. При этом в осетинской лексике встречаются собственные структуры, отражающие традиционный миропорядок, например. Однако красный всегда был знаком красоты, плодородия и выступал часто в качестве оберегов [3]. Например, красный наполнен символикой воинской доблести и жертвенности, если речь идет о старинных боевых традициях.

2. Семантические оттенки белого, черного. Анализ семантики белого цвета позволяет говорить о многозначности, в частности, значении бестелесности и потустороннего начала. Белый цвет регулярно присутствует в погребальных мотивах, а в некоторых обрядах связывается с загробным миром.

Тем не менее белый чаще всего воспринимается как признак невинности и святости, особенно если речь идет о торжественных костюмах. В русском языке белый цвет может означать радость и пустоту.

Изучение семантики белого и черного в обоих языках позволяет говорить о символическом восприятии цвета. Например, черный способен объ-

единять в себе траура и мрачных эмоций, а белый часто ассоциируется с позитивным настроением и торжественностью [3]. В ряде конструкций белый цвет ассоциируется с пустотой или трауром, тогда как черный символизирует смелости. Например, в осетинском языке слово *сау* («черный») нередко употребляется для передачи значения «смелый», «бравый» в сочетании с существительными, характеризующими человека (*сау лæппу* – «молodeц») [10]. Причем культурно значимые различия в семантических оттенках данных цветов выявляются через фольклорные образы, религиозные мотивы и литературные традиции.

3. Коннотативные оттенки, отражающие оценку нравственных и поведенческих характеристик. В качестве примера можно привести «белый свет не мил», «черная душа», тогда в осетинском языке *сау зæрдæ* («черное сердце») в значении хитрости или злобности. При этом иногда встречаются примеры, где черный ассоциируется с несчастьем или является признаком мужества. «Черная душа» зачастую имеет негативный оттенок, оданко «черный парень» осмысливается как бравый человек.

Сопоставительный анализ показал, что совокупность цветовых обозначений отражает историко-культурную память этноса. Многочисленные примеры соотнесения красного с радостью и одновременно со злом, белого с чистотой и смертью подчеркивают множественность смыслов, которая постепенно формировалась на стыке традиционного мышления и художественного творчества [9]. Цвет – один из важнейших признаков, позволяющих народу сохранять этнокультурное своеобразие, ценности, стереотипы.

Проведенное исследование показало, что русские и осетинские речевые традиции во многом сходны при наделении «белого» и «черного» противоположными доброжелательными и мрачными смыслами, а «красный» получает оценку одновременно воодушевляющей и тревожной. Наблюдается полисемия и контраст, когда одни сочетания олицетворяют образы героизма и красоты, а другие передают угрозу или враждебность. Таким образом, многообразные оттенки оказываются переплетенными с этнокультурными особенностями, фольклорными сюжетами и символами.

Итак, полученные результаты позволяют сделать выводы о том, что культурные факторы оказывают влияние на восприятие цвета и формирование цветовой лексики, в частности:

- колоронимы отражают в языковом сознании носителей языка реалии, абстрактные категории, свойственные данному народу, которые определены спецификой окружающей среды, климатом, а также условиями труда и культурной жизни;
- наблюдаются устойчивые ассоциативные связи «белого», «черного», «красного», а также сходства между восприятием этих цветов в русском и осетинском языках;

- традиционные обряды, фольклор и мифология в значительной степени обогащают семантику «зеленого» и родственных цветов;
- межкультурные и межэтнические взаимодействия способствуют, с одной стороны, сохранения исконной семантики, с другой, могут приобретать новые значения под влиянием заимствований;
- цветовосприятие отдельным народом показывает наличие тех или иных мировоззренческих взглядов, установок, ценностей.

Литература

1. Бесолова, Е. Б., Балова, И.М. Цветообозначение в традиционной культуре адыгов и осетин // Известия СОИГСИ. – 2019. – № 6. – С. 98–105.
2. Василевич, А. П., Кузнецова, С. Н., Мищенко, С.С. Цвет и названия цвета в русском языке / Под общ. ред. А.П. Василевича. – М.: ЛКИ, 2016. – 216 с.
3. Власова, Е.А. Лингвосоциокультурный аспект цветообозначений (на примере цветообозначений белый – white, черный – black, красный – red) / Е.А. Власова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 5–1 (59). – С. 77–84.
4. Дзахова, В. Т., Кайтукова, С.И. Основные цветообозначения в осетинском языке // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 3. – С. 62–69.
5. Закаева, Б. К., Зыгина, Т. П., Джигоева, В.П. Современная языковая политика и проблема сохранения языкового и культурного разнообразия (осетинский опыт) / Б.К. Закаева, Т.П. Зыгина, В.П. Джигоева // Современные научно-технические и социально-гуманитарные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник докладов III Всероссийской (национальной) научно-практической конференции с международным участием, Владикавказ, 24–26 мая 2021 года. – Владикавказ: Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет), 2021. – С. 320–322.
6. Таучелова, Р. И., Цаликова, М. А., Кобесашвили, Н. Л., Бекоева, М.Т. Лексические средства оформления семантики контраста в русском, осетинском, немецком и грузинском языках // Международный научный конференционный онлайн-журнал. – 2022. – № 6 (97). – С. 34–41.
7. Цаголова, Т.Т. Структурно-семантические модели аналитических единиц с цветообозначениями «белый», «черный», «красный»: на материале французского, русского и осетинского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т.Т. Цаголова. – Владикавказ, 2006. – 25 с.
8. Цопанова, Р. Г., Гацалова, Т. Б. и др. Цветообозначение в осетинском языке: лингвокульту-

турный аспект // Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма: материалы Междунар. науч. конф., посвященной 20-летию Компл. науч.-исслед. ин-та им. Х.И. Ибрагимовых РАН, 16–19 ноября 2018 г., Грозный. – Грозный, 2018. – С. 145–152.

INFLUENCE OF CULTURAL FACTORS ON THE FORMATION OF COLOR VOCABULARY IN THE OSSETIAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Khubulov V.T.

SOGU named after K.L. Khetagurova

The article is devoted to the identification and analysis of cultural factors influencing the formation of color vocabulary in the Ossetian and Russian languages. The relevance of the study is due to the fact that the use of color designations is associated with national and cultural features of world perception and traditions of the people. The scientific novelty of the work lies in the comparative analysis of the semantic and associative characteristics of basic colors («white», «black», «red»), as well as individual semantic shades. Similarities and differences in cultural symbolism are described. Examples are given showing the relationship of color with rituals and mentality. It is concluded that the set of color designations reflects the historical and cultural memory of the ethnic group.

Keywords: color vocabulary, Russian language, Ossetian language, symbolism, traditional culture, semantics.

References

1. Besolova, E. B., Balova, I.M. Color designation in the traditional culture of the Adyghe and Ossetians // Izvestia SOIGSI. – 2019. – No. 6. – P. 98–105.
2. Vasilevich, A. P., Kuznetsova, S. N., Mishchenko, S.S. Color and color names in the Russian language / Under the general editorship of A.P. Vasilevich. – M.: LKI, 2016. – 216 p.
3. Vlasova, E.A. Lingvosociocultural aspect of color designations (on the example of color designations white – white, black – black, red – red) / E.A. Vlasova // Philological sciences. Questions of theory and practice. – 2016. – No. 5–1 (59). – P. 77–84.
4. Dzakhova, V. T., Kaitukova, S.I. Basic color designations in the Ossetian language // Trends in the development of science and education. – 2021. – No. 3. – P. 62–69.
5. Zakaeva, B. K., Zygina, T. P., Dzhiyeva, V.P. Modern language policy and the problem of preserving linguistic and cultural diversity (Ossetian experience) / B.K. Zakaeva, T.P. Zygina, V.P. Dzhiyeva // Modern scientific, technical and social-humanitarian research: topical issues, achievements and innovations: collection of reports of the III All-Russian (national) scientific and practical conference with international participation, Vladikavkaz, May 24–26, 2021. – Vladikavkaz: North Caucasian Mining and Metallurgical Institute (State Technological University), 2021. – P. 320–322.
6. Tauchelova, R. I., Tsalikova, M. A., Kobesashvili, N. L., Bekoeva, M.T. Lexical means of designing the semantics of contrast in the Russian, Ossetian, German and Georgian languages // International scientific conference online journal. – 2022. – No. 6 (97). – P. 34–41.
7. Tsagolova, T.T. Structural and semantic models of analytical units with color designations «white», «black», «red»: based on the French, Russian and Ossetian languages: author's abstract. dis. ... cand. philological sciences / T.T. Tsagolova. – Vladikavkaz, 2006. – 25 p.
8. Tsopanova, R. G., Gatsalova, T. B., et al. Color designation in the Ossetian language: linguocultural aspect // Social and cultural transformations in the context of modern globalism: materials of the Intern. scientific conf. dedicated to the 20th anniversary of the Complex of Scientific Research Institute named after Kh.I. Ibragimov, Russian Academy of Sciences, November 16–19, 2018, Grozny. – Grozny, 2018. – P. 145–152.

Цзи Чэньхуэй,

кандидат филологических наук, Бэйханский университет
E-mail: 1648577420@qq.com

У Сяося,

профессор, декан, Бэйханский университет
E-mail: russianwxh@hotmail.com

В статье рассматривается уникальная концепция четверичной числовой вселенной в поэзии Велимира Хлебникова, одного из видных представителей русского футуризма. Исследование акцентирует внимание на влиянии чисел на его творчество, утверждая, что Хлебников, следуя пифагорейской философии, считал, что «всё есть число». Он интегрировал числовые образы в свои произведения, объединяя мистицизм, астрологию и утопические идеи, что позволило ему создать «Государство времени» – идеализированное общество, основанное на числах и исторических закономерностях. В статье также анализируются различные методы, использованные поэтом, включая символизм и фонетику, и показывается, как число «317» становится знаковым элементом, связывающим различные аспекты человеческой истории. Таким образом, Хлебников не только экспериментирует с языковыми формами, но также стремится к созданию гармонии через числовое выражение, что подчеркивает его широкое влияние на литературу и культуру.

Ключевые слова: Велимир Хлебников; поэзия; всё есть число; числовые вселенные; утопия; литература.

Введение

Велимир Хлебников, один из основателей русского футуризма, оставил заметный след в поэзии конца XIX – начала XX века, привнося в неё новаторские стилистические приёмы и формы. Однако его творчество вызывает противоречивые оценки: с одной стороны, символист Михаил Кузмин отмечал талант поэта, называя его «одарённым безумцем», а футурист Владимир Маяковский – «Колумбом, открывшим новый континент поэзии» [10, с. 276]. Лингвист Роман Jakobson признавал его «наибольшим мировым поэтом нынешнего <двадцатого> века» [2, с. 47]. В то же время литературные критики, такие как Борис Яковлев, высказывали негативные суждения, отмечая, что его произведения могут оказывать негативное влияние на молодое поколение и не соответствуют марксистским идеям. Проблема оценки Хлебникова как поэта остаётся актуальной и по сей день, подсвечивая важность его вклада в модернистские поиски и обсуждение его места в истории русской литературы.

Хлебников не только использовал язык и форму поэзии для осуществления новаторских идей, но и активно исследовал числовую философию. Его следование пифагорейскому постулату о том, что «всё есть число», а также интерес к российскому космизму отражает стремление соединить магию языка с числовыми образами. Объединив в своих произведениях древний мистицизм и утопические идеи, он исследовал такие понятия, как мистическая астрология и концепция «государства времени», что позволило ему создать уникальную поэтическую вселенную, богатую числовыми образами и глубокими смыслами. Актуальность его творчества заключается в возможности переосмысления чисел и их символов, которые позволяют исследовать связи между языком, искусством и философией, оставаясь глубоко значимыми для современного литературного анализа.

Результаты и обсуждения

С углублением исследований чисел Хлебников пришёл к пониманию, что числа могут быть «языком разума». Он считал, что религия и народные суеверия представляют мир субъективно, тогда как только научные методы способны раскрыть истинную картину. Эта позиция была явно под влиянием европейского рационализма, философского подхода, утверждающего, что человеческое рассуждение является источником знаний. Ещё в Древней Греции философы занимали разные эпистемологические позиции: Гераклит склонялся к эмпиризму, тогда как пифагорейцы придерживались рационализма.

Являясь убеждённым пифагорейцем, Хлебников стремился понимать историю через математические методы.

В результате этих поисков у Хлебникова постепенно начинает выявляться «историческое число». В статье «Учитель и ученик» (1912) поэт раскрывает закономерности, регулирующие человеческую историю: «Период между рождением государств составляет кратное 413 годам; промежуток между великими сражениями, отражающими врага, составляет 951 год; промежуток между падением и исчезновением государств составляет 1383 года» [8, с. 39]. Опираясь на это загадочное «историческое число», поэт выводит формулу « $z = (365 + 48y) \times x$ », где « z » представляет интервал времени между подобными историческими событиями, а «48» соответствует удвоенному числу дней на Земле, служащему «цифровым выражением некой энергетической парадигмы земной истории» [8, с. 381].

Установив ($y = -1$) и ($x = 1$), Хлебников обнаружил тайну числа «317». Это магическое число связало все значимые исторические события, временные промежутки которых кратны 317. Например, при ($z = 317 \times 3$) это число связывает «великие мусульманские походы к Пуатье и Вене», отраженные франком Карлом Мартеллом и русским Яном Собеским, которые произошли в 732 и 1683 годах. Стоит также отметить мощные удары гунно-татарских сил, включая действия Атиллы и Тамерлана, отраженные Азцием и Баязетом в 451 и 1402 году с разницей в 951 год [8, с. 40]. В стихотворении «Лунный свет» (1919) он перечисляет ещё больше фактов, тесно связанных с числом «317»:

... Струна Ia
делает 424 колебания в секунду.
Удар сердца – 80 раз в минуту,
в 317 раз крупнее.
Петрарка написал 317 сонетов
в честь возлюбленной.
По германскому закону 1912 года
в флоте должно быть 317 судов.
Поход Рождественского (Цусима)
был через 317 лет после
морского похода Медины-
Сидонии в 1588 году и
японцы в 1905 году.
Германская империя в
1871 году основана через
317х6 после римской империи
в 31 году до Р. Христова... [6, с. 59].

Поэт обнаружил, что магическое число «317» связывает не только исторические события, но и частоты звуков оркестровых инструментов с частотой сердцебиения человека, а также затрагивает творчество Петрарки и немецкое законодательство. Это указывает на существование удивительного космического порядка. Хлебников постепенно выведет законы истории как правила времени, чтобы доказать, что всё в мире подчинено владычеству магического числа. В стихотво-

рении «Батый и Пи» (1920) поэт использует число «317» и бесконечную непериодическую дробь « π » (около 3,14159) для вычисления исторических закономерностей, связанных с татарским вторжением под предводительством Батыя в Русь:

... Через 317·Е = 861 год,
После бури народов
Хлынули снова татары,
Русь раздавили бревнами войн,
Киев сожгли, пировали на людях,
А через 317 π + 9, или 1004 года,
После нашествия гуннов и готов
Диким копьём Востока
Страна Русь сняла цепи татар... [7, с. 267].

Число «317», как повторяющийся символ, поэт называет «волной струны человечества», подчёркивая цикличность истории и неизбежность человеческой судьбы. Кроме того, Хлебников умножает « π » на «317», чтобы получить приблизительный временной интервал. Этот метод вычисления является символическим приемом, созданным поэтом для акцентирования непредсказуемости и сложности истории.

Таким образом, «историческое число» помогло Хлебникову понять закономерности времени, предоставив ему определенные способности предвидения. В стихотворении «Я велик» (1921) он уверенно заявляет:

«Нет»-единицу поставлю, —
Будет гореть Византия.
Знакомые боги
Приветливо заржут
Из конюшни числа
И подымут вещие лица [6, с. 168].

Тем не менее, он обнаруживает, что в реальности никто не понимает его. Это противоречивое душевное состояние находит отражение в стихотворении «Печальная новость» (1917):

Я тоже возьму ружье (оно большое и глупое,
Тяжелее почерка)
И буду шагать по дороге
Отбивая в сутки 365. 317 ударов – ровно
И устрою из черепа брызги
И забуду о милом государстве 22-летних,
Свободном от глупости старших возрастов,
Отцов семейства (общественные пороки возрастов старших)

Я написавший столько песен.
Что их хватит на мост до серебряного месяца.
Нет! Нет! Волшебница
Дар есть у меня, сестры небоглазой
С ним я распутаю нить человечества [5, с. 371].

Стихотворение является частью цикла «Война в мышеловке» (1915–1919–1922), отражающего нарастающее антивоенное настроение поэта. В 1916 году Хлебников был принудительно призван на военную службу. Осознав тайны «исторического числа», он стремился избежать войны, но «глупость старших» подтолкнула его к участию в боях. Несмотря на непонимание со стороны окружающих, он, обладая даром предвидения, настойчиво «указал путь человечеству». Также фра-

за «милое государство 22-летних» переключается с поэмой Маяковского «Облако в штанах» (1914–1915), где поэт утверждает: «Мир огромив мощью голоса, / иду – красивый, / двадцатидвухлетний» [3, с. 175]. Это указывает на уверенность Хлебникова в футуристах и надежду на их миссию. Строка «Отбивая в сутки 365. 317 ударов – ровно» ссылается на «историческое число», указывая на неотвратимую связь человечества с ним через физиологическое состояние.

В своей борьбе с человеческими бедствиями (войной) поэт использует математические методы для раскрытия закономерностей исторического процесса. Он постепенно осознает ценность своих произведений, заявляя: «Я, написавший столько песен, / Что их хватит на мост до серебряного месяца» [7, с. 177]. Овладев закономерностями времени, он надеется создать в космосе гармоничное и утопическое царство – Государство времени.

Далее рассмотрим концепцию «Космического числа». Исследуя «исторические числа», Хлебников раскрыл закономерности времени, будучи уверенным в их ключевом значении для достижения гармонии и единства человечества. Под влиянием утопических идей он расширил смысл этих чисел до космического уровня, создав «Царство времени», возглавляемое 317 «председателями земного шара».

Как модернист, Хлебников принимал на себя космическую миссию по осуществлению единства и созданию нового утопического мира. Он утверждал, что для достижения этого единства человечество должно «совершить постепенную сдачу власти звездному небу...» [8, с. 244], под которым скрывается единое число.

В 1916 году, в статье «Ляля на тигре» (1916), он предложил создать утопию, противопоставленную существующим государствам, заявив: «Мы знаем твердо, что мы не повторимся на земном шаре. Чтобы оставить по себе памятник, и чтобы люди не сказали: «они сгнули как обры», мы <основали> государство времени» [8, с. 258]. Хлебников стал королём Государства времени и основал Общество Председателей Земного Шара, или Союз 317. Он планировал пригласить 317 выдающихся личностей на посты «Председателей», чтобы совместно управлять идеальным «временным состоянием» мира. В первый список вошли В.И. Иванов, Н.Н. Асеев, Д.Д. Бурлюк, Ф.Т. Маринетти, Рабиндранат Тагор и Герберт Уэллс. В стихотворении «Воззвание председателей земного шара» (1917) Хлебников провозгласил, что «Председатели Земного Шара» могут приказывать «государству пространства» на основе справедливости и высшей власти.

Мы, в силу мятежного права
И неоспоримые в своем первенстве,
Пользуясь охраной законов о изобретении
И объявившие себя Председателями Земного
Шара,
Или вы, правительства
Отдельных стран прошлого,

Эти будничные остатки около боен

Двуногих быков,

Трупной влагой коих вы помазаны? [7, с. 172].

Поэт метафорически изображает человечество как «двуногих быков». В то время как «правительства разных стран» равнодушны к бедственному положению человечества, предпочитая оставаться «светскими остатками». Это выражает презрение «временного правительства» к старому «пространственному правительству». Фраза «пользоваться защитой закона изобретений» раскрывает разделение членов Государства Времени: одни – это самоотверженные изобретатели, защищённые законом и обладающие привилегированным статусом; другие – это паразиты, которые в итоге будут изгнаны из утопии. Хлебников основал Государство Времени во имя мира, надеясь, что человечество сможет следовать законам времени и искоренить войны.

В стихотворении «Город будущего» (1920) поэт представляет идеализированное видение строительства города Государства Времени:

Здесь площади из горниц, в один слой,
Стеклянную страницу повисли,
Здесь камню сказано «долой»,
Когда пришли за властью мысли.
Прямоугольники, чурбаны из стекла,
Шары, углов, полей полет,
Прозрачные курганы, где легла
Толпа прозрачно-ч: «Истых сот,
Раскаты улиц странного чурбана
И лбы стены из белого бревна —
Мы входим в город Солнцестана,
Где только мера и длина [6, с. 89].

Город представляет собой площадь, состоящую из серии помещений, напоминающих «стеклянные страницы». Прозрачное стекло символизирует, что под руководством законов времени будущий мир не ограничен традиционными концепциями времени, и находится в состоянии покоя и свободы. Кроме того, в будущем городе «есть только мера и длина», что демонстрирует интеграцию пространственного планирования и законов времени, указывая на упорядоченность и организованность временного восприятия будущего мира.

В поэме «Ладомир» (1920) Хлебников изображает картину гармоничного сосуществования всего мира в географическом масштабе:

Где Волга скажет «ЛЮ»,
Янцекиянг промолвит «бЛю»,
И Миссисипи скажет «Весь»,
Старик Дунай промолвит «МИр»,
И воды Ганга скажут «Я»,

...

Язык любви над миром носится
И Песня песней в небо просится [7, с. 238].

Название «Ладомир» – это вымышленное слово Хлебникова, созданное из слов «лад» (гармония) и «мир» (мир), что можно истолковать как «гармоничный мир». Через него поэт символизирует окончание несправедливости прошлого

и приближение нового гармоничного мира. В поэме реки с различных континентов приветствуют приход этого нового мира, а песни о любви наполняют небеса. Однако в то время «Государство времени» воспринималось официальными кругами и многими людьми как мифическое творение, лишённое исторической значимости. Тем не менее, можно утверждать, что «Государство времени», основанное на «космическом числе 317», представляет собой важный вклад Хлебникова в благо человечества. Он не только подходил к проблемам как пророк, но и занимался экспериментами и исследованиями в роли законодателя, что демонстрировало зрелость его числового мышления. В своем языковом творчестве Хлебников всё более мастерски использовал числа, пронизывая ими все уровни поэтического языка и создавая «языковое число» космоса на макроуровне.

Как известно, одним из признаков модернизма является стремление к «языковой магии», что соответствует общей практической направленности модернистского движения. В своём творчестве Хлебников стремился преодолеть традиционные способы языкового выражения, активно экспериментируя с цифровым языком. Он называл числа «первым международным языком» [8, с. 241]. Эта практика заключалась не только в простом обозначении чисел, но также охватывала риторические, символические и фонетические аспекты. Такая инновация не только обогатила традиционное числовое представление в поэзии, но и привнесла новый эстетический элемент в художественные формы. В ходе развития модернистского движения Хлебников, опираясь на язык поэзии, создал четвёртую цифровую вселенную – «языковое число».

Прежде всего, на риторическом уровне Хлебников использует числа для создания образов и применяет специфические риторические приемы, чтобы активизировать зрительное, слуховое и тактильное восприятие читателя. Например, в стихотворении «Зызы – – – жжа!» (1921) он пишет:

Над этим селом опала.

Сегодня два снаряда

Мертвого яда

В него упало.

...

Завтра ни одно не подымется веко

Ни у одного человека ...

А воздух сладкий, как одиннадцать,

Стал ядовитым, как двадцать семь.

Под простынею смерти

Заснуло село [6, с. 264].

Хлебников описывает жестокое подавление крестьянского восстания в Тамбовской губернии во времена гражданской войны, используя метафору «две пушки» как «смертельный яд», чтобы подчеркнуть ужасы конфликта. В этом контексте «две пушки» становятся метонимическим символом всей разрушительной силы войны. Прием контраста между «сладким, как годы одиннадца-

тилетнего возраста», и «ядовитым, как двадцатисемилетний» демонстрирует противопоставление невинности детства и жестокости зрелости, акцентируя на последствиях войны.

Кроме того, поэт применяет символический метод для раскрытия религиозного значения и культурных традиций, связанных с числами. Например, в сборнике стихотворений «Семеро» (1912) [5, с. 282] он подчеркивает важность числа «7» через его разные формы (например, «семь» и «семеро»). «Семь могучих оборотней» обозначают Бурлюка, Хлебникова, Маяковского, Кручёных и Лившица, а священное число семь указывает на количество футуристов и их амбиции по доминированию в мире. В стихотворении «Моих друзей летели сонмы» (1916) говорится: «Их семеро, их семеро, их сто!» [5, с. 363], где количество футуристов возрастает с семи до ста, символизируя их растущее влияние.

В христианстве число «семь» считается духовным и упоминается в Библии 700 раз как символ господства. Оно также намекает на мистическую природу человеческого бытия: семь – это три плюс четыре, где три символизирует Троицу и человеческий дух, а четыре – четыре стороны света и конечности. Таким образом, число семь наделяется божественностью и отражается в творчестве футуристов.

Хлебников отражает стремление к языковой магии на фонетическом уровне. Футуристы считали, что значение слова определяется его начальным согласным [1, с. 636]. Например, согласный «л» ассоциируется с позитивными словами, такими как «любовь» и «лёгкий», тогда как «р» – с более агрессивными терминологиями, например «разрушение» и «резкий». Хотя такое мнение не имеет научного обоснования, формалисты признают его интересным. Хлебников также отмечает, что начальная согласная «ч» в слове «число» связана с терминами «чаша» и «черепа», подчеркивая их общее представление о вместимости, что усиливает выразительность слова «число».

Кубофутуризм умело использует гласные для символизации времени и пространства, а согласные – для передачи звука, цвета и вкуса [9, с. 79]. Хлебников создал «таблицу шумов», состоящую из согласных, чтобы на слуховом уровне показать связь между словами и миром. Он часто выбирает слова, начинающиеся на те же согласные, что и числительные, для усиления ритмического восприятия. Например, в стихотворении «Трата и труд, и трение...» и в «Суэ» (1915):

3 дня он лежал на цветах из углей,

3 дня он из клюва колибри не пил.

На третий его на носилках уносят [5, с. 320].

Хлебников мастерски использует совпадение начальных согласных (три, третий) для усиления ритма и достижения магического музыкального эффекта, позволяя числам интегрироваться с другими словами и создавая общее смысловое и эстетическое восприятие стихотворения.

Заключение

Исследование концепции четверичной числовой вселенной в поэзии Велимира Хлебникова демонстрирует глубину и новаторство его подхода к связыванию чисел с человеческой историей и культурой. Применяя пифагорейскую философию и интегрируя числовые образы в свои произведения, Хлебников формирует уникальную поэтическую вселенную, в которой числа становятся не только символами, но и инструментами для понимания закономерностей истории и времени. Число «317» становится центральным элементом его поиска, связывая воедино различные культурные шедевры, исторические события и внутренние переживания человечества.

Хлебников не просто экспериментирует с языком, но и создает «Государство времени», представляя свою утопическую концепцию, в которой числовое выражение служит основой для гармонии и единства человечества. Его работа оставляет значимый след в литературе, раскрывая мультипликативный потенциал чисел как языка разума и инструмента для выражения сложных философских идей. Понимание чисел в контексте Хлебникова позволяет глубже осмыслить взаимодействие языка, искусства и научного знания, что сохраняет актуальность и важность его творчества в современном литературном дискурсе.

Литература

1. Жавнерович М.С. Символика чисел в поэзии В. Хлебникова // Сост. Студент и наука: материалы международной студенческой научно-практической конференции. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. 2019. С. 634–639.
2. Институт мировой литературы имени А.М. Горького РАН. История русской литературы Серебряного века (1890-е – начало 1920-х годов). Т. 4. Ланьчжоу: Дуньхуанская художественная типография. 2006. 390 с.
3. Маяковский В.В. Полное собрание сочинений в 13 томах. Т. 2. Москва: Художественная литература. 1956. 538 с.
4. Хлебников В.В. Творения. Москва: Советский писатель. 1986. 736 с.
5. Хлебников В.В. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 1. Москва: ИМЛИ РАН. 2000. 546 с.
6. Хлебников В.В. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 2. Москва: ИМЛИ РАН. 2001. 609 с.

7. Хлебников В.В. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 3. Москва: ИМЛИ РАН. 2002. 503 с.
8. Хлебников В.В. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 6/1. Москва: ИМЛИ РАН. 2005. 451 с.
9. Чжан Цзяньхуа и др. Русская литература XX века: Идеологии и направления. Пекин: Издательство для преподавания и исследований иностранных языков. 2012. 312 с.
10. Чжэн Тейу. Языковые эксперименты Хлебникова // Всемирная литература. 2022. № 02. С. 276–287.

ABOUT THE QUATERNARY NUMERICAL UNIVERSE IN V. KHEBNIKOV'S POETRY

Ji Chenhui, Wu Xiaoxia
Beihang University

The article examines the unique concept of the quadruple numerical universe in the poetry of Velimir Khlebnikov, one of the prominent representatives of Russian Futurism. The study emphasizes the influence of numbers on his work, arguing that Khlebnikov, following Pythagorean philosophy, believed that “everything is number”. He integrated numerical imagery into his works, combining mysticism, astrology, and utopian ideas, which allowed him to create the “State of Time,” an idealized society based on numbers and historical patterns. The paper also analyzes the various methods used by the poet, including symbolism and phonetics, and shows how the number “317” becomes an iconic element linking different aspects of human history. In this way, Khlebnikov not only experiments with linguistic forms, but also seeks to create harmony through numerical expression, which emphasizes his broad influence on literature and culture.

Keywords: Velimir Khlebnikov; poetry; everything is number; numerical universes; utopia; literature.

References

1. Zhavnerovich M.S. Symbolism of numbers in the poetry of V. Khlebnikov. Khlebnikov // Cont. Student and science: materials of the international student scientific-practical conference. Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov. G.I. Nosov. 2019. С. 634–639.
2. A. M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences. History of Russian literature of the Silver Age (1890s – early 1920s). Т. 4. Lanzhou: Dunhuang Art Printing House. 2006. 390 с.
3. Mayakovsky V.V. Complete Works in 13 Volumes. Т. 2. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura. 1956. 538 с.
4. Khlebnikov V.V. Creations. Moscow: Soviet Writer. 1986. 736 с.
5. Khlebnikov V.V. Collected Works in 6 volumes. Т. 1. Moscow: IMLI RAS. 2000. 546 с.
6. Khlebnikov V.V. Collected Works in 6 volumes. Т. 2. Moscow: IMLI RAS. 2001. 609 с.
7. Khlebnikov V.V. Collected Works in 6 volumes. Т. 3. Moscow: IMLI RAS. 2002. 503 с.
8. Khlebnikov V.V. Collected Works in 6 volumes. Т. 6/1. Moscow: IMLI RAS. 2005. 451 с.
9. Zhang Jianhua et al. Russian Literature of the 20th Century: Ideologies and Directions. Beijing: Publishing House for Foreign Language Teaching and Research. 2012. 312 с.
10. Zheng Teyu. Khlebnikov's language experiments // World Literature. 2022. № 02. С. 276–287.

Формирование когнитивных пространственных моделей в творчестве М.Е. Салтыкова-Щедрина («История одного города»)

Шаврыгин Сергей Михайлович,

доктор филологических наук, профессор кафедры филологии,
Московский финансово-промышленный университет

«Синергия»

E-mail: svrg_55@mail.ru

В тексте анализируется пространственный мир М.Е. Салтыкова-Щедрина, одного из самых ярких сатириков XIX века. Автор статьи рассматривает, как места проживания и жизнедеятельности писателя формировали его «текст жизни» и художественный дискурс.

В тексте статьи выделяются две основные геокультурные модели, определившие идиостиль Салтыкова-Щедрина: социально-культурная и природная.

Автор статьи утверждает, что в сознании писателя сложился устойчивый образ внешнего пространства как «угла», замкнутого в себе и отделённого от остального мира. Этот образ стал основой для формирования пространственных макроструктур в художественном дискурсе Салтыкова-Щедрина.

В статье также исследуется, как Салтыков-Щедрин использует концепт «город» в своих произведениях. Автор статьи подчеркивает, что выбор городского концептуального пространства не является уникальным, но новой является семантическая сеть вокруг этого концепта и созданные с помощью ментальных карт пространственные геокультурные макроструктуры.

В заключение автор отмечает, что пространственные представления Салтыкова-Щедрина, ставшие основой его географической имажинистики, оказали большое влияние на развитие русской литературы.

Ключевые слова: имажинальная география, географический образ, когнитивная география, этнокультурный ландшафт, ментальная карта, дискурс, концепт, жанр, сюжет, конфликт.

Введение

Человек на протяжении своей жизни ментально осваивает окружающее пространство, создает собственные представления о нем, выделяет определенные «узлы», маркированные пространственные точки, которые помогают «разместить весь известный ему мир на ограниченном в размере полотне» [13, с. 16], закрепить в памяти и сформировать геометрический образ мира. «Авторская картина мира является результатом анализа и интерпретации в творческом сознании художника реального мира, это синтез представлений о мире и человеке на основе знаний о реальном мире и его вторичной интерпретации» [9, с. 87].

Такой образ становится синтетичным, многомерным, несет в себе не только пространственные координаты и представления о размещении объектов, но главным образом рассматривает заполнение пространства объектами, явлениями в их взаимосвязи и хронологической, причинной взаимообусловленности, интерес к «пространственному заполнению и характеру стран и местностей», охвату «сразу всех царств природы и вместе с тем человека» [1, с. 115–116]. В характеристику пространственных представлений, образов и концептов «входят и природа и человек, и притом в такой тесной связи, что не могут быть отделены друг от друга» [1, с. 117].

Методология

В статье используется методология, основанная на хронологической концепции (изучение различных частей земного пространства, различий в природе и культуре в разных местах земной поверхности [1, с. 113]. Она опирается на идею «районирования», то есть «*выделения, отграничения отдельных индивидуальных пространств, или районов*» [выделено автором. – С. Ш.] [4, с. 10], которая становится предметом изучения гуманитарной географии и является составной частью идеологии пространства. Выделение пространственных районов может быть осуществлено на основании «отношения положения или отношения взаимодействия» [4, с. 21], в результате чего возникают системы и комплексы. Учитывая, что всегда «обнаруживается географическая обусловленность в формах культуры» [1, с. 244], пространственные системы и комплексы можно трактовать как проявления общей культуры, факты человеческой духовной жизни, психологических процессов обусловленных географической, пространственной причинностью.

Системы устойчивых пространственных представлений, модели определенного географического пространства, «совокупность ярких, характерных сосредоточенных знаков, символов, ключевых представлений, описывающих какие-либо реальные пространства» [см.: 4, с. 48–50] географическими образами, возникают на пересечении парагеографических концептов (культурологических, историософских, политологических, экономических и других, включающих пространственный компонент).

Пространственные модели не могут быть объяснены без обращения к семантическим макроструктурам, которые выводятся из дискурса и формируют его когнитивную модель. Макроструктуры представляют собой «семантическое содержание категорий, входящих в суперструктурные схемы» (сцен, сценариев, фреймов, повествовательных схем и т.д.) [3, с. 41].

Цепочка географических образов приводит к формированию автономной географической картины мира, а цепочка фреймов, различие между которыми зависит от различия позиции наблюдателя, а трансформации – от перемещения наблюдателя из одного места в другое, образует пространственно-географический сценарий.

Репрезентация этого сценария, как совокупности пространственных представлений в сознании человека происходит в форме ментальных карт [12, с. 4]. Понятие «ментальная карта» обозначает не только абстрактные способности психики человека собирать, упорядочивать, а главное, субъективно трансформировать представление об окружающем пространстве, но и изображение человеком части окружающего пространства... Когнитивные карты представляют собой сложные, высокоизбирательные, абстрактные, обобщенные представления в различных формах. Мы можем охарактеризовать когнитивные карты как неполные, искаженные, схематизированные и дополненные, и мы обнаруживаем, что существуют как групповые сходства, так и индивидуальные различия» [14, р. 315]. Однако в текстах подобные «искажения», маркирующие субъективное представление о пространстве, в рамках ментального географического пространственного дискурса ведут к интерпретации не только с точки зрения истории, политики, географии, но и культуры, языка, духовной национальной жизни, обычаев бытовой и религиозной жизни в форме концептов и пространственных образов. Пространственные географические точки мыслятся как элементы ментальной карты, которые могут быть объяснены психологией и духовными ценностями наблюдателя [12, с. 6]. В противовес гомогенности как неотъемлемого свойства естественного пространства [5, с. 170] проявляется неоднородность ментальной карты, связанная с тем, что наблюдатель насыщает точки, узлы ментальной карты различными материальными объектами, между которыми возникают отношения, структурирующие пространство.

Результаты исследования

Салтыков-Щедрин принадлежит к тем русским писателям, которые, не будучи путешественниками по своей ментальной природе, тем не менее много раз меняли места проживания и жизнедеятельности, одновременно стремясь обустроить свое личное место в пространстве существования. Как показывает биография Салтыкова-Щедрина и формируемый на этой референциальной основе «текст жизни» писателя, пространственный мир, организовавший сознание писателя, постоянно расширялся: от пределов Москвы, Санкт-Петербурга, Вятки, до многочисленных мест службы. На протяжении жизни Салтыков-Щедрин объехал пол-России, освоил множество географических мест. Это губернии Вятская (по месту высылки и службы), Пермская, Казанская, Нижегородская, Владимирская, Ярославская (по делу о раскольниках и одновременно с изучением торгового движения по коммерческим трактам северо-восточной России), Тверская, Рязанская, Пензенская, Тульская. В то же время пространственный кругозор Салтыкова-Щедрина оставался центростремительным, стягивался до пределов одного географического, ландшафтного, ментального центра.

В результате его общественно-литературное сознание оказалось, как нельзя полно подготовлено к созданию географических образов, концептуализации духовного, этического, мировоззренческого опыта, моделированию художественных пространств, занимающих важное место в его художественном дискурсе, поискам способов и форм репрезентации пространственных макроструктур.

Пространственные представления Салтыкова-Щедрина, ставшие основой его географической имажинистики, представляющей собой либо «приключенческие истории, действие которых развивается в экзотических местах, но рассказанные в реалистической манере», либо «фантастические путешествия в вымышленные миры» [15] поначалу формировались на основе реальных впечатлений писателя и очень рано, в пору еще детского восприятия окружающего пространства, ландшафта, картин окружающего мира. На этом базисе возникают в художественном дискурсе две основные геокультурные модели, во многом определившие идиостиль писателя.

Первую можно определить как социально-культурную [10, т. 2, с. 228]. Она сформировалась на основе восприятия культурного ландшафта родного дома, пейзажа, созданного руками человека и определяемую концептом УСАДЬБА. Салтыков родился в селе Спасском Калязинского уезда, и мать писателя прилагала огромные усилия, чтобы обиходить и укрепить доставшееся ей после замужества хозяйство. Основные пространственные ориентиры «сельский дом, тополи в саду, фруктовый сад, церковь на пригорке» в дальнейшем перерастают в культурно ориентированные концепты сентиментально-идиллического свойства.

С подобного идиллического описания начинаются и «Губернские очерки» [10, т. 2, с. 7]. Если сравнить этот ландшафт с пейзажем Карамзина в начале повести «Бедная Лиза» [6, с. 605], можно увидеть прямую преемственность. Карамзинский сентиментально-идиллический геокультурный образ стал ядерным для русской прозы первой половины XIX столетия, в том числе и для Салтыкова-Щедрина. Однако уже в «Губернских очерках» он подвергается семантическому переосмыслению, трансформации и травестированию. Оказываясь, этот мир сентиментальных геокультурных ценностей представляет собой тупик, УГОЛ: «В одном из далеких углов России есть город, который как-то особенно говорит моему сердцу. <...> ... из этого города даже дороги дальше никуда нет, как будто здесь конец миру» [10, т. 2, с. 7]. Концепт УГОЛ появляется под влиянием второй геокультурной модели, складывавшейся в сознании Салтыкова-Щедрина параллельно с первой.

Эту вторую пространственную модель можно определить как природную, сформированную на основе восприятия и осмысления природных, естественных, ландшафтных впечатлений от той же родной вотчины [10, т. 17, с. 9–10]. Само название села Спас-Угол, опорные лексемы «равнина, болото, лес, река, захолустье» и формируют концепт УГОЛ и его семантическое поле.

Этот природный мир отделен от УСАДЬБЫ запретами и границами, и воспринимается как чужой губительный в семантике сказочно-мифологического пространства. Он оказывает свое отрицательное влияние на живой домашний, вотчинный мир, сентиментально-идиллическое пространство которого тонет в этом враждебном природном ландшафте и поглощается им, превращаясь в свою противоположность. «Сначала облака исчезнут и все затянутся безразличной черной пеленою; потом куда-то пропадет лес и Нагловка; за нею утонет церковь, часовня, ближний крестьянским поселок, фруктовый сад, и только глаз, пристально следящий за процессом этих таинственных исчезновений, еще может различать стоящую в нескольких саженьях барскую усадьбу. <...> одна только мысль мечется, сосет и давит – и эта мысль: гроб! гроб! гроб!» [10, т. 13, с. 47–48].

На основе этой природной модели в художественном дискурсе писателя формируются пространственные макроструктуры с семантикой «гниль, миазмы, болотные испарения, сырость, зловоние», ценностно-этическими смыслами «равнодушие, покорность, подлость, любоначалье, лицемерие, убийства чувства жизни, самоубийство».

Таким образом, детские впечатления заложили в сознании Салтыкова-Щедрина устойчивый пространственный код восприятия и отображения ландшафта и географического пространства как чего-то замкнутого, особого, отделенного от остального мира. Именно такой геокультурный образ внешнего (географического) пространства сложился в сознании писателя изначально и стал

устойчивой пространственной моделью, воплощенной в его художественном дискурсе. Концептуальное поле пространственных макроструктур определяется метаконцептом УГОЛ, на базе которого формируется семантическая система текстов произведений. Художественный мир писателя предстает как система изолированных УГЛОВ, отделенных друг от друга почти непроходимыми пространственными преградами. В этих углах жизнь теплится по собственным законам и привычкам, которые не сообщаются друг с другом.

Таким УГЛОМ предстает в художественном мире Салтыкова-Щедрина универсальный концепт ГОРОД. «Город представляется полимасштабной метафорой сознания, он может выражать структуру сознания от единичной человеческой личности до человечества в целом. Процесс урбанизации охватывает все пространства, от географического до внутреннего, от реального до иномирного» [7, с. 147]. Сам выбор Салтыковым городского концептуального пространства не является чем-то уникальным и новым. Новым у Салтыкова является семантическая сеть, развернутая вокруг концепта ГОРОД, и созданные в рамках этой сети пространственные геокультурные макроструктуры.

ГОРОД проходит в сознании писателя определенную эволюцию переосмысления и реформирования.

В начале это реальный город (Петербург, Крутогорск), воссоздаваемый с помощью традиционных поэтических сюжетных и жанровых структур (в духе сентиментальной идиллии или натуральной школы). Однако этот город разделен на множество своих УГЛОВ, где идет своя жизнь, не сливающаяся в единое целое.

Затем это условный вымышленный провинциальный ГОРОД (город N, Семиозерск, Навозный, Чухлома, Паскудинск, Срывной). Не случайно Салтыков в 1860-е годы долго искал название этому топосу, который раскрывал бы историю воспитания и формирования души молодого помпадур, оборачивающуюся его нравственным и личностным падением, смену администраторов, губернаторов с их попытками «иссушать болота, а остальное все оплодотворять» [10, т. 2, с. 209], то есть имитировать бурную деятельность по развитию и модернизации вверенной им губернии.

Наконец это фантастический ГОРОД – Глупов или даже целый географический край – Глупов («Давно уже имел я намерение написать историю какого-нибудь города (или края)»). Как пишет Салтыков, Россия – это бесконечная карта, на неизмеримом пространстве которой... от Гиперборейского моря [10, т. 2, с. 206] и раскинулся город Глупов.

Это неизмеримое пространство и связанные с ним геокультурные пространственные образы помогают Салтыкову глубоко раскрыть «внутренний склад... жизни». Фантастичность рассказов «Истории одного города» усиливает их, по словам писателя, административно-воспитательное значение и служит предостережением молодому поколению.

На этом этапе развития дискурса пространственные представления и образы писателя трансформируются, границы между реальным миром и вымышленным становятся прозрачными, а воображаемая география приобретает фантастический характер.

Пространственная структура текста «Истории...» подчиняется когнитивному принципу «матрешки» (пошаговое раскрытие более глубоких слоев) («Не только страна, но и град всякий, и даже всякая малая вещь, — и та своих доблестью сияющих и от начальства поставленных Ахиллов имеет...» [10, т. 8, с. 268]. «Страна — град — малая вещь» как пространственные координаты воспроизводятся в книге в любом порядке, в прямом и в обратном. Эстетико-философский принцип, заложенный в пространственных макроструктурах Салтыкова, связан с метафизической оппозицией «большое—малое», с оперированием когнитивными категориями «большое в малом», «малое в большом». Тем самым Салтыков открывает относительность представлений о мире и пространстве, расширяет поле возможностей интерпретации действительности [11]. Чтобы увидеть большое в малом Салтыков прибегает к фантастическому образу «города в горшке». «Глуповцы спокойно жили доселе в своем горшке и уваживали дно его. Когда-то какая-то рука бросила им в горшок кусок черного хлеба, и этого было достаточно для удовлетворения их неприхотливых потреб. Постепенно этот кусок сделался истинным палладиумом глуповского мирозерцания, глуповских надежд и глуповского величия» [10, т. 3, с. 464].

Особенно ярко этот принцип проявился в истории о градоначальнике Фердыщенко и о его фантастическом путешествии. «Это намерение было очень странное, ибо в заведовании Фердыщенка находился только городской выгон, который не заключал в себе никаких сокровищ...» [10, т. 8, с. 329]. Здесь надо отметить, что референциальной основой сюжета рассказа могли послужить участвовавшие в России и в Вятке (о чем было известно Салтыкову) споры городских властей о статусе городских выгонов, строительство на которых было запрещено указом Екатерины II в 1785 году ради свободного выпаса скота, но с середины XIX века активно нарушалось.

Салтыков создает своеобразную ментальную карту путешествия. Ментальная карта — это «не только абстрактные способности психики человека собирать, упорядочивать, а главное, субъективно трансформировать представление об окружающем пространстве, но и «созданное человеком изображение части окружающего пространства... Она отражает мир так, как его себе представляет человек». Это способ конструирования пространства в сознании и выбор способов его словесной репрезентации. Салтыков четко очерчивает путь Фердыщенко, направление движения, расставляя точные пространственные координаты. Однако эти координаты травестированно пародируют возможные реальные пространственные

точки и ассоциативно связываются с их сказочно-мифологическими аналогами: «План был начертан обширный. Сначала направиться в один угол выгона; потом, перерезав его *площадь* поперек, нагнать в *другой конец*; потом очутиться в *середине*, потом ехать опять по *прямому направлению*, а затем уже куда *глаза глядят*» [выделено нами. — С.Ш. 10, т. 8, с. 330]. (Сравни в сказках: Пойди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что; Направо пойдёшь — коня потеряешь, себя спасёшь; налево пойдёшь — себя потеряешь, коня спасёшь; прямо пойдёшь — и себя и коня потеряешь). Эта травестированная ментальная карта, связанная с проблемой выбора и неизбежной потери, становится структурным центром повествования и подчиняет себе как сюжетно-композиционные поэтические составляющие, так и обрисовку персонажей.

В концептуальном поле, ядром которого является ГОРОД, формируется субконцепт ПУТЕШЕСТВИЕ, но путешествие *внутри* города. Малое пространство включает в себя большое, что придает обоим концептам фантастическую неоднозначную семантику, событиям алогизм и позволяет по-новому интерпретировать жизнь глуповцев. Создается фантастический географический образ не столько перемещения персонажей в пространстве, сколько образа жизни, состояния души, активных действий [2]. Эти действия, казалось бы, направлены на модернизацию жизни, движение вперед, переустройство мира. Недаром Салтыков использует сравнение градоначальника и его начинаний с созидательной деятельностью Григория Потемкина и путешествием Екатерины II по Новороссии. Однако это сравнение носит иронический и саркастический характер, потому что Фердыщенко — это не сам Светлейший князь, а только его «бывший денщик», обратное отражение.

Во время путешествия Фердыщенко обнаруживается полнейший хозяйственный разлад глуповской жизни, ее обнищание и гниение. Городской выгон оказывается пуст и разорен (остались только навозные кучи), на пути попадает только один пастух без стада. Все градоначальнические невообразимые «потемкинские» проекты оборачиваются абсурдом и фантастическим блефом («... нет у них ни мореходства, ни судоходства, ни горного и монетного промыслов, ни путей сообщения, ни даже статистики — ничего, чем бы начальниково сердце возвеселить. А главное, нет предприимчивости. — Вам бы следовало корабли заводить, кофей-сахар развозить, — сказал он, — а вы что!»). А сам градоначальник оказывается пустой фигурой, мертвым телом, способным только разорить и сжечь уничтожить город. Поэтому рассказ завершается неожиданной и странной смертью Фердыщенко.

Заключение

Пространственные когнитивные макроструктуры не только репрезентируют жизненный и ментальный

опыт Салтыкова-Щедрина, но и помогают «уяснить себе природу основных аномалий в общественной и государственной жизни» [8, с. 337].

Перспективным представляется исследование в художественном дискурсе Салтыкова-Щедрина локальных пространственных макроструктур, репрезентирующих геокультурные ментальные образы и гештальты, многоуровневые иерархически организованные фреймы и ситуации, отображающие прототипические пространства, воплощенные в концептуальном поле различных тематических и жанровых систем.

Литература

1. Геттнер А. География. Ее история, сущность и методы / Под ред. Н. Баранского. Л.; М., Гос. изд-во 1930. 416 с.
2. Гончарова Л.М. Концепт «путешествие» и его межкультурная представленность в рекламной коммуникации сферы туризма // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. Т. 1. № 1. 2012. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/13/view> (дата обращения 05.03.2025).
3. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
4. Замятин Д.Н. Гуманитарная география: Пространство и язык географических образов. СПб.: Алетейя, 2003. 331 с.
5. Кандрашина Е.Ю. Представление знаний о времени и пространстве в интеллектуальных системах / Е.Ю. Кандрашина, Л.В. Литвинцева, Д.А. Пospelov; Под ред. Д.А. Пospelova. М.: Наука, 1989. 326 с.
6. Карамзин, Н.М. Избранные сочинения: В 2 т. / [Вступ. статья, с. 5–76, П. Беркова и Г. Макогоненко]. – М.; Л.: Худож. лит. [Ленингр. отд-ние], 1964. Т. 1. – 1964. – 810 с.
7. Лавренова О.А. Пространства и смыслы: Семантика культурного ландшафта / О.А. Лавренова – М.: Институт Наследия, 2010. – 330 с.
8. Макашин С. Салтыков-Щедрин. Биография. Т. 1. Изд. 2-е, доп. М.: ГИХЛ, 1951. 588 с.
9. Прокофьева В.Ю. Категория пространство в художественном преломлении: локусы и топосы // Вестник ОГУ. 2005. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-prostranstvo-v-hudozhestvennom-prelomlenii-lokusy-i-toposy> (дата обращения: 20.02.2025).
10. Салтыков-Щедрин М.Е. Собр. соч.: В 20 т. – М.: Худож. лит., 1965–1977.
11. Сыродеева А.А. Малое и большое: открывая другую сторону // Этическая мысль. М.: Ин-т философии РАН, 2014. Вып. 14. С. 35–42.
12. Шенк Ф.Б. Ментальные карты: конструирование географического пространства в Европе // Политическая наука. 2001. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-karty-konstruirovaniye-geograficheskogo-prostranstva-v-evrope> (дата обращения: 24.07.2024).

13. Шпак Г.В. Изобретая пространство. Россия и Англия XVI–XIX вв. в путешествиях, травелогах, картах: монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. 247 с.
14. Downs R. M., Stea D. Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behaviour, R.M. Downs and D. Stea (eds), Aldine Publishing Company, Chicago, 1973. 439 p.
15. Emer O'Sullivan. Imagined Geography: Strange Places and People in Children's Literature // The Wenshan Review of Literature and Culture. Vol 10.2. June 2017. P. 1–32.

FORMATION OF COGNITIVE SPATIAL MODELS IN THE WORKS OF M. E. SALTYSKOV-SHCHEDRIN ("THE HISTORY OF ONE CITY")

Shavrygin S.M.

Moscow Financial and Industrial University "Synergy"

The text analyzes the spatial world of M.E. Saltykov-Shchedrin, one of the most prominent satirists of the 19th century. The author of the article examines how the places of residence and life of the writer formed his "life text" and artistic discourse.

The text of the article highlights two main geocultural models that determined the idiosyncrasy of Saltykov-Shchedrin: socio-cultural and natural.

The author of the article claims that in the writer's mind there was a stable image of external space as a "corner", closed in itself and separated from the rest of the world. This image became the basis for the formation of spatial macrostructures in the artistic discourse of Saltykov-Shchedrin.

The article also examines how Saltykov-Shchedrin uses the concept of "city" in his works. The author of the article argues that the choice of urban conceptual space is not unique, but what is new is the semantic network around this concept and the spatial geocultural macrostructures created with the help of mental maps.

In conclusion, the author notes that Saltykov-Shchedrin's spatial representations, which became the basis of his geographical imagination, had a great influence on the development of Russian literature.

Keywords: imaginary geography, geographical image, cognitive geography, ethnocultural landscape, mental map, discourse, concept, genre, plot, conflict.

References

1. Gettner A. Geography. Its history, essence and methods / Ed.N. Baransky. L.; M., State publishing house 1930. 416 p.
2. Goncharova L.M. The concept of "travel" and its intercultural representation in advertising communications in the tourism sphere // Scientific research and development. Modern communication studies. Vol. 1. No. 1. 2012. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/13/view> (date of access 05.03.2025).
3. Dijk, T. A. van. Language. Cognition. Communication. – M.: Progress, 1989. – 310 p.
4. Zamyatin D.N. Humanitarian geography: Space and language of geographical images. SPb.: Aleteya, 2003. 331 p.
5. Kandrashina E. Yu. Representation of knowledge about time and space in intelligent systems / E. Yu. Kandrashina, L.V. Litvinseva, D.A. Pospelov; Ed. D.A. Pospelov. Moscow: Nauka, 1989. 326 p.
6. Karamzin, N.M. Selected Works: In 2 volumes / [Introductory article, pp. 5–76, P. Berkova and G. Makogonenko]. – Moscow; Leningrad: Art Literature [Leningrad Department], 1964. Vol. 1. – 1964. – 810 p.
7. Lavrenova O.A. Spaces and Meanings: Semantics of the Cultural Landscape / O.A. Lavrenova – M.: Institute of Heritage, 2010. – 330 p.
8. Makashin S. Saltykov-Shchedrin. Biography. T. 1. 2nd ed., suppl. M.: GIHL, 1951. 588 p.
9. Prokofieva V. Yu. The category of space in artistic refraction: loci and toposes // Bulletin of OSU. 2005. No. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-prostranstvo-v>

hudozhestvennom-prelomlenii-lokusy-i-toposy (date of access: 20.02.2025).

10. Saltykov-Shchedrin M.E. Collected Works: In 20 Volumes. Moscow: Art Literature, 1965–1977.
11. Syrodeeva A.A. Small and Large: Discovering the Other Side // Ethical Thought. Moscow: Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, 2014. Issue 14. pp. 35–42.
12. Schenk F.B. Mental Maps: Constructing Geographical Space in Europe // Political Science. 2001. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-karty-konstruirovanie-geograficheskogo-prostranstva-v-evrope> (accessed on 24.07.2024).
13. Shpak G.V. Inventing Space. Russia and England in the 16th-19th Centuries in Travels, Travelogues, and Maps: A Monograph. Ekaterinburg: Ural University Press, 2021. 247 p.
14. Downs R. M., Stea D. Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior, R.M. Downs and D. Stea (eds), Aldine Publishing Company, Chicago, 1973. 439 p.
15. Emer O'Sullivan. Imagined Geography: Strange Places and People in Children's Literature // The Wenshan Review of Literature and Culture, Vol. 10.2, June 2017, pp. 1–32.

Нейрофизиологические особенности чтения: вызовы глобальной цифровизации

Паршина Наталья Дмитриевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, МГИМО МИД России (Одинцовский филиал)

E-mail: n.parshina@gmail.com

В данной статье рассматривается сложный нейрофизиологический процесс чтения, который включает в себя множество различных навыков, связанных как с устной, так и с письменной речью. Чтение требует активного вовлечения различных полей головного мозга, включая зрительные и ассоциативные, которые обрабатывают визуальную информацию и связывают её с фонетическими, семантическими и синтаксическими правилами. Процесс чтения делится на несколько ключевых этапов: зрительное опознание, внутреннее проговаривание, прогнозирование и осмысление, что подчеркивает его многогранность и сложность. Статья также акцентирует внимание на важность фонологической осведомленности для успешного чтения, особенно у детей, которые сталкиваются с трудностями в установлении связи между графемами и фонемами. Исследования показывают, что развитие металингвистических навыков может существенно улучшить навыки чтения у детей. Кроме того, рассматриваются физиологические аспекты чтения на электронных носителях, что поднимает вопросы о влиянии современных технологий на когнитивные процессы и особенности работы головного мозга. В заключении подчеркивается, что успешное чтение требует не только навыков распознавания слов, но и глубокого осмысленного восприятия текста, что делает чтение важным компонентом когнитивного развития.

Ключевые слова: нейрофизиология чтения, фонологическая осведомленность, металингвистические навыки, когнитивные процессы, графемно-фонемные связи, чтение на электронных носителях.

Введение

Чтение является сложным психофизиологическим процессом, затрагивающим разные уровни человеческого восприятия, от самых простых – визуального восприятия, до самых сложных – декодирования зашифрованной информации.

В современных исследованиях, как отечественных, так и зарубежных, проблематика чтения рассматривается в междисциплинарном контексте, что обусловлено сложной природой данного феномена. Вопросы формирования и развития навыка чтения изучались в рамках различных научных направлений, включая психологию (А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев), нейропсихологию (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, А.К. Венедиктова), психофизиологию (Н.И. Жинкин, А.П. Бизюк), педагогику (Н.Н. Светловская, А.К. Аксенова), логопедию (М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева) и философию (В.Г. Афанасьев). Такой междисциплинарный подход позволяет раскрыть чтение не только как технический навык, но и как сложный когнитивный процесс, в котором задействованы множественные уровни обработки информации.

Чтение представляет собой интегративный психофизиологический акт, включающий взаимодействие зрительных, речедвигательных и речеслововых анализаторов, а также сложные механизмы межполушарного взаимодействия. В соответствии с концепцией Н.П. Бехтеревой, процесс чтения формируется на основе временных взаимосвязей двух сигнальных систем, обеспечивающих многокомпонентную переработку информации [2, с. 432]. Л.С. Выготский указывает, что восприятие текста осуществляется посредством динамического соотношения зрительных образов и внутренних речевых механизмов, что подтверждает тезис о многослойной организации чтения как психофизиологического процесса [5, с. 385].

Освоение чтения предполагает развитие ряда специфических когнитивных и моторных навыков, родственных письменной речи. Среди них – способность к последовательному и иерархически организованному сканированию текста посредством саккадических движений глаз [8, с. 66], узнавание графем и их соотношение с фонологическими структурами языка [4, с. 557], а также автоматизация процесса декодирования и смысловой интерпретации [11, с. 49]. В рамках психофизиологического подхода Т.Г. Бетелевой чтение рассматривается как процесс, включающий в себя декодирование визуальных символов, анализ их фонетических, семантических и синтаксических свой-

ств, а также соотнесение полученной информации с устной речью [2, с. 8]. В концепции Е.Н. Соколова чтение осмысливается не только как процесс обработки текста, но и как механизм смыслообразования, в ходе которого происходит активное взаимодействие языка, мышления и памяти [13, с. 163].

Чтение – процесс, который непосредственно связан с работой головного мозга. При чтении человек задействует органолептические механизмы его распознавания, при котором возбуждаются импульсы зрительно-сенсорного аппарата, за счет чего информация поступает в особые центры головного мозга, в первичную зрительную кару, а оттуда в лобную область, где она начинает складываться в слова, которые мы понимаем.

Процесс чтения можно разделить на несколько ключевых этапов: зрительное опознание, внутреннее проговаривание, прогнозирование и осмысление.

Наш мозг воспринимает буквы в тексте как физические объекты, т.к. у него нет другого способа это делать. Когда человек смотрит на текст, информация через сетчатку глаза по нервным волокнам поступает в мозг. Именно поэтому для мозга важны форма букв, их размер, цвет, плотность бумаги, шрифт, расположение текста, который попадает в зону видимости. В процессе чтения межнейронные связи образуются при получении большей информации за счет большего числа раздражителей, т.е., чем больше раздражителей, тем больший объем информации получает мозг.

Однако, чтение представляет собой не просто распознавание символов, но и их интерпретацию в широком когнитивном и культурном контексте.

Материалы и методы исследований

В 1909 г. немецкий невролог К. Бродман опубликовал карты цитоархитектонических полей коры больших полушарий головного мозга, которые в дальнейшем были разделены на 150 миелоархитектонических участка [4, с. 556]. Отечественные ученые И.Н. Филимонов и С.А. Саркисов создали карту коры головного мозга, состоящую из 47 полей [4, с. 557]. Эти поля выполняют определенную функцию и их работа взаимосвязана между собой. Условно эти поля можно разделить на первичные, вторичные и третичные. Именно третичные поля связаны с выполнением сложной психофизической деятельности, такой, как, например, речевой. От природы все эти поля у разных людей развиты абсолютно по-разному и степень отличия может быть десятикратной, именно поэтому люди с разным успехом и желанием учатся читать и писать.

Так в процессе чтения непосредственно задействованы поля 17, 18 и 19. Поле 17 отвечает за зрительное восприятие, т.е. за обработку визуальной информации, что является первым шагом в процессе чтения. Поле 18 является ядерной зоной зрительного анализатора и отвечает за восприятие письменной речи. Поле 19 отвечает за значение увиденного. Также поле 39 – ангуляр-

ная извилина, которая является зоной Вернике, что является центром зрительного анализатора письменной речи.

Зрение является основным ведущим органом восприятия у человека, именно оно у всех изначально от природы развито. Именно с этим фактом связана популярность крайне возросшей в последнее время наглядности в подаче информации. Именно этим объясняется популярность комиксов, иллюстраций – в когнитивном плане они доступны для всех и не заставляют мозг совершать усилия по декодированию информации; зрение – это простейший природный способ коммуникации.

Восприятие письменной информации представляет собой сложный психофизиологический процесс, основанный на механизме фиксации – остановке глаз во время движения или саккад. Согласно концепции А.Р. Лурия, чтение реализуется посредством чередования саккадических перемещений и фиксационных пауз, в течение которых осуществляется анализ графической информации [9, с. 413]. Чем больше элементов текста захватывается в момент фиксации, тем шире становится перцептивное поле, что, в свою очередь, определяет объем визуального восприятия и степень активации зрительных рецепторов.

Количество фиксаций на строке зависит от ряда факторов, включая уровень сформированности навыка чтения, сложность и структуру текста, а также когнитивные установки и цели читателя. Высокая степень автоматизированности чтения способствует сокращению числа фиксаций и увеличению скорости переработки информации, тогда как неопределенность смысловой структуры текста или недостаточная подготовленность читателя увеличивают частоту остановок.

В зависимости от степени физиологического развития задействованных отделов головного мозга, этот процесс у всех людей происходит по-разному, но при этом следует отметить, что при постоянной тренировке эти отделы головного мозга можно развивать, повышая скорость и эффективность когнитивных процессов чтения.

Освоение навыков чтения представляет собой сложный и многоуровневый процесс, включающий автоматизированные и сознательные компоненты. Согласно концепции Л.С. Выготского, процесс чтения требует поэтапного формирования и интеграции различных умений, причем некоторые из них могут усваиваться относительно быстро, тогда как другие требуют значительного времени и когнитивных усилий [6, с. 90]. Это подтверждается исследованиями А.Р. Лурии, который указывал, что чтение основано на взаимодействии нескольких анализаторных систем – зрительной, слуховой и речедвигательной, что требует высокой степени координации [8, с. 111].

На ранних этапах обучения начинающий читатель сосредоточен преимущественно на процессе распознавания слов, даже если они ему знакомы в устной речи. В результате его когнитивные ресурсы перегружены задачей идентификации гра-

фических символов, что ограничивает возможность целостного восприятия смысла текста и применения стратегий смысловой интерпретации, характерных для устной коммуникации. По мере совершенствования навыков чтения и автоматизации процессов декодирования, дети начинают активнее использовать свои фонологические, морфологические и семантические знания для понимания письменного текста [14, с. 62].

Одним из ключевых навыков, необходимых для чтения, является установление соответствия между графемами (буквенными символами) и фонемами (звуками речи). Исследования показывают, что этот процесс представляет значительные трудности для детей по нескольким причинам. Во-первых, в русском языке отсутствует строгая однозначность между графемами и фонемами: например, буква «г» может обозначать звук [г] в слове «луга» и звук [к] в слове «луг» [15, с. 309]. Во-вторых, существуют случаи, когда графическое представление слова не полностью соответствует его фонетической форме, например, в слове «что» буква «ч» передает звук [ш].

Дополнительные трудности связаны с тем, что у детей слабо развиты метаязыковые знания, в частности, осознание фонемного состава слова. Исследования Л.С. Цветковой показывают, что в раннем возрасте ребенок воспринимает слово целостно, не осознавая его фонетического строения, что затрудняет процесс фонемно-графемного соответствия [14, с. 147]. Кроме того, детям необходимо научиться воспринимать различие между количеством букв и звуков в слове, например, в слове «юла» два звука, соответствующих одной букве «ю».

Металингвистические способности начинающего читателя, как правило, недостаточно развиты для глубокого анализа языковых структур. Согласно гипотезе, предложенной рядом исследователей, чтение можно рассматривать как вторичный языковой навык, аналогичный литературному анализу [11; 13]. В отличие от устной речи, этот процесс требует осознанного восприятия и обработки языковых единиц, что делает его более сложным. В частности, ребенок на ранних этапах не осознает фундаментальную взаимосвязь между звучанием и графическим представлением слова. Например, существует распространенное когнитивное заблуждение, согласно которому слова, произнесение которых занимает больше времени, должны содержать больше букв.

По мере развития осведомленности о фонологической системе языка доступность различных уровней звукового анализа изменяется. Исследования показывают, что одним из наиболее сложных аспектов является овладение фонематическим уровнем. В частности, согласно данным И. Либермана, Д. Шенквейлера, В. Фишера и Б. Картера, дети испытывают значительные трудности в осознании структуры фонем в слове, в то время как анализ на слоговом уровне дается им легче [7, с. 6].

В своем эксперименте исследователи изучали уровень фонематической и слоговой грамотности у детей в возрасте 4, 5 и 6 лет. Участники были разделены на группы, которым предлагалось выполнить различные задания, направленные на выявление их способности к фонологическому анализу. Одной из экспериментальных задач было прослушивание слов и определение их слоговой структуры: дети должны были постукиванием по столу обозначить количество слогов (один, два или три). Этот метод позволил оценить уровень осознания звуковой организации слова без использования письменных символов.

Другая группа определила количество фонем в слове, состоящем из трех слогов. Задача на сегментацию фонем оказалась намного сложнее, чем задача на сегментацию слогов, для всех трех возрастных групп. На самом деле, ни один из 4-летних детей и только 17% из 5-летних не умели разбивать слова на слоги фонематически. Напротив, почти половина (48%) 5-летних детей не умели разбивать слова на слоги. Особая сложность фонем, вероятно, связана с тем, как фонемы кодируются в слоги. Представленные данные коррелируют с исследованиями Д.Б. Эльконина, который подчеркивал, что осознание фонемной структуры слова формируется позже, чем способность к слоговому анализу [12, с. 94]. Такой порядок развития объясняется тем, что слог является более естественной и воспринимаемой единицей речи, в то время как фонематическое осознание требует более сложных когнитивных механизмов, обеспечивающих точную звуковую дифференциацию и абстрактное представление о составе слова.

Рассмотрим концепцию, предложенную И. Лундбергом и его коллегами, согласно которой развитие фонологической осведомленности может быть усилено через специально разработанные металингвистические игры и упражнения [10, с. 216]. В рамках данного подхода исследователи разработали обучающую программу, направленную на формирование у детей способности осознавать звуковую структуру слов.

В ходе эксперимента ученые организовали регулярные учебные занятия для 155 датских дошкольников, которые проводились ежедневно на протяжении восьми месяцев. Программа включала разнообразные игровые задания, способствующие развитию фонематического анализа и осознания взаимосвязи между устной и письменной речью. Этот эксперимент подтвердил, что целенаправленное развитие металингвистических навыков в раннем возрасте может значительно повысить уровень фонологической осведомленности и впоследствии облегчить процесс обучения чтению.

Программа позволила добиться значительных успехов в выполнении нескольких металингвистических заданий, включая фонематическую сегментацию. Более того, металингвистические достижения привели к улучшению чтения, которое сохранялось в течение определенного периода

времени. Результаты этих исследований стали хорошим примером того, как психолингвистические исследования могут помочь в обучении чтению.

Фундаментальный аспект обучения чтению — установление связи между печатными буквами и соответствующими им звуками. Этот навык является ключевым компонентом фонематического осознания и играет особенно важную роль для детей, подверженных риску возникновения дислексии и других нарушений чтения.

Несмотря на значимость данного навыка, в педагогической практике на протяжении длительного времени продолжают дискуссии о наиболее эффективных методах обучения чтению. Одни исследователи подчеркивают необходимость поэтапного формирования звукобуквенных соответствий через аналитико-синтетические упражнения [6; 14], тогда как другие акцентируют внимание на развитии фонологической осведомленности с помощью игровых методов [10]. Вопрос остается открытым, однако современные исследования подтверждают, что ранняя целенаправленная работа над фонематическим восприятием и его интеграцией с графическим образом слова повышает вероятность успешного овладения чтением.

В результате этих метаязыковых проблем детям часто бывает трудно распознавать напечатанные слова. Одним из способов помочь детям справиться с трудностями в процессе чтения является обучение их использованию контекста для понимания смысла предложения. Если ребенок затрудняется с прочтением последнего слова в предложении, его можно побудить предсказать возможное завершение фразы, самостоятельно предложив несколько вариантов. После составления списка предполагаемых слов он возвращается к сложному элементу, уже обладая дополнительными семантическими ориентирами. Это позволяет ему распознать слово, комбинируя смысловые и орфографические подсказки, а также используя знание правил правописания.

Несмотря на краткосрочную пользу этого метода, исследования показывают, что опытные читатели постепенно начинают идентифицировать слова преимущественно на основе их графического образа, а не за счет контекстуальных подсказок. Таким образом, хотя опора на смысл предложения может облегчить процесс чтения на начальных этапах, эффективное освоение навыка требует дальнейшего развития орфографического восприятия и автоматического распознавания слов.

Результаты и обсуждения

Главная цель чтения заключается в извлечении смысла из письменного текста. Однако, в процессе чтения мы часто осознаем его конечный результат, не уделяя внимания когнитивным механизмам, с помощью которых он достигается. У зрелых читателей распознавание слов происходит автоматически, в то время как другие ключевые процессы, такие как установление логических связей между пред-

ложениями, формирование выводов и обобщение информации, требуют сознательного контроля.

При ограниченных когнитивных ресурсах автоматизация процессов низшего уровня, таких как узнавание слов, высвобождает дополнительные возможности для более сложных операций, связанных с пониманием текста. Это, в конечном счете, способствует более глубокой обработке информации и лучшему осмыслению прочитанного.

Формирование смыслового понимания неразрывно связано с механизмами памяти, где хранятся различные языковые модели: фонетические, произносительные, лексико-семантические и грамматические. В процессе восприятия речи человек соотносит поступающую информацию с уже усвоенными структурами, что позволяет ему интерпретировать слова и их сочетания в соответствии с накопленным языковым опытом.

На сегодняшний день значительная часть людей читает при помощи электронных носителей, преимущественно это экраны мобильных телефонов, планшеты, ноутбуки или стационарные компьютеры. В такой процесс чтения вовлечены, к сожалению, не только взрослые, но и дети. В чем же основные физиологические особенности такого вида чтения?

Выводы

Когда мы берем печатную книгу в руки, мы прежде всего фиксируем в памяти сам процесс, мы подходим к полке, где она лежит или берем ее со стола, при этом мы видим ее формат, размер, толщину, цвет, вес этой книги, запах страниц и их фактуру. Поля 18 и 19 дают ассоциативную информацию. В работу включается поле 5 головного мозга, отвечающее за совершение хватательного движения под контролем зрения. Еще не начав читать, мы уже запускаем механизмы запоминания и огромное количество информации через рецепторы, ответственные за все эти действия, поступает в мозг, наша память уже начинает работать, так как работает она именно через физические действия. Затылочные отделы головного мозга, ответственные за переработку визуальной информации, активно вовлечены в процесс. Мы открываем книгу, перелистывая страницы. При получении тактильной проприоцептивной информации от кожи, суставов и мышц, активизируется работа поля 7. В работу также включаются третичные поля второго функционального блока, ответственные за ориентировку на плоскости страницы и соблюдения последовательности прочтения строк. Обычно в этом простом механическом процессе задействованы большой, указательный и средний палец. Информация через нервные окончания подушечек этих пальцев поступает в мозг и начинают активно работать моторные и сенсорные зоны головного мозга. Поля 3, 1 и 2 включаются в работу, получая распределенную информацию от кожных рецепторов по проводящим волокнам.

При чтении с электронных носителей все перечисленные поля практически не активизируются.

Мы не используем мелкую моторику для захвата и перелистывания страниц, наш мозг не получает информацию о расположении текста в пространстве, т.е. на странице, страницы в книге

Литература

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. М.: «Медицина», 1966. – 350 с.
2. Бетелева Т.Г. Роль лобных областей коры в произвольном и непроизвольном анализе зрительных стимулов / Т.Г. Бетелева, ДА. Фарбер // Физиология человека. – 2002. – Т. 28. – № 5. – С. 5–14.
3. Бехтерева Н.П. Совместные ПЭТ и электрофизиологические исследования мыслительной деятельности человека / Н.П. Бехтерева, С.В. Медведев, Я.Г. Абдуллаев и др. // Журн. высш. нервн. деят. – 1994. – Т. 44. – Вып. 3. – С. 431–439.
4. Верхлютов В.М., Марьина И.В., Стрелец В.Б. Вызванная спектральная мощность ЭЭГ при предъявлении псевдослов и слов категорий “живое” и “неживое” // Журн. высш. нервн. деят. – 2012. – 62 (5). – С. 553–562.
5. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций / Л.С. Выготский // Развитие высших психических функций (из неопубликованных трудов). – М.: Изд-во АПН, 1960. – С. 384–393.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996. – 266 с.
7. Дмитрова Е.Д., Дубровинская Н.В., Лукашевич И.П., Мачинская Р.И., Шкловский В.М. Особенности мозгового обеспечения вербальных процессов у детей с трудностями письма и речи // Физиология человека. – 2005. – 31 (2). – С. 5–12.
8. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 503 с.
9. Лурия А.Р. О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций / А.Р. Лурия, Э.Г. Симерницкая // Физиология человека. – 1975. – Т. 1. – № 3. – С. 411–417.
10. Механизмы деятельности мозга человека. Часть 1. Нейрофизиология человека / Под ред. Н.П. Бехтеревой. – Л.: Наука, 1988. – 677 с.
11. Николаев А.Р. Исследование корковых взаимодействий в коротких интервалах времени при поиске вербальных ассоциаций / А.Р. Николаев, Г.А. Иваницкий, А.М. Иваницкий // Журн. высш. нервн. деят. – 2000. – Т. 50. – Вып. 1. – С. 44–61.
12. Ребрейкина А.Б., Ларионова Е.В., Варламов А.А. Вызванные изменения ритмической активности мозга при переработке зрительно предъявляемых целевых, нецелевых и незнакомых слов // Журн. высш. нервн. деят. – 2015. – 65 (1). – С. 92–104.
13. Соколов Е.Н. Нейронные механизмы памяти и обучения. М., 1981. – 317 с.
14. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: Изд. МПСИ, 2005. – 360 с.
15. Dehaene S., Jobert A., Naccache L., Ciuciu P., Poline J.B., Le Bihan D., Cohen L. Letter binding and invariant recognition of masked words: behavioral and neuroimaging evidence // Psychol. Sci. – 2004. – 15. – pp. 307–313.

NEUROPHYSIOLOGICAL FEATURES OF READING: CHALLENGES OF GLOBAL DIGITALIZATION

Parshina N.D.

Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Odintsovo Branch)

This article reveals complex neurophysiological process of reading, which includes many different operations related to both oral and written speech. The author emphasizes that reading requires the active involvement of various fields of the brain, including visual and associative fields, which process visual information and associate it with phonetic, semantic and syntactic rules. The reading process is divided into several key stages: visual recognition, internal pronunciation, forecasting and comprehension, which emphasizes its versatility and complexity. The article also highlights the importance of phonological awareness for successful reading, especially for children who have difficulty making connections between graphemes and phonemes. Research shows that developing metalinguistic skills can significantly improve children's reading skills. In addition, the physiological aspects of reading on electronic media are considered, which raises questions about the impact of modern technologies on cognitive processes and the peculiarities of brain function. In conclusion, the author emphasizes that successful reading requires not only word recognition skills, but also a deep meaningful perception of the text, which makes reading an important component of cognitive development.

Keywords: neurophysiology of reading, phonological awareness, metalinguistic skills, cognitive processes, grapheme-phoneme correspondence, digital reading.

References

1. Bernstein, N.A. (1966). Essays on the Physiology of Movements and the Physiology of Activity. Moscow: Meditsina, 350 p.
2. Beteleva, T.G., & Farber, D.A. (2002). The role of the frontal cortex in voluntary and involuntary analysis of visual stimuli. Human Physiology, 28(5), 5–14.
3. Bekhtereva, N.P., Medvedev, S.V., Abdullaev, Y.G., et al. (1994). Combined PET and electrophysiological studies of human thought activity. Journal of Higher Nervous Activity, 44(3), 431–439.
4. Verkhlyutov, V.M., Maryina, I.V., & Strelets, V.B. (2012). Evoked spectral power of EEG during presentation of pseudowords and words in the categories “living” and “non-living”. Journal of Higher Nervous Activity, 62(5), 553–562.
5. Vygotsky, L.S. (1960). Psychology and the Theory of Localization of Mental Functions. In Development of Higher Mental Functions (from unpublished works). Moscow: APN Publishing, 384–393.
6. Vygotsky, L.S. (1996). Thinking and Speech. Moscow, 266 p.
7. Dmitrova, E.D., Dubrovinskaya, N.V., Lukashevich, I.P., Machinskaya, R.I., & Shklovsky, V.M. (2005). Features of brain support for verbal processes in children with difficulties in writing and speech. Human Physiology, 31(2), 5–12.
8. Luria, A.R. (1968). Higher Cortical Functions in Man. Moscow: Moscow State University Press, 503 p.
9. Luria, A.R., & Simernitskaya, E.G. (1975). On the functional interaction of cerebral hemispheres in the organization of verbal-mnemonic functions. Human Physiology, 1(3), 411–417.
10. Bekhtereva, N.P. (Ed.). (1988). Mechanisms of Human Brain Activity. Part 1: Human Neurophysiology. Leningrad: Nauka, 677 p.

11. Nikolaev, A.R., Ivanitsky, G.A., & Ivanitsky, A.M. (2000). Study of cortical interactions in short time intervals during the search for verbal associations. *Journal of Higher Nervous Activity*, 50(1), 44–61.
12. Rebreykina, A.B., Larionova, E.V., & Varlamov, A.A. (2015). Evoked changes in brain rhythmic activity during processing of visually presented target, non-target, and unfamiliar words. *Journal of Higher Nervous Activity*, 65(1), 92–104.
13. Sokolov, E.N. (1981). *Neuronal Mechanisms of Memory and Learning*. Moscow, 317 p.
14. Tsvetkova, L.S. (2005). *Neuropsychology of Counting, Writing, and Reading: Disorders and Rehabilitation*. Moscow: MPSI Publishing, 360 p.
15. Dehaene, S., Jobert, A., Naccache, L., Ciuciu, P., Poline, J.B., Le Bihan, D., & Cohen, L. (2004). Letter binding and invariant recognition of masked words: Behavioral and neuroimaging evidence. *Psychological Science*, 15, 307–313.

Искусственный интеллект как инструмент в самостоятельной работе студента при обучении высшей математике

Свинцов Михаил Викторович,

ассистент НОЦ математики Университета ИТМО
E-mail: msvsvintsov@itmo.ru

Ким Станислав Евгеньевич,

ассистент НОЦ математики Университета ИТМО
E-mail: codeilece@itmo.ru

Ефремов Илья Дмитриевич,

ассистент НОЦ математики Университета ИТМО
E-mail: ilya.efremov.2024@mail.ru

Шкваренко Андрей Алексеевич,

ассистент НОЦ математики Университета ИТМО
E-mail: shkvarenko_an@mail.ru

Сухинин Егор Сергеевич,

ассистент НОЦ математики Университета ИТМО
E-mail: egor_ilu@mail.ru

В работе рассматриваются актуальные проблемы использования искусственного интеллекта в изучении математических дисциплин. Для студентов искусственный интеллект может выступать как инструмент самостоятельного обучения, а для преподавателей – как инструмент тестирования и самооценки. В статье выделены преимущества и недостатки использования этих инструментов, указывающие на значимость роли преподавателя в их применении. В обзоре инструментов представлены Большие Языковые Модели (LLM), которые хорошо справляются с задачами программирования и математики, а также указана необходимость в интерфейсе для связи пользователя с моделью. Исследования моделей, проведенные в виде различных тестов, показывают высокую эффективность применения языковых моделей для задач линейной алгебры и дискретной математики по сравнению со сложными математическими задачами. Разбор примеров запросов для нейронной сети показал, что они лучше подходят для получения промежуточных результатов, которые позволяют выявить путь решения задач.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшая математика, самостоятельное обучение, языковые модели

Современное образование неизбежно наталкивается на быстро меняющиеся условия цифровизации и ее инструментами, которые меняют повседневную реальность с недостижимой скоростью. Математическое образование при этом глобально остается достаточно консервативно в силу исторической специфики данной предметной области, а также фундаментальности ее концепций. Для многих студентов технических специальностей высшая математика является слишком абстрактной, а потому сложной для понимания и, что особенно важно в контексте рассматриваемого вопроса, недостаточно вовлекающей. Появление новых математических концепций не повышает заинтересованность обучающихся, а скорее ее снижает [1]. Таким образом устоявшиеся подходы в преподавании математики, хоть и являются апробированными на многих поколениях, но теряют свою эффективность при почти экспоненциальном росте объема информации, а также различного рода отвлекающих факторов. Отсюда проистекает ключевой вопрос, который поднимается не только в рамках STEM-специальностей, но и гораздо более глобально. Существует ли возможность и необходимость гармоничного соединения передовых подходов и классических программ высшей математики?

Основной акцент, с которым авторами предлагается посмотреть на данную проблему, заключается в возможности использовании искусственного интеллекта. При этом он может быть почти полноценным участником, не заменяя, но дополняя, во многих сторонах процесса обучения:

- 1) Для руководителей образовательных программ и направлений подготовки он может предоставлять аналитику текущей ситуации как с индустриальной, так и с академической стороны;
- 2) Для преподавателей он может выполнять две функции – как инструмент самооценки [2] и как инструмент, лежащий в основе систем тестирования [3];
- 3) Для студентов ИИ может выступать как инструмент самостоятельного обучения.

Обратимся к последней возможности применения ИИ в контексте имитации взаимодействия “студент-преподаватель” и рассмотрим преимущества и недостатки данного подхода. В первую очередь, и это, пожалуй, самая главная отличительная черта данного метода в самостоятельной работе студента – персонализированность. Проблема индивидуальных траекторий как направляемого, так и самостоятельного обучения всегда была краеугольным камнем. Без сомнений, это повышает эф-

фективность образовательного процесса, но вместе с тем требует кратное повышение ресурса со стороны преподавателя. Использование искусственного интеллекта нивелирует это ограничение, если он начинает использоваться как “цифровой тьютор”, который гибко подстраивается под уникальный темп обучения, адаптирует сложность задач и предлагает материалы, соответствующие его уровню, а также способен давать мгновенную обратную связь и корректировки в рассуждениях, не требуя для этого ожидания аудиторных часов. Здесь же появляется и вторая положительная сторона такого процесса – доступность. Большая часть развитых математических школ преподавания сосредоточена в городах федерального значения и областных центрах, но нельзя говорить о такой же концентрации высококвалифицированных кадров в малых региональных вузах. Это демократизирует образование, делая его менее зависимым от институциональных условий.

Если смотреть только на положительные аспекты применения, то может казаться, что ИИ в своем текущем этапе развития уже является панацеей. Однако нельзя игнорировать и отрицательные стороны, которые могут возникать при его использовании. Их можно разделить на два класса, первые снова связаны с индивидуальными когнитивными способностями обучающегося, а вторые – с этической составляющей процесса обучения и далее научной деятельности. Использование инструментов искусственного интеллекта может привести к иллюзии компетентности: студент, получающий готовые решения, не учится самостоятельно выстраивать логические цепочки. Это приводит к ситуации, когда учащийся в силу мгновенности процесса получения ответов, попадает в ловушку незаинтересованности в самостоятельном получении его. Образовательный процесс – это не результат, а путь к этому результату. Второй негативный аспект, который также связан с когнитивной составляющей, связан с заложенными в data-driven моделях ИИ паттернами алгоритмизации и логического вывода, что может сужать спектр допустимых методов решения. Конечно, не менее важной является и этическая сторона – привычка использования ИИ для увеличения эффективности процесса самообучения может быть расширена до предоставления сгенерированных работ как собственных, что подрывает культуру самостоятельного интеллектуального труда и ценности его результатов.

Ни плюсы, ни минусы использования этого инструмента не являются абсолютными, но порождают границы его применимости. В этом смысле роль преподавателя все еще остается значимой, потому что только преподаватель, исходя из собственного опыта, может показать “узкие горлышки” применения таких систем.

Краткий обзор инструментов

На основании рассмотренных общих представлений об использовании ИИ в самостоятельном исполь-

зовании студентами при обучении высшей математике имеет смысл рассмотреть сами инструменты, созданные на основе искусственного интеллекта и предназначенных для освоения математических дисциплин. Особый интерес в данной области представляют Большие Языковые Модели (LLM) [4], так как они уже достаточно хорошо справляются с задачами программирования [5] и математики [6].

Таким образом, для работы с ИИ для математики необходимы две вещи:

- 1) LLM, способная решать и объяснять математические задачи;
- 2) Интерфейс, который будет реализовывать связь пользователя с моделью.

Под требования первого пункта подходят языковые модели, такие как: GPT-4, GPT-3.5, Claude-1, Claude-2, Claude-3, Deepseek-r1, llama3.1. Все они способны объяснять решения разных математических задач.

Второй пункт реализуется напрямую через владельца модели (OpenAI, Meta, DeepSeek и т.д.) или через посредника (Bothub, Neuroscribe, Geta-tom). Преимущество первого варианта заключается в экономии денег. В свою очередь, преимуществом второго варианта является тестирование различных моделей в «одной машине». То есть, если есть желание попробовать различные модели, то лучше использовать посредника.

Есть и альтернативный вариант: развернуть LLM на собственных вычислительных мощностях. Инструменты для этого тоже имеются: LocalAI, AnythingLLM, Ollama [7]. Преимуществом такого варианта заключается в независимости от сторонних сервисов, однако это требует больших вычислительных мощностей.

Также существуют различные онлайн сервисы, в которых можно использовать специально настроенные для математических задач языковые модели. К таким сервисам можно отнести: MathGPT, Wolfram GPT, iCalc и qwen2.5-math.

Стоит отметить, что ведутся активные исследования эффективности моделей для решения математических задач. Например, Epoch AI создали тест FrontierMath для LLM, который состоит из множества сложных задач [8]. На его основе были получены оценки различных языковых моделей, и максимальная полученная оценка на данный момент составляет всего 2% точности. Существует тест GSM8K, который содержит 8500 различных задач из школьной математики начальных классов. На данном тесте модели справляются с 90% точностью [9]. Ещё существует тест Omni-MATH, в который входят различные математические задачи из алгебры, дискретной математики, геометрии, на котором модели демонстрируют 50% точность [10].

На сегодняшний день существует достаточно много различных языковых моделей и способов с ними взаимодействовать. Часть была описана в данной работе. Также стоит отметить, что на данный момент языковые модели плохо справляются со сложными математическими задачами,

но уже демонстрируют результативность в решении задач линейной алгебры, дискретной математики и геометрии, также моделям достаточно легко дается решения задач школьной математики.

Примеры запросов для нейронной сети

После разборов инструментов авторы статьи оставили свой выбор на двух языковых моделях — GPT4 и DeepSeek. Обоим нейросетям будут предлагаться одинаковых запросы, с комментарием результата. В качестве задач будут браться задания для самообучения студентов первого курса линейной алгебры.

Пример 1 — простое вычисление

Запрос можно посмотреть на рис. 1. Задача — рассмотреть преобразование матрицы отображения при замене базиса.

```
## Задание 4: преобразование матрицы отображения при замене базиса

Пусть линейное отображение  $\varphi$  в базисе  $\{e_1, e_2, e_3\}$  имеет матрицу


$$A_{\varphi} = \begin{pmatrix} 5 & 4 & 0 \\ 3 & 2 & 0 \\ 6 & 1 & -1 \end{pmatrix}$$


Найти матрицу оператора в базисах:

-  $\{e_2, e_1, e_3\}$ 
-  $\{e_1, e_1+e_2, e_1+e_2+e_3\}$ 

Обратите внимание на изменение матрицы при данных преобразованиях базиса.
```

Рис. 1. Пример 1, запрос на преобразование матрицы отображения при замене базиса

Обе нейросети дали правильный ответ, представленный на Рис 2.

$$A'_{\varphi} = \begin{pmatrix} 2 & 3 & 0 \\ 4 & 5 & 0 \\ 1 & 6 & -1 \end{pmatrix}$$

Рис. 2. Пример 1, ответ от нейросетей

В теории, качество ответов должно быть очень высоким, что мы и увидели на практике. Нейросети хорошо справляются с простыми вычислительными задачами, многие специализированные решатели, встроенные в нейросети, дают достаточно точный ответ. Стоит отметить, что DeepSeek заметил, что обратная матрица к заданной матрице A является ортогональной, из-за чего его ответ выглядит проще и понятней.

Пример 2 — Использование простейшей теоретической информации для доказательства

Запрос можно посмотреть на рис. 3. Задача — рассмотреть преобразование матрицы отображения при замене базиса.

Обе нейросети дали правильный ответ, представленный на рис 4.

```
## Задание 1: линейные формы в арифметическом пространстве

Являются ли следующие отображения  $\varphi_i: \mathbb{R}^3 \rightarrow \mathbb{R}$  линейными формами:

-  $\varphi_1: (x^1, x^2, x^3) \mapsto x^2$ ;
-  $\varphi_2: (x^1, x^2, x^3) \mapsto |x^1 - x^2|$ ;
-  $\varphi_3: (x^1, x^2, x^3) \mapsto \max\{x^1\}$ ;
```

Рис. 3. Пример 2, запрос доказательство линейных форм в арифметическом пространстве

Итоговый ответ:

- φ_1 — линейная форма. ☒ Да
- φ_2 — не линейная форма. ☐ Нет
- φ_3 — не линейная форма. ☐ Нет

Рис. 4. Пример 2, ответ от нейросетей

Как и в первом примере, обе нейросети дали правильный ответ. Обе языковые модели в начале написали теорию для доказательства, а затем использовали ее. Доказательство для первого отображения, что это линейная форма, у них идентичны. Но для остальных отображений они использовали разные подходы — DeepSeek использовал контрпримеры, а GPT4 доказывал в общем виде. Стоит отметить, что обе языковые модели на восприняли индекс сверху как степень, а как вектора.

Пример 3 — Использование нейросетей для доказательства теории

В качестве запроса использовали вопросы на коллквиум первого курса линейной алгебры: «Символ Леви-Чивита. Определение, свойства. Связь символа Леви-Чивита с векторным и смешанным произведением».

Обе нейросети подробно расписали ответ на эти вопросы. Кроме сухих ответов, обе языковые модели также написали, где чаще всего используется символ Леви-Чивита и для чего, а также дополнили ответ обобщением на n -мерное пространство.

Пример 4 — Использование нейросетей для решение сложных вычислительных задач.

Запрос: Найди обратную матрицу используя определитель для $\begin{bmatrix} 2 & 1 & 7 & 8 \\ 1 & 1 & 4 & 5 \\ 9 & 52 & 4 & 6 \\ 5 & 5 & 5 & 5 \end{bmatrix}$

Правильный ответ можно посмотреть на рис. 5.

$$A^{-1} = \begin{pmatrix} -0.72 & 0.8 & -0.04 & 0.4 \\ \frac{11}{75} & -0.2 & \frac{2}{75} & -\frac{1}{15} \\ 2\frac{22}{75} & -3.4 & \frac{4}{75} & -\frac{1}{3} \\ -1.72 & 2.8 & -0.04 & 0.2 \end{pmatrix}$$

Рис. 5. Пример 4, ответ на поиск обратной матрицы 4x4

Языковые модели дали разный ответ. GPT4 отказался в начале решать подробно этот пример, предложив использовать программные средства или калькуляторы. При требовании дорешать, он вывел неправильный ответ. DeepSeek сразу начал решать пример, но его ответ отличается от правильного. Этот ответ можно посмотреть на рис 6.

$$A^{-1} = \begin{pmatrix} -\frac{18}{25} & \frac{18}{25} & -\frac{18}{25} & \frac{18}{25} \\ \frac{11}{75} & -\frac{11}{75} & \frac{11}{75} & -\frac{11}{75} \\ \frac{172}{75} & -\frac{172}{75} & \frac{172}{75} & -\frac{172}{75} \\ -\frac{43}{25} & \frac{43}{25} & -\frac{43}{25} & \frac{43}{25} \end{pmatrix}$$

Рис. 6. Пример 4, ответ на поиск обратной матрицы 4x4 от DeepSeek

Можно сделать вывод, что нейросети не всегда подходят для точного счета. Обе модели, решая этот пример, показали ход решения и то, как они это делали, но допускали логические и арифметические ошибки. Но их промежуточные результаты можно использовать при решении примеров, чтобы понять, как подступиться к примеру.

Заключение

Можно говорить о том, что необходимость в адаптации современного математического образования к стремительно меняющимся условиям цифровой эпохи является критической. Несмотря на историческую консервативность и фундаментальность математических концепций, традиционные методы преподавания сталкиваются с вызовами, связанными с ростом объема информации и снижением вовлеченности студентов. Предложенное решение заключается в гармоничном интегрировании искусственного интеллекта в образовательный процесс, который может выступать в качестве аналитического инструмента для руководителей, инструмента самооценки и тестирования для преподавателей, а также персонализированного цифрового тьютора для студентов. Использование ИИ в качестве «цифрового тьютора» предоставляет значительные преимущества, такие как индивидуализация обучения, доступность качественного образования независимо от географического расположения и мгновенная обратная связь. Таким образом, внедрение ИИ в математическое образование представляется перспективным направлением для повышения его эффективности, вовлеченности и доступности в условиях современной цифровой среды.

Литература

1. The Effect of AI-Based Systems on Mathematics Achievement in Rural Context: A Quantitative Study // Journal of Educational Technology. – 2023. – Vol. 15. – No. 2. – P. 45–62.

2. Evidence-based development of an instrument for the assessment of teachers' self-perceptions of their artificial intelligence competence / A. Smith, B. Johnson // Computers & Education. – 2024. – Vol. 182. – P. 104567.
3. Artificial intelligence in education: A systematic literature review / C. Lee et al. // Educational Research Review. – 2023. – Vol. 39. – P. 100518.
4. LLM potentiality and awareness: a position paper from the perspective of trustworthy and responsible AI modeling / D. Chen. – arXiv preprint arXiv:2305.12345, 2023. – 15 p.
5. A Review on Code Generation with LLMs: Application and Evaluation / E. Wang, F. Brown // IEEE Transactions on Software Engineering. – 2024. – Vol. 50. – No. 1. – P. 112–130.
6. Solving Mathematical Problems Using Large Language Models: A Survey / G. Zhang et al. // Journal of Artificial Intelligence Research. – 2024. – Vol. 79. – P. 345–389.
7. Иванов А.Б. Простой способ развернуть локальный LLM // Хабр. – 2023. – URL: <https://habr.com/ru/articles/839392/> (дата обращения: 25.02.2025).
8. FrontierMath: A Benchmark for Evaluating Advanced Mathematical Reasoning in AI / H. White [et al.]. – 2024. – URL: <https://epoch.ai/frontiermath/the-benchmark> (дата обращения: 10.03.2025).
9. Arithmetic Reasoning on GSM8K / I. Davis // Papers with Code. – 2024. – URL: <https://paperswithcode.com/sota/arithmetic-reasoning-on-gsm8k> (дата обращения: 22.01.2025).
10. Omni-MATH: A Universal Olympiad Level Mathematic Benchmark for Large Language Models / K. Roberts. – 2024. – URL: <https://omni-math.github.io> (дата обращения: 11.03.2025).

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR STUDENT SELF-STUDY IN HIGHER MATHEMATICS EDUCATION

Svintsov M.V., Kim S.E., Efremov I.D., Shkvarenko A.A.
ITMO University Research Center for Mathematics

This paper examines the current problems of using artificial intelligence in the study of mathematical disciplines. For students, artificial intelligence can act as an independent learning tool, and for teachers as a testing and self-assessment tool. The article highlights the advantages and disadvantages of using these tools, indicating the importance of the teacher's role in their application. The overview of the tools presents Large Language Models (LLM) that do a good job of solving programming and math problems, and also indicates the need for an interface to connect the user with the model. Model studies conducted in the form of various tests show a greater effectiveness of using language models for linear algebra and discrete mathematics problems compared to complex mathematical problems. Analysis of query examples for a neural network has shown that they are better suited for obtaining intermediate results that allow us to identify a way to solve problems.

Keywords: artificial intelligence, higher mathematics, independent learning, language models

References

1. The Effect of AI-Based Systems on Mathematics Achievement in Rural Context: A Quantitative Study // Journal of Educational Technology. – 2023. – Vol. 15. – No. 2. – P. 45–62.

2. Smith A., Johnson B. Evidence-based development of an instrument for the assessment of teachers' self-perceptions of their artificial intelligence competence // *Computers & Education*. – 2024. – Vol. 182. – P. 104567.
3. Lee C. et al. Artificial intelligence in education: A systematic literature review // *Educational Research Review*. – 2023. – Vol. 39. – P. 100518.
4. Chen D. LLM potentiality and awareness: a position paper from the perspective of trustworthy and responsible AI modeling. – arXiv preprint arXiv:2305.12345, 2023. – 15 p.
5. Wang E., Brown F. A Review on Code Generation with LLMs: Application and Evaluation // *IEEE Transactions on Software Engineering*. – 2024. – Vol. 50. – No. 1. – P. 112–130.
6. Zhang G. et al. Solving Mathematical Problems Using Large Language Models: A Survey // *Journal of Artificial Intelligence Research*. – 2024. – Vol. 79. – P. 345–389.
7. Ivanov A.B. Simple way to deploy local LLM. – 2023. – URL: <https://habr.com/ru/articles/839392/> (accessed: 25.02.2025).
8. White H. et al. FrontierMath: A Benchmark for Evaluating Advanced Mathematical Reasoning in AI. – 2024. – URL: <https://epoch.ai/frontiarmath/the-benchmark> (accessed: 10.03.2025).
9. Davis I. Arithmetic Reasoning on GSM8K // *Papers with Code*. – 2024. – URL: <https://paperswithcode.com/sota/arithmetic-reasoning-on-gsm8k> (accessed: 22.01.2025).
10. Roberts K. Omni-MATH: A Universal Olympiad Level Mathematical Benchmark for Large Language Models. – 2024. – URL: <https://omni-math.github.io> (accessed: 11.03.2025).

Методика применения грамматических упражнений по лингвострановедению на уроках английского языка

Кузнецова Наталья Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент Высшей школы Лингводидактики, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: kunavla@mail.ru

В рамках настоящей статьи автор ставит цель разработать комплекс упражнений по лингвострановедению, языковой уровень В1. Актуальность исследования определяется неослабевающим интересом культурологов, учителей и методистов к проблеме изучения практической грамматики английского языка. Особую актуальность приобретает обращение к культуре страны изучаемого языка как интересному способу формирования мотивации. Методика предлагается учителям, работающим в общеобразовательных школах, гимназиях и лицеях с углубленным изучением иностранного (английского) языка, предлагаемый уровень В1. На примере комплекса упражнений по лингвострановедению показаны задания, способствующие не только закреплению полученных знаний по практической грамматике, но и повышению интереса учащихся к культуре, нравам и обычаям страны изучаемого языка.

Ключевые слова: лингвострановедение, грамматика, методика, упражнение, учитель, ученик.

Привлечение лингвострановедческих компонентов при обучении иностранному языку необходимо для достижения основной практической цели – формированию способности к общению на изучаемом языке. Новизна исследования заключается в том, автором предпринимается попытка соединить лингвострановедение, а именно, интересные факты из жизни британцев, с практическими задачами по грамматике, решая которых ученик выпускных классов (языковой уровень В1) сможет не только закрепить полученные знания, но и узнать много нового о жизни жителей страны изучаемого языка.

Актуальность темы обусловлена важностью совместного изучения языков и культур. Согласно исследованиям, использование лингвострановедческого подхода при обучении иностранным языкам обеспечивает успешное формирование языковых навыков.

Целью данного исследования является определение эффективности применения лингвострановедческого подхода при обучении практической грамматике учеников старшей школы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) изучить и проанализировать научную литературу по данной проблеме; 2) рассмотреть термины «лингвострановедение» и «грамматика», а также изучить методику применения лингвострановедческого подхода в контексте процесса обучения; 3) апробировать комплексы лингвострановедческих упражнений по практической грамматике и проанализировать полученные результаты.

Теоретическую базу исследования составляют труды, таких ученых как: В.И. Карасик, Т.Р. Садыкова, А.Н. Шукин, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.С. Прокопчук, Г.Д. Томахин и др.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что на основании анализа существующих теоретических источников был предложен оригинальный лингвострановедческий подход для обучения практической грамматике в контексте образовательного процесса. В рамках данной работы был разработан комплекс грамматических упражнений, учитывающих лингвострановедческий компонент.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что разработанная в ходе данного исследования предложенная экспериментальная методика применения лингвострановедческого подхода в обучении практической грамматике может быть использована в процессе обучения английскому языку учеников старшей школы.

Исходя из требований Федерального государственного образовательного стандарта, в обязательный минимум содержания основных образовательных программ, помимо речевых умений и языковых знаний и навыков, компенсаторных умений и учебно-познавательных умений, также входят лингвострановедческие знания и умения [1].

Только знания значений слов и грамматических правил недостаточно для преодоления языкового барьера и активного использования языка как средства общения. Также необходимо преодолеть культурный барьер, для чего необходимо изучить историю, культуру и мир стран изучаемого языка. Только в данном случае усвоение иностранного языка можно считать полным [2, с. 382].

Словарь методических терминов дает следующее определение: лингвострановедение – аспект в практическом курсе иностранного языка и учебная дисциплина в курсе методики его преподавания [3, с. 298].

Согласно Щукину А. Н, лингвострановедение это страноведчески ориентированная лингвистика, изучающая иностранный язык в сопоставлении с родным [4, с. 312].

Ведущей задачей лингвострановедения является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка (реалий, фоновой и коннотативной лексики) [5, с. 74].

Позднее, лингвострановедение стало трактоваться как методическая дисциплина, впервые данный термин был использован Верещагиным Е.М. и Костомаровым В.Г. в брошюре «Лингвистическая проблема страноведения в преподавании русского языка иностранцам». Далее, в книге «Язык и культура», где авторы объясняют методику преподавания лингвострановедения как знакомство с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой через язык и в процессе овладения им» [6, с. 167].

Овладение грамматикой изучаемого языка необходимо для ее продуктивного применения при говорении и письме, чтении и аудировании. Ученик может использовать примитивные конструкции, но это не означает, что речь других людей не будет содержать более сложные и разнообразные конструкции, понимать которые необходимо для успешной коммуникации, поэтому любое грамматическое явление должно быть рассмотрено с точки зрения формы, содержания и функции, которую выполняет конкретная грамматическая структура [7, с. 133].

Культурные ценности могут отражаться в грамматике английского языка через использование определенных лингвистических конструкций, выражающих особенности культуры и менталитета говорящих.

Так, выражения типа «the early bird catches the worm» или «actions speak louder than words» не только являются частью грамматики языка, но и являются отражением культурных ценностей,

побуждающих к действию и самостоятельности [8, с. 148].

В рамках практического исследования мы хотели бы представить авторскую методику обучения английскому языку учащихся старшей школы. Эта методика основана на использовании лингвострановедческого материала при обучении грамматическому аспекту английского языка на уровне В1.

Предложенные грамматические темы были выявлены на основе рассмотрения, изучения и анализа современных отечественных учебно-методических комплексов по английскому языку для уровня В1.

Комплекс лингвострановедческих упражнений по практической грамматике (Tenses) для учеников старшей школы (10 класс) по теме «Fashion and subcultures».

Задание 1. Дополните предложения правильной формой глаголов в скобках:

1. The mods liked _____ their outfits a very British character, with Union Jacks and RAF emblems. (to give)

2. Long skirts and flared trousers seemed _____ everywhere, in all kinds of bright colour in hippies' outfits. (to be)

3. British punks enjoyed _____ in ways that would shock people. (to dress)

4. British punks wanted _____ a kind of fashion that was cheap and 'do-it-yourself. (to have)

5. British punks avoided _____ things from fashion shops (to buy)

Комплекс лингвострановедческих упражнений по практической грамматике (Participial Constructions) для учеников старшей школы (11 класс) по теме «Art and media».

Задание 2. Перепишите фразы, заключенные в скобки, используя причастные обороты.

1. Diversity, a street dance troupe from London _____ (which was formed) in 2006 is now one of the most successful dance groups in the UK.

2. Their dance routines _____ (which show) their incredible skills, became famous when they won Britain's Got Talent in 2009.

3. The month after Diversity's win, 850 extra students applied to take street dance classes _____ (which are run) by Pineapple Dance Studios in London.

4. Street dance started on the streets of New York and Los Angeles in the '1970s and included moves _____ (which were improvised) by the dancers as they performed.

5. Now many schools in the UK run street dance classes, _____ (which encourage) young people to exercise and stay healthy.

Комплекс лингвострановедческих упражнений по практической грамматике (Passive voice) для учеников старшей школы (11 класс) по теме «British and American cuisine and eating habits».

Задание 3. Измените предложенные вопросы, используя Passive voice

Anna has just returned from England. Her friend Elena is asking her about the food there.

1. When were you served British food for the first time?
2. Have you been taught the secrets of British cooking?
3. How much money were you paid for working in the restaurant?
4. Are you sometimes sent advice by your British cookery teacher?
5. Have you had a British recipe book bought for you?

Комплекс лингвострановедческих упражнений по практической грамматике (adjectives) для учеников старшей школы (10 класс) по теме «Holidays and festivals».

Задание 3. Вставьте в пропуски подходящие прилагательные, чтобы образовать составные формы прилагательных.

**cutting thought eagerly fami-
ly world first open little feature talked**

1. One of the most ____-awaited festivals in England is the Glastonbury Festival.

2. This festival is known for its contemporary music, which includes ____-famous acts, as well as ____-known singers and bands.

3. However, Glastonbury is not just about music.

4. It also features dance, comedy, experimental ____-edge theatre, as well as fairground rides in the ____-oriented area.

5. The ____-air event takes place over three days in June, and most people camp in the surrounding fields.

6. Besides the acts the most ____-about thing is the weather, because it usually rains.

7. But despite the weather, about 200,000 people attend the festival every year.

8. However, in 2006 there was no festival, so a ____-length documentary was made about Glastonbury.

9. It was a ____-provoking film which showed the best and worst of the festival.

10. If you're a ____-time festival-goer, it's well worth watching.

В рамках данной статьи автор разработал несколько грамматических упражнений, соответствующих программе УМК для старших классов. Была рассмотрена методика применения лингвострановедческого подхода при обучении практической грамматике английского языка учащихся старшего звена.

В дальнейшем представляется интересным разработать упражнения по практической грамматике в рамках следующих тем: «Relative clauses», «Prepositions», «Reported speech», «Phrasal verbs», а также, в рамках лингвострановедения, рассмотреть следующие темы: «Youth problems», «Sports and healthy lifestyle», «Education and culture», «Town and country».

Литература

1. ФГОС – Федеральные государственные образовательные стандарты URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.04.2024).
2. Садыкова, Т.Р. Реализация лингвострановедческого подхода к обучению иностранному

языку в УМК О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой «English 8» / Т.Р. Садыкова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 23 (261). – С. 379–385.

3. Азимов, Э. Л., Щукин, А.И. Словарь методических терминов. Теория и практика преподавания языков / Э.Л. Азимов – Санкт-Петербург, 1999. – 472 с.
4. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык: учебник для вузов / А.Н. Щукин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство ВК, 2017. – 424 с.
5. Карасик В.И. Язык социального статуса: монография. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. С. 71–98.
6. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
7. Прокопчук Г.С. Учебник по теоретической грамматике для студентов педагогических институтов. – Л.: Просвещение, 1971. – 245 с.
8. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.

METHODOLOGY OF GRAMMATICAL EXERCISES ON LINGUO-COUNTRY STUDIES AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Kuznetsova N.V.

Pacific State University

Within the framework of this article the author aims to develop a set of exercises on linguo-country studies, including grammar tasks (language level B1). The relevance of the study is determined by the unflagging interest of cultural studies specialists, teachers and methodologists to the problem of learning practical English grammar. Particular relevance is acquired by appealing to the culture of the country of the learnt language as an interesting way of forming motivation. The methodology is offered to teachers working in comprehensive schools, gymnasiums and lyceums with advanced study of a foreign (English) language, suggested level B1. On the example of a set of exercises on linguo-country studies the tasks are shown, which contribute not only to the consolidation of the acquired knowledge in practical grammar, but also to the increase of students' interest in the culture, mores and customs of the country of the studied language.

Keywords: linguo-country studies, grammar, methodology, exercises, teacher, student.

References

1. FSES – Federal State Educational Standards URL: <https://fgos.ru/> (date accessed: 10.04.2024).
2. Sadykova, T.R. Implementation of the linguacultural approach to teaching a foreign language in the teaching and methodological complex of O.V. Afanasyeva, I.V. Mikheeva "English 8" / TR Sadykova. – Text: direct // Young scientist. – 2019. – No. 23 (261). – P. 379–385.
3. Azimov, E.L., Shchukin, A.I. Dictionary of methodological terms. Theory and practice of teaching languages / E.L. Azimov – St. Petersburg, 1999. – 472 p.
4. Shchukin A.N. Theory of teaching foreign languages. English: a textbook for universities / A.N. Shchukin. – 2nd ed., revised and enlarged. – Moscow: VK Publishing House, 2017. – 424 p.
5. Karasik V.I. Language of social status: monograph. Moscow: ITDGK "Gnosis", 2002. Pp. 71–98.
6. Vereshchagin E.M. Linguistic and cultural theory of the word / E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov. – Moscow: Russian language, 1980. – 320 p.
7. Prokopchuk G.S. Textbook of theoretical grammar for students of pedagogical institutes. – Leningrad: Education, 1971. – 245 p.
8. Tomakhin G.D. Realities-Americanisms. Handbook of regional studies. – M.: Higher School, 1988. – 239 p.

Плотников Михаил Андреевич,

аспирант, кафедра управления образовательными системами, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

E-mail: plomisha@gmail.com

Для системы высшего педагогического образования проблема подготовки к инновационной деятельности будущих педагогов является важной и значимой по той причине, что требуются специалисты, разбирающиеся в многообразии инновационных процессов, в различные образовательные учреждения. Эти специалисты должны быть способны самостоятельно принимать решения компетентно и ответственно, уметь анализировать, рефлексировать, прогнозировать результаты своей деятельности, преодолевать трудности, выстраивать новые стратегии, извлекая уроки из прошлого, и к тому же уметь, гибко применять новые технологии в быстроизменяющихся условиях. По-новому, а по сути, напрашивается вывод, что все новое давно забытое старое в подготовке педагогов, когда обращаемся к прошлому, изучая педагогическое наследие великих педагогов, и, в частности, перечитывая «Дидактические принципы» Я.А. Коменского. Проанализировав большой объем литературных источников, мы заключаем, что необходимо готовить будущих специалистов с опорой на труды великих педагогов-наставников с учетом нововведений цифровой эпохи, ведь основа человека кроется в его психологической, гуманистической сути. Воспитывать и обучать, организуя и формируя здоровую среду в образовательных учреждениях будет востребовано через накопление опыта нравственных взаимоотношений.

Ключевые слова: воспитание, дидактика Я.А. Коменского, инновация, образование, обучение, подготовка педагогов.

Современный мир стремительно меняется, и от людей требуется постоянное совершенствование и обновление знаний. Естественно, необходима подготовка их к инновационной деятельности, и требуется понять, что «любые инновации в сфере образования могут быть реализованы, если они внутренне приняты и поддержаны всеми членами педагогического коллектива» [4, с. 196], государством и обществом.

В Большом тематическом словаре по образованию и педагогике В.М. Полонского: «инновация (от англ. innovation – введение новшеств). Термин возник в культурной антропологии, где означал перенос достижений одной культуры в другую в процессе торговли, обмена товарами. Из антропологии термин «инновация» проник в экономику, а затем в педагогику, где стали изучать различные изменения в системе обучения и воспитания, методике преподавания, которые возникли в практической или научной деятельности учебных заведений» [16, с. 404].

«В отечественной науке понятие «инновация в образовании» появилось лишь в середине 80-х гг. прошлого века в связи с процессами переустройства советской образовательной системы» [5, с. 442]. Инновация в системе образования предполагает: введение нового в цели образования; разработку нового содержания; новых методов и форм обучения, воспитания, внедрение и распространение уже существующих новых технологий управления. А «инновационный процесс»? Он должен быть целенаправлен на качественное улучшение системы образования, мотивированным, сознательным по освоению, использованию и распространению новшеств: современных идей, теорий, методик, технологий.

Напрашивается вопрос: – Как готовить специалистов-профессионалов, педагогов в настоящее время? Понятно, что по-новому, с требованиями обеспеченности доступности и качества образования, умениями справляться с вызовами времени. А это означает, что нужна разработка новых подходов к педагогическому образованию как ключевой составляющей тенденцией его развития.

Вот нередко в научной литературе можно встретить такие аспекты, обеспечивающие успешность подготовки педагога к инновационной деятельности, как:

- познавательный интерес к инновационным педагогическим технологиям и личностно-значимый смысл их применения;
- осознанное отношение к инновационным технологиям и их роли в решении актуальных проблем образования;

- положительный педагогический опыт;
- методологические знания (умение воспринимать действительность с позиций системного подхода, сформированность общенаучных категорий);
- научно-теоретические знания по предмету и знания по теории и технологии обучения предмету (знание принципов и методов педагогического исследования, владение конкретными исследовательскими умениями);
- сформированность рефлексивной позиции (оценка педагогом себя как субъекта инновационной деятельности);
- способность к созданию нового, нетрадиционного подхода к организации учебно-воспитательного процесса, умение творчески решать любые профессиональные проблемы [1].

И все же, каковы будут эти инновационные подходы?

Само понятие «инновационный подход» заключается во внедрении новых идей и методов, связанных с глубокой перестройкой процессов, направленных на улучшение результатов и достижение новых целей. А значит инновационные процессы становятся ключевыми в обучении специалистов для освоения, применения и создания педагогических новшеств, тех самых, что заложены в креативном, творческом использовании и сочетании междисциплинарности и различных технологий.

По данной теме исследования написано великое множество работ (Бондаревская Е.В., Бордовская В.А., Гузеев В.В., Данильчук В.И., Давыдов В.В., Зайцев В.В., Монахов В.М., Мукаева О.Д., Подымова Л.С., Поляков С.Д., Рожков М.И., Сериков В.В., Селевко Г.К., Шиянов Е.Н., Якиманская И.С. и др.), однако требуется постоянная коррекция и обновление их с учетом новых условий технологизации и трансформации образовательных процессов [2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 17, 18].

В своем исследовании мы проанализировали работы по внедрению в практику передового педагогического опыта, в которых были описаны пути освоения инноваций (Бабанский Ю.К., Новикова Л.И., Потапкин М.М., Скаткин М.Н., Фридман Л.М., Загвязинский, В.И., Кларин М.В., Пригожин Л.И., Сластенин В.А. и др.) [10, 12, 15, 19] и, исходя из такого экскурса литературы, мы выделили самые часто применяемые инновационные подходы, такие как:

- опережающее обучение (обучение на основе опорных схем и конспектов, которые сокращают время на дополнительное объяснение учебного материала и позволяют более наглядно воспринимать информацию);
- игровые методы и формы обучения (к примеру, деловая игра, которая повышает заинтересованность студентов, активизирует их внимание, помогает глубоко понять суть изучаемых объектов и представить себя в роли преподавателя);

- использование информационных технологий (к примеру, мультимедийные пособия, повышающие уровень наглядности на уроке, психологически облегчающие процесс усвоения материала; расширяют общий кругозор и увеличивают производительность труда студентов);
- активизация познавательной деятельности (для этого используют решение творческих задач, постановку логических проблемных ситуаций, выполнение заданий на установление причинно-следственных связей);
- занятия на мета- и междисциплинарной основе (они способствуют формированию регулятивных и коммуникативных способов деятельности студентов);
- усиление лабораторно-практической составляющей (такой подход способствует более эффективному усвоению студентами программного материала и позволяет приобрести профессиональные компетенции, необходимые для правильной постановки учебной, воспитательной и оздоровительной работы с детьми).

Изучая различный опыт ученых и этапы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности мы обнаружили, что важными проявлениями такой работы будут: – развитие творческой индивидуальности будущего учителя; – формирование у него способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи; – обучение, направленное на основы методологии научного познания, педагогического исследования; – введением его в проблематику инновационной педагогики; – освоением технологии инновационной деятельности (когда студенты знакомятся, готовят, составляют и делятся методиками своих авторских программ открытых уроков, ведут дискуссии и обсуждения по экспериментальной части работы, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшеств, трудностей внедрения); и наконец, сама практическая работа на экспериментальной площадке, где будет осуществляться педагогический процесс по коррекции, отслеживанию результатов эксперимента и на основе этих действий проводится самоанализ профессиональной деятельности. Вот возможно эти этапы, могут быть представлены таким образом:

- 1) этап поиск свежих идей;
- 2) этап развития идей;
- 3) этап осуществления идей;
- 4) этап закрепления идей [20].

И понятно, чтобы сделать процесс получения знаний доступным, интересным и увлекательным для всех обучающихся, крайне необходим учителям поиск новых, более инновационных и эффективных методов обучения, и, в эпоху стремительных изменений, маяком надежды выступают образовательные технологии. Такие как: использование виртуальной реальности, планшетов, интерактивных досок и образовательных приложений, платформ для управления учебным процессом и анализа прогресса студентов, а в рамках проек-

тов использование оборудованных планетариев, робототехники, виртуальных очков, программ дополненной реальности, мобильных образовательных приложений для изучения иностранных языков, интерактивных упражнений, онлайн-курсов.

Проанализировав научную литературу, мы выделили ряд важных аспектов, такие как:

- готовность будущего специалиста к инновационной деятельности – это сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере;
- современный педагог должен обладать специальными умениями, проявлять креативность, заинтересованность в получении высоких результатов, владеть навыками самоанализа и самоконтроля, рефлексией и для этого необходимо создавать условия для формирования у него готовности к инновационной деятельности именно в период профессиональной подготовки;
- требуется построение новой модели подготовки будущих педагогов посредством создания инновационной психолого-педагогической технологически оснащенной образовательной среды, что возможно при поддержке финансирования государства и формирование у студентов компетентности – специализированных знаний владения инновационной деятельностью.

Конечно, внедрение образовательных технологий предоставляет уникальные инструменты для совершения прорыва в области педагогики и обучения. Эти новые подходы позволяют не только облегчить и ускорить процесс обучения, но и сделать его намного более увлекательным и доступным для всех, вне зависимости от возрастных, социально-экономических или географических факторов. Все так, по-новому, а по сути, все новое давно забытое старое в плане содержания обучения и воспитания ребенка. Вернемся хотя бы на 400 лет назад к Я.А. Коменскому к его книгам «Великая Дидактика», «Дидактические принципы» в которых и по сей день раскрывается «золотое» правило обучения учителей: «Все, что только можно, – представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания» [13]. Он подчеркивает в книге «Великая Дидактика» о необходимости соблюдения трех положений в процессе обучения: *во-первых*, легкости, т.е. приятности, доступности и интересности для обучающихся, сообщаемых им знаний и навыков; *во-вторых*, основательности, т.е. серьезности и глубины самих знаний; и *в-третьих*, краткости обучения, т.е. умения учителей и руководителей так организовывать учебный процесс, что-

бы в короткий срок дать все необходимые навыки и успеть закрепить их, чтобы не затрачивать много времени на усвоение учебного материала. В главе XIII п. 15 книги «Дидактические принципы» Коменский пишет, что «искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода» [13, с. 27]. «Учитель должен соблюдать все способы раскрытия познавательных способностей и применять их сообразно обстоятельствам» [13, с. 35]. А как обучать методу?

- «Метод обучения должен уменьшать трудность ученья...» – пишет Я.А. Коменский [13, с. 39] и далее говорит: – «Ничего не преподавать одним аналитическим методом, а предпочтительно синтетическим» [13, с. 51]. Он: – «Совершенным преподаванием искусства предполагает сочетание синтеза и анализа» [13, с. 78] и непременно: – «Подкреплять все основания разума – это значит всему учить, указывая на причины, т.е. не только показывать, каким образом что-либо происходит, но также показывать, почему оно не может быть иначе. Ведь знать что-нибудь – это значит познавать вещь в причинной связи...» [13, с. 53]. Коменский указывает, что: – «... будет замечательным сокращением, если для отдыха ума разрешаются юношеству и придумываются такие игры, которые живо представили бы серьезные стороны жизни и этим уже развивали бы у них некоторые склонности к этим сторонам жизни» [13, с. 68]. И заключает, что: – «Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям» [13, с. 73].

Перечитывая Коменского, приходит осознание того, что «ничто не ново под луной». Природосообразность необходима и соблюдать её важно в подготовке бушующих специалистов: педагогов, психологов, учителей разных профессий. Психологизм нового «заключается в том, что в процедуре поиска вывода есть место для «человеческого фактора», для познающего субъекта» и познающего в единении с природой.

Современные гаджеты превращают образование в увлекательный и доступный процесс. Они облегчают обучение, делают его интерактивным и захватывающим, что стимулирует интерес обучающихся к знаниям и науке. Осваивая новые технологии и методы обучения, мы готовим их к успешному и инновационному будущему. Однако важно не забывать, готовя наших студентов к профессии учителя, помнить пророческие слова Коменского: – «Если учителя будут приветливы и ласковы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами..., то детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома» [13, с. 39] и «следует все изучать не для школы, а для жизни» [13, с. 68].

Масштабностью и грандиозностью мыслей Коменского освещён наш путь со встречей с новыми знаниями и использованием технологий. Так

пусть же удивительные гаджеты станут нам верными помощниками в подготовке педагогов будущего с учетом богатого педагогического наследия, которое у нас есть.

Литература

1. Абдурахимова Д.А. Проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений к инновационной деятельности / Д.А. Абдурахимова, Г.Ш. Тожиева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 12 (116). – С. 811–813. – URL: <https://moluch.ru/archive/116/31286/> (дата обращения: 23.03.2025).
2. Бондаревская Р.С. Педагогическое проектирование в контексте инновационной образовательной деятельности // Человек и образование. – 2009. – № 4. – С. 94–96.
3. Бордовская Н.В. и др. Модернизация образования / Modernization of education // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27. – № 1.
4. Верещагин Н.Г. Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности: теоретический аспект // Мир науки, культуры, образования. № 4 (23) 2010. С. 195–197.
5. Гавриленко Л.С., Кутугина В.И., Лукин Ю.Л. Инновационная педагогика: учеб. пособие. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2019. – 137 с.
6. Горбуновой Н.В. и др. Инновационные педагогические технологии в работе с детьми дошкольного возраста // Елабужский институт КФУ, 2024. – 2024. – С. 296.
7. Гузеев В.В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС. – М.: НИИ школьных технологий, 2006–208 с.
8. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии. М.: Академия, 2006. 222 с. EDN: QXP-JBF
9. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Гермашев И.В. Методические особенности формирования готовности будущего учителя информатики к разработке и использованию компьютерных игр в обучении алгоритмизации и программированию // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5 (128). – С. 42–49.
10. Загвязинский В.И. и др. Педагогическая наука и реформирование образования // Народное образование. – 2010. – № 2. – С. 42–43.
11. Ковалёва Н.С. Инновационная направленность педагогической деятельности // Гуманитарная парадигма. 2017. № 3. С. 72–77.
12. Козлов А.В. Государственные премии и их стимулирующая функция в научно-технической деятельности (советский период). – Издательский дом «Белорусская наука», 2024. 246 с.
13. Коменский Я.А. Дидактические принципы. // Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. 1940. – 95 с.].
14. Максимова И.Р., Слабая Д.Н. Инновационные педагогические технологии как метод активизации познавательной деятельности обучающихся в профессиональной подготовке // Педагогический журнал. 2022 Т. 12 № 1А. С. 441–447. DOI: 10.34670/AR.2022.17.66.088
15. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избранные психологические труды / Н.А. Менчинская. – Воронеж: Институт практической психологии; Москва: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 448 с.
16. Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. – М.: Народное образование, 2017. – 840 с.
17. Попандопуло М.Е. Инновационные процессы в образовании // Глобус: психология и педагогика. – 2019. – № 4 (32). – С. 4–8.
18. Сериков В.В., Малышева Н.В. Формирование инновационной позиции педагогов в условиях сетевых форм повышения квалификации // Ценности и смыслы. – 2020. – № 3. – С. 59–74.
19. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – Москва: Магистр, 1997. – 224 с. EDN: OLZMBZ
20. <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/esse-na-temugotovnost-k-innovacionnoy-pe388472/?ysclid=m8lt4lqe4560586167> (дата обращения 27.03.2025).

INNOVATIONS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Plotnikov M.A.

Lomonosov Moscow State University

For the system of higher pedagogical education, the problem of preparing future teachers for innovation is important and significant for the reason that specialists who understand the diversity of innovation processes are required in various educational institutions. These specialists should be able to make decisions competently and responsibly on their own, be able to analyze, reflect, predict the results of their activities, overcome difficulties, build new strategies, learning from the past, and also be able to flexibly apply new technologies in rapidly changing conditions. In a new way, and in fact, the conclusion suggests itself that everything new has long been forgotten by the old in teacher training, when we turn to the past, studying the pedagogical heritage of great teachers, and, in particular, reading the “Didactic Principles” of Ya.A. Komensky. After analyzing a large amount of literary sources, we conclude that it is necessary to train future specialists based on the works of great teachers and mentors, taking into account the innovations of the digital age, because the basis of a person lies in his psychological, humanistic essence. Educating and educating, organizing and forming a healthy environment in educational institutions will be in demand through the accumulation of experience in moral relationships.

Keywords: upbringing, didactics of Ya.A. Komensky, innovation, education, education, teacher training.

References

1. Abdurakhimova D.A. Problems of preparation and retraining of pedagogical staff of preschool educational institutions for innovative activity / D.A. Abdurakhimova, G. Sh. Tozhieva. – Text: direct // Young scientist. – 2016. – № 12 (116). – Pp. 811–813. – URL: <https://moluch.ru/archive/116/31286/> / (date of reference: 03/23/2025).

2. Bondarevskaya R.S. Pedagogical design in the context of innovative educational activities // *Man and education*. – 2009. – No. 4. – pp. 94–96.
3. Bordovskaya N.V. et al. Modernization of education / Modernization of education // *Integration of education*. – 2023. – Vol. 27. – No. 1.
4. Vereshchagin N.G. Preparation of a future teacher for innovation: a theoretical aspect // *The world of science, culture, and education*. No. 4 (23) 2010. pp. 195–197.
5. Gavrilenko L.S., Kutugina V.I., Lukin Yu.L. Innovative pedagogy: textbook. stipend. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2019. 137 p.
6. Gorbunova N.V. and others. Innovative pedagogical technologies in working with preschool children // *Yelabuga Institute of KFU*, 2024. – 2024. – p. 296.
7. Guzeev V.V. Effective educational technologies: Integral and TOGIS. – M.: Research Institute of School Technologies, 2006–208 p.
8. Davydov V.V. Lectures on pedagogical psychology. Moscow: Akademiya, 2006. 222 p. EDN: QXPJBF
9. Danilchuk E.V., Kulikova N.Yu., Germashev I.V. Methodological features of the formation of future computer science teachers' readiness for the development and use of computer games in teaching algorithmization and programming // *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*. – 2018. – № . 5 (128). – Pp. 42–49.
10. Zagvyazinsky V.I. et al. Pedagogical science and educational reform // *Public education*. – 2010. – No. 2. – pp. 42–43.
11. Kovaleva N.S. Innovative orientation of pedagogical activity // *Humanitarian paradigm*. 2017. No. 3. pp. 72–77.
12. Kozlov A.V. State awards and their stimulating function in scientific and technical activities (Soviet period). – Publishing house "Belarusian Science", 2024. 246 p.
13. Komensky Ya.A. Didactic principles. // *State Educational and Pedagogical Publishing House of the People's Commissariat of Education of the RSFSR*. 1940. – 95 p.].
14. Maksimova I.R., Slabkaya D.N. Innovative pedagogical technologies as a method of activating cognitive activity of students in vocational training // *Pedagogical Journal*. 2022 Vol. 12 No. 1A. pp. 441–447. DOI: 10.34670/AR.2022. 17.66.088
15. Menchinskaya N.A. Problems of education, upbringing and mental development of a child: selected psychological works / N.A. Menchinskaya. Voronezh: Institute of Practical Psychology; Moscow: NPO MODEK Publishing House, 1998. 448 p.
16. Polonsky V.M. A large thematic dictionary of education and pedagogy. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2017. 840 p.
17. Popandopulo M.E. Innovative processes in education // *Globus: psychology and pedagogy*. – 2019. – № . 4 (32). – Pp. 4–8.
18. Serikov V.V., Malysheva N.V. Formation of an innovative position of teachers in the context of network forms of professional development // *Values and meanings*. 2020. No. 3. pp. 59–74.
19. Slastenin V.A. Pedagogy: innovative activity / V.A. Slastenin, L.S. Podymova. Moscow: Magister Publ., 1997. 224 p. EDN: OLZMBZ
20. <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/es-se-na-temugotovnost-k-innovacionnoy-pe388472/?ysclid=m8lt-4lqe4560586167> (accessed 03/27/2025).

Белоусова Татьяна Павловна,

старший преподаватель кафедры восточных языков
Дипломатической Академии Министерства иностранных дел
России

E-mail: tp_belousova@mail.ru

Автор статьи отмечает, что перемены, которые произошли в Китае за последние три десятилетия, столь фундаментальны, что практически ни один аспект социальной жизни не остался неизменным. И высшее образование не является исключением. На системном уровне изменения в китайском высшем образовании коснулись его распространения, диверсификации, массовости и коммерциализации. Многие исследователи отмечают внушительное влияние, которое глобализация оказывает на культуру КНР, отражая идеологические идеи государства. В Китае процесс глобализации наступил с 1978 года с запуском реформ партии КПК (Коммунистической партии Китая), во главе с Дэн Сяопином. Реформы продолжают и сейчас, главная их цель в модернизации всех сфер экономики Китая. После неоднозначных решений при правлении Мао Цзэдуна и «большого скачка» с 1958–1960 г., который не сработал на полномасштабное совершенствование экономики Китая и в результате отбросил развитие китайской экономики назад. В сложившейся обстановке, модернизация была необходима, чтобы восстановить пошатнувшуюся экономику.

Ключевые слова: Высшее образование Китая, глобализация, КНР, экономика Китая, образование в КНР, глобализация в Китае, политика Китая, новый мир, реформирование КНР.

Главным направлением в экономике Китая, в эпоху глобализации, является политическая стабильность, как внутри страны, так и за ее пределами. После начала периода реформирования КНР, экономические показатели значительно улучшились. Действующая система власти в КНР была установлена Дэн Сяопином.

Также процесс глобализации приносит нестабильные факторы в политическую систему страны, добавляют новые задачи по управлению международными процессами и отношениями с другими государствами. После периода введения новых реформ, Китай не обладал нужным опытом, достаточным количеством квалифицированных специалистов и столкнулся с рядом трудностей, которые усложнили процесс реструктуризации экономики Китая. Ранее правительство Китая ставило цель – увеличить экономические показатели любым способом, но методы, которые для этого использовались, привели к растущему неравенству между гражданами, большому проценту низкоквалифицированной рабочей силы, неэффективности во многих отраслях, закредитованности и другим издержкам. Эту проблему Китай начал решать уже с наступлением XXI века через инвестиции в образование, науку, технологии.

Отступной точкой смены парадигмы в высшем образовании Китая можно считать момент, когда учителя и преподаватели получили свои дипломы в КНР и стали осуществлять профессиональную деятельность в учебных заведениях. Многие педагоги столкнулись с реалиями профессии на китайском рынке труда и разочаровались в профессии из-за низких зарплат, большой загруженности и низким спросом на свои услуги. В тот период, многие преподаватели захотели отдать предпочтение бизнесу, смене профессии и большему заработку, отказавшись от преподавательской деятельности. Немало университетских профессоров и студентов, учившихся за границей в конце 1980-х – начале 1990-х годов, предпочли там и остаться – из-за разницы в уровне жизни и исследовательских возможностях.

Имеющаяся статистика показывает, что с 1978 г. 700 000 китайских студентов уехали учиться за границу и только 179 000 из них вернулись, хотя в последние годы количество вернувшихся, судя по всему, возрастает [1]. Политика открытости стимулировала еще одну важную переменную, которая продолжает играть большую роль в определении траектории развития Китая и в динамике реформирования базового и высшего образования. Открытость означает также предоставление возможности свободно мигрировать внутри страны и открывать свой бизнес.

До 1978 г. китайская рабочая сила строго контролировалась при помощи обязательной регистрации в местных рабочих союзах, или коммунах, известных под названием *danwei*, но затем ситуация изменилась. Сначала коммуна было разрешено сдавать в аренду свою землю фермерам на 30 лет; с конца 1950-х до середины 1970-х годов китайские фермеры много работали, увеличивая производительность труда, но это не спасало коммуны от бедности и нехватки самого необходимого для ведения хозяйства. Реформы китайской экономики по-настоящему затронули деревню только после того, как тысячи фермеров начали закладывать и покидать свои земли в стремлении заработать в городах или в других местах. Важно отметить, что в то самое время, когда сельские жители переселялись в города, многие рабочие государственных фабрик и заводов были уволены – совсем или временно – из-за сравнительной неэффективности государственных предприятий в новых, конкурентных производственных условиях. Большинство уволенных были неквалифицированными рабочими в возрасте 40–50 лет; в конечном счете они были вытеснены из активной жизни и принуждены жить на пособие, которое стало совсем мизерным после того, как китайское правительство начало поощрять приватизацию в социальной сфере, например в здравоохранении [4].

Такие процессы повлияли на систему образования, так как общество и государство стали испытывать нужду в образованных гражданах, квалифицированных специалистах, ученых и преподавателях, а не просто рабочей силе. Правительство понимало, что «утечка мозгов» будет иметь негативные последствия, и как результат спад экономики в Китае. Государство нуждалось в стимулировании сферы образования, улучшении образовательных программ и учреждений.

Целью реформирования образования в Китае было сделать его более доступным для большинства граждан, создать бюджетные образовательные программы, профинансировать государственные школы, колледжи и вузы. Доступность образования решало сразу несколько проблем: снижение уровня бедности и соответственно повышение уровня жизни граждан, экономический рост и повышение конкурентоспособности Китая и его рынков, рост процента интеллигенции по стране. Данные меры поспособствовали установлению социальной и экономической стабильности в КНР, ускоряя темпы развития. Смена парадигмы и ориентирование на повышение качества и доступности образования спровоцировало поток граждан, желающих получить квалификацию, обучиться новой профессии, пройти курсы или поступить в университет. Уровень бедности постепенно стал снижаться, китайцы стремились учиться и развиваться. В 1978 г. во всей стране было около 400 институтов, дающих высшее образование. Между 1978 и 1985 г. было открыто более 600 новых вузов, в результате в 1985 г. общее количество институтов превысило 1000 [1]. Диверсификация

образования сопровождалась политическим анализом существующих направлений силы в образовании, государство стало давать частным секторам и маленьким населенным пунктам финансирование на создание и открытие образовательных учреждений.

Но с обширным развитием образования, стабилизацией экономики и наращиванием темпов общей производительности, Китай столкнулся с другими трудностями. Развитие образования в КНР сопровождалось политикой открытости, которая требовала большой поток новых образованных людей, «новых мыслей и идей», которые смогли бы адаптироваться к новым реалиям и пройти через изменения в системе. Политическая и идеологическая пропаганда стала менее концентрированной, теперь стране нужны были креативные и умные специалисты, а не просто рабочая сила. Потребность в творческом мышлении, идейном соображении и креативности спровоцировала увеличение количества образовательных площадок и групп, конкурентность в образовании стала нарастать. Смена акцентов в образовании и политики происходила в условиях глобализации, и по сей день Китай находится в постоянном развитии [3].

По оценкам экспертов, главной проблемой современной экономики Китая в условиях глобализации является неполный переход от плановой к рыночной экономике. В Китае господствует социалистическая рыночная экономика, что указывает на использование рыночных механизмов, эффективное распределение ресурсов и механизмов стимулирования экономики, но при этом и активное участие самого государства. Даже сейчас в Китае, основополагающую роль в устройстве рыночной экономики играет Правительство. Более 150 тысяч государственных предприятий в горнодобывающей, промышленной, транспортной и нефтегазовой отраслях развиваются и составляют большую часть предприятий по стране, более 50% производственных госкомпаний и 60% компаний, предоставляющих услуги стали лидерами китайского и международного рынка.

Современная модернизация Китая направлена на глобализацию и постиндустриальный уровень развития. За последние десятилетия Китай стал сверхдержавой, совершил экономический и технологический прорыв и выстраивает грамотные взаимовыгодные отношения со странами-партнерами. Современное состояние рынка Китая в период глобализации можно оценить через экономические показатели, производственную «мощность» государства. По оценкам ведущих экономистов, стремительный рост экономики КНР на столько велик, что может превзойти США и завоевать титул первой сверхдержавы мира. В период с 1980 г. по 2018 г. ВВП Китая вырос с 2% до 18%. КНР обеспечила 33% мирового прироста ВВП в 2017 году, благодаря чему оказывает влияние на развитие мировой экономики [5].

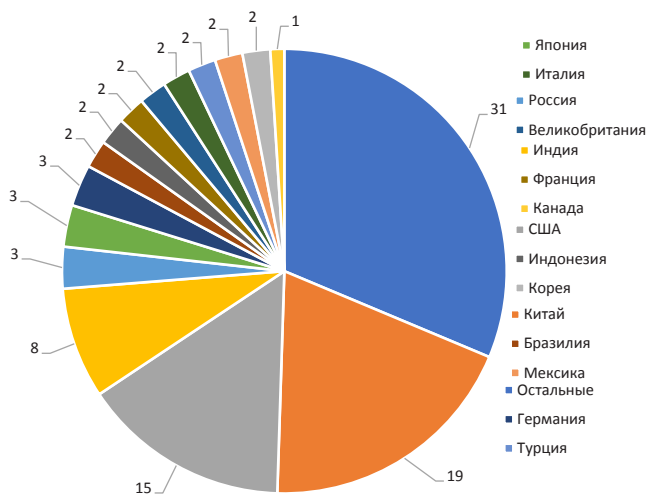


Рис. 1. Доля Китая и других стран в мировом ВВП (ППС), %

Китай занимает 19% доли от мирового ВВП по паритету покупательной способности (ППС) и показывает значительные успехи в установлении экономического лидерства среди стран. Это становится еще одним уверенным шагом к установлению нового мирового порядка, и видоизменение из «второй» экономики мира в «первую», КНР теснят установленные рамки США, и она стремится достичь впечатляющих результатов в развитии экономики. При этом, несмотря на такое бурное развитие экономики и на возможность оказывать значительное влияние на мировую торговлю, Китай не претендует на мировое политическое господство и не вводит односторонние санкции, не проводит политику милитаризации.

По данным Министерства образования КНР, высшее образование в Китае сегодня имеют более 240 миллионов человек. В 2022 году в вузах обучались более 46 миллионов студентов, что на 2 миллиона 250 тысяч больше, чем годом ранее. Уровень охвата высшим образованием в 2022 году составил почти 60 процентов, в то время как 10 лет назад этот показатель был всего 30 процентов. В министерстве подчеркивают, что средний уровень охвата образованием в Китае превысил аналогичный показатель в странах со средним и высоким уровнем дохода. Именно благодаря росту числа дипломированных специалистов, бакалавров, магистров и выпускников вузов в последние годы повышается качество рабочей силы в Китае. По мнению экономистов, это играет более важную роль, чем рекорды по численности населения.

В Китае около 900 миллионов человек трудоспособного населения, которые в среднем получили 10,9 лет образования. Однако среди впервые пришедших работать молодых людей в 2022 году этот показатель в среднем составлял уже 14 лет. Он включает в себя годы школы, а затем вуза или профессионального училища. Некоторые эксперты утверждают, что качество человеческих ресурсов Китая с лихвой компенсирует уменьшение их количества. С другой стороны, это напрямую связано с дальнейшим высококачественным развитием.

Заключение

Анализ позволил заключить о том, что глобализация и сопутствующие экономические изменения влияют на все сферы жизни китайцев. Экономические и социальные изменения, реформирование и глобализация трансформируют сферу образования в Китае. Данные изменения направлены на увеличение внутренней и внешнеполитической силы КНР, смену ролей в устройстве мирового лидерства и повышение конкурентоспособности на мировой политической арене [2]. Страна не сможет достигнуть экономического роста и завоевать статус сверхдержавы, если ее граждане будут существовать в условиях низкого качества образования, нищеты и отсутствия прогресса. Имея ранее печальный опыт частичного отсутствия высшего образования, его недоступности и привилегированности, правительство Китая сменило парадигму на развитие высшего образования в стране. Повышая уровень образованности, государство получает квалифицированные кадры, с навыками творческого мышления, способностью изучать новые технологии и строить стабильное, лучшее будущее. Для обеспечения национального экономического роста требуются инновационные политические идеи и долгосрочное стратегическое планирование, адаптация институтов к современным реалиям и оценка их воздействия на развитие страны.

Литература

1. Ма Ваньхуа Глобализация и смена парадигмы в высшем образовании. Опыт Китая (пер. С англ. И. Фридмана) // Вопросы образования. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-i-smena-paradigmy-v-vysshem-obrazovanii-opyt-kitaya-per-s-angl-i-fridmana> (дата обращения: 26.02.2025).
2. Ткаченко, М.Ф. Китайская модель экономической глобализации / М.Ф. Ткаченко // Вестник Дипломатической академии МИД России. Россия и мир. – 2023. – № 2(36). – С. 66–81. – EDN EZYAUJ. (дата обращения: 25.02.2025).
3. Ткаченко Марина Федоровна Китай – Запад: уроки прошлого, старые нарративы и новая реальность // Перспективы. Электронный журнал. 2024. № 2 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitay-zapad-uroki-proshlogo-starye-narrativy-i-novaya-realnost> (дата обращения: 27.02.2025).
4. Хейфец Борис Аронович, Чернова Вероника Юрьевна Роль Китая в глобализации мировой экономики // PCM. 2021. № 2 (111). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kitaya-v-globalizatsii-mirovoy-ekonomiki> (дата обращения: 26.02.2025).
5. Хун Инь Развитие социалистической рыночной экономики: практика китайской рыночной экономической трансформации // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2019. № 2 (38). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-sotsialisticheskoy-rynochnoy-ekonomiki>

berleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialisticheskoy-rynochnoy-ekonomiki-praktika-kitayskoy-rynochnoy-ekonomicheskoy-transformatsii (дата обращения: 26.02.2025).

6. China's human rights concept and its international promotion Tsvyk A.V., Tsvyk G.I. RUDN Journal of Sociology. 2019. T. 19. № 1. С. 20–30.
7. Promotion of Russian language in china as a tool of cultural diplomacy of the Russian federation Ganshina G., Tsvyk A.B сборнике: ICADCE 2016. Сер. "Advances in Social Science, Education and Humanities Research" 2016. С. 1285–1289.
8. Образование в Китае особенности и перспективы Белоусова Т.П. В сборнике: Восточный альманах. Сборник научных статей. Москва, 2024. С. 103–112.
9. Китай В Период Глобализации. Роль Языка И Культуры Кнр Белоусова Т.П. Закон и власть. 2024. № 2. С. 140–143.
10. Культурная стратегия КНР «Китайская мечта», как способ укрепления государства Белоусова Т.П. Социально-гуманитарные знания. 2024. № 3. С. 128–130.
11. Галимзянова А.К. Приоритеты российско-китайского сотрудничества в гуманитарной сфере// Восточный альманах. М.: Квант Медиа. 2019. С. 8–16.
12. Галимзянова А.К. Укрепление российско-китайского сотрудничества// Восточный альманах. Сборник научных статей. Под общей редакцией М.Г. Троянского; научное редактирование А.А. Данельян; редакционная коллегия: А.Т. Мозлов, А.К. Галимзянова; Дипломатическая академия МИД России. Москва, 2023. С. 9–19.
13. Галимзянова А.К. Приоритеты российско-китайского сотрудничества в гуманитарной сфере// Восточный альманах. М.: Квант Медиа. 2019. С. 8–16.
14. Галимзянова А.К. Перспективы межгосударственного гуманитарного взаимодействия России и Китая// Современная политика и международные отношения. 2016. С. 197–202.

GLOBALIZATION AND PARADIGM SHIFT IN CHINESE HIGHER EDUCATION

Belousova T.P.

Diplomatic Academy Ministry of Foreign Affairs of Russia

The author of the article notes that the changes that have occurred in China over the past three decades are so fundamental that virtually no aspect of social life has remained unchanged. And higher education is no exception. At the systemic level, changes in Chinese higher education have affected its distribution, diversification, mass character and commercialization. Many researchers note the impressive influence that globalization has on the culture of the PRC, reflecting the ideological ideas of the state. In China, the process of globalization began in 1978 with the launch of reforms by the CPC (Communist Party of China), led by Deng Xiaoping. Reforms are still ongoing, their main goal is to modernize all spheres of the Chinese economy. After the controversial decisions under Mao Zedong and

the "Great Leap Forward" from 1958–1960, which did not work for a full-scale improvement of the Chinese economy and as a result threw the development of the Chinese economy back. In the current situation, modernization was a necessity to restore the faltering economy.

Keywords: Higher education in China, globalization, PRC, economy of China, education in PRC, globalization in China, policy of China, new world, reform of PRC.

References

1. Ma Wanhua Globalization and Paradigm Shift in Higher Education: China's Experience (translated from English by I. Friedman) // Voprosy obrazovanii. 2008. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-i-smena-paradigmy-v-vysshem-obrazovanii-opyt-kitaya-per-s-angl-i-fridmana> (accessed: 26.02.2025).
2. Tkachenko, M.F. Chinese Model of Economic Globalization / M.F. Tkachenko // Bulletin of the Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia. Russia and the World. – 2023. – No. 2 (36). – P. 66–81. – EDN EZYAU. (accessed: 25.02.2025).
3. Tkachenko Marina Fedorovna China – the West: lessons of the past, old narratives and a new reality // Prospects. Electronic journal. 2024. No. 2 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitay-zapad-uroki-proshlogo-starye-narrativy-i-novaya-realnost> (accessed: 02/27/2025).
4. Kheifets Boris Aronovich, Chernova Veronika Yuryevna THE ROLE OF CHINA IN THE GLOBALIZATION OF THE GLOBAL ECONOMY // RSM. 2021. No. 2 (111). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kitaya-v-globalizatsii-mirovoy-ekonomiki> (accessed: 02/26/2025).
5. Hong Yin. Development of a socialist market economy: the practice of Chinese market economic transformation // Humanities. Bulletin of the Financial University. 2019. No. 2 (38). Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialisticheskoy-rynochnoy-ekonomiki-praktika-kitayskoy-rynochnoy-ekonomicheskoy-transformatsii> (accessed: 26.02.2025).
6. CHINA'S HUMAN RIGHTS CONCEPT AND ITS INTERNATIONAL PROMOTION Tsvyk A.V., Tsvyk G.I. RUDN Journal of Sociology. 2019. Vol. 19. No. 1. P. 20–30.
7. PROMOTION OF RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA AS A TOOL OF CULTURAL DIPLOMACY OF THE RUSSIAN FEDERATION Ganshina G., Tsvyk A. In the collection: ICADCE 2016. Series "Advances in Social Science, Education and Humanities Research" 2016. Pp. 1285–1289.
8. EDUCATION IN CHINA FEATURES AND PROSPECTS Belousova T.P. In the collection: Eastern Almanac. Collection of scientific articles. Moscow, 2024. Pp. 103–112.
9. CHINA IN THE PERIOD OF GLOBALIZATION. THE ROLE OF LANGUAGE AND CULTURE OF THE PRC Belousova T.P. Law and Power. 2024. No. 2. Pp. 140–143.
10. CHINA'S CULTURAL STRATEGY "CHINESE DREAM" AS A WAY TO STRENGTHEN THE STATE Belousova T.P. Social and humanitarian knowledge. 2024. No. 3. P. 128–130.
11. Galimzyanova A.K. Priorities of Russian-Chinese cooperation in the humanitarian sphere// Eastern Almanac. Moscow: Quantum Media. 2019. P. 8–16.
12. Galimzyanova A.K. Strengthening Russian-Chinese cooperation// Eastern Almanac. Collection of scientific articles. Under the general editorship of M.G. Troyansky; scientific editing by A.A. Danelyan; editorial board: A.T. Mozlov, A.K. Galimzyanova; Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. Moscow, 2023. Pp. 9–19.
13. Galimzyanova A.K. Priorities of Russian-Chinese cooperation in the humanitarian sphere// Eastern Almanac. Moscow: Quantum Media. 2019. Pp. 8–16.
14. Galimzyanova A.K. Prospects for interstate humanitarian cooperation between Russia and China// Modern politics and international relations. 2016. Pp. 197–202.

Стратегии возможностей вхождения молодежи с особенностями развития в рынок труда в современном мире

Кузнецова Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Государственного университета управления
E-mail: natalie2006@mail.ru

Цель исследования – проанализировать стратегии трудоустройства молодежи с особенностями развития в Дании, Норвегии, Швеции и Германии. В статье рассматриваются следующие вопросы: стратегии «обучение и трудоустройство», «трудоустройство и обучение»; содержание программ, проектов и курса, как мер реализации поддержки инвалидов при поиске работы и их адаптации на рабочем месте, сходства и особенности в четырех странах. В результате выявлено, что молодые люди с когнитивными нарушениями являются самой уязвленной категорией среди инвалидов при трудоустройстве. В статье анализируются их рабочие условия и перспективы вхождения в рынок труда. Выявлена роль учебного образовательного учреждения в этом процессе.

Ключевые слова: молодежь с особенностями развития, поддерживаемое трудоустройство, обучение, профессиональное образование, инклюзия, адаптация, рынок труда.

Введение

В современном мире общество сталкивается с большим количеством вызовов, возникающих под влиянием технологизации, цифровизации, индустриализации и многих других процессов. Трансформация общества под новые стандарты, в частности, на рынке труда требует владения современными технологиями, цифровыми методами работы, что не проходит бесследно для здоровья людей. Как результат, растет количество хронических заболеваний и это неизбежно ведет к росту инвалидности. Данная тенденция актуальна во всем мире. Как указывает О.В. Козаченко, количество инвалидов составляет около 1 миллиарда населения [2]. Таким образом, согласно Л.Н. Нацун, вовлечение инвалидов в трудовую деятельность становится неотъемлемой частью современной социально-экономической политики развитых стран [3].

Как указывает А.В. Арбуз, большое количество людей с инвалидностью в России неизбежно создает проблему их трудоустройства и занятости в силу разных обстоятельств. Так как физическое состояние таких людей не позволяет в полную силу функционировать на рабочем месте, возникает необходимость обеспечения особых условий для их трудоустройства, что является финансово затратно. И зачастую работодатели не стремятся создавать специализированные рабочие места в связи с тем, что инвалиды не могут окупить своим трудом вложенные денежные средства [1].

Автор отмечает, что с помощью государственной поддержки создаются специальные квоты рабочих мест, однако их количество ограничено, и, как результат, инвалиды составляют большой процент среди безработных [1]. По сравнению с другими странами, такими как Венгрия и Канада, в России, согласно Н.В. Нацун, наблюдается большое количество безработных инвалидов [3].

Тем не менее, согласно авторам, трудоустройство инвалидов признано приоритетной задачей нашего государства [1;3]. В связи с этим изучение положительного опыта, накопленного другими странами в этом вопросе, является весьма полезным. Поэтому мы обратились к опыту стран Центральной и Северной Европы, в частности, Дании, Норвегии и Швеции, где процент по безработице является одним из самых низких, а Германия является одной из первых стран, которая разработала законы по защите рабочих от переработок, болезней и пожилого возраста [10;7].

Также одной из особенностей Скандинавских стран является большое разнообразие рабочей

силы, вызванное в недавнем времени процессами глобализации и миграции: этническое, культурное, религиозное, продвижение женщин в большой рынок труда, а также увеличение роста пожилых людей, которые продолжают работать. В этом случае неизбежно возникает дискриминация и борьба за равные возможности. Поэтому в этих странах политика инклюзивности рынка труда закреплена на законодательном уровне и финансируется с помощью программ, направленных на развитие трудовых ресурсов и предупреждение нехватки рабочей силы, связанной с сокращением и старением населения [8;9].

Таким образом, Дания, Швеция и другие европейские страны накопили всесторонний опыт решения проблем социального характера, связанного с культурным разнообразием, дискриминацией по половому признаку, а также старением населения. В связи с повышенным вниманием к текущей ситуации на рынке труда в европейских странах, а также необходимостью реализации поставленных задач по трудоустройству инвалидов в России, целью статьи является анализ стратегий трудоустройства молодежи с особенностями развития в странах Центральной и Северной Европы. Далее рассмотрим подробнее стратегии, применяемые в этих странах.

Стратегии «обучение и трудоустройство», «трудоустройство и обучение»

В Скандинавских странах существует большое количество организаций, которые борются за права инвалидов. Помимо решения проблем с дискриминацией организации стараются усилить инклюзию инвалидов по ряду причин. Наиболее интересной представляется следующая причина: есть предположение, что разнообразная рабочая сила, в которую входят работники с ограниченными возможностями труда, обеспечивает эффективность работы организации. Например, разные клиенты хотят видеть в лице продавцов себе подобных. Повышается доверие, увеличиваются продажи. Люди с разнообразным жизненным опытом при трудоустройстве ценятся тем, что привносят в рабочий процесс обширные и глубокие знания, которые ценятся при принятии такими работниками решений [6].

Согласно многочисленным источникам, в Скандинавских странах, а также в Германии применяются две стратегии: «обучение и трудоустройство» (“training and placement”), «трудоустройство и обучение» (“placement and training”), призванные облегчить поиск работы молодым людям с инвалидностью и, таким образом, снизить безработицу [8;5;6]. Наиболее ярко стратегия «обучение и трудоустройство» выражена в Швеции. Далее рассмотрим ее подробнее.

Авторы отмечают, что эта стратегия осуществляется в случае, когда учащиеся получают профессиональное образование в учебном заведении, а затем их отправляют на практику. В Швеции условием развития «обучения и трудоустройства»

послужила образовательная реформа школ старшей ступени для учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП). Главная цель реформы заключается в подготовке студентов к требованиям на рынке труда. Чтобы достичь эту цель было введено «обучение без отрыва от производства (ОБОП)» (“Workplace-Based-Learning (WBL)”). Такое обучение призвано повысить готовность учащихся к профессиональной деятельности, определяя их сильные и слабые стороны, а также улучшить довузовскую подготовку к требованию на рынке труда, развить социально-компетентную личность учащегося. Основная идея ОБОП – расширить возможности будущих выпускников, осуществить теорию на практике, имея опыт работы, и исследовать то, что они узнали в классе в контексте реального мира. ОБОП предоставляет возможность учащимся провести минимум 22 недели обучения на рабочих местах с назначенным руководителем. Участие в мероприятиях на рабочем месте обеспечивает знанием о профессиональной культуре и о том, как стать частью рабочего сообщества [9]. Хорошо зарекомендованные учащиеся на местах прохождения практики после окончания школы старшей ступени могут трудоустроиться в эти же места на постоянную работу [11].

Таким образом, в Швеции школы старшей ступени для учащихся с ООП не только предоставляют профессиональное образование, но и являются связующим звеном между обучением и трудоустройством.

Что касается России, то согласно А.В. Арбуз, образовательные учреждения в процессе трудоустройства молодых людей с инвалидностью действуют автономно. Как правило, за этот процесс отвечают отделы при высших учебных заведениях, которые занимаются поиском работы для всех выпускников в том числе и для выпускников с инвалидностью. Обеспечение этими отделами молодых людей с особенностями программами сопровождения, а также их полноценным трудоустройством практически сводятся к нулю [1].

Однако, традиционная стратегия уходит на второй план. За счет появившихся в большом количестве программ поддерживаемого трудоустройства в странах Центральной и Северной Европы, процесс вхождения соискателей с инвалидностью на рынок труда сместился в сторону «трудоустройства и обучения» [9;5]. Далее рассмотрим реализацию этой стратегии более подробно в Дании, Норвегии, Швеции и Германии.

Стратегия «трудоустройство и обучение» предполагает сотрудничество между заинтересованными и настроенными положительно работодателями и соискателями работы. Такая стратегия основана на индивидуальных предпочтениях и возможностях будущих работников. Подчеркивается ее эффективность при вхождении соискателей с инвалидностью в рынок труда [6].

В Дании примером организации стратегии «трудоустройство и обучение», согласно докладу, является KLAP проект, который осуществляется

под руководством датской, частной национальной ассоциации людей с ограниченными возможностями обучения, Landsforeningen LEV. Этот проект помогает создавать рабочие места для молодых людей с когнитивными нарушениями. Директор Landsforeningen LEV Торбен Винд Йенсен считает, что KLAP показывает, что типичный рынок труда может работать инклюзивно, если участники рабочего процесса будут работать в сотрудничестве. «Мы работаем с крупными работодателями, рабочие места которых разбросаны по всей стране. Отправной точкой являются обычные потребности работодателей на рабочем месте. После непродуктивного периода практики около 85 процентов соискателей работают в компании по низкой почасовой ставке, что является дополнением к пособию по инвалидности» [6; Р. 12].

Получение работы с помощью проекта KLAP сопровождается поддержкой муниципалитетов. Они способствуют тому, чтобы их жители с когнитивными нарушениями нашли работу и оплачивают рядовым сотрудникам наблюдение за новыми коллегами. Содействие проекта является существенным для людей с инвалидностью при трудоустройстве по сравнению с государственными службами занятости в муниципалитете, которые зачастую не обладают ни компетентностью, ни желанием уточнить работоспособность лиц этой группы [6].

В России, согласно А.В. Арбуз, служба занятости напротив является эффективным органом, оказывающим помощь соискателям с инвалидностью в трудоустройстве. В содержание помощи входит: подбор вакансий, переобучение, психологическая поддержка и оказание других услуг. Также автор отмечает, что служба занятости является связующим звеном между работодателями и людьми с инвалидностью, так как оказывает юридическое сопровождение и возмещение затрат работодателей при трудоустройстве таких граждан [1].

Таким образом, в Дании проект как способ реализации стратегии «трудоустройство и обучение» оказывает существенную поддержку не только соискателям с инвалидностью, но и их работодателям. KLAP помогает подобрать подходящие вакансии будущим работниками, а работодателям оплачивает их сопровождение, осуществляемое коллегами. Также подчеркивается важность сотрудничества участников проекта в реализации поставленных целей.

Если в Дании поддержка работодателей является пробелом в государственной политике, направленной на трудоустройство молодежи с инвалидностью, в связи с чем, создаются комплексные проекты, призванные решить эту проблему, то в законодательстве России, согласно Л.Н. Нацун, прописано, что государство оказывает поддержку только тем работодателям, которые являются представителями общественных организаций инвалидов, в виде снижения уплаты налогов [3].

В Швеции предусмотрены «программы поддерживаемого трудоустройства на рабочем месте»

(“support-to-work programs”), на которых совмещается обучение и выполнение рабочих обязанностей. Муниципалитеты предоставляют отдельные рабочие места, на которых выполняется «повседневная деятельность» (“daily activities”). «Повседневная деятельность» – это мера, регулируемая Законом о поддержке и услугах для лиц с определенными функциональными нарушениями [9]. Такая деятельность доступна для людей с ограниченными интеллектуальными возможностями, которые не работают и не учатся, и организована как форма изолированной занятости [11]. Вместо зарплаты выплачивается небольшая субсидия для поощрения участия в программе, однако осуществляется такая деятельность изолированно от рядовых сотрудников [9].

S. Doose (С. Дус) отмечает наличие в Германии «мастерских для инвалидов» (“sheltered workshops”) и «центров дневного пребывания» (“daily activity centers”) для людей с умеренными и тяжелыми умственными нарушениями. Но в отличие от Швеции, такие меры поддержки являются переходным этапом для дальнейшего трудоустройства инвалидов на рынке труда. Такая мера закреплена законодательно. Однако фактически инвалиды полностью исключены из рынка труда. Инвалидам предоставляются курсы профессионального обучения длиной в 27 месяцев, на которых они также осуществляют рабочие обязанности и получают зарплату [5].

Таким образом, в Швеции и Германии программы поддерживаемого трудоустройства, направленные на реализацию стратегии «трудоустройство и обучение», фактически соответствуют противоположной стратегии. Работникам с инвалидностью предоставляют изолированные рабочие места, на которых сразу же приступают к их обучению без необходимости в адаптации к традиционным рабочим условиям. Результат обучения не всегда обеспечивает переход на обычный рынок труда.

В Норвегии стратегия «трудоустройство и обучение» называется «Модель индивидуального трудоустройства и поддержки» (“Individual Placement and Support”). Примером реализации такой модели является курс соискателя, организованный ассоциацией «Молодые инвалиды» (“Unge Funksjonshemmede”). Курс рассчитан на молодых людей, проходящих подготовительный тренинг или получающих ту или иную форму пособия по полной или частичной инвалидности. Другими словами, этот курс предназначен для лиц, которые находятся под наблюдением или будут исследованы на предмет снижения трудоспособности. В ходе прохождения курса участники могут узнать информацию об актуальных возможностях получения поддержки от Норвежской системы здравоохранения для трудоустройства, а также индивидуально встречаются с работодателями и трудоустроившимися инвалидами. Согласно отзывам соискателей, встречи с работодателями и уже работающими людьми

ми с инвалидностью действительно способствуют вхождению в рынок труда [6].

Также в этой стране существует «Бессрочно адаптированная работа» («Permanently Adapted Work») (VTA) для людей с умственной инвалидностью, получающих пособие. Эта программа осуществляется на рабочем месте. Участники программы становятся штатными сотрудниками, согласно Закону о производственных условиях, и работают в отдельно организованных рабочих местах. Они имеют те же права и обязанности, что и работники на обычном рынке труда за исключением случаев, когда речь идет о заработной плате. Поскольку такая категория граждан получает пособие по инвалидности, заработная плата составляет надбавку к пособию. Хотя VTA настроен периодически для оценки возможностей перехода к другой трудовой деятельности, учебе или обычной работе, это редко проводится для людей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Тем не менее, некоторые участники с умственной инвалидностью совмещают работу, организованной этой программой, с рабочими обязанностями на типичном рынке труда один или несколько дней в неделю [9].

Также для людей с умственной инвалидностью в Норвегии существует мера поддержки в форме занятости в центрах дневного пребывания, в которых осуществляется их обучение. Профессиональная область связана с предоставлением услуг в области товаров. Необходимо отметить, что в Норвегии, как и в Швеции до перехода к обычной трудовой жизни обучение людей с когнитивными нарушениями проходит на изолированном рабочем месте [9].

Чтобы повысить адаптацию инвалидов, в частности, с умственными нарушениями к обычной трудовой жизни, как указывают авторы, в Норвегии существует проект «Helt med!» («Все по местам!»). Его цель состоит в том, чтобы трудоустроить таких людей на обычные рабочие места. Организуется такой проект социальными предпринимателями. Проект имеет положительные результаты: с мая 2017 – август 2021 год 132 участника с умственной отсталостью были трудоустроены [6].

Таким образом, в Швеции, Германии и в Норвегии преобладает стратегия «обучение и трудоустройство», так как инвалидам, в частности, с умственными нарушениями, предоставляются отдельные рабочие места, где начинается их рабочий процесс с обучения. Несмотря на большое количество программ поддержки таких граждан, фактически они изолированы от внешних условий работы на рынке труда и остаются без перспектив перейти в нормальный трудовой процесс среди рядовых сотрудников.

Как мы выяснили, большое внимание в современном мире уделяется мерам поддержки и трудоустройства молодежи с умственными нарушениями, далее рассмотрим опыт помощи и содействия вхождению на рынок труда такой категории граждан в нашей стране. Согласно Е.М. Старобиной, Е.О. Гордиевской и М.В. Ряцеву, для инва-

лидов с когнитивными нарушениями организуется социальная занятость, при которой такие граждане выполняют посильную деятельность в трудовых и творческих мастерских. Для участников создаются пробы, на которых оцениваются их предпочтения к виду деятельности и социальному взаимодействию в соответствии с возможностями здоровья, а затем организуются условия для пробного участия. Таким образом, молодежь с когнитивными нарушениями пробует свои возможности в смоделированной практической деятельности и с помощью наблюдения и рекомендации специалистов, им подбирают наиболее подходящий вид деятельности. В перечень видов входят: уборка территорий, работа с товарами (сборка, сортировка, маркировка), участие в театральной деятельности и др. Большое внимание уделяется формированию социальной компетенции, также проводится комплекс мероприятий для развития личностного роста людей с когнитивными нарушениями. Авторы подчеркивают, что социальная занятость направлена на последующее трудоустройство молодежи с когнитивными нарушениями, однако их профессиональная деятельность проходит также как и в большинстве стран Центральной и Северной Европы в изолированных рабочих местах: мастерские при интернатах и центрах социального обслуживания и других учреждениях [4].

Нами сделан вывод, что в России программы поддерживаемого трудоустройства инвалидов, в частности, с умственными нарушениями, как и зарубежом, фактически соответствуют стратегии «обучение и трудоустройство». Сначала таких граждан обучают в специальных мастерских, а затем они осуществляют профессиональную деятельность на изолированном рабочем месте в различных центрах социального обслуживания.

Выводы

В ходе анализа программ и проектов поддержки будущих работников с инвалидностью в странах Северной и Центральной Европы нами выявлено, что в основном они направлены на людей с когнитивными нарушениями, которые являются наиболее уязвленной группой среди людей с другими видами инвалидности. Однако мы предполагаем, что такие меры поддержки могут быть направлены на людей и с другими отягощенными нарушениями.

Проанализировав стратегии трудоустройства молодежи с особенностями развития в четырех странах, нами выявлены различия и сходства в каждой из стран. В Дании и Норвегии создаются временные и актуальные меры поддержки, в частности, проекты. Целями проектов являются встречи с потенциальными работодателями, создание рабочих мест для людей с умственными нарушениями, а также их сопровождение. Например, в Норвегии с помощью проекта «Все по местам» удалось найти работу 132 участникам. Особенностью проектов является то, что это временная мера поддержки, однако такая мера всегда показывает

результат своего действия. Особенностью в Норвегии, Швеции и Германии является создание промежуточного этапа трудоустройства для людей с умственной инвалидностью, не готовых к работе на типичном рынке труда. Для них организуются отдельные рабочие места, на которых осуществляется их обучение. В Норвегии будущих работников отправляют в специализированные центры дневного пребывания, в Германии – мастерские для инвалидов. В Швеции такая форма занятости имеет специальное название – «повседневная деятельность». В России также есть форма поддерживаемого трудоустройства таких граждан в виде социальной занятости, в которой происходит освоение несложных видов деятельности, а также формируется социальная компетенция и навыки межличностного взаимодействия. Однако, также как и зарубежом, инвалиды с умственными нарушениями в нашей стране в основном остаются при такой деятельности в отрыве от реального рынка труда и без получения заработной платы.

Общей тенденцией, характерной как для России, так и зарубежных стран, является замещение стратегии «трудоустройство и обучение» противоположной стратегией, так как рабочие места организуются в удаленных местах, где инвалидов сначала обучают, а затем они работают изолированно от рядовых сотрудников. Можно предположить, что такой путь безусловно оправдывает деятельность вышеперечисленных программ, проектов и курса поддерживаемого трудоустройства, ведь молодые люди с особенностями развития фактически работают и зарубежом они получают зарплату, но существуют и недостаток такой формы занятости. При таких условиях невозможно развивать профессиональные навыки и строить карьеру, также налаживать социальные связи, что противоречит проводимой в Дании, Норвегии и Швеции политики инклюзии инвалидов в нормальный рабочий процесс. В Швеции особенность реализации стратегии «обучение и трудоустройства» состоит в том, что подчеркивается роль образовательного учреждения при организации этого процесса, а именно школы старшей ступени для учащихся с ООП. Обучение учащихся с инвалидностью осуществляется в специализированной школе, а затем они проходят практику в реальных рабочих условиях с возможностью последующего трудоустройства.

Опыт поддерживаемого трудоустройства в странах Центральной и Северной Европы может быть полезным для организации мер поддержки не только молодым людям с особенностями развития, но и рядовым выпускникам, окончившим средние и высшие учебные заведения, нуждающимся в поиске работы и адаптации на рабочем месте.

Заключение

Анализ стратегий трудоустройства молодых людей с инвалидностью в современном мире и его соот-

несение с отечественным опытом позволил выделить следующие перспективные направления его использования в нашей стране.

1. Усиление роли образовательных учреждений в процессе трудоустройства выпускников с инвалидностью. Рекомендуется организация рабочих мест учебными заведениями совместно с работодателями для прохождения практики учащимися, а также их сопровождение и интеграция в коллектив с возможностью последующего трудоустройства.
2. Оказание поддержки работодателям в организации рабочих мест для молодых людей с когнитивными нарушениями. Наш анализ показал, что такая категория граждан является наиболее уязвимой, среди людей с инвалидностью. Рекомендуется создание проектов, как адресной формы поддержки, и их финансирование муниципалитетами для оказания помощи работодателям в процессе трудоустройства работников с умственными нарушениями.
3. Развитие программ поддерживаемого трудоустройства для молодых людей с инвалидностью с возможностью адаптации и обучения непосредственно на рабочем месте, а также создание переходных программ для постепенной интеграции инвалидов в традиционные рабочие условия.
4. Поощрение работодателей и закрепление их прав на законодательном уровне при принятии на работу людей с инвалидностью, в частности, обеспечение налоговыми льготами и финансирование осуществляемой поддержки инвалидов при их адаптации на рабочем месте.

Литература

1. Арбуз А.В. Механизм содействия трудоустройству лиц с ограниченными возможностями здоровья в современных социально-экономических условиях // Вестн. Ом. ун-та. Сер. «Экономика». – 2019. – Т. 17, № 2. – С. 143–156.
2. Козаченко О.В. Трудоустройство инвалидов как одна из социальных проблем // Вестник магистратуры. 2021. № 6–3. С. 82–85.
3. Нацун Л.Н. «Поддерживаемое трудоустройство» инвалидов: обзор мирового опыта // Вестник УрФ У. Серия экономика и управление. 2017. Т. 16, № 4. С. 663–680.
4. Организация социальной занятости инвалидов: Методические рекомендации. Старобина Е.М., Гордиевская Е.О., Рябцев М.В. – М.: – ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г.А. Альбрехта Минтруда России, ООО «ЦИАЦАН» – СПб – 2024 – 81 с.
5. Doose S. Supported employment in Germany // Journal of vocational rehabilitation. 2012. № 37. P. 195–202.
6. Employment and disability – How do we make it work? Nordic Centre for Welfare and Social Issues. 2016–15 p.

7. Evidence Based HRM: What (do) we know about people in workplaces. / Kroon, Brigitte. Open Press Tilburg University, 2021. 295 p.
8. Garrels V., Sigstad H.M.H. Employment for persons with intellectual disability in the Nordic countries: A scoping review. 2021. № 34. P. 993–1007.
9. Gjertsen H., Hardonk S., Ineland J. Work Inclusion for People with Intellectual Disabilities in Three Nordic Countries: The Current Policy and Challenges Scandinavian Journal of Disability Research. 2021. № 23(1). P. 360–370.
10. Rydland H. T., Bentsen H.L., Ervik R., Gronning K., Islam K., Kjerstad E., Linden T.S. Promoting labour market inclusion of the chronically ill: a scoping review of Scandinavian countries' efforts// Scandinavian Journal of Public Health. 2022. P. 1–11.
11. Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education – Literature Review//European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. 64 p.

STRATEGIES FOR THE ENTRY OF YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS INTO THE LABOR MARKET IN THE MODERN WORLD

Kuznetsova N.V.

State University Management

The purpose of the study is to analyze employment strategies for youth with developmental disabilities in Denmark, Norway, Sweden and Germany. The article discusses the following issues: strategies “training and placing”, “placing and training”; the content of programs, projects and courses as measures to support people with disabilities when searching for work and their adaptation in the workplace, similarities and features in the four countries. As a result, it was established that the most specific category among the disabled in the sphere of employment are young people with cognitive impairments. The article analyzes their working conditions and prospects

for entering the labor market. The role of higher education institutions in this process is revealed.

Keywords: youth with special needs, supported employment, training, vocational education, inclusion, adaptation, labor market.

References

1. Arbuz A.V. Mechanism for promoting employment of persons with disabilities in modern socio-economic conditions // Bulletin of Omsk. University. Series “Economics”. – 2019. – Vol. 17, No. 2. – P. 143–156.
2. Kozachenko O.V. Employment of persons with disabilities as one of the social problems // Bulletin of the Master's Course. 2021. No. 6–3. P. 82–85.
3. Natsun L. N. “Supported employment” of persons with disabilities: a review of world experience // Bulletin of UrF U. Series Economics and Management. 2017. Vol. 16, No. 4. P. 663–680.
4. Organization of social employment of persons with disabilities: Methodological recommendations. Starobina E.M., Gordievskaya E.O., Ryabtsev M.V. – M.: – Federal State Budgetary Institution Federal Scientific and Research Center of MSE and R named after. G.A. Albrecht Ministry of Labor of Russia, LLC “CIATSAN” – St. Petersburg – 2024–81 p.
5. Doose S. Supported employment in Germany//Journal of vocational rehabilitation. 2012. No. 37. P. 195–202.
6. Employment and disability – How do we make it work? Nordic Center for Welfare and Social Issues. 2016–15 p.
7. Evidence Based HRM: What (do) we know about people in workplaces. / Kroon, Brigitte. Open Press Tilburg University, 2021. 295 p.
8. Garrels V., Sigstad H.M.H. Employment for persons with intellectual disability in the Nordic countries: A scoping review. 2021. No. 34. P. 993–1007.
9. Gjertsen H., Hardonk S., Ineland J. Work Inclusion for People with Intellectual Disabilities in Three Nordic Countries: The Current Policy and Challenges Scandinavian Journal of Disability Research. 2021. No. 23(1). P. 360–370.
10. Rydland H. T., Bentsen H.L., Ervik R., Gronning K., Islam K., Kjerstad E., Linden T.S. Promoting labor market inclusion of the chronically ill: a scoping review of Scandinavian countries' efforts // Scandinavian Journal of Public Health. 2022. P. 1–11.
11. Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education – Literature Review//European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. 64 p.

Особенности восприятия учебного текста по биологии обучающимися колледжа

Быстрова Ирина Валерьевна,

старший преподаватель кафедры общей биологии и фармации. Университет «Синергия», г. Москва. (Россия), старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Российский государственный университет социальных технологий

Ягодковская Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей биологии и фармации. Университет «Синергия»

Балобанова Наталья Петровна,

заведующая кафедрой общей биологии и фармация, кандидат биологических наук, доцент Университет «Синергия»
E-mail: 238@mail.ru

В статье рассматривается вопрос, каким образом обучающиеся колледжа могут воспринимать биологический текст. Для понимания данного вопроса были проанализированы ведущие типы мышления и каналы восприятия у обучающихся колледжа. Для изучения данного вопроса были отобраны методики и проведен контент – анализ на основе письменно изложенного учебного текста по биологии. Исследование проводилось на базе колледжа Московского университета «Синергия». Участвовало 295 обучающихся в возрасте 15–17 лет по 9 разным направлениям. В результате исследования было выявлено, что ведущий тип мышления и канал органа чувств оказывают влияние на восприятие обучающимися колледжа учебного текста по биологии.

Ключевые слова: биологический текст, каналы восприятия, органы чувств, обучающиеся колледжа, профиль мышления.

Введение

В настоящее время наблюдается тенденция к снижению усвоения знаний обучающихся в колледжах по непрофильным дисциплинам. Мы предположили, что обучающиеся, для которых биология является непрофильной дисциплиной, не могут усваивать биологический материал или совсем его не читают. Поэтому, при проведении исследования, нас интересовало, каким образом происходит восприятие учебного текста по биологии у обучающихся колледжа. В данной статье под восприятием будем понимать непосредственно-чувственное отражение окружающего мира человеком [1]. Освоение знаний не сводится к восприятию и запоминанию. Оно требует мыслительной деятельности, соответствующей содержанию понятий [2]. Процесс восприятия связан с одним из психических процессов, таким как мышление. Мышление – процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности [3]. В результате мышления складываются понятия. Понятия возникают, существуют и выражаются в слове, в речи [2]. Из понятий складывается понимание данного текста. Дризде Т. М определяла «...текст... как систему коммуникативно-познавательных элементов, функционально объединенных в единую замкнутую иерархическую содержательно-смысловую структуру...» [4]. Восприятие текста зависит от развития речевой деятельности и умения интерпретировать этот текст. При восприятии адресат (обучающийся) понимает замысел автора, преломляя его через призму своих представлений [5]. Процесс понимания текста можно разделить на четыре уровня: первый уровень – понимание темы, второй уровень – понимание содержания, третий уровень – понимание основной мысли, четвертый уровень – понимание образа текста [6]. Обучающиеся получают информацию благодаря работе сенсорных систем, которые воспринимают и обрабатывают поступающую информацию. Выделяют три главных входных канала информации: зрительный (визуальный), слуховой (аудиальный) и тактильно-двигательный (кинестетический). С помощью этих ведущих каналов воспринимается, в том числе, и учебная информация, на основе которой усваиваются теоретические знания, приобретаются умения и отрабатываются практические навыки [7]. Поэтому, целью данного исследования было определить у обучающихся типы мышления и ведущие каналы органов чувств, чтобы понять, каким образом происходит восприятие учебного

текста по биологии и выявить возможные трудности в понимании текста.

Методика проведения исследования

Для данного исследования были отобраны методики: тест на мышление и креативность Методика «Профиль мышления» позволяет определить уровень развития каждого из четырех базовых типов мышления: предметного, образного, знакового, символического, а также креативности. Основывается на теоретических положениях Джерома Брунера [8], диагностика доминирующей перцептивной модальности С.А. Ефремцевой. Методика «Ведущий орган чувств» предназначена для определения ведущей репрезентативной системы (предпочитаемого канала восприятия информации): зрительной, слуховой, кинестетической. (<https://psytests.org/trait/modEFR.html>). Для анализа биологического текста [9] был применен контент – анализ.

Результаты исследования

Исследование проводилось на базе колледжа Московского университета «Синергия», в котором приняло участие 295 обучающихся 1 курса по направлениям: воспитатель детей дошкольного возраста, учитель начальных классов, программирование, оператор беспилотных летательных аппаратов, информационные системы и технологии, стоматология, специалист по анимации и анимационному кино, дизайн, право и организация социального обеспечения. Исследование проводилось в начале практического занятия по биологии. Обучающиеся сначала выполняли тесты по отобранным методикам, а затем им был предложен небольшой текст из учебника по биологии. Объем текста составил 163 слова. Материал текста не был абсолютно новым и был логически связан с уже знакомым для них материалом по биологии. Обучающиеся в течение 5 минут читали предложенный текст, а затем должны были письменно изложить данный текст. Для анализа полученных работ применялся контент-анализ, который включал следующие параметры: полнота изложения материала, использование терминологии, понимание смысла прочитанного. Каждый параметр оценивался по трехбалльной шкале. Отсутствие ответа, или абсолютное непонимание прочитанного текста оценивалось в 0 баллов (Таблица 1.).

Таблица 1. Результаты анализа биологического текста (n=295)

Направления подготовки (n=295)	Полнота написания текста (0-3)	Общее понимание текста (0-3)	Использование биологических терминов (0-3)
Воспитатель детей дошкольного возраста(n=8)	1,2	0,6	1
Учитель начальных классов (n=25)	1,8	0,9	0,6

Окончание

Направления подготовки (n=295)	Полнота написания текста (0-3)	Общее понимание текста (0-3)	Использование биологических терминов (0-3)
Стоматология (n= 31)	1,2	0,8	0,7
Право и организация социального обеспечения (n=29)	1,1	0,5	0,5
Дизайн (n=48)	0,8	0,8	0,7
Программирование (n=50)	0,9	0,7	0,7
Оператор беспилотных летательных аппаратов (n=24)	1,1	0,9	0,9
Информационные системы и технологии (n=26)	1,5	1,4	1,3
Специалист по анимации и анимационному кино(n=54)	0,8	0,6	0,6

Из полученных результатов следует, что общий уровень понимания, полнота изложения и использование терминологии в данной выборке не очень высок по сравнению с обучающимися по направлениям учитель начальных классов и информационные системы в технологии. Обучающиеся данных направлений более полно смогли изложить биологический текст с использованием биологических терминов по сравнению с остальными. Поэтому, необходимо было понять через какой ведущий орган чувств обучающиеся колледжа воспринимают биологический текст. Результаты представлены в процентах (Таблица 2.).

Таблица 2. Результаты по методике «Ведущий орган чувств» (n=295)

Направления подготовки (n=295)	Визуалы (%)	Аудиталы (%)	Кинестетики (%)
Воспитатель детей дошкольного возраста(n=8)	38	50	38
Учитель начальных классов (n=25)	60	84	48
Стоматология (n= 31)	65	68	48
Право и организация социального обеспечения (n=29)	66	69	34
Дизайн (n=48)	31	13	6
Программирование (n=50)	30	60	14
Оператор беспилотных летательных аппаратов (n=24)	21	42	21
Информационные системы и технологии (n=26)	38	31	19
Специалист по анимации и анимационному кино(n=54)	30	56	26

В данной репрезентативной выборке ведущим каналом восприятия обучающихся разных направлений колледжа, в основном, является аудиальный, то есть многие воспринимают информацию и тексты через орган слуха. Для большинства об-

учающихся по направлению дизайн и информационные системы и технологии ведущим каналом восприятия, в основном, является визуальный, то есть усвоение информации и материала происходит через зрительный орган.

При восприятии информации и материала (текста), помимо ведущего канала восприятия, значимым является мышление обучающихся. По методике «Профиль мышления» [8] были получены результаты обучающихся с высоким уровнем развития типов мышления. Результаты представлены в процентах (Таблица 3.).

Таблица 3. Результаты по методике «Профиль мышления» (n=295)

Направления подготовки (n=295)	Предметное мышление (%)	Символическое мышление (%)	Знаковое мышление (%)	Образное мышление (%)	Креативность (%)
Воспитатель детей дошкольного возраста (n=8)	25	-	38	38	50
Учитель начальных классов (n=25)	20	12	64	72	44
Стоматология (n=31)	26	26	48	55	32
Право и организация социального обеспечения (n=29)	24	21	52	55	41
Дизайн (n=48)	23	23	23	31	19
Программирование (n=50)	36	48	32	48	18
Оператор беспилотных летательных аппаратов (n=24)	54	46	25	25	17
Информационные системы и технологии (n=26)	31	23	31	46	46
Специалист по анимации и анимационному кино (n=54)	35	7	37	76	57

Высокий процент креативности в данной выборке имелся у обучающихся по направлению воспитатель детей дошкольного возраста и информационные системы и технологии. Предметное мышление имеют обучающиеся по направлению операторы беспилотных летательных аппаратов. Символическим мышлением наделены обучающиеся по направлению программирование. У всех остальных обучающихся в данной выборке преобладает образное мышление, что соответствует художественно-образному складу ума.

Обсуждение результатов

Обучающиеся по профилю учитель начальных классов в данной выборке имеют образное и зна-

ковое мышление и, в основном, воспринимают информацию на слух (аудиалы-84%,) и через орган зрения (визуалы-60%). Будущие учителя начальных классов обладают художественным и гуманитарным складом ума и поэтому могут воспринимать информацию как устную, так и письменную, что подтверждено высоким результатом изложения полноты биологического текста. Обучающиеся по направлению информационные системы и технологии обладают креативностью. Они склонны к нестандартным способам решения задач, способны к оригинальным и нестандартным действиям, открытию нового, созданию уникальных продуктов [8]. Помимо креативности в данной группе имеются обучающиеся с образным мышлением- художественным складом ума и с преобладанием визуального канала восприятия, что в совокупности, скорее всего, помогло им понять предлагаемый текст и более полно его изложить письменно с применением биологических терминов. Обучающиеся, у которых преобладает образное мышление и восприятие информации происходит через орган слуха (аудиалы), видимо, им сложно визуально воспринимать информацию в виде биологического текста. Поэтому некоторые обучающиеся по направлению право и организация социального обеспечения, программирование, специалист по анимации и анимационному кино не смогли письменно изложить текст и отказывались что-либо писать.

Таким обучающимся рекомендуется развивать визуальный канал восприятия и после прочтения учебного текста уметь его пересказывать письменно, а затем устно.

При восприятии биологического текста большинству обучающихся колледжа понадобилось более пяти минут для запоминания и изложения предложенного текста. Только 15% обучающихся данной выборки смогли полно изложить текст и использовать биологическую терминологию. 37% обучающихся после прочтения биологического текста не смогли или отказались излагать предложенный текст. Дополнительно был проведен устный опрос на усвоение биологического текста. Результат показал, что обучающиеся, которые не смогли или отказались написать изложение так же не смогли устно пересказать предложенный текст. Это говорит о том, что обучающиеся колледжа не имеют навыка самостоятельной подготовки по биологии, так как биология относится к непрофильным дисциплина, к которой не нужно готовиться.

Основные результаты и выводы

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы.

Обучающиеся, у которых преобладает визуальный канал восприятие лучше справились с изложением биологического текста по сравнению с обучающимися, которые воспринимают информацию через орган слуха (аудиалы).

61% обучающихся из данной выборке, воспринимающие информацию через орган слуха (аудиалы) не смогли понять и воспроизвести письменно биологический текст с терминами.

Также, сложность в изложении текста наблюдалась у 53% обучающихся от выборки, имеющим образное (художественное) мышление.

Большинство обучающихся по направлению дизайн данной выборки, у которых ведущим каналом восприятия является орган зрения (визуалы) и имеющим образное мышление не смогли полностью изложить текст.

Следовательно, в учебной работе преподавателям необходимо уделять внимание формированию и развитию навыков работы с текстом, с учетом особенностей восприятия и мышления обучающихся.

При подготовке к занятиям обучающиеся колледжа мало времени проводят за чтением учебного текста по непрофильным дисциплинам и, поэтому не владеют навыком изложения текста и терминологией по биологии.

Литература

1. Большая Российская энциклопедия [Текст]: [в 30 т.] / научно-редакционный совет: председатель – Ю.С. Осипов и др. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2004-. – 30 см.; ISBN 5-85270-320-6
2. Новиков А.М. (д-р пед. наук) Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков; Рос. акад. образования, Ин-т теории и истории педагогики. – Изд. 2-е, стер.. – Москва: ЭГВЕС, 2013. – 267 с. ил.; 21. – ISBN 978-5-906-29401-2.
3. Общая психология: словарь / под ред. А.В. Петровский. – Москва: Пер Сэ = Per Se, 2005. – 250 с. – (Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 томах). – Общ. алф. указ.: с. 243–248; Список авт. ст.: с. 249–250. – ISBN 5-929201-36-6. – ISBN 5-929201-37-4. – ISBN 5-926803-24-1
4. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Пробл. семиосоциопсихологии/ Т.М. Дридзе; Отв. ред. И.Т. Левыкин. – Москва: Наука, 1984. – 268 с.
5. Куницына, О.М. Активная роль адресата при восприятии поликодового текста / О.М. Куницына // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2021. -№ 7 (849). -С. 98–106.
6. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
7. Спиридонова Е.А. Учёт ведущего канала восприятия информации в процессе технологического образования школьников [Электрон-

ный ресурс] // Образование в современном мире. 2018. С. 333–340. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-03/spiridonova_e.a.pdf

8. В. А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец. Практикум по психологии профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2001
9. Константинов В.М. Общая биология: учебник для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования / В.М. Константинов, А.Г. Резанов, Е.О. Фадеева; под ред. В.М. Константинова. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с. ISBN 978-5-7695-4859-8

PECULIARITIES OF PERCEPTION OF THE BIOLOGY TEXT BY COLLEGE STUDENTS

Bystrova I.V., Yagodovskaya I.V., Balobanova N.P.

Synergy University, Russian State University of Social Technologies

The article examines the question of how college students can perceive a biological text. To understand this issue, the leading types of thinking and channels of perception among college students were analyzed. To study this issue, methods were selected and a content analysis was carried out based on a written educational text on biology. The study was conducted on the basis of the college of the Moscow University "Synergy". 295 students aged 15–17 participated in 9 different areas. As a result of the study, it was revealed that the leading type of thinking and the channel of the sensory organ influence the perception of biology text by college students.

Keywords: biological text, channels of perception, sensory organs, college students, thinking profile.

References

1. The Great Russian Encyclopedia [Text]: [in 30 volumes] / Scientific and editorial board: Chairman – Yu.S. Osipov et al. Moscow: The Great Russian Encyclopedia, 2004. 30 cm.; ISBN 5-85270-320-6
2. Novikov A.M. (Doctor of Pedagogical Sciences) Pedagogy: a dictionary of the system of basic concepts / A.M. Novikov; Russian Academy of Sciences. education, Institute of Theory and History of Pedagogy. – 2nd Ed., revised. Moscow: EGVES, 2013. 267 p. ill.; 21. ISBN 978-5-906-29401-2.
3. General Psychology: dictionary / ed. by A.V. Petrovsky. Moscow: Per Se = Per Se, 2005. 250 p. (Psychological lexicon. An encyclopedic dictionary in 6 volumes). – General alf. decree: pp.243–248; List of authors: pp.249–250. – ISBN 5-929201-36-6. – ISBN 5-929201-37-4. – ISBN 5-926803-24-1
4. Dridze T.M. Textual activity in the structure of social communication: Prob. Semiosociopsychology/ T.M. Dridze; Ed. by I.T. Levykin. Moscow: Nauka Publ., 1984. 268 p.
5. Kunitsyna, O.M. The active role of the addressee in the perception of a polycode text / O.M. Kunitsyna // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities. – 2021. -№ 7 (849). – Pp. 98–106.
6. Zimnaya I.A. Linguopsychology of speech activity. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO MODEK, 2001. 432 p.
7. Spiridonova E.A. Accounting for the leading channel of information perception in the process of technological education of schoolchildren [Electronic resource] // Education in the modern world. 2018. pp. 333–340. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-03/spiridonova_e.a.pdf
8. V. A. Ganzen, K.B. Malyshev, L.V. Oginets. A workshop on the psychology of professional activity. St. Petersburg: Peter, 2001
9. Konstantinov V.M. General biology: a textbook for students. educated. institutions of sred. Prof. education / V.M. Konstantinov, A.G. Rezanov, E.O. Fadeeva; edited by V.M. Konstantinov. – 5th ed., ster. – M.: Publishing center "Academy", 2008. 256 p. ISBN 978-5-7695-4859-8

Лингвокультурология в обучении иностранным языкам: влияние культуры на языковую практику

Девальер Мария Николаевна,

кандидат культурологии, старший преподаватель, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
E-mail: mari_devalier@mail.ru

Баранова Ирина Вячеславовна,

кандидат пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский университет МВД России
E-mail: irina116@mail.ru

Лингвокультурология исследует то, как национальный язык отражает материальную и духовную культуру, воздействующую на формирование языковой личности. Исследование сосредоточено на том, как культура влияет на языковую практику при обучении иностранным языкам. Значимость данной проблематики заключается в необходимости овладения знаниями о культуре страны изучаемого языка. При обучении иностранному языку как инструменту межкультурного общения акцентируется культурный контекст и разрабатываются действенные подходы, способствующие эффективному усвоению материала. Научные изыскания в области лингводидактики указывают на значимость изучения иностранного языка с опорой на антропоцентрический принцип, согласно которому человек находится в центре образовательной парадигмы, при этом учитываются его культурные особенности. Среди наиболее эффективных методов и приёмов следует назвать метод концептуального анализа, приём коллажирования, дидактическую и ролевую игру, а также учебную аналогию.

Ключевые слова: лингвокультурология, линвокультурологическая компетенция, иностранный язык, метод, межкультурная коммуникация, образ-концепт.

Введение

Лингвокультурология как отдельная научная дисциплина, возникла на основе культурологического подхода к изучению иностранных языков. Она объединила в себе достижения этно- и социолингвистики, страноведения и культурологии, но самое главное – рассматривает язык как отражение культуры (Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров В.В. Воробьев, Н.Б. Ишханян, В.И. Карасик, В.А. Маслова, В.Н. Телия, И.И. Халеева и др.). Изучая ценностно-смысловое ядро языка, лингвокультурология показывает, как отличительные черты отдельной культуры находят выражение в характерных особенностях языковой практики. Нередко именно незнание лингвокультурных аспектов является причиной коммуникативных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, изучающие иностранный язык, при реальном общении с носителями языка.

В связи с этим одной из ключевых задач лингвокультурологии в образовании является формирование и развитие лингвокультурологической компетенции обучаемых. Важное место в учебном процессе занимает знакомство студентов с культурой и традициями страны изучаемого языка.

Существуют различные причины, по которым учащиеся выбирают изучение иностранного языка. Рассмотрим наиболее распространенные варианты, которыми руководствуются учащиеся, на примере студентов, изучающих русский язык как иностранный. Одной из самых веских причин является стремление повысить свои шансы на трудоустройство и выделиться на рынке труда. Жители стран СНГ часто выбирают русскоязычное образование для карьерных возможностей в российских компаниях, которые предлагают более привлекательные условия труда, или ради перспективы переезда в Россию для самореализации. Аналогично, финансовые стимулы привлекают граждан Турции и других курортных стран, где знание русского языка открывает доступ к высокооплачиваемым должностям в туристической сфере и дает возможности для профессионального роста. В Китае и Индии растущий интерес к изучению русского языка объясняется усилением торгово-экономических связей и активным развитием новых совместных проектов, число которых заметно увеличивается в последнее время.

Не менее популярной причиной является необходимость в общении. Русский язык активно используется учеными во всем мире; в международной базе данных Web of Science Core Collection он стабильно занимает пятое место по числу науч-

ных публикаций. Кроме того, русскоязычное сообщество геймеров признано одним из крупнейших и наиболее влиятельных в мире.

Частой причиной для изучения русского языка является интерес к богатой культуре России. Произведения таких классиков, как Ф.М. Достоевский и Л.Н. Толстой, пользуются огромной популярностью в разных странах, и неудивительно, что многие стремятся читать их в оригинале, чтобы полностью ощутить глубину и красоту этих текстов. Помимо знакомства с классической русской литературой, многие люди начинают проявлять интерес к истории России, а также к ее музыкальному, театральному и изобразительному искусству. Чтобы по-настоящему понять и оценить эти аспекты культуры, важно владеть русским языком.

Одной из существенных проблем является то, что при изучении иностранного языка у студентов может появляться языковой барьер и страх общения. Это связано с различными психологическими факторами. Трудности также связаны с культурным барьером, когда родная и чужая культуры пересекаются. Это может привести к неправильному пониманию информации в процессе межкультурного взаимодействия. Ошибки в культурном поведении иностранцев часто воспринимаются более негативно, чем языковые неточности. Понимание культурных норм и традиций позволяет избежать таких ошибок, делая процесс интеграции более успешным. Поэтому обращение к лингвокультурологии является актуальным и требует дальнейшего изучения в рамках освоения культурных сведений о стране изучаемого языка.

При лингвокультурологическом подходе «доминирующим является не простое изучение взаимодействия языковых, этнокультурных и психологических факторов или опора на предметно-понятийную сферу культуры в учебном описании и преподавании языка, а целостное теоретико-описательное исследование объектов как функционирующей системы культурных ценностей, отражаемых в языке, и контрастивный анализ лингвокультурологических сфер разных языков на основе теории лингвистической относительности (гипотеза Э.Сепира -Б.Уорфа), концепции, согласно которой структура языка и системная семантика его единиц коррелируют со структурой мышления и способом познания внешнего мира у того или иного народа» [1, с. 4]. Таким образом, лингвокультурологический подход является частью антропологической тенденции, которая характерна для современной российской науки. При таком подходе в фокусе внимания исследователя не «основные» явления культуры, а «периферийные», с выраженным прагматическим аспектом, т.е. языковые факты анализируются в связи с культурной деятельностью человека. Левон Абрамян отмечает: «...показательно смещение исследовательских интересов в фольклористике: все меньше внимания уделяется таким классическим фольклорным формам, как былины, исторические песни, сказки и все больше – анекдотам, спонтанным расска-

зам, страшилкам и другим, прежде периферийным жанрам» [2].

В рамках методики преподавания ИЯ, большое внимание уделяется развитию социокультурной компетенции учащихся. При этом учащимся необходимо:

- знать культуру, обычаи и традиции страны изучаемого языка;
- понимать национальные особенности, заложенные в языковых выражениях;
- ориентироваться в этических нормах, учитывая культурное разнообразие страны;
- применять полученные знания в общении.

В этом контексте необходимо отметить, что методика преподавания иностранного языка носит междисциплинарный характер. Для развития вышеупомянутых навыков используются материалы не только из сферы лингвокультурологии, но и из таких областей, как страноведение и межкультурная коммуникация.

В последнее время в практике преподавания иностранных языков стало популярным использовать на уроках «периферийные жанры»: яркие и запоминающиеся рекламные тексты, кулинарные рецепты, карикатуры, юмористические рассказы. Эти материалы помогают сделать занятия более интересными и эффективными, а также сформировать у студентов целостное представление о мире и глубже понять особенности национального мировосприятия.

Данной проблематике посвящены исследования Дигина О.Л., Манерко К.В., Го Ю, Журавлевой Е.А., Гончаровой Е.И. и др. Исследования данных авторов проливают свет на ключевые лингвокультурологические аспекты современной лингводидактики.

Например, важность включения культурологических материалов в обучение иностранному языку и обсуждение методов развития лингвокультурологической компетенции раскрываются в статье О.Л. Дигиной. Формирование у студентов вторичной языковой личности в процессе изучения иностранного языка невозможно без глубокого понимания этнолингвистики, социоллингвистики и культуры его носителей. Именно лингвокультурологический подход позволяет наиболее эффективно учитывать данные аспекты при преподавании ИЯ [3].

В исследовании Манерко К.В. анализируется развитие навыков культурологической направленности и обсуждается становление лингвокультурологии как науки. Особое внимание уделено социокультурной компетентности в обучении иностранному языку и возможным проблемам при недостатке культурологической подготовки. Средствами достижения компетенции выделяется текст как ключевая коммуникативная единица, а также уроки-праздники, которые знакомят с культурой носителей языка. Отмечена важность тщательного отбора материалов, особенно при изучении лексики [4].

Методические подходы к изучению глаголов с учетом связи языка и культуры в обучении рус-

скому языку, как иностранному рассматриваются исследователем Го Ю. В работе определяется понятие лингвокультурологии и предлагаются методы изучения глаголов движения для китайских студентов. Автор указывает, что проблемы в усвоении русских глаголов движения можно решить, проводя уроки, которые учитывают взаимодействие языка и культуры и предполагают задания, отражающие национальные особенности русского народа [5].

В работе Гончаровой Е.И. поднимается важный вопрос о значимости культурно-эстетического воспитания в высших учебных заведениях. Автор подчёркивает, что подготовка специалистов в области русского языка как иностранного требует не только освоения языковых дисциплин, но и глубокого понимания культуры страны изучаемого языка. Культурно-эстетическое воспитание в учебной аудитории осуществляется через знакомство с образами русского изобразительного искусства. Такой подход позволяет обучающимся не только сформировать собственное мировоззрение, но и развить эстетический вкус, что, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию и осмыслению культуры изучаемого языка [6].

Анализ компонентов лингвокультурологической компетенции позволяет выделить ряд принципов в изучении нового языка:

- 1) учитывать межкультурные различия в этнопсихологии;
- 2) принимать во внимание национальные особенности языковой ментальности;
- 3) соотносить значения языковых единиц с концептами национальной культуры;
- 4) обучать иностранному языку через диалог культур;
- 5) рассматривать культурную составляющую языка в лексике и фразеологии.

При обсуждении этих принципов важно отметить межкультурные различия, такие как религиозные основы, базовые ценности, менталитет и этнические стереотипы, которые формируют национальное мировосприятие. В языковом видении мира лексика и фразеология играют ключевую роль, а культурные коннотации, связанные с фоновыми знаниями, требуют особого внимания преподавателей ИЯ. Как отмечалось в работе «Диалог культур в литературно-кинематографическом пространстве», любой текст, включая медиатексты и фильмы, служит основой для диалога между культурами [7]. Ключевым аспектом такого общения является понимание. В процессе обучения иностранному языку необходимо сосредоточиться на том, чтобы помочь учащимся осознать уникальности другой культуры, опираясь на знания из области лингвокультурологии [8].

Методы

Наряду с общеизвестными и распространёнными методами мы предлагаем использовать следующие методы:

1. Метод концептуального анализа в обучении иностранному языку включает анализ и обсуждение основных идей, тем и концептов, которые присутствуют в языке. Данный метод помогает учащимся осознать, как язык отражает культурные и социальные аспекты, а также как он используется для передачи определенных закодированных культурных смыслов. Мы предлагаем реализовать этот подход через анализ рекламных текстов.

2. Коллажирование – приём, при котором различные материалы (изображения, тексты, вырезки из журналов, фотографии и другие элементы) комбинируются для создания нового произведения. В контексте изучения иностранного языка этот метод позволяет учащимся визуализировать свои знания, связывая слова, фразы и культурные элементы в единое целое. Далее мы рассмотрим применение техники коллажирования при работе с кулинарным текстом на уроке ИЯ.

3. Игровая методика: дидактическая игра и ролевая игра

4. Учебная аналогия – это метод, при котором учащиеся сопоставляют новое знание с уже известным, чтобы облегчить понимание и запоминание. Этот прием может быть использован для объяснения лексики, грамматики, культурных аспектов и других элементов языка.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим более подробно использование данных методов с лингвокультурологической позиции.

Как отмечает Л.И. Харченкова, в когнитивной лингвистике активно используется понятие концепта, тогда как в лингвоантропологии наиболее распространенным является понятие «языковой образ-концепт» [9, с. 65], которое в исследовании Л.Б. Никитиной определено, как «отображенная в языке культурно и психологически детерминированная ментальная сущность» [10]. Обучение иностранному языку с использованием лингвокультурологического подхода предполагает, что семантика «языкового образа-концепта» не просто объединяет информацию об образе-концепте, а, дополняя друг друга, создаёт целостную этнолингвистическую картину иной культурной среды.

Проанализируем образ-концепт Золушка, который широко используется в отечественной и зарубежной рекламе.

И.С. Тургенев обратился к популярной в западноевропейской культуре сказке, название которой писатель перевел как «Замарашка» (фр. Cendrillon, англ. Cinderella, нем. Aschenputtel). Однако имя «Замарашка», как до этого Синдрильона, тоже не прижилось. В русском языке слово «Золушка» стало известно в конце 1893 года, когда состоялась премьера одноимённого балета по сказке Шарля Перро. Сюжет сказки основан на одном из самых известных «бродячих сюжетов», который можно встретить в фольклоре разных культур, самой ранней версией принято считать древнеегипетский вариант сказки.

Парадигма словарных толкований содержит часто упоминаемые коннотации «нелюбимая дочь», «притесняемая» [11], «незаслуженно обижаемая», «безответная и нелюбимая падчерица» [12], «девушка, испытывающая несправедливое к себе отношение» [13], которые не отражаются в современном креолизованном пространстве, однако являются актуальными для носителей культуры, что подтверждается ассоциативными реакциями респондентов и примерами частотной сочетаемости концепта.

Ассоциативное поле концепта включает гендерные, родственные, оценочные реакции: *мачеха, туфелька, бал, принц, волшебница, фея, сказка, платье, карета, тыква, принцесса, девушка, падчерица, сёстры, крысы, полночь, уборка, красота, крёстная, мультик, мультфильмы, потерянная, зола, кучер, превращение, дворец, туфля, сажа, служанка, красавица, отчим, волшебство, сказки, хрусталь, орешек, золотка, чудеса, ножка, платьице палочка, башмак, Пастернак, упряжка, полночь, царевна, персонаж, обувь, лошадь, королева, король, чудо*.

Золушка входит в парадигму слов, имеющую родовое сочетание «незаслуженно обиженная падчерица». В данную парадигму входят слова/персонажи русских и зарубежных сказок: падчерицы со злой мачехой – Настенька из «Морозко», молодая царевна из «Сказки о мёртвой царевне и семи богатырях», Василиса Прекрасная, Белоснежка.

В Национальном корпусе русского языка встречается 417 вхождений.

Мифологема концепта «Золушка» базируется на семантике традиционных сельскохозяйственных языческих обрядов, сопряженных с ритуалами инициации, о чем свидетельствует подчеркиваемая в образе Золушки неумытость (как атрибут-указатель на пребывание в ином/загробном мире, из которого героиня сможет вырваться, полностью изменив габитарные показатели и статусную роль). Такие дифференциальные признаки концепта как одежда, обувь, дополнительные атрибуты в процессе инициации меняются на противоположные, положительно оцениваемые. При этом в русскоязычных текстах дифференциальные признаки многообразны и все они активно используются в креолизованных текстах, тогда как в немецкоязычной традиции единственным дифференциальным признаком является хрустальная туфелька (башмачок). Так, наиболее популярным дифференциатором выступает именно хрустальная туфелька как определяющий сказку элемент, общий для всех культур. Отсюда следует вывод, что мотив туфельки, как переходный этап жизни от худшего к лучшему, отражает позитивные настроения рекламодателей, при этом намекая на социологема: трансформацию социальной обездоленности в «счастливый конец».

Социологема концепта заключена в интерпретации социальной обездоленности, отчужденности и бедственного социально-экономического по-

ложения сказочной героини, что объединяет образ Золушки с парадигмой социально-отчужденных персонажей (младшие братья и сестры, сироты, падчерицы, пасынки и пр.), которые, согласно сюжетному развитию текста волшебной сказки проходят трансформацию от типа «героя-жертвы» до «царевны/победителя».

В процессе анализа мы опирались на концепцию рекламного образа, предложенную А.Л. Ямпольской. Согласно данной концепции, рекламный образ состоит из нескольких элементов. В центре находится объект рекламы – товар или услуга, Ямпольская определяет его, как ядро, вокруг которого располагаются различные смысловые слои, которые условно можно разделить на три смысловые группы:

- личностное пространство – представляет собой субъективное восприятие товара или услуги, основанное на личном опыте и знаниях;
- сенсорное пространство – охватывает вкусовые и тактильные ощущения, связанные с объектом рекламы;
- ситуативное пространство – это представление о том, как товар или услуга взаимодействует с другими предметами [14].

Реклама на Рис. 1. построена на референции к прецедентному имени (Золушка).

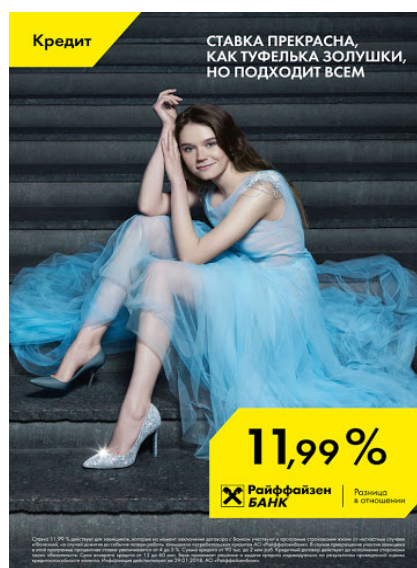


Рис. 1. Реклама Райффайзен БАНК

Ядром выступает реклама услуги – кредитование. *Сенсорное пространство* представлено в виде тактильного ощущения. Слоган «Ставка прекрасна, как туфелька Золушки, но **подходит** всем» подчеркивает ощущение комфорта при сравнении низкой процентной ставки с идеально подходящей обувью. В данном случае активизируются ассоциации приятного тактильного ощущения с удобной туфелькой, которые переносятся на предложение кредита с низкой процентной ставкой.

Ситуативное пространство рекламного образа демонстрирует доступность услуги в действии, акцентируя ключевые преимущества предлагаемой ставки: «...подходит всем. Кредит. Райффайзен БАНК – 11,99%».

Личностное пространство репрезентируется образом известного положительного персонажа Золушки, что помогает создать эмоциональную связь с аудиторией. Героиня сказки символизирует удачу, что косвенно переносится на рекламируемый кредит. Слоган подчеркивает, что выгодная ставка доступна всем желающим, т.е. реклама обращается к коллективному опыту и знаниям аудитории, используя узнаваемый образ для создания доверия и положительных ассоциаций.

Следующим рассмотренным образом-концептом является мифологический персонаж Змей-Горыныч.

Этимологически наименование данного сказочного героя может быть проанализировано через составные части компонентов нейминга. Первый компонент имени – производное от той же основы зым-, что и земля (букв. «ползущий по земле»). Второй компонент связывают с: 1) гореть и 2) гора (Змей Горыныч – «обитатель пещер, уходящих в неизведанные глубины гор»), причем второй компонент имени в понятийной картине воспринимается как своеобразное отчество персонажа.

Понятийная характеристика сводится к словарному толкованию концепта: ЗМЕЙ-ГОРЫНЫЧ, змея-горыныча, м. Народно-поэт. Крылатое чудовище с туловищем змеи, являющееся воплощением зла и насилия [15]. В русских былинах и сказках является олицетворением зла, агрессии, насилия, визуально воплощенном в образе крылатого змея-чудовища с количеством голов, кратном трем.

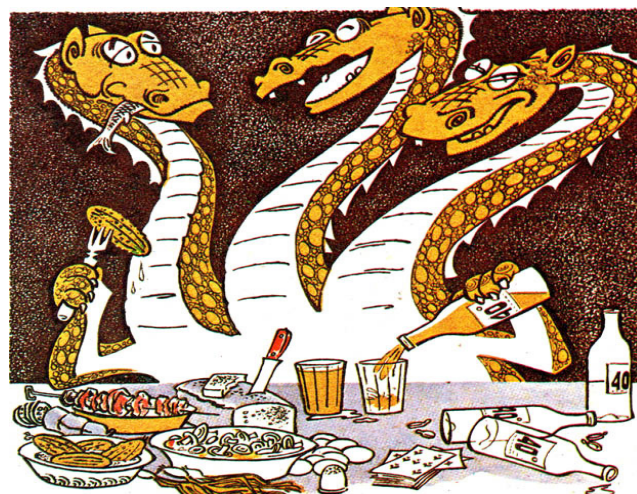
Мифологема Змея-Горыныча восходит к ритуально-обрядовой культуре инициаций, в ходе которых посвященному открывается граница и критерии разграничения полярных понятий – добра и зла, света и тьмы, допустимого и запретного. Согласно В.Я. Проппу, Горыныч выступает в роли антагониста доброго начала и источника испытаний главного героя, проходящего ритуал инициации, что полностью соответствует и социологеме концепта и типу сказочного героя.

Следует отметить, что этнокультурная специфика образа Змея-Горыныча выражена очень четко: данный образ сказочного героя встречается исключительно в русскоязычном эмпирическом материале, тогда как в фольклорных и креолизованных немецкоязычных и англоязычных текстах фиксируется близкий аналог – дракон, змей или василиск.

Отметим, что схема рекламного образа А.Л. Ямпольской, затрагивающая пространства, может применяться и к карикатурам. В качестве примера рассмотрим карикатуру на рис. 2.

Ядром карикатуры в данном случае выступает сам Змей Горыныч. *Сенсорное пространство* описывается через вкусовые ощущения: «...поэтому ты, третья – только *закусываешь!*», накрытый на изображении стол также намекает на вкус. *Ситуативное пространство* выражено изображением застолья, подкрепляемое все тем же вербальным компонентом: «закусываешь». *Личностное про-*

странство также представлено визуальным образом Змея Горыныча, который относится к коллективному сознанию реципиентов.



- Так, сегодня кто-то должен показать нам дорогу домой, поэтому ты, третья – только закусываешь!

Рис. 2. Карикатура

Таким образом, реклама и карикатура могут использоваться как ценный дидактический материал, позволяющий знакомить обучаемых с образами-концептами, репрезентирующими русскую культуру.

Обратимся к лингводидактическим возможностям немецкоязычного кулинарного рецепта. Среди основных методов и приемов, которые могут быть использованы преподавателем при работе с данными текстами можно назвать прием коллажирования, который дает возможность сконцентрировать внимание студентов на ключевом понятии, выделить его и наглядно показать соотношение с ним родственных, сопутствующих ему понятий, раскрыть их содержание. По форме коллаж представляет собой плакат, в центре которого находится ключевое понятие – название блюда, а ниже располагаются понятия-спутники, составляющие его содержательный фон, т.е. ингредиенты (рис 3).

Венский яблочный штрудель (WIENER APFELSTRUDEL)

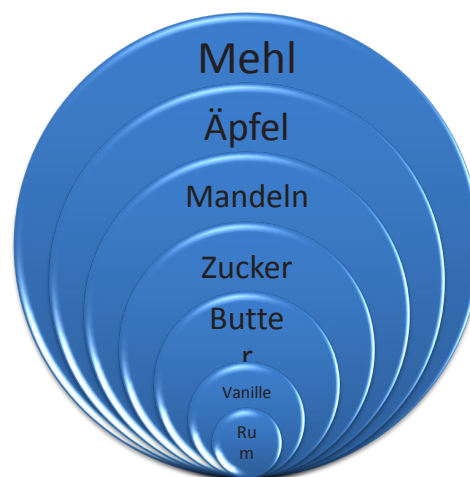


Рис. 3. Рецепт венского штруделя

Использование учебной аналогии является методически оправданным подходом. Он заключается в выявлении общих черт между разными объектами и явлениями в ходе обучения, основываясь на конкретных характеристиках и связях. Например, студентам предлагается представить приготовление блюда на немецком языке, опираясь на знакомый кулинарный рецепт на русском. Альтернативным вариантом может быть сопоставление кулинарных рецептов родной и немецкой культур, что позволяет показать большую детализацию в немецкоязычных рецептах.

Акцент на межкультурном взаимодействии дает возможность предложить решение этнокультуроведческих пропорций, например:

Германия: Братвurst = Россия:?

В арсенале активных методов обучения следует выделить дидактические игры. Они стимулируют интерес обучающихся к получению новых знаний и помогают развивать интуицию в области языка. Для этапа закрепления изученного материала учащимся можно предложить игру под названием «Назови блюдо». Преподаватель или один из учащихся выступает в роли ведущего и озвучивает ингредиенты, характеризующие национальное блюдо. Задача остальных участников – определить, что это за кушанье.

Использование ролевых игр также может быть эффективным при изучении кулинарных рецептов на занятиях по иностранному языку. Например, можно предложить такое задание: «Представьте себя шеф-поваром. Какие инструкции по приготовлению вы дадите своим подчиненным?»

Заключение

Рекомендованные методы к изучению языка помогают глубже погрузиться в культуру страны, что способствует улучшению навыков владения языком. Таким образом, предложенные методы в современном обучении иностранного языка реализуют лингвокультурный подход, который помогает студентам изучать как свою, так и иностранную культуру, понимать межкультурные различия и преодолевать культурные барьеры для эффективного общения [3, 16].

Познание культурных особенностей страны, чей язык изучается, позволяет глубже вникнуть в его явления и факты, обогащая не только лексический запас, но и расширяя языковое восприятие учащихся и развивая их межкультурную компетентность. Это позволит учащимся понять разнообразие много этнического и много религиозного мира. Освоение культуры страны, чей язык изучается, необходимо включать на всех этапах обучения, поскольку без культурного контекста невозможно в полной мере постичь язык.

Таким образом, одним из ключевых аспектов обучения иностранному языку в рамках лингвокультурологического подхода является формирование у учащихся лингвокультурологической компетенции.

Данный подход опирается на антропоцентрические принципы современной лингводидактики и ставит перед собой следующие образовательные задачи: развитие межкультурной компетентности, охватывающей когнитивные навыки и культурную эмпатию; формирование способности к критическому анализу и интерпретации культурных контекстов; воспитание вторичной языковой личности, способной к эффективному взаимодействию с носителями других культур.

В современной лингводидактике лингвокультурологический подход «относят к наиболее результативным, так как он способствует формированию и развитию навыков межкультурного взаимодействия и позволяет создать целостную картину «инойязычной действительности» посредством исследования как языкового, так и внеязыкового содержания избранных для изучения сфер» [17, с. 33].

Литература

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология: (Теория и методы) / В.В. Воробьев. – Москва: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. С. 331.
2. Абрамян Левон Современные тенденции в антропологических исследованиях// Антропологический форум, 2004, № 1, С. 8–13.
3. Дигина О.Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку/ О.Л. Дигина // *Lingua mobilis*. Челябинск: Издательство «Энциклопедия» – 2009. – № 4 (18). – С. 99–105.
4. Манерко К.В. Формирование компетенций социолингвистического уровня: лингвокультурологическая компетентность как способность к эффективному обучению коммуникации на русском языке // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: Сборник научных статей V Международной научно-практической конференции, Курск, 25–26 мая 2023 года. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2023. С. 200–205.
5. Го Ю., Прибылых С.Р. Методика преподавания русского глагола в средней школе КНР // Глобальный научный потенциал. 2024. № 2(155). С. 56–58.
6. Гончарова Е.И. Особенности работы с произведениями изобразительного искусства в иностранной аудитории на занятиях по РКИ / Е.И. Гончарова // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза: материалы IV Межвузовской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 14 декабря 2023 года. – Санкт-Петербург: Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, 2023. – С. 362–366.
7. Харченкова Л.И., Девальер М.Н. Диалог культур в литературно-кинематографическом про-

странстве / Л.И. Харченкова, М.Н. Девальер // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 591.

8. Маркина М.Н. Когнитивно-коммуникационный аспект в преподавании РКИ // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования: Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Астрахань, 14–15 октября 2021 года / Под редакцией З.Р. Аглеевой, Л.Ю. Касьяновой, М.Л. Лаптевой. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2021. С. 203–205.
9. Харченкова, Л.И. Языковые образы-концепты в лингводидактическом контексте / Л.И. Харченкова // Актуальные вопросы филологии и лингводидактики: современные тенденции и перспективы развития: Сборник статей XV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 20 марта 2024 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный гидрометеорологический университет, 2024. – С. 65–72.
10. Никитина Л.Б. Постулаты антропоцентристской семантики // Наука о человеке: гуманитарные исследования, 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postulaty-antropotsentristskoysemaniki?ysclid=lujucua03t642384707>
11. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка: научное издание / Д.Н. Ушаков. – Москва: Буколика, 2008. – С. 1243 URL: <https://gufo.me/dict/ushakov/золушка>
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник, 2000 URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/золушка>
13. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 слов. ст., ок. 250000 семант. единиц: [В 2 т.] / Т.Ф. Ефремова. – Москва: Рус. яз., 2000 URL: <https://gufo.me/dict/efremova/золушка>
14. Ямпольская А.Л. Синонимия как средство создания рекламного образа (экспериментальное исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2009. С. 22
15. Словарь русского языка (Малый академический словарь, МАС): В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич.исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус.яз.: Полиграфресурсы, 1999. URL: <https://gufo.me/dict/mas/змеи-горыныч>
16. Мамонтов А.С. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации // Русистика. 2019. Т. 17, № 2. – С. 143–156.
17. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология как научная и учебная дисциплина // Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-

смысловое пространство языка. – М., 2010. – С. 14–41.

LINGUOCULTUROLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: THE IMPACT OF CULTURE ON LANGUAGE PRACTICE

Devalier M.N., Baranova I.V.

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,

Linguoculturology investigates how the national language reflects the material and spiritual culture that influences the formation of a linguistic personality. The research focuses on how culture influences language practice in foreign language teaching. The importance of this issue lies in the need to acquire knowledge about the culture of the country of the language being studied. Special attention is paid to taking into account cultural peculiarities and developing a model of teaching the foreign language as a means of intercultural communication. When teaching a foreign language as a tool of intercultural communication, the cultural context is emphasised and effective approaches are developed to facilitate effective acquisition. Scientific research in the field of linguodidactics indicates the importance of learning a foreign language based on the anthropocentric principle, according to which a person is at the center of the educational paradigm, while taking into account their cultural characteristics. Among the most effective methods and techniques are the method of conceptual analysis, the technique of collage, didactic and role-playing, as well as educational analogy.

Keywords: linguoculturology; linguoculturological competence, language, method, intercultural communication, image-concept.

References

1. Vorobyov V.V. Lingvoculturology: (Theory and methods) / V.V. Vorobyov. – Moscow: Publishing house of the Russian University of Friendship of Peoples, 1997. P. 331.
2. Abramyan Levon Modern trends in anthropological research // Anthropological forum, 2004, No. 1, P. 8–13.
3. Digena O.L. Influence of the linguaculturological approach on the formation of intercultural communication in teaching a foreign language / O.L. Digena // Lingua mobilis. Chelyabinsk: Publishing house "Encyclopedia" – 2009. – No. 4 (18). – P. 99–105.
4. Manerko K.V. Formation of sociolinguistic level competencies: linguacultural competence as the ability to effectively teach communication in Russian // Discovery of the Russian world: teaching Russian as a foreign language and general education disciplines in the modern educational space: Collection of scientific articles of the V International scientific and practical conference, Kursk, May 25–26, 2023. Kursk: Southwestern State University, 2023. Pp. 200–205.
5. Guo Yu., Pribylykh S.R. Methods of teaching the Russian verb in high school in China // Global scientific potential. 2024. No. 2 (155). Pp. 56–58.
6. Goncharova E.I. Features of Working with Works of Fine Art in a Foreign Audience in Russian Language Classes / E.I. Goncharova // Russian Language in the Multiethnic Educational Space of a Military University: Proceedings of the IV Interuniversity Scientific and Methodological Conference, St. Petersburg, December 14, 2023. – St. Petersburg: Military Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny, 2023. – P. 362–366.
7. Kharchenkova L. I., Devalier M.N. Dialogue of Cultures in the Literary and Cinematographic Space / L.I. Kharchenkova, M.N. Devalier // Modern Problems of Science and Education. – 2014. – No. 4. – P. 591.
8. Markina M.N. Cognitive and communicative aspect in teaching Russian as a foreign language // Vectors of development of Russian studies and linguodidactics in the context of modern philological education: Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, Astrakhan, October 14–15, 2021 / Edited by Z.R. Agleeva, L. Yu. Kasyanova, M.L. Lapteva. Astrakhan: Astrakhan State University, Publishing House "Astrakhan University", 2021. Pp. 203–205.
9. Kharchenkova, L.I. Language images-concepts in the linguodidactic context / L.I. Kharchenkova // Actual issues of philolo-

- gy and linguodidactics: modern trends and development prospects: Collection of articles of the XV All-Russian scientific and practical conference (with international participation), St. Petersburg, March 20, 2024. – St. Petersburg: Russian State Hydro-meteorological University, 2024. – P. 65–72.
10. Nikitina L.B. Postulates of anthropocentric semantics // Human Science: Humanitarian Studies, 2013. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/postulaty-antropotsentristskoyseman_tiki?ysclid=lujucuo3t642384707
 11. Ushakov D.N. Large explanatory dictionary of the modern Russian language: scientific publication / D.N. Ushakov. – Moscow: Bicolika, 2008. – P. 1243 URL: <https://gufo.me/dict/ushakov/cinderella>
 12. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language / S.I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. – 4th ed., add. – Moscow: Azbukovnik, 2000 URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/золушка>
 13. Efremova T.F. New dictionary of the Russian language. Explanatory and word-formation: More than 136,000 dictionary items, approx. 250,000 semantic units: [In 2 volumes] / T.F. Efremova. – Moscow: Rus. lang., 2000 URL: <https://gufo.me/dict/efremova/золушка>
 14. Yampolskaya A.L. Synonymy as a means of creating an advertising image (experimental study): author's abstract. diss. ... cand. philological sciences. Kursk, 2009. P. 22
 15. Dictionary of the Russian language (Small academic dictionary, MAS): In 4 volumes / RAS, Institute of Linguistic Studies; Ed. by A.P. Evgenyeva. – 4th ed., Stereotype. -M.: Rus. language: Polygraphresources, 1999. URL: <https://gufo.me/dict/mas/змей-горинич>
 16. Mamontov A.S. Lingvoculturology in the aspect of teaching Russian as a means of intercultural communication // Russists. 2019. Vol. 17, No. 2. – P. 143–156.
 17. Alefirenko N.F. Lingvoculturology as a scientific and academic discipline // Alefirenko N.F. Lingvoculturology. Value-semantic space of language. – M., 2010. – P. 14–41.

Методика использования электронных таблиц при обучении решению прикладных задач студентов, обучающихся по направлению «Землеустройство и кадастры» профиль «Кадастр недвижимости» (на примере дисциплины «Оценочное зонирование»)

Майкова Наталья Сергеевна,

кандидат педагогических наук, кафедра информатики и информационных систем, землеустройство и кадастры, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»
E-mail: n.s.maykova@yandex.ru

Профессиональные задачи, которые решают студенты в процессе своего обучения по направлению «Землеустройство и кадастры» профиль «Кадастр недвижимости», связаны с анализом и обработкой различного рода математической информации, а также ее интерпретацией в графическом виде (с помощью диаграмм и графиков), группировкой анализируемых данных по различным показателям. Решение таких задач может проводиться с использованием электронных таблиц.

Использование различных возможностей электронных таблиц позволяет учитывать в процессе обучения студентов профессиональные и другие компетенции, которые сформулированы в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования.

В процессе изучения дисциплины «Оценочное зонирование», при решении прикладных задач, возможно использование различных формул при вычислениях, а также построение диаграмм и графиков при анализе данных.

Ключевые слова: методика, электронные таблицы, задача, решение задач.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 21.03.02 «Землеустройство и кадастры» отмечается, что программа бакалавриата должна устанавливать следующие профессиональные компетенции [3].

Согласно формулировке одной из профессиональных компетенций стандарта необходимо, чтобы студент после окончания обучения был способен планировать, организовывать и проводить кадастровые и землеустроительные работы. Требование еще одной профессиональной компетенции: способен использовать знания современных технологий при проведении землеустроительных и кадастровых работ [3].

В современных условиях обучения для всех направлений научной и практической деятельности студентов знание информационных технологий становится обязательным. В процессе использования на занятиях электронных таблиц, а также при решении с их помощью прикладных задач, может быть реализовано освоение студентами профессиональных компетенций.

Рассмотрим методику применения электронных таблиц для решения с их помощью различных прикладных задач дисциплины «Оценочное зонирование».

В процессе изучения дисциплины «Оценочное зонирование», при решении прикладных задач, возможно использование различных формул при вычислениях, а также построение диаграмм и графиков при анализе данных. Реализация решения таких задач может осуществляться с помощью электронных таблиц. Рассмотрим пример условия и возможного решения задачи на оценочное зонирование городской территории по уровню развития социально-бытовой инфраструктуры (для городов с населением до 50 тысяч человек) с использованием электронных таблиц.

Оценочная шкала для городов с населением до 50 тысяч человек имеет более простой вид, чем оценочная шкала для городов с населением до 300–500 тысяч человек. В основе построения оценочных шкал есть принципы, которые их объединяют. К объединяющим принципам относят наличие объектов социально-бытовой инфраструктуры, удаленность до них оцениваемого участка, вклад (вес) объектов социально-бытовой инфраструктуры в оценку по определенному фактору. Вклад каждого оценочного показателя выявляет-

ся, учитывая значимость социально-бытовой инфраструктуры [1].

При решении задачи используется таблица, составленная по следующим исходным данным. В таблице представлена оценочная шкала для города до 50 тысяч человек. В таблице выделены 5 критериев оценки в виде расстояния до объектов социально-бытовой инфраструктуры от оцениваемого участка. Учитывается вклад (вес) наличия каждого из 5 критериев, выраженный в процентах. Баллы от 1 до 10 распределены пропорционально расстоянию до объектов социально-бытовой инфраструктуры от оцениваемого участка. Расстояние рассматривается в метрах.

Критерий объекта оценки: расстояние до школы (м). Оценка в баллах: 10 (500 м), 7 (700 м), 5 (1000 м), 3 (1200 м), 1 (1500 м). Вклад (вес) объекта: 30%.

Критерий объекта оценки: расстояние до детского сада (м). Оценка в баллах: 10 (300 м), 7 (500 м), 5 (700 м), 3 (900 м), 1 (1200 м). Вклад (вес) объекта: 30%.

Критерий объекта оценки: расстояние до магазина (м). Оценка в баллах: 10 (500 м), 7 (700 м), 5 (1000 м), 3 (1200 м), 1 (1500 м). Вклад (вес) объекта: 20%.

Критерий объекта оценки: расстояние до объекта бытового обслуживания (м). Оценка в баллах: 10 (500 м), 7 (700 м), 5 (1000 м), 3 (1200 м), 1 (1500 м). Вклад (вес) объекта: 15%.

Критерий объекта оценки: расстояние до поликлиники (м). Оценка в баллах: 10 (1500 м), 7 (1700 м), 5 (1900 м), 3 (2100 м), 1 (2500 м). Вклад (вес) объекта: 5%.

Суммарный вклад (вес) всех объектов составляет 100% [1].

В начале решения данной прикладной задачи при изучении дисциплины «Оценочное зонирование» студентам предлагается построить таблицу в электронных таблицах на основе перечисленных выше исходных данных. Таблица «Оценочная шкала для города с населением до 50 тысяч человек» имеет следующие названия столбцов: критерий объекта оценки, оценка в баллах, вклад (вес) объекта. Столбец «Оценка в баллах» разбивается на пять столбцов, в соответствии с баллами: 10, 7, 5, 3, 1.

В последней строке таблицы необходимо вычислить суммарный вклад (вес) всех объектов. Как уже было сказано выше, это значение составляет 100%. Эти вычисления в электронных таблицах могут проводиться с помощью формул или с помощью встроенной функции суммирования [2]. Далее подготовленная таблица используется для решения обучающимися следующей задачи-примера.

Задача-пример. В качестве оцениваемого участка рассматривается кадастровый квартал, например № 5, который находится в 500 м от школы, в 1000 м от магазина, в 2100 м от поликлиники, в 700 м от детского сада, в 500 м от химчистки. Необходимо вычислить, какова цена кадастрового квартала в баллах [1].

Для решения задачи с помощью электронных таблиц обучающимся необходимо составить таблицу «Исходные данные» на основе условия задачи-примера. Далее необходимо записать формулу в электронных таблицах. Цена кадастрового квартала в баллах: $S = (10 \cdot 30\% + 5 \cdot 30\% + 5 \cdot 20\% + 10 \cdot 15\% + 3 \cdot 5\%) / 100\% = 7,15$. В формуле все числа должны быть ссылками на ячейки уже подготовленных таблиц «Исходные данные» и «Оценочная шкала для города с населением до 50 тысяч человек».

Далее обучающимся предлагается решить следующую задачу.

Задача. Сформулировать самостоятельно условие задачи, аналогичной задаче-примеру для произвольных 5 кварталов. По сформулированному самостоятельно условию задачи для произвольных 5 кварталов, сформулировать предположение о том, какой кадастровый квартал будет наиболее привлекателен для покупателей, в связи с более доступной развитой социально-бытовой инфраструктурой, а какой менее.

Выполнить вычисления и проверить сформулированные предположения. Построить диаграмму. Скорректировать предположения и сформулировать вывод.

При решении Задачи обучающиеся самостоятельно составляют условие задачи и делают предположения по сформулированному самостоятельно условию задачи. Предположения проверяются с помощью решения задачи. Формулируются выводы.

Возможна следующая формулировка ответа к задаче. Цены кадастровых кварталов № 1 – № 5 составили соответственно 7,5; 5,5; 6; 5,5 и 2,2 баллов. Следовательно, кадастровый квартал № 1 будет наиболее привлекателен для покупателей, в связи с более доступной развитой социально-бытовой инфраструктурой, наименее привлекателен будет кадастровый квартал № 5.

Рассмотрим пример условия и возможного решения задачи на оценочное зонирование городской территории по уровню развития социально-бытовой инфраструктуры (для городов с населением до 300–500 тысяч человек) с использованием электронных таблиц.

При оценивании городских территорий по уровню развития социально-бытовой инфраструктуры для городов с населением до 300–500 тысяч человек используется понятие центра и подцентра города. При этом под центром города понимают административный центр, подцентры – это геометрические центры районов или микрорайонов [1].

При оценке рассматриваемых городских территорий оценочная шкала включает две составляющие: 1) наличие какого-либо объекта социально-бытовой инфраструктуры в радиусе 500 м от оцениваемого участка, 2) удаленность от центра или подцентра, или одиночного объекта социально-бытовой инфраструктуры (школа, детский сад, магазин) [1].

При решении задачи используется таблица, составленная по следующим исходным данным. В таблице представлена оценочная шкала для города до 300–500 тысяч человек. В таблице выделены 6 объектов социально-бытовой инфраструктуры и их доступность.

Объект социально-бытовой инфраструктуры: школьные и дошкольные учреждения. Вклад (вес) фактора: 0,5.

Объект социально-бытовой инфраструктуры: только школа или детское учреждение. Вклад (вес) фактора: 0,3.

Объект социально-бытовой инфраструктуры: только магазин. Вклад (вес) фактора: 0,2.

Объект социально-бытовой инфраструктуры: расстояние от центра города (м). Вклад (вес) фактора: 0,5. Балльные оценки: 500 м (10), 700 м (7), 900 м (5), 1200 м (3), 1500 м (1), 2000 и более м (0,5–0,2).

Объект социально-бытовой инфраструктуры: расстояние от подцентра города (м). Вклад (вес) фактора: 0,4. Балльные оценки: 500 м (10), 700 м (7), 900 м (5), 1200 м (3), 1500 м (1), 2000 и более м (0,5–0,2).

Объект социально-бытовой инфраструктуры: расстояние от единичного объекта (м). Вклад (вес) фактора: 0,1. Балльные оценки: 500 м (10), 700 м (7), 900 м (5), 1200 м (3), 1500 м (1), 2000 и более м (0,5–0,2).

В начале решения данной прикладной задачи при изучении дисциплины «Оценочное зонирование» студентам предлагается построить таблицу в электронных таблицах на основе перечисленных выше исходных данных. Таблица «Оценочная шкала для города с населением до 300–500 тысяч человек» имеет следующие названия столбцов: объекты социально-бытовой инфраструктуры, балльные оценки, вклад (вес) фактора. Столбец «Балльные оценки» разбивается на шесть столбцов, в соответствии с баллами: 10, 7, 5, 3, 1 и 0,5–0,2. Далее подготовленная таблица используется для решения обучающимися следующей задачи-примера.

Задача-пример. Оцените два кадастровых квартала: № 7 и № 14. Кадастровый квартал № 7 находится в 500 м от центра, в радиусе 500 м расположена школа и детское учреждение. Кадастровый квартал № 14 находится в 700 м от подцентра города, имеется только школа. Необходимо вычислить цену в баллах для каждого из двух кадастровых кварталов [1].

Для решения задачи с помощью электронных таблиц обучающимся необходимо составить таблицу «Исходные данные» на основе условия задачи-примера. Далее необходимо записать формулу в электронных таблицах [2]. Цена кадастрового квартала в баллах: $\text{Сквартала № 7} = 106 \cdot 0,5 + 106 \cdot 0,5 = 10$ баллов, $\text{Сквартала № 14} = 76 \cdot 0,4 + 106 \cdot 0,3 = 5,8$ балла. В формуле все числа должны быть ссылками на ячейки уже подготовленных таблиц «Исходные данные»

и «Оценочная шкала для города с населением до 300–500 тысяч человек».

Далее обучающимся предлагается решить следующую задачу.

Задача. Сформулировать самостоятельно условие задачи, аналогичной задаче-примеру для произвольных 3 кварталов. По сформулированному самостоятельно условию задачи для произвольных 3 кварталов, сформулировать предположение о том, какой кадастровый квартал будет наиболее привлекателен для покупателей, в связи с более доступной развитой социально-бытовой инфраструктурой, а какой менее.

Выполнить вычисления и проверить сформулированные предположения. Построить диаграмму. Скорректировать предположения и сформулировать вывод.

При решении Задачи обучающиеся самостоятельно составляют условие задачи и делают предположения по сформулированному самостоятельно условию задачи. Предположения проверяются с помощью решения задачи. Формулируются выводы.

Возможна следующая формулировка ответа к задаче. Цены кадастровых кварталов № 1 – № 3 составили соответственно 7; 5; 6 баллов. Следовательно, кадастровый квартал № 1 будет наиболее привлекателен для покупателей, в связи с более доступной развитой социально-бытовой инфраструктурой, наименее привлекателен будет кадастровый квартал № 2.

Таким образом, использование электронных при решении прикладных задач предполагает, что обучающиеся уже знают основные понятия электронных таблиц, умеют записывать формулы, умеют пользоваться встроенными функциями электронных таблиц, умеют строить диаграммы и графики.

Литература

1. Лелюхина А.М. Технология оценки городских земель. Учебное пособие. Изд. 1-е – М.: МИИГАиК, 2000.
2. Стеклова Г.А., Майкова Н.С., Федотова В.С. Технология обработки табличных объектов средствами MS Excel: учебно-методическое пособие / СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 21.03.02 Землеустройство и кадастры. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Система ГАРАНТ (дата обращения: 20.03.2025).

THE METHODOLOGY OF USING SPREADSHEETS IN TEACHING THE SOLUTION OF APPLIED PROBLEMS TO STUDENTS STUDYING IN THE FIELD OF «LAND MANAGEMENT AND CADASTRE» PROFILE «REAL ESTATE CADASTRE» (USING THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE «ESTIMATED ZONING»)

Maikova N.S.

Leningrad state University named after A.S. Pushkin

The professional tasks that students solve in the course of their studies in the field of Land Management and Cadastre, the Real Estate Cadastre profile, are related to the analysis and processing of various kinds of mathematical information, as well as its interpretation graphically (using diagrams and graphs), grouping the analyzed data according to various indicators. Such tasks can be solved using spreadsheets.

The use of various spreadsheet features allows students to take into account professional and other competencies that are formulated in the Federal State Educational Standard of Higher Education.

In the process of studying the discipline “Estimated zoning”, when solving applied problems, it is possible to use various formulas in calculations, as well as the construction of diagrams and graphs in data analysis.

Keywords: methodology, spreadsheets, task, problem solving.

References

1. Lelyuhina A.M. Tekhnologiya ocenki gorodskih zemel'. Uchebnoe posobie. Izd. 1-e – M.: MII GAIK, 2000.
2. Steklova G.A., Majkova N.S., Fedotova V.S. Tekhnologiya obrabotki tablichnyh ob"ektov sredstvami MS Excel: uchebno-metodicheskoe posobie / SPb.: LGU im. A.S. Pushkina, 2012.
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 21.03.02 Zemleustrojstvo i kadastry. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: Sistema GARANT (data obrashcheniya: 20.03.2025).

Концепция подготовки кадров для строительной отрасли России: текущее состояние и перспективы

Маркова Елена Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: elen_mark@mail.ru

Бакшеев Андрей Иванович,

кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России
E-mail: baksh-ai@yandex.ru

Груздева Татьяна Николаевна,

старший преподаватель, кафедра основ архитектурного проектирования, ФГБОУ ВО Московский архитектурный институт (Государственная академия)
E-mail: gruzdeva.t01@yandex.ru

Абоимова Ирина Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра среднего и графического дизайна, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
E-mail: i.aboimova@mail.ru

Шалунова Виктория Александровна,

преподаватель кафедры инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)

Статья рассматривает вопросы о подготовки кадров для строительной отрасли России, обозначая основные проблемы и пути решения развития отраслевого образования. Поэтому, целью нашего исследования является изучение концепции подготовки кадров для данной отрасли. Задачи исследования: определиться с понятием «отраслевого образования» и описать принятую РФ концепцию подготовки кадров для строительной отрасли (ее текущее состояние и перспективы). Актуальность темы исследования состоит в том, что в России в данной отрасли занято более 10 млн человек, что делает ее одной из самых лидирующих сфер экономики нашей страны. Бурное развитие строительства в России требует наличие высококвалифицированных кадров. В ходе проведенного исследования были использованы методы сравнительного и теоретического анализа литературы. В результате анализа были сформулированы выводы: на данный момент существует нехватка квалифицированных кадров в строительной отрасли России, поэтому концепция подготовки кадров для строительной сферы в России заключается в том, чтобы улучшить систему профессионального образования в этой области и удовлетворить спрос на специалистов. Для этого необходимо, что учебные заведения учитывали реальные потребности отрасли и увеличивали количество практических занятий в обучении.

Ключевые слова: концепция развития кадров, кадровый резерв, строительная отрасль, отраслевое образование

Высшее образование играет важную роль в становлении трудовых ориентаций современных студентов. Одним из важных субъектов в этом процессе является рынок труда, на котором выпускник предлагает свои компетенции, сформированные в процессе обучения в вузе. Необходимо отметить динамичность рынка труда, на которую оказывают влияние мегатренды, сформированные на рубеже XX–XXI веков [9].

Перед тем как перейти к исследуемому вопросу данной статьи, в начале стоит определиться с самим понятием «отраслевое образование». Образование, ориентированное на конкретную отрасль, представляет собой активно развивающуюся и многофункциональную систему, которая учитывает разнообразные аспекты, связанные с «профессиональной подготовкой специалистов. Оно позволяет объединить профессиональное образование с требованиями рынка труда и повысить качество подготовки специалистов для конкретной отрасли» [1]. В результате этого выпускники становятся более конкурентоспособными на рынке труда. В современном мире одних только специальных знаний, необходимых для овладения профессией, уже недостаточно. Подготовка специалистов должна соответствовать новым запросам отрасли и новым требованиям к профессионалам в сфере транспорта. «Специалист должен обладать определёнными качествами, которые позволят ему эффективно применять и реализовывать полученные знания» [1].

Студенты проходят практику на предприятиях своей отрасли и уже с младших курсов могут быть вовлечены в проекты и научные исследования. К моменту выпуска они становятся высококвалифицированными специалистами, способными проводить исследования, создавать экономические модели и успешно решать практические задачи в бизнесе и на производстве.

Структура отраслевого образования в РФ представлена на Рис. 1.

«К моменту окончания обучения студенты достигают высокого уровня компетентности в проведении исследований, разработке экономических моделей и успешном решении практических задач в области бизнеса и производства. С большой долей вероятности можно сказать, что профильные высшие учебные заведения – это образовательные учреждения, которые помогают государству найти равновесие между личными стремлениями граждан к получению высшего образования и интересами отрасли, за которую государство несёт ответственность перед обществом, обеспечивая

его кадровыми ресурсами. В сфере промышленности наиболее часто практикуется сотрудничество между компаниями и профильными высшими учебными заведениями. В рамках такого взаимодействия осуществляется подготовка специали-

стов, которые будут работать на конкретном предприятии или в его подразделениях. Этот подход особенно результативен, когда учебные программы разрабатываются совместно с представителями отрасли» [2].



Рис. 1. Структура отраслевого образования в РФ

Таким образом, профессиональное образование в данной области представляет собой целостную систему обучения, направленную на подготовку кадров для различных сфер деятельности, включая производство, науку и технику.

Развитие специализированного образования «способствует объединению профессионального обучения и требований рынка труда. Совершенствование системы профессионального образования в конкретной сфере способствует объединению образовательных программ и запросов рынка труда. Это позволяет улучшить качество подготовки специалистов и сделать их более конкурентоспособными. Структура отраслевого образования, основанная на кластерном подходе, помогает решить проблему трудоустройства молодых специалистов. Работодатели получают специалистов, которые им нужны, а государство не тратит ресурсы на подготовку кадров, которые не востребованы на рынке труда» [3].

Далее рассмотрим, как данный кластерный подход отражается в концепции подготовки кадров для строительной отрасли в России.

Следует подчеркнуть, что строительство является одной из основных отраслей экономики, которая вносит значительный вклад в развитие городов, регионов и страны. По состоянию на май 2022 года в этой сфере работает более 391 ты-

сячи организаций, а объем выполненных работ составляет 10,8 триллионов рублей. При этом в строительстве занято более 6,2 миллиона человек. Ограничения, введенные в отношении России западными странами, и прекращение сотрудничества с ними требуют разработки новых стратегических подходов для развития интеллектуального потенциала и инженерных навыков в строительной отрасли России. Это необходимо для улучшения качества жизни граждан и устранения инфраструктурных препятствий для экономического роста.

Особенность отрасли строительного сектора, это развитие строительства способствует развитию других отраслей экономики, создавая рабочие места в смежных сферах. В настоящее время строительная отрасль России испытывает «острый дефицит специалистов с разным уровнем подготовки, особенно тех, кто обладает компетенциями в области цифровой экономики» [4].

Перед российской системой образования в строительной сфере «стоит ряд важных задач: создать специалистов в различных областях, ускорить обучение организаторов строительных работ по программам среднего профессионального образования (СПО) и высшего образования (ВО), повысить уровень знаний и навыков действующих специалистов и руководителей в сфере цифровой

экономики, подготовить высококвалифицированных инженеров-проектировщиков, обеспечить воспроизводство научных и научно-педагогических кадров, а также подготовить специалистов с уникальными квалификациями для профессий будущего» [5].

В настоящее время наблюдается тенденция к снижению числа специалистов с высшим образованием, обладающих необходимыми навыками, в строительных компаниях. За последнее десятилетие их количество сократилось почти на 50%. В то же время «доля сотрудников пенсионного возраста увеличилась, а доля работников моложе 40 лет уменьшилась. Это свидетельствует о старении рабочей силы. По разным оценкам, в отрасли не хватает более 100 тысяч специалистов с высшим профильным образованием, включая инженеров» [6]. Также существует серьёзный дефицит квалифицированных рабочих – более 80% из них не имеют среднего специального образования.

«В ходе совместного заседания двух комиссий – по вопросам профессионального образования и по саморегулируемым организациям – в Общественном совете при Министерстве строительства и жилищно-коммунального хозяйства Российской Федерации Павел Акимов, ректор НИУ МГСУ, выступил с докладом о проекте концепции подготовки специалистов для строительной отрасли до 2035 года» [4].

По его мнению, «новые условия требуют нового вектора стратегических управленческих решений, которые смогут нарастить интеллектуальный потенциал и инженерные компетенции российского строительного комплекса. Особенностью строительной отрасли является значительный антикризисный и мультипликативный эффект. Развитие строительства, по существу, гарантирует развитие других отраслей экономики (промышленности, торговли, социальной сферы, сферы услуг и др.), одно рабочее место в строительстве формирует пять-шесть рабочих мест в смежных сферах и в кризисные времена их поддерживает» [4].

Стратегия подготовки специалистов для строительной сферы и сферы жилищно-коммунального хозяйства до 2035 года создана для того, чтобы улучшить формирование и укрепить кадровый резерв в этих областях, что, в свою очередь, будет способствовать повышению эффективности национальной экономики.

В соответствии с документом, к 2024 году в сфере строительства и жилищно-коммунального хозяйства должно быть занято 6,5 миллиона специалистов. К 2030 году их количество должно увеличиться до 6,8 миллиона, а к 2035 году – до 7,3 миллиона. Для того чтобы достичь этих показателей, необходимо привлекать молодых специалистов. Это можно сделать, в том числе, «через подготовку кадров в профильных вузах и колледжах. Задача образовательных организаций – обеспечить соответствие образовательных программ реальным потребностям отраслей и ликвидировать разрыв между ними» [7].

Таким образом, в высших учебных заведениях, а также в средних специальных учебных заведениях будет больше практических занятий, направленных на развитие навыков, необходимых для работы. В разработке образовательных программ будут участвовать предприятия и организации из реального сектора экономики. Продолжится создание корпоративных кафедр и реализация программ поддержки студентов в виде стипендий.

Ещё одна сфера деятельности, в которой должны быть задействованы высшие учебные заведения, – это «разработка методик для выявления и отбора учеников 6–11 классов, проявляющих интерес к строительным профессиям. Благодаря этому школьники смогут стать участниками программ, направленных на их предпрофессиональное развитие, а также различных мероприятий по профессиональной ориентации» [8]. Также, будут предприняты меры популяризации строительных профессий среди молодежи. Чтобы привлечь внимание к профессиям в сфере строительства, будут организованы конкурсы для детей и молодежи. В социальных сетях и мессенджерах будет публиковаться информация о развитии отрасли и наборе на целевое обучение.

Чтобы «реализовать национальные планы по развитию инфраструктуры, строительству социальных объектов и обеспечению ввода жилья в объёме не менее 120 миллионов квадратных метров к 2030 году, потребуется дополнительно привлечь от 1 до 2 миллионов работников различных специальностей» [7]. В рамках стратегии развития строительной отрасли был разработан прогноз по количеству специалистов в этой области. Согласно базовому сценарию, в 2024 году ожидается 6,5 миллиона человек, в 2030 году – 6,8 миллиона человек, а в 2035 году – 7,3 миллиона человек [7].

Таким образом, «система подготовки кадров в строительной отрасли и сфере жилищно-коммунального хозяйства, включающая в себя среднее специальное, высшее и дополнительное профессиональное образование, является фундаментом для организации образовательного процесса. Её цель – поиск и развитие талантов, подготовка высококвалифицированных специалистов, формирование культуры производства, а также создание и внедрение новых знаний и инновационных решений в практику» [6].

Учебные заведения должны выпускать кадры не только для строительных компаний и организаций, отвечающих за жилищно-коммунальное хозяйство, но и для научно-исследовательских и инновационных организаций, которые занимаются научно-технологическим развитием строительной отрасли и сферы жилищно-коммунального хозяйства.

Поэтому, основные направления развития концепции подготовки кадров для строительной сферы в России являются:

- Направленность на ликвидацию разрыва между требованиями к результатам обучения в рам-

- ках образовательных программ и актуальными запросами сферы, социума и государства;
- Разработка гибких образовательных программ, основанных на прогнозах развития строительной отрасли и ориентированных на «профессии будущего»;
- Формирование индивидуальных образовательных траекторий, учитывающих разнообразие образовательных программ и использование технологий «цифрового следа».
- Массовое внедрение дистанционных образовательных технологий, электронного обучения и модели «смешанного обучения».
- Расширение использования виртуальных тренажёров, инструментов виртуальной и дополненной реальности.
- Акцент на интерактивных методах обучения и проектной работе в междисциплинарных командах.
- Формирование универсальных компетенций, таких как системное мышление, коммуникация, принятие решений, работа в команде, навыки самообучения и компетенции цифровой экономики;
- Развитие сетевых форматов обучения, включающих сотрудничество с вузами и компаниями реального сектора экономики.
- Управление жизненным циклом образовательной программы в сотрудничестве с другими образовательными партнёрами;
- Внедрение модели «цифрового университета» [6];
- Расширение международного сотрудничества в сфере образования с учётом потребностей Российской Федерации.

Следовательно, для выполнения этих целей необходим «комплексный подход, который обеспечит интеграцию образовательной и научной сфер, а также высокий уровень образования и науки в различных регионах России. Кроме того, важно наладить сотрудничество с организациями из реального сектора экономики» [7]. Основными принципами подготовки кадров для строительной сферы России должны учитывать национальные цели государства; открытость (возможность сотрудничества с зарубежными вузами); гибкость образовательных программ (использование информационных технологий); практическая направленность и высокая адаптивность. Учет данных принципов при подготовке кадров позволит повысить производственные результаты и экономить ресурсы, избегая ненужных затрат [7].

Литература

1. <http://government.ru/docs/all/155953/?page=2>
2. Научно-образовательная политика. Концепция подготовки кадров для строительной отрасли, 2022г: <https://www.informio.ru/news/id32384/Koncepcija-podgotovki-kadrov-dlja-stroitelnoi-otrasli>
3. Межрегиональная ассоциация архитекторов и проектировщиков. 2022 г. Источник: <https://www.npmaap.ru/faq/istoch.html>
4. П. А. Акимов О проекте концепции подготовки кадров для строителей отрасли до 2035 года. Московский Государственный Строительный Университет 2022 г.
5. Е. Г. Жарикова Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Российская Федерация, Роль отраслевого образования в системе подготовки специалистов для транспортной отрасли. Профессиональное образование в современном мире, № 4 (19), 2015 г.
6. <https://russianhighways.ru/press/news/114677/>
7. Левин Б.А. Отраслевое образование в интересах государства // Образование на транспорте. Транспортная стратегия – XXI век. – 2012. – № 19 – С. 106–107.
8. АО «Ижевский Электромеханический завод «Купол» Модернизация системы отраслевого образования в условиях роста востребованности строителей и работников ЖКХ – главная задача, поставленная Концепцией подготовки кадров для строительной отрасли и ЖКХ до 2035 года.
9. Пчегатлук С.К., Ключко Е.Н. Трудовые ориентиры студентов высших учебных заведений Краснодарского края на рынке труда: социальный аспект // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2024 № 8. С. 116–121.

THE CONCEPT OF TRAINING PERSONNEL FOR THE CONSTRUCTION INDUSTRY IN RUSSIA: CURRENT STATUS AND PROSPECTS

Markova E.L., Baksheev A.I., Gruzdeva T.N., Aboimova I.S., Shalunova V.A.
Pacific National University; Krasnoyarsk State Medical University. prof.
V.F. Voyno-Yasenetsky, Moscow Architectural Institute (State Academy); Minin
Nizhny Novgorod State Pedagogical University; National Research Moscow
State University of Civil Engineering (NRU MGSU)

This article examines the issues of personnel training for the construction industry in Russia, identifying the main problems and solutions for the development of industry education. Therefore, the purpose of our research is to study the concept of personnel training for this industry. Research objectives: to define the concept of "industry education" and describe the concept of personnel training for the construction industry adopted by the Russian Federation (its current state and prospects). The relevance of the research topic lies in the fact that more than 10 million people are employed in this industry in Russia, which makes it one of the most leading sectors of our country's economy. The rapid development of construction in Russia requires the availability of highly qualified personnel. In the course of the research, methods of comparative and theoretical analysis of the literature were used. As a result of the analysis, conclusions were formulated: at the moment there is a shortage of qualified personnel in the Russian construction industry, therefore, the concept of training personnel for the construction sector in Russia is to improve the system of vocational education in this area and meet the demand for specialists. To do this, it is necessary that educational institutions take into account the real needs of the industry and increase the number of practical training sessions.

Keywords: concept of personnel development, personnel reserve, construction industry, industry education.

References

1. <http://government.ru/docs/all/155953/?page=2>
2. Scientific and educational policy. Concept of training personnel for the construction industry, 2022: <https://www.informio.ru/news/id32384/Koncepcija-podgotovki-kadrov-dlja-stroitelnoi-otrasli>

ru/news/id32384/Koncepcija-podgotovki-kadrov-dlja-stroitelnoi-otrasli

3. Interregional Association of Architects and Designers. 2022. Source: <https://www.npmaap.ru/faq/istoch.html>
4. P. A. Akimov On the draft concept of training personnel for builders of the industry until 2035. Moscow State University of Civil Engineering 2022
5. E. G. Zharikova Siberian State Transport University, Novosibirsk, Russian Federation, The role of industry education in the system of training specialists for the transport industry. Professional education in the modern world, No. 4 (19), 2015
6. <https://russianhighways.ru/press/news/114677/>
7. Levin B.A. Industry education in the interests of the state // Education in transport. Transport strategy – XXI century. – 2012. – No. 19 – P. 106–107.
8. JSC “Izhevsk Electromechanical Plant “Kupol” Modernization of the industry education system in the context of increasing demand for builders and housing and communal services workers is the main task set by the Concept of training personnel for the construction industry and housing and communal services until 2035.
9. Pchegatluk S.K., Klochko E.N. Labor guidelines for students of higher educational institutions of the Krasnodar Territory in the labor market: a social aspect // Humanities, socio-economic and social sciences. 2024 No. 8. pp. 116–121.